



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ  
(ΣΥΜΒΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ e-MΟΡΦΕΣ): ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

**Διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σοφία Αδάμου

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:  
Δ. Τσακίρη, Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα  
Γ. Μπαγάκης, Καθηγητής  
Ν. Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Κόρινθος, Ιανουάριος 2023

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Για τη διακριτική και συνεχή υποστήριξή της και την καίρια συμβολή της στην εκπόνηση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας ευχαριστώ εγκάρδια την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Δέσποινα Τσακίρη.

Για τον χρόνο που αφιέρωσαν να μελετήσουν και να εξετάσουν το έργο μου, ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές μου-μέλη της εξεταστικής επιτροπής κ. Γεώργιο Μπαγάκη και κ. Νικόλαο Φωτόπουλο.

Ευχαριστώ επίσης τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, για τη συμμετοχή τους και τις πολύτιμες απόψεις που κατέθεσαν για να συνδράμουν το έργο μου, κατά τη διενέργεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου και την οικογένειά του για την αμέριστη ηθική στήριξη και τη συνοδοιπορία, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της δύσκολης προσπάθειας και μέχρι την ολοκλήρωσή της.

Στους γονείς μου ...

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	7
ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	12
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΡΑΤΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΛΟΓΟΔΟΣΙΑΣ</i> .....	12
Εισαγωγή .....	12
1.1. Ο όρος «κράτος» .....	12
1.2. Κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις του σύγχρονου κράτους.....	14
1.3. Σύγχρονο εθνικό κράτος και εκπαιδευτικά συστήματα.....	19
1.4. Εκπαιδευτική πολιτική: έννοια και συστατικά στοιχεία .....	22
1.4.1. Η σημασία της λογοδοσίας στην εκπαίδευση .....	25
1.4.2. Μορφές λογοδοσίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	28
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ</i> .....	35
Εισαγωγή .....	35
2.1. Διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση .....	35
2.2. Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών .....	37
2.3. Η εκπαιδευτική πολιτική με όρους αγοράς.....	40
2.4. Η εκπαιδευτική πολιτική πιστοποίησης των προσόντων .....	43
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ</i> .....	46
Εισαγωγή .....	46
3.1. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις .....	46
3.1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης .....	46
3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού .....	49
3.1.3. Μοντέλα και μορφές της αξιολόγησης .....	52
3.2. Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών .....	55
3.3. Ιστορική αναδρομή και νομοθετικές ρυθμίσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	58
3.4. «Ο συνδικαλιστικός, ο φιλοσοφικός και ο παιδαγωγικός λόγος» για την εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	66
3.5. Κοινωνικο-πολιτική και ιδεολογική θεώρηση της αξιολόγησης .....	69
3.6. Συναφείς εμπειρικές έρευνες αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση.....	73
ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	81
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</i> .....	81
Εισαγωγή .....	81
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	81
4.2. Μεθοδολογία έρευνας .....	82
4.2.1. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση .....	82
4.2.2 Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων .....	83

4.2.3. Περιγραφή του δείγματος.....	84
4.2.4. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	84
4.2.5. Ζητήματα δεοντολογίας.....	85
4.2.6. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	85
4.3. Περιορισμοί της έρευνας .....	88
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΚΘΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>89</b>
Εισαγωγή .....	89
5.1. Καταγραφή ερευνητικών ευρημάτων ανά άξονα διερεύνησης .....	89
5.2. Συμπεράσματα της έρευνας.....	121
5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα .....	126
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:.....</b>	<b>127</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός Συνέντευξης.....</b>	<b>138</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πίνακες .....</b>	<b>142</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Τελικές θεματικές ενότητες.....</b>	<b>147</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης.....</b>	<b>148</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο θεσμός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα ζήτημα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο έντονων συζητήσεων και αντιδράσεων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω της κοινωνικής και δη της ιδεολογικής διάστασης που προσλαμβάνει. Το ζήτημα αυτό επανήλθε με έντονο τρόπο στο προσκήνιο με την ψήφιση και εισαγωγή του νέου νόμου 4823/2021, σε συνδυασμό και με το νέο «σώμα» νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι οποίοι μονιμοποιήθηκαν κατά το ίδιο έτος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησής τους, όπως προωθείται από την κρατική εξουσία, προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν κοινά σημεία ή διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, δεδομένων των διαφορετικών εμπειριών και των βιωμάτων που καθεμία από αυτές κατέχει. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέχρι σήμερα δεν έχουν ερευνηθεί οι απόψεις και η στάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί, επτά εκ των οποίων με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία και επτά νεοδιόριστοι, οι οποίοι, μέσω της ερευνητικής τεχνικής των ημιδομημένων συνεντεύξεων, κλήθηκαν να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό της αξιολόγησης. Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται ανάμεσα στις δύο κατηγορίες, ωστόσο συμφωνούν στο ότι ο θεσμός της αξιολόγησης δεν πρέπει να έχει ελεγκτικό χαρακτήρα, αλλά αντίθετα να εγγυάται την ανατροφοδοτική και βελτιωτική του διάσταση.

*Λέξεις-κλειδιά*

αξιολόγηση, νεοδιόριστοι, έλεγχος, κράτος, εκπαιδευτική πολιτική, πολιτικές αξιολόγησης

## **ABSTRACT**

The institution of teacher evaluation is an issue that is at the center of intense debates and reactions within the educational community, due to the social and especially the ideological dimension it assumes. This issue came back strongly to the fore with the passing and introduction of the new law 4823/2021, in combination with the new "body" of newly appointed teachers, who were made permanent in the same year.

The purpose of this paper is to investigate the perceptions and attitudes of newly appointed teachers and teachers with many years of teaching experience in Primary Education regarding the institution of their evaluation, as promoted by the state authority, in order to identify any common points or differences in the opinions of the two categories of teachers, given the different experiences and experiences that each of them possesses. It is worth noting that the opinions and attitudes of newly appointed teachers regarding the issue of their evaluation have not been investigated to date. The sample of this research was fourteen (14) teachers, seven of them with many years of teaching experience and seven newly appointed, who, through the research technique of semi-structured interviews, were invited to express their opinions regarding the institution of evaluation. Their opinions differ between the two categories, however they agree that the institution of evaluation should not have a controlling nature, but instead guarantee its feedback and improvement dimension.

*Keywords*

evaluation, newly appointed, control, state, educational policy, evaluation policies

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *Το αντικείμενο της εργασίας*

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί έναν αγώνα εξουσίας στα εκπαιδευτικά συστήματα και στα εξελισσόμενα εκπαιδευτικά γεγονότα. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι άνθρωποι που τη βιώνουν και την αναπαριστούν, επηρεάζονται άμεσα από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα, μιας και το σχολείο αποτελεί οργανικό τμήμα της κοινωνίας. Το γεγονός αυτό μετατρέπει το σχολείο σε δημόσιο πεδίο ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού ανάμεσα σε ανθρώπους και φορείς που δραστηριοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης. Ολόκληρη η σχολική διαδικασία αποτελεί μια πολιτική (Apple, 2003, σελ. 1), κατά την εφαρμογή της οποίας τίθενται ερωτήματα όπως: *«Ποιος έχει την εξουσία να αποφασίζει για την εκπαίδευση; Ποιος ο σκοπός της και ποιος επωφελείται από αυτή; Ποιος χρηματοδοτεί και τι αποτελέσματα αναμένει;»*.

Η ανάπτυξη, στις μεταπολεμικές δεκαετίες, πολλών διεθνών οργανισμών και υπερεθνικών συλλογικοτήτων (Ευρωπαϊκή Ένωση, UNESCO, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) έχει συμβάλει σημαντικά στον τελικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας, με μια τάση ομογενοποίησης στα βασικά τους σημεία. Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να σχεδιάζεται από υπερεθνικούς οργανισμούς, ωστόσο υλοποιείται στα όρια των εθνικών κρατών, όπου, ανάλογα με τους πολιτικούς συσχετισμούς που επικρατούν σε κάθε συγκυρία, υιοθετείται ή όχι και «μεταφράζεται» σε συνάρτηση με τον τρόπο με τον οποίο η πολιτική εξουσία διαμεσολαβεί στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Τσακίρη, 2018), αναφορικά με το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη διοίκηση και τον ρόλο της εκπαίδευσης, δυσχεραίνοντας τον βαθμό, την ταχύτητα και την ένταση υλοποίησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού θεσμού.

Στο πλαίσιο της έκθεσης της UNESCO του 2017 για την εκπαίδευση «Global Education Monitoring Report 2017/8, Accountability in Education: Meeting our commitments», γίνεται αναφορά στη Λογοδοσία στην Εκπαίδευση και τονίζεται η σημασία της προκειμένου να εξετάζονται κριτικά οι λειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών, με σκοπό να διατηρηθεί ή να αυξηθεί η ποιότητα της απόδοσής τους. Η συγκεκριμένη έννοια σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών ώστε να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων της εκπαίδευσης και της συμβολής του κάθε



συντελεστή της εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την ανατροφοδότηση και βελτίωση των πρακτικών.

Το Κράτος, αποτελώντας μηχανισμό συγκεντροποιημένης άσκησης εξουσίας και ρυθμιστή διαφόρων διαστάσεων της κοινωνικής ζωής, κατέχει την αποκλειστική αρμοδιότητα σε θέματα κανόνων και θεσμών και νομιμοποιείται ως φορέας λογοδοσίας και πολιτειακής οργάνωσης πάνω σε άλλους θεσμικούς φορείς (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και μόνιμης τριβής εντός του εκπαιδευτικού κλάδου, καθώς και μεταξύ αυτού και των κυβερνήσεων. Παρά την αναγνώριση της αξιολόγησης από πολλούς επιστήμονες της εκπαιδευτικής πολιτικής ως απαραίτητης διαδικασίας για την καλή και αποδοτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί επιφυλάσσουν ως προς τον έγκυρο, αξιόπιστο, αντικειμενικό και αξιοκρατικό χαρακτήρα της. Η συνάφεια με τη λογοδοσία και τη θεσμική θέση των συμμετεχόντων που εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία παραπέμπει σε ζητήματα ελέγχου, εξουσίας και πολιτικής νομιμοποίησης, αποτελώντας ιδεολογικό και κοινωνικό πεδίο σύγκρουσης.

Με τη συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κατά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, θεσπίστηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή για την ανάληψη της εποπτείας και της διοίκησης της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οι Επιθεωρητές, επιλεγμένα «όργανα» της εκάστοτε κυβέρνησης, ασκούσαν αυστηρό έλεγχο στην επαγγελματική αλλά και στην προσωπική κοινωνική ζωή των εκπαιδευτικών και συνέτασσαν «Εκθέσεις Ουσιαστικών Προσόντων», οι οποίες ήταν συνδεδεμένες με κυρώσεις και τιμωρίες ως προς τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η επαγγελματική ζωή εξαρτιόταν από τις εκθέσεις αυτές, προκαλώντας φόβο αλλά και αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Μετά την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982, οι αλλεπάλληλες νομοθετικές προσπάθειες για θέσμιση της αξιολόγησης (Ν. 2986/2002, ΠΔ 152/2013) από την πολιτική ηγεσία περιέπεσαν σε θεσμική αχρησία, διαμορφώνοντας ένα κλίμα αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και εμπιστοσύνης ως προς την εφαρμογής της. Κάθε νέος Νόμος και Προεδρικό Διάταγμα που ψηφίζοταν για το ζήτημα της αξιολόγησης ακολουθούσαν από ένα σύνολο αντιδράσεων, προβάλλοντας την αξιολόγηση ως κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών επαναφέρεται με τον Νόμο 4823/2021 (Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις), προκαλώντας για άλλη μια φορά

αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς και στα συνδικάτα τους (συλλαλητήρια, αποχές, απεργία οργανωμένη σε ομοσπονδιακό επίπεδο).

Διάφοροι μελετητές και ερευνητές προσπαθούν να καταγράψουν και να προσδιορίσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται κατά της αξιολόγησής τους και αντιδρούν, ισχυρίζονται πως με αυτό τον τρόπο αμφισβητείται η επιστημονική τους κατάρτιση καθώς και η εμπειρία που κατέχουν, ότι προσβάλλεται η ατομική ευθύνη και η ελεύθερη δημιουργικότητά τους. Επιπλέον, προτάσσουν ζητήματα αντικειμενικότητας, αξιοκρατίας και ευθυκρισίας των κριτηρίων, των φορέων και των μεθόδων που διεξάγεται η αξιολόγηση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως τιμωρητικού χαρακτήρα μηχανισμό πολιτικού και κοινωνικού ελέγχου τους, αναδεικνύοντας έτσι την κοινωνική της διάσταση, ειδικότερα δε την άποψη αυτή συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία, που φορτίζονται αρνητικά από τον θεσμό του Επιθεωρητή που επικράτησε για περισσότερο από 150 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της αξιολόγησής τους λαμβάνουν κοινωνική και ιδεολογική χροιά, καθώς εξαρτώνται από τις διαφορετικές εμπειρίες και κοινωνικές και πολιτικές αφετηρίες από τις οποίες εκκινούν. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν συγκριτικά κατηγοριοποιούμενες σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών, αφ' ενός μεν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αφ' ετέρου δε τους εκπαιδευτικούς με πολυετή διδακτική εμπειρία και εκπαιδευτική προϋπηρεσία, προερχόμενους από ένα εντελώς διαφορετικό κοινωνικοιστορικό συγκείμενο, δεδομένου ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα νεοεισερχόμενο στην εκπαίδευση σώμα εκπαιδευτικών και είναι συνήθως κάτοχοι αυξημένων προσόντων, οι οποίοι αξιολογήθηκαν και κρίθηκαν με σκοπό τη μονιμοποίησή τους μέσω του συστήματος «προσοντολογίου» (Ν. 4589/19) που για πρώτη φορά εφαρμόστηκε στην Ελλάδα (χαρακτηριστικό είναι το κριτήριο αξιολόγησής τους για την κατάταξη των εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης στον αξιολογικό πίνακα με σκοπό την υποψηφιότητά τους για διορισμό των ακαδημαϊκών προσόντων, όπου σύμφωνα με το άρθρο 57 του Ν. 4589/19, μοριοδοτούνταν με 120 μόρια κατ' ανώτατο όριο).

## ***Σκοπός της εργασίας***

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησής τους, όπως προωθείται από την κρατική εξουσία, προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν κοινά σημεία ή διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, δεδομένων των διαφορετικών εμπειριών και των βιωμάτων που καθεμία από αυτές κατέχει.

## ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Ο παραπάνω σκοπός εξειδικεύεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που σχεδιάζονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους;

2. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με την επερχόμενη αξιολόγησή τους και ποια θεωρούν δυνατά και αδύναμα σημεία του θεσμού;

3. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν προσδοκίες για την επερχόμενη αξιολόγησή τους;

4. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αντιστάσεις και πώς προσβλέπουν να τις υπερκεράσουν;

## ***Δομή της εργασίας***

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί τη θεωρητική προσέγγιση του αντικειμένου της έρευνας και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια προσέγγιση της σημασίας του όρου «κράτος» και παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις των πολιτικών που εκπορεύονται από αυτό, προκειμένου να επιτευχθεί η ερμηνεία της εκπαίδευσης ως δραστηριότητας του σύγχρονου κράτους. Ακολούθως, παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής

πολιτικής, καθώς και τα βασικά συστατικά στοιχεία της. Τονίζεται η σημασία της λογοδοσίας στην εκπαίδευση και παρουσιάζονται οι διάφορες μορφές της μέσα από τις σημαντικότερες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τις οποίες ερμηνεύεται η σχέση κράτος- κοινωνία-εκπαίδευση.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* καταγράφονται οι ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, καθώς και η επίδραση αυτών στη διαμόρφωση και την άσκηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής και τη μετάφρασή της σε εθνικό-κρατικό επίπεδο.

Στο  *τρίτο κεφάλαιο* πραγματοποιείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της αξιολόγησης καθώς και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί αναφορά στις σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Έπειτα γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου σε εθνικό επίπεδο και προσεγγίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από κοινωνικο-πολιτική και ιδεολογική σκοπιά.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι το ερευνητικό και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια, το τέταρτο και το πέμπτο.

Στο  *τέταρτο κεφάλαιο* παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει το μεθοδολογικό πλαίσιο, τη διαδικασία διεξαγωγής και το εργαλείο της έρευνας.

Τέλος, στο  *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΡΑΤΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΛΟΓΟΔΟΣΙΑΣ**

#### **Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο, αρχικά, επιχειρείται μια προσέγγιση της σημασίας του όρου «κράτος» και παρατίθενται οι κυριότερες πολιτικές προσεγγίσεις του σύγχρονου κράτους. Η κατανόηση της έννοιας «κράτος» είναι προαπαιτούμενο για την ερμηνεία των σχέσεων κράτους-εκπαίδευσης-κοινωνίας, η οποία αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης των πολιτικών που εκπορεύονται από το ίδιο το κράτος και αφορούν όλους τους τομείς δραστηριότητάς του (παιδεία, εκπαίδευση κλπ.). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη σύνδεση του σύγχρονου κράτους με την εκπαίδευση, καθώς υπάρχουν κάποια βασικά «κοινά» δομικά στοιχεία που φανερώνουν την πορεία ανάπτυξης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την αυξανόμενη παρέμβαση του Κράτους. Περαιτέρω, πραγματοποιείται μια προσπάθεια να αποτυπωθεί το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, τα βασικά συστατικά στοιχεία της και να προσδιοριστεί η σημασία της λογοδοσίας εντός της κοινωνίας και στα πλαίσια των εκπαιδευτικών θεσμών. Τέλος, παρουσιάζονται οι κυριότερες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τον ρόλο του κράτους και της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία, επιδιώκοντας να ερμηνευθεί, μέσα από τα κυριότερα πολιτικά ρεύματα για τον ρόλο του κράτους, ο λόγος για τον οποίο η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο της κρατικής δραστηριότητας στη σύγχρονη κοινωνία.

#### **1.1. Ο όρος «κράτος»**

Το κράτος εμφανίζεται ως μια αφαιρετική «τεχνητή» ιδέα, ωστόσο στην καθημερινή πραγματικότητα βιώνεται από τους πολίτες του μέσα από τις συμβολικές του δράσεις. Το κράτος κατέχει τη μορφή μιας απρόσωπης, αυτοδύναμης και θεσμοποιημένης πολιτικής εξουσίας. Σύμφωνα με τον Max Weber, κράτος είναι εκείνη η πολιτική οργάνωση που διαθέτει το «μονοπώλιο της νομιμοποιημένης φυσικής βίας» (Μανιτάκης, 2007, σελ. 14). Πράγματι, η εικόνα που επικρατεί για το κράτος είναι η πανίσχυρη και κεντρικά οργανωμένη εστία εξουσίας, που λειτουργεί είτε ως μηχανισμός ελέγχου και φυσικής ισχύος, είτε ως προασιπστής

της ευημερίας, της ασφάλειας και της ελευθερίας των πολιτών του (ό.π.). Ο όρος «κράτος» προέρχεται από το ρήμα «κρατέω-ώ ή κρατύνω» και έχει τη σημασία της δύναμης, το στοιχείο της εξουσίας, της νίκης και της υπεροχής κάποιου έναντι κάποιου άλλου (Μανιτάκης, 2007, σελ. 22).

Επιδιώκοντας να προσεγγίσει την έννοια «κράτος», ο Μανιτάκης (2007) απομονώνει ορισμένες σημασίες του. Αρχικά, αναφέρει τον όρο «κράτος» ως συνώνυμο του «κράτους-έθνους». Η τοποθέτηση αυτή αναδύεται τον 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα, όπου το κράτος συγκροτείται ως «κυρίαρχη», «συγκεντρωτική», «κοσμική» και θεσμοποιημένη νομικά εξουσία, διαδεχόμενη τις ιστορικά προγενέστερες μορφές κρατικής οργάνωσης (π.χ. αυτοκρατορίες όπως η Ρωμαϊκή, η Γερμανική κλπ.).

Περαιτέρω, η έννοια «κράτος» μπορεί να δηλωθεί ως συνώνυμη της κρατικής εξουσίας. Με την έννοια αυτή, νοείται η απρόσωπη κρατική μηχανή και όλοι οι μηχανισμοί διακυβέρνησης, υπό την οπτική της υπεροχής των κυβερνώντων σε σχέση με τους κυβερνωμένους, με τέτοιο τρόπο ώστε να προάγεται η ιδέα της κοινωνικής αλληλεγγύης (ό.π.).

Με τη μεσολάβηση του δικαίου, το κράτος ορίζεται ως υποκείμενο δικαίου και φορέας δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και μετουσιώνεται σε «κράτος-υποκείμενο» ή «κράτος-νομικό πρόσωπο». Τα κρατικά όργανα ενεργούν για την κρατική θέληση στο πλαίσιο καθορισμένων αρμοδιοτήτων και οι ενέργειες ή οι παραλείψεις τους παράγουν έννομες συνέπειες. Ως ιδιόρρυθμο νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, το κράτος δεσμεύεται από τους κανόνες που το ίδιο θεσπίζει και λειτουργεί για το σκοπό της προάσπισης των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως ατόμου και ως μέλους του κοινωνικού συνόλου (ό.π.). Ειδικότερα, το κράτος, ταυτιζόμενο με το δίκαιο, προσλαμβάνει και την έννοια της «έννομης τάξης». Υπό την έννοια αυτή, το κράτος νοείται ως ένα σύνολο κανόνων δικαίου, η τήρηση των οποίων εξυπηρετεί την ύπαρξή του και η μη τήρησή τους, αντίστοιχα, επιφέρει κυρώσεις. Στην «έννομη τάξη» οι κανόνες διαθέτουν «αντικειμενικό κύρος» και ο εξαναγκασμός, τόσο των κρατικών οργάνων όσο και των ανθρώπων, σε συμπεριφορές σύμφωνες με τους κανόνες δικαίου, επιτυγχάνεται υπό το πρίσμα του «δέοντος γενέσθαι» (ό.π.).

Ο όρος «κράτος» ταυτίζεται και με την έννοια «πολιτική κοινωνία» ή «πολιτεία», τείνοντας να εξαλείφει την εξουσιαστική του διάσταση και εκφράζοντας μια ιδεατή πολιτική διάσταση που επιδιώκει το κοινό καλό και δρα ως μορφή «πολιτικά οργανωμένης κοινωνίας». Υπό την έννοια αυτή, το κράτος, ιδωμένο ως πολιτική κοινωνία, μπορεί να λαμβάνει τη μορφή

οργάνωσης ακόμα και υπερεθνικών πολιτικών ενώσεων (π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση), χωρίς βέβαια να ταυτίζεται με αυτές (ό.π.).

Υπό τη σημερινή του έννοια, το κράτος είναι μια αυτοδύναμη συντεταγμένη εξουσία, η οποία ασκείται σε μια οριοθετημένη επικράτεια ή χώρα και στον πληθυσμό της, ήτοι ένας λαός. Έτσι, το κράτος δεν νοείται ως «ωμή» φυσική βία, αλλά ως συντεταγμένη εξουσία και καταναγκασμός μέσω του δικαίου (Κασσιμάτης, 1999). Συστατικά στοιχεία του κράτους είναι η επικράτεια-εδαφική του έκταση, ο λαός-πληθυσμός επί του οποίου ασκείται η κρατική εξουσία και τέλος η εξουσία, δηλαδή η εσωτερική κυριαρχία και επιβολή ορισμένης θέλησης επί άλλων θελήσεων (Μάνεσης, 1967). Η τελευταία, ασκούμενη συγκεντρωτικά από το ίδιο το κράτος στην επικράτειά του και στον λαό του, συνιστά την έννοια της πολιτικής-κρατικής κυριαρχίας. Στη σημερινή πραγματικότητα και υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, η κρατική (εθνική) κυριαρχία μοιάζει να «αποβάλλει» ορισμένες από τις εκφάνσεις της, χάριν μιας ιεραρχικά ανώτερης πολιτειακής οργάνωσης, η οποία τείνει στη δημιουργία μιας υπερεθνικής κυριαρχίας, όπως ακριβώς συμβαίνει στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εξουσία του κράτους επιμερίζεται σε περισσότερα κέντρα και επίπεδα, τα οποία όμως ενοποιούνται οργανωτικά και οργανικά και καταλήγουν ιδεατά σε μια ενοποιημένη υπερκρατική κυριαρχία. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση, υπό τη σημερινή της μορφή και κατόπιν «μεταβίβασης» κυριαρχικών αρμοδιοτήτων των κρατών-μελών προς αυτήν, προέκυψε ως μια συλλογική άσκηση μεμονωμένων κυριαρχιών, ή αλλιώς ως συγκυριαρχία ή συλλογική κυριαρχία και από κοινού (Μανιτάκης, 2007).

## **1.2. Κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις του σύγχρονου κράτους**

Η καταβολή του σύγχρονου κράτους ανιχνεύεται στην εκλογίκευση της δίκης και την εκκοσμίκευση του δικαίου. Ωστόσο, ο ρόλος του δικαίου και της νομοθεσίας, πέρα από την κανονιστική του λειτουργία, περιλαμβάνει και μια σαφή ιδεολογική-νομιμοποιητική λειτουργία, η οποία συγκαλύπτει μορφές κυριαρχίας και ελέγχου και διευκολύνει την αποδοχή του εγκαθιδρυόμενου status-quo (Παπαδάκης, 2003).

Οι αξιακοί, γνωσιακοί και θυμικοί προσανατολισμοί και στάσεις που υιοθετούν οι πολίτες, δηλαδή το σύνολο παραγόντων από ιστορικές μνήμες, κίνητρα, παραδόσεις μέχρι και ιδεολογήματα για τα πολιτικά θέματα, διαμορφώνουν την πολιτική κουλτούρα τους ως

κοινωνικών πολιτικά δρώντων υποκειμένων. Η πολιτική κουλτούρα, σε συνδυασμό με το πλέγμα αντιλήψεων, ιδεωδών και αξιών που συντελούν σε αυτό που ονομάζεται ιδεολογία, επιδρά καθοριστικά στη φυσιολογία του ευρύτερου πολιτικού συστήματος (ό.π.).

Δίνοντας πολιτική χροιά, ως προϊόν διαλεκτικού συγκερασμού των παραπάνω, στις έννοιες «κράτος» και «κοινωνία», οι έννοιες αυτές προσλαμβάνουν διαφορετική μορφή υπό το πρίσμα πολιτικών θεωριών, όπως ο φιλελευθερισμός-νεοφιλελευθερισμός, ο πλουραλισμός, ο μαρξισμός και το κράτος πρόνοιας.

### ***Φιλελευθερισμός-Νεοφιλελευθερισμός***

Το φιλελεύθερο κράτος είναι το κατεξοχήν κράτος δικαίου, η πρώτη μορφή κρατικής εξουσίας που βασίζεται στο δίκαιο και λειτουργεί σύμφωνα με αυτό. Η εξουσία αυτή είναι αποπροσωποποιημένη και περιορισμένη, καθώς τα όρια που τίθενται από το Σύνταγμα και τους νόμους, έχουν ως σκοπό να αποτρέψουν τον αυταρχισμό και την κρατική αυθαιρεσία (Μανιτάκης, 2007). Πρόκειται για μια δέσμη ιδεών που έχει άμεση σχέση με τις ατομικές ελευθερίες, οι οποίες αποτελούν βασικό αξίωμα ενός νεοσύστατου κοινωνικού συστήματος (Σκουλάς, 1996).

Πρωταρχικός εκφραστής της φιλελεύθερης θεωρίας ήταν ο Smith, ο οποίος υποστήριζε ότι οι άνθρωποι ορμώμενοι από την επιθυμία τους να βελτιώσουν τη θέση τους, χρησιμοποιούν ως μέσον το υλικό κέρδος, το οποίο θεωρούν συναφές με τη βελτίωση. Οι άνθρωποι εστιάζουν στο κίνητρο της οικονομικής υπεροχής, μιας και οι σωματικές τους ανάγκες και επιθυμίες είναι περιορισμένες, με αποτέλεσμα να αναζητούν δόξα και ευποληψία. Κατά τον Smith, κάθε άτομο ενεργεί σύμφωνα με το προσωπικό του συμφέρον και, όντας μέρος μιας συλλογικότητας ατόμων, συμβάλλει στη συλλογική ευημερία, με βασική όμως προϋπόθεση της συλλογικής ευημερίας, την ελεύθερη λειτουργία της αγοράς. Επομένως, η συλλογική ευημερία προέρχεται ασυνείδητα από τα άτομα, δεδομένου ότι επιδιώκουν το οικονομικό κέρδος, καταδεικνύοντας κατά τον τρόπο αυτό ότι τα ανθρώπινα πάθη αποτελούν ισχυρό οικονομικό κίνητρο και το οικονομικό κέρδος ανάγεται στο ύψιστο ανθρώπινο αγαθό, τουλάχιστον για το μεγαλύτερο μέρος του συνόλου (Carnoy, 1990).

Ως επακόλουθο προκύπτει η ιδέα του κλασσικού φιλελευθερισμού μέσα στην κοινωνία, όπου, το κράτος παρεμβαίνει, αφήνοντας τις οικονομικές δραστηριότητες των ατόμων ανεξέλεγκτες μέσα στην αγορά. Στον αντίποδα, η ισότητα εκφράζεται με πολιτικούς



όρους και η ανισότητα γίνεται πλέον αποδεκτή από την αστική τάξη, χρησιμοποιώντας ως άλλοθι την αύξηση της παραγωγής. Κατά τους Bentham & Mill, οι οικονομικές υπερβάσεις δεν ελέγχονται πλέον από τη δημοκρατία, καθώς ο ρόλος του κράτους ως προς την κοινωνική βούληση και την ατομική ισότητα είναι αυξημένος, μιας και δεν εγγυάται την ομαλή λειτουργία μιας ελεύθερης επιχείρησης και οι πολίτες αναγκάζονται να αποδεχτούν την επικύρωση αυτής της ανισότητας, με τον όρο της ύπαρξης του μέγιστου αγαθού στον μέγιστο αριθμό ατόμων (ό.π.).

Ο νεοφιλελευθερισμός, σύμφωνα με τους διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), έχει ως αφετηρία την οικονομία. Οι κοινωνικές δαπάνες αποτελούν την κινητοποίηση που απελευθερώνει τα κεφάλαια, αυξάνει τις επενδύσεις και τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, οδηγώντας συνακόλουθα στην αύξηση και του ακαθάριστου εγχώριου προϊόντος. Σε χώρες που εφαρμόστηκαν νεοφιλελεύθερα προγράμματα κοινωνικής πολιτικής, τα προγράμματα αυτά απέτυχαν, καθώς ιδιωτικοί οργανισμοί κοινωνικών υπηρεσιών ανέπτυξαν στενότερη σχέση με το κράτος και τον κρατικό προϋπολογισμό, το κόστος τους δεν μειώθηκε, ο ανταγωνισμός δεν αναπτύχθηκε και αναπτύχθηκαν μονοπώλια που άσκησαν πολιτική επιρροή (Smith-Lipsky, 1993 · Gilbert and Gilbert, 1989, όπ. αναφ. στο Σακελλαρόπουλος, 2018). Τα επόμενα χρόνια, η νεοφιλελεύθερη πολιτική αναθεωρήθηκε και σημειώθηκε μια στροφή προς τον κοινωνικό φιλελευθερισμό, καθώς οι κοινωνικές δαπάνες αποτέλεσαν επένδυση για την κοινωνία και ο ανθρώπινος παράγοντας θεωρήθηκε ως μέσο για την αύξηση της επίδοσης της οικονομίας. Στην ουσία, το νεοφιλελεύθερο αυτό μοντέλο ενσωματώνει την αντίληψη ότι τα κοινωνικά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στην ίδια την αγορά και με τους όρους της, καθώς η αυτή είναι η γενεσιουργός τους αιτία (Σακελλαρόπουλος, 2018).

### ***Πλουραλισμός***

Ο πλουραλισμός είναι η ιδεαλιστική αντίληψη, κατά την οποία καθετί που υπάρχει αποτελείται από έναν κόσμο με ανεξάρτητες οντότητες (Ρόζενταλ & Γιούντιν, 1963). Κύριοι εκπρόσωποί του ήταν ο William James και ο Friedrich Schiller. Ο James υποστηρίζει ότι το σύμπαν είναι ένα σύνολο από ανεξάρτητα μέρη, ισχυριζόμενος ότι «αληθινό» είναι καθετί που είναι χρήσιμο. Ως πολιτική θεωρία, ο πλουραλισμός θεωρεί ότι η πολιτική κυριαρχία δεν νοείται ως μονοπώλιο μιας ομάδας ή τάξης, αλλά βασίζεται στη συνεργασία της πλειοψηφίας του κοινωνικού συνόλου (Διαμαντίδης, 2003). Σύμφωνα με τον Schumpeter, δεν υπάρχει κοινό

αγαθό, για το οποίο να συμφωνούν όλοι. Επίσης, οι γνώμες και οι επιθυμίες των ατόμων είναι ανεξάρτητες σε σχέση με το πώς μπορεί να λειτουργήσει η δημοκρατία και οι πολιτικές αποφάσεις που προέρχονται από μία τέτοια διαδικασία, δεν αντιπροσωπεύουν τη λαϊκή βούληση, καθώς οι πολίτες είναι παραπληροφορημένοι, δεν ενδιαφέρονται και ενεργούν με γνώμονα το ατομικό τους συμφέρον (Carnoy, 1990). Επομένως, η δημοκρατία δεν είναι εφικτή, αφού τα μέλη της δεν ανταποκρίνονται στον ίδιο βαθμό πολιτικής ανάπτυξης. Όπως ο Schumpeter, έτσι και ο Dahl, αποκαλεί τον ωφελμισμό της σύγχρονης βιομηχανικής οικονομίας πλουραλισμό. Συνακόλουθα, στον πλουραλισμό, η δημοκρατία είναι ένας μηχανισμός της αγοράς, καθώς οι εκλογείς είναι καταναλωτές και οι πολιτικοί οι επιχειρηματίες (Carnoy, 1990). Η εξουσία διαμοιράζεται στην κοινωνία ανάμεσα σε πολλά συμφέροντα και οι πολιτικές διαμορφώνονται μέσα από διαπραγματεύσεις συγκεκριμένων ομάδων με συγκεκριμένα συμφέροντα της εκάστοτε κυβέρνησης (Ζαμπέτα, 1994). Κατά τους πλουραλιστές, το κράτος είναι ουδέτερο και εξυπηρετεί το σύνολο των πολιτών-εκλογικού σώματος (Carnoy, 1990).

### **Μαρξισμός**

Σύμφωνα με τον Μαρξ, η βάση κάθε κοινωνικής ζωής είναι οι παραγωγικές δυνάμεις μιας χώρας και οι παραγωγικές σχέσεις καθορίζονται ανάλογα με τον βαθμό ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων. Το κράτος δεν αντιπροσωπεύει το κοινό αγαθό, αλλά την πολιτική έκφραση της ταξικής δομής που υπάρχει στην παραγωγή. Επομένως, το καπιταλιστικό κράτος αποτελεί τη λύση στη διευθέτηση ταξικών συγκρούσεων και στη διατήρηση της ομαλότητας, από την οποία προέρχεται η οικονομική κυριαρχία της αστικής τάξης. Το όπλο καταστολής της αστικής τάξης είναι το κράτος και η καταστολή είναι μέρος αυτού, αφού η εξουσία από την κοινότητα διαχωρίζεται, δίνοντας τη δυνατότητα σε μια ομάδα της κοινωνίας να κάνει χρήση της κρατικής εξουσίας και έτσι το κράτος προσλαμβάνει ένα μαρξιστικό χαρακτηριστικό, αυτό του κατασταλτικού μηχανισμού της αστικής τάξης.

Επηρεασμένος από τη θεωρία του Μαρξ, ο Gramsci ανέπτυξε μια δική του εκδοχή, στηριζόμενος στην ιδέα της αστικής «ηγεμονίας», θέτοντάς την ως βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος. Η ηγεμονία αυτή αποτελεί την ιδεολογική κυριαρχία, όσον αφορά τις ιδεολογικές αξίες και τα πρότυπα, όπου ένας συγκεκριμένος τρόπος ζωής και σκέψης υπάρχει σε όλη την κοινωνία, τους θεσμούς και τις εκδηλώσεις της. Ο Gramsci θεωρεί ότι το κράτος λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, προωθώντας μια αντίληψη περί

πραγματικότητας και του δίνει έναν πιο διευρυμένο ρόλο, πιστεύοντας ότι είναι κάτι παραπάνω από έναν απλό μηχανισμό καταστολής, καθώς εμπεριέχει στη βάση του την ηγεμονία της αστικής τάξης (Carnoy, 1990). Επομένως, η σημασία του κράτους ως μηχανισμού ηγεμονίας απορρέει από την ταξική δομή, η οποία συνδέεται με τις παραγωγικές σχέσεις, ενώ η αστική ανάπτυξη συνδέεται όχι μόνο με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, αλλά και με την ηγεμονία στο πεδίο της συνείδησης.

Σύμφωνα με τον Althusser, η αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων αποτελεί σημαντικό ζήτημα της ιδεολογίας και για να διασφαλιστεί αυτή η αναπαραγωγή, τα «υποκείμενα-άτομα» που καταλαμβάνουν τις θέσεις που τους έχει αναθέσει ο κοινωνικοτεχνικός καταμερισμός της εργασίας στην παραγωγή, την εκμετάλλευση, στην καταστολή κλπ., θα πρέπει να ενσωματώνονται στην πράξη (Carnoy, 1990). Ο έλεγχος του κρατικού μηχανισμού χρησιμεύει σε μία τάξη που βρίσκεται στην εξουσία, μόνο όταν χρησιμοποιεί τον κατασταλτικό μηχανισμό του, επιβάλλει τον νόμο και ασκεί ηγεμονία μέσα από ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (Αλτουσέρ, 1999).

Κατά τις αναλύσεις του Offe (1974, οπ. αναφερ. στο Carnoy, 1990) για το κράτος, η κρίση του καπιταλισμού είναι η κρίση του κράτους στις αναπτυγμένες κοινωνίες, γιατί η αναπαραγωγή πραγματοποιείται στο κράτος και έτσι οι εναλλακτικοί τρόποι της διαμορφώνονται μέσα από γραφειοκρατικές συγκρούσεις και αντιφάσεις. Επομένως, το κράτος βάλλεται από δύο αντιφατικές επιρροές: η μια επιρροή αποτελεί μια σειρά μέτρων κοινωνικής πρόνοιας και άλλως υπηρεσιών κοινής ωφέλειας, ενώ η άλλη εξαρτάται από τα έσοδα που προέρχονται από τον πλούτο του ιδιωτικού κεφαλαίου. Το γενικό συμφέρον του ιδιωτικού τομέα είναι το ιδιωτικό συμφέρον του κράτους. Η ηγεμονική του λειτουργία απευθύνεται στο δικό του συμφέρον, πείθοντας με αυτόν τον τρόπο για την αναγκαιότητα της ύπαρξής του και εξασφαλίζοντας έτσι τη λαϊκή συναίνεση, καθώς και την εξισοροποιητική του λειτουργία. Έτσι το κράτος τάσσεται λιγότερο ή περισσότερο υπέρ της κυρίαρχης οικονομικής τάξης, μιας και εξυπηρετεί τη δική του διαιώνιση και ισχυροποίηση.

### ***Κράτος Πρόνοιας***

Η ομαδοποίηση των καθεστώτων από τον Esping-Andersen αποτελεί μία από τις ευρύτερα αποδεκτές θεωρίες και έχει ως άξονα τον βαθμό αποεμπορευματοποίησης της εργατικής δύναμης (Σακελλαρόπουλος, 2018). Λαμβάνοντας υπόψη την εισαγωγή της κοινωνικής ασφάλισης, των οικογενειακών παροχών και επιδομάτων, που μειώνουν τον βαθμό

εμπορευματοποίησης της εργασίας καθώς οι πολίτες δεν εξαρτούν την επιβίωσή τους μόνο από την αγορά, διακρίνει τα εξής μοντέλα κράτους πρόνοιας: Το φιλελεύθερο (liberal), το κορπορατιστικό-συντηρητικό (conservative) και το σοσιαλδημοκρατικό (social democratic).

Το φιλελεύθερο μοντέλο υποστηρίζει ότι η ευημερία του κοινωνικού συνόλου κατακτάται μέσω της ανάπτυξης της οικονομίας στη βάση της ελεύθερης λειτουργίας της αγοράς, δίχως κρατική παρέμβαση. Το κράτος πρόνοιας θεωρείται κοστοβόρος και γραφειοκρατικός μηχανισμός ελέγχου του κοινωνικού συνόλου, γι' αυτό και είναι περιορισμένο. Το μοντέλο αυτό συνάδει με τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (ό.π.).

Το κορπορατιστικό-συντηρητικό μοντέλο ή κράτος πρόνοιας του Bismarck συνδέει τις κοινωνικές παροχές με τη θέση στην αγορά εργασίας και την προσφορά του εργαζόμενου. Το δικαίωμα στην κοινωνική προστασία και τις κοινωνικές παροχές προκύπτει από τη δυνατότητα απασχόλησης του ατόμου και παρέχεται στη βάση της ανταποδοτικότητας. Το συντηρητικό μοντέλο λειτουργεί υπέρ των εχόντων ισχυρότερη κοινωνική θέση, σε βάρος μειονεκτικών κοινωνικών ομάδων (ό.π.)

Τέλος, στο σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο επικρατεί η πλήρης αποεμπορευματοποίηση των κοινωνικών παροχών, ενώ το κράτος λειτουργεί ως κεντρικός αναδιανεμητικός μηχανισμός πόρων, μέσω των οποίων σκοπείται η κάλυψη των αναγκών και η πλήρης απασχόληση όλων των πολιτών, ανεξάρτητα από κοινωνική-εργασιακή θέση και φύλο. Τόσο το κορπορατιστικό όσο και το σοσιαλδημοκρατικό κράτος πρόνοιας προσφέρει κοινωνικές υπηρεσίες και προστασία στην πλειοψηφία των πολιτών (ό.π.).

### **1.3. Σύγχρονο εθνικό κράτος και εκπαιδευτικά συστήματα**

Ο τύπος του σύγχρονου κράτους, σε αντιδιαστολή με τις μεγάλες αυτοκρατορίες (Ρωμαϊκή, Βυζαντινή, Οθωμανική κ.ά.) ή τα μεσαιωνικά ή φεουδαρχικά πριγκιπάτα, αποτελεί το πρότυπο της σύγχρονης κρατικής οργάνωσης, που συναντάται σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη, αντιπροσωπεύοντας μια κοινή ευρωπαϊκή εμπειρία, αυτή του κράτους-έθνους. Σύμφωνα με τον Μανιτάκη (2007, σελ. 73), το σύγχρονο εθνικό κράτος αντιπροσωπεύει «την ειδική μορφή κρατικής οργάνωσης στην οποία ένας λαός, που φαντάζεται τον εαυτό του ως εθνική κοινότητα, οργανώνεται σε κράτος, το οποίο συγκεντρώνει μέσα από απρόσωπους θεσμούς και κανονισμούς μορφοποιημένη εξουσία "το μονοπώλιο της νομιμοποιημένης βίας", την

οποία ασκεί με μορφή πολιτικής εξουσίας σε καθορισμένη επικράτεια ή χώρα». Το κράτος νομιμοποιείται ως μοναδικός φορέας αντιπροσώπευσης και λογοδοσίας, που μέσα στην κοινωνία η «γενική βούληση» εκφράζεται από αντιπροσωπευτικά συλλογικά σώματα, όπως η Βουλή ή μονοπρόσωπα όπως ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας (Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σελ. 131).

Το εθνικό κράτος ορίζει τις βάσεις του ως κυρίαρχο πολιτειακό τύπο οργάνωσης και μηχανισμό συγκεντροποιημένης άσκησης εξουσίας ήδη από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, ξεκινώντας από την Ευρώπη και κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα επεκτάθηκε στην Αμερική και σε υπόλοιπα μέρη του κόσμου (Μέση Ανατολή, Αφρική, Νότια και Νοτιοανατολική Ασία κ.ά.) κατά τις μεταπολεμικές περιόδους του 20ου αιώνα. Σύντομα ο ιδεότυπος αυτός κυριάρχησε πάνω σε άλλους θεσμικούς χώρους (αγορά, κουλτούρα, πολιτισμός, κοινωνία) και πέτυχε την ενοποίηση και τον συντονισμό τους ως μορφή (απλή ή σύνθετη) συγκεντροποιημένης κρατικής οργάνωσης. Στο πλαίσιο αυτό της ανάπτυξης των εθνικών κρατικών συστημάτων κατά την μεταπολεμική περίοδο, η εκπαίδευση έγινε ένας θεσμός με αυξανόμενη κοινωνική σημασία μέσα από τη διαμεσολάβηση του Κράτους, υπό το πρίσμα της οικονομικής ανάπτυξης, και την παρέμβασή του σε εκπαιδευτικά ζητήματα, που παλαιότερα αφορούσαν συγκεκριμένες ομάδες ισχύος (π.χ. Εκκλησία) και άλλους παραδοσιακούς θεσμούς, τουλάχιστον όσον αφορά στην προσφορά κεντρικής, ελεγχόμενης, δωρεάν και ορισμένου βασικού επιπέδου μόρφωσης (ό.π).

Σύμφωνα με τους Γουβιά και Θεριανό (2014, σελ. 134), η παρεμβατικότητα του Κράτους στην εκπαίδευση, η οποία αυξήθηκε κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα αλλά κυρίως κατά τον 20ο αιώνα, μεταλλασσόταν τόσο «διαχρονικά», όσο και «συγχρονικά». Ο ρόλος του Κράτους προσαρμόζεται ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική, πολιτειακή και κοινωνική συγκυρία και συνδιαμορφώνεται από αποφάσεις και ενέργειες συγκεκριμένων ατόμων με αυξημένο κύρος και δύναμη. Δηλαδή οι διάφορες εκπαιδευτικές λειτουργίες και παρεμβάσεις του κράτους αλλάζουν, συγκλίνουν ή αποκλίνουν είτε σε ποιότητα είτε σε ποσότητα, πάντα σε συνάρτηση με την ιστορική εξέλιξη των κοινωνικοοικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων και δομών κι αυτό γιατί η εκπαίδευση καθορίζεται και από εξωγενείς δυνάμεις-παράγοντες του πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος εντός του οποίου λειτουργεί (Παπαδάκης, 2003).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι σκανδιναβικές χώρες, των οποίων η γεωμορφολογία και οι κλιματικές συνθήκες επέτρεπαν την ανάπτυξη αποκεντρωμένων μορφών οργάνωσης και διοίκησης ή άτυπων μορφών εκπαίδευσης όπως η «κατ' οίκον εκπαίδευση». Παρομοίως, με την έλευση της Βιομηχανικής Επανάστασης, τα γερμανικά κρατίδια είχαν αυξημένη οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, μιας και οι εκπαιδευτικές δομές αναπτύχθηκαν σε τοπικό, περιφερειακό αλλά και ομοσπονδιακό επίπεδο, όπου υιοθετήθηκε μια τεχνικο-επαγγελματική διάσταση της εκπαίδευσης, τόσο από το κεντρικό Κράτος όσο και από επιχειρηματικές ή επιστημονικές ενώσεις (Ghisholm, 1995, οπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σελ. 136). Στη Μεγάλη Βρετανία, το κράτος ως τότε ασκούσε εξωτερική πολιτική και η εκπαιδευτική διαδικασία παρέμενε σε διάφορους θεσμικούς μηχανισμούς και σε διάφορες ομάδες συμφερόντων, συχνά αντιτιθέμενων μεταξύ τους και αργότερα στην ευθύνη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στη Γαλλία του Ναπολέοντα Βοναπάρτη, αλλά και στην «αυτοκρατορική Ρωσία» του 19ου αιώνα, το κεντρικό κράτος επενέβαινε στον διοικητικό και οικονομικό έλεγχο των ανώτερων επιπέδων εκπαίδευσης, με στόχο την προώθηση ενός κεντρικά ελεγχόμενου σχολικού συστήματος, που γινόταν ιδιαίτερα επιλεκτικό όσο ανέβαιναν εκπαιδευτικές βαθμίδες μέσω της έμμεσης επιβολής διοικητικού ελέγχου και όχι με άμεσου επενδυτικού τύπου εμπλοκή του Κράτους, προκειμένου να παράγει καλά καταρτισμένα στελέχη της κρατικής μηχανής,

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), ο λόγος του κράτους διαμεσολαβεί στη σχέση εκπαιδευτικής ιδέας και πράξης, ειδικά όταν το κράτος αποτελεί τον στρατηγικό πόλο χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτά βρίσκονται στο επίκεντρο του πεδίου κυριαρχίας, μιας και η εκπαίδευση προσλαμβάνεται ως κοινωνικό-δημόσιο αγαθό, αποτελώντας όρο συγκρότησης του κράτους συνδυαστικά με την πρόοδο και το δημόσιο συμφέρον (ό.π.). Η διαμόρφωση, λοιπόν, των εκπαιδευτικών πολιτικών στα διάφορα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση συλλογικών διαμορφωτών, δηλαδή από τους κρατικούς μηχανισμούς με ένα σύνολο παραδοσιακών ή σύγχρονων θεσμών. Το κράτος, ωστόσο, ανεξάρτητα της νομικής υπόστασης της κυβέρνησης, έχει πάντα μόνιμο χαρακτήρα και αξιοποιείται ως σύνολο θεσμοθετημένων μηχανισμών άσκησης βίας και εξουσίας (ό.π.).

#### **1.4. Εκπαιδευτική πολιτική: έννοια και συστατικά στοιχεία**

Ο όρος «πολιτική» δηλώνει τον τρόπο ή τη μέθοδο την οποία ακολουθεί ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, προκειμένου να πετύχουν κάποιο στόχο (Σαΐτης, 2008). Πρόκειται για το σύνολο των επιδιώξεων καθώς και των μέσων που αξιοποιούν οι κοινωνικές τάξεις ή οι ομάδες πίεσης, για να επιτύχουν τους σκοπούς και τους στόχους τους. Σύμφωνα με τον Παγκάκη (2006, σελ.33-34), η πολιτική αποτελεί το σύνολο των γενικών αρχών ή αντιλήψεων που καθοδηγούν την πορεία της σκέψης, εκφράζουν τη φιλοσοφία ενός συστήματος ή υποσυστήματος και εμφανίζονται με συγκεκριμένες μεθόδους, τεχνικές και διαδικασίες, προκειμένου να πετύχουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο και με το μικρότερο δυνατό κόστος τους σκοπούς που επιδιώκουν. Οι παράγοντες που καθορίζουν την πολιτική, είναι αφ' ενός ο αξιακός προσανατολισμός, αυτό που χαρακτηρίζεται ως «ιδεολογία» ή «φιλοσοφία», και, αφ' ετέρου, η παράδοση και ο θεσμικός της ρόλος, δηλαδή η κοινωνία εντός της οποίας αναφέρεται (Σταμέλος, Βασιλοπουλος & Καβασακάλης, 2015).

Περαιτέρω, η έννοια της «εκπαίδευσης» ενέχει κάποιες βασικές λειτουργίες αναφορικά με τη σχέση της με την κοινωνία. Αρχικά, η διαδικασία της εκπαίδευσης κοινωνικοποιεί τα νέα μέλη της κοινωνίας, τα βοηθά να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες, τα προετοιμάζει για τα επαγγέλματα που θα ασκήσουν και θα φέρουν οικονομική ανάπτυξη και ταυτοχρόνως συνιστά παράγοντα κοινωνικής αλλαγής δεδομένης της πολιτικής συγκύριας της εποχής (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Πρόκειται για τη μάθηση μιας κουλτούρας, σχετιζόμενων με την εκπαίδευση αξιών και διαφόρων κοινωνικών ρόλων. Τέλος, πρόκειται για το σύνολο των παραγόντων και προϋποθέσεων που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μόρφωσης ενός ατόμου (Παπαδάκης, 2003).

Δεδομένου λοιπόν πως η έννοια της πολιτικής συνδέεται με την εξουσία και την οργάνωση, γίνεται αντιληπτό πως η Εκπαιδευτική Πολιτική ενδιαφέρεται για την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015), αποτελέσματα που καταγράφονται ως αλλαγές στη δομή και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και επηρεάζουν το σύνολο, ή ο αντίκτυπος αυτών των αλλαγών που αποτυπώνεται στις εκροές και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορούν την οικονομία και την κοινωνία γενικότερα (Παπαδάκης, 2003).

Συγκεκριμένα, ο Σαΐτης (2008, σελ. 4), με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική» χαρακτηρίζει το «σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Σε γενικές γραμμές, ο παραπάνω όρος εκφράζει τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων της εκπαίδευσης. Καλά διατυπωμένη εκπαιδευτική πολιτική παρέχει τη σταθερή βάση, στην οποία στηρίζεται η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος».

Συνεπώς, η Εκπαιδευτική Πολιτική μελετά τις τάσεις και δράσεις που διαμορφώνουν δομές και διαδικασίες, σχετικά με το ποιος ελέγχει και με ποιον τρόπο τα αποτελέσματα της χρήσης τους, ή ακόμα για το ποιος έλεγχος υπάρχει στην πρόσβαση, από ποιους και γιατί. Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2009), η εκπαιδευτική πολιτική είναι η συνιστώσα διαφόρων οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών παραγόντων και αξιών της κοινωνίας γι' αυτό και μελετάται διεπιστημονικά στο πλαίσιο των Κοινωνικών Επιστημών. Αφ' ενός παρατηρείται η κοινωνική λειτουργία και ο κοινωνικός έλεγχος, που είναι βασικοί παράγοντες της κοινωνίας και αφ' ετέρου η αντίληψη πως η κοινωνία είναι δημιούργημα των μελών της και προϊόν της δράσης τους και του νοήματος που της δίνουν. Όπως επισημαίνει ο Ball (2006), τα διάφορα πεδία της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να εξετάζονται σε συνάρτηση με το πως οι άνθρωποι εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος βιώνουν και αναπαριστούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Το σχολείο είναι οργανικό τμήμα της κοινωνίας, συνεπώς πρόκειται για δημόσια σφαίρα που δεν έχει μόνο μια κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά ποικίλες ιδεολογικές απόψεις ανθρώπων ή ομάδων που εμπλέκονται και δραστηριοποιούνται μέσα στον χώρο. Βασιζόμενος στον ορισμό του Max Weber που αποδίδει την έννοια πολιτική ως «την προσπάθεια ανάμεσα σε κράτη ή μεταξύ ομάδων ανθρώπων εντός ενός κράτους για την κατάκτηση μεριδίου εξουσίας ή επίδρασης πάνω στην κατανομή της εξουσίας» (Bruce and Yearley, 2006: 235, όπ. αναφ. στο Γουβιάς και Θεριανός, 2014), ο Παπαδάκης (2003, σελ.33) τονίζει πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι «ένας αγώνας εξουσίας και επιβολής στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα επιμέρους γεγονότα». Άρα τα σχολεία αποτελούν πεδία ιδεολογικής διαπάλης και σύγκρουσης ανάμεσα σε πολιτικά κόμματα, αντιμαχόμενες ταξικές κουλτούρες ή ομάδες πίεσης και ο βαθμός επιρροής της κυρίαρχης ιδεολογίας εντός των «μη κυρίαρχων» εξαρτάται από τον βαθμό ανάπτυξης της ταξικής πάλης (Giroux, 2010, όπ. αναφ.



στους Γουβιάς & Θεριανός, σελ. 25). Στο πλαίσιο ενός έθνους-κράτους το περιεχόμενο, η οργάνωση, η διοίκηση και ο ρόλος της εκπαίδευσης αποτελούν πεδίο διαφορετικών πολιτικών διακυβευμάτων, διότι ορίζονται από τον μεταβαλλόμενο συσχετισμό δύναμης ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις και πολιτικές αντιπροσωπείες αυτών (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

### **Συστατικά στοιχεία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω η εκπαίδευση δεν μπορεί να εξετάζεται χωριστά από την κοινωνία που τη διαμόρφωσε, αλλά ούτε ανεξάρτητα του ρόλου του κράτους, δεδομένου ότι είναι ο θεσμικός, νομικός και λειτουργικός παράγοντας που διαμορφώνει και δομεί την κοινωνία (Παπαδάκης, 2003). Η εκπαιδευτική πολιτική, υπό το πρίσμα της σύνθεσης, διαδικασίας και αποτελέσματος, μπορεί να λειτουργεί σε τέσσερα επίπεδα.

Αρχικά, το πρώτο επίπεδο λειτουργίας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το **περιεχόμενό** της σε συνάρτηση με δέσμες δράσεων απαραίτητες για να επιτευχθεί ο σκοπός της πολιτικής. Το περιεχόμενο αυτό αποτελείται από έναν Λόγο, ο οποίος θεμελιώνει μια εκπαιδευτική ατζέντα. Οι στόχοι, η φιλοσοφία, η ιδεολογία για την εκπαίδευση και η κοινωνία διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του Λόγου και των μέτρων της πολιτικής αυτής. Εξαρτώμενοι αυτοί από τον βαθμό σαφήνειας στην χρήση των όρων που αξιοποιεί, καθώς και τη μετάφραση αυτών σε πρακτική, οδηγεί είτε σε διάλογο διαπραγμάτευσης είτε σε αντιπαράθεση και σύγκρουση προκειμένου να επέλθει το αποτέλεσμα (Παπαδάκης, 2003). Ο Ball (2015), αναφέρει πως η κουλτούρα, η υποκειμενικότητα και τα αντικείμενα γνώσης συγκροτούνται, οργανώνονται και μετασχηματίζονται μέσω της δυναμικής και ενδεχόμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ λόγου και υλικών πρακτικών. Ο λόγος διαμορφώνει την καθημερινή ύπαρξη, δηλαδή, «διαμορφώνει τα αντικείμενα για τα οποία μιλά» (Foucault, 1974, σελ.49 όπ. αναφ. στο Ball, 2015). Ο λόγος και συνακόλουθα οι σχέσεις εξουσίας εκδηλώνονται σε υλικές και ανθρωπολογικές μορφές, δηλαδή σε αντικείμενα πολιτικής, αρχιτεκτονικές, υποκειμενικότητες και πρακτικές. Αυτά είναι τα «όργανα και τα αποτελέσματα» του λόγου.

Δεύτερο επίπεδο λειτουργίας της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το **πλαίσιο (context)** της, το οποίο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση του Λόγου και του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ιστορικό συγκείμενο, οι κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές ή οικονομικές συνθήκες που επικρατούν, ο ρόλος του κράτους εντός αυτών, οι ομάδες συμφερόντων και οι προβολές όλων αυτών των παραγόντων στον δημόσιο βίο διαμορφώνουν

τάσεις, επηρεάζουν τον ρυθμό και τη φορά τους, τις οποίες ευαγγελίζεται ως προοπτική το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής και ρυθμίζει τον Λόγο της (Παπαδάκης, 2003).

Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), οι **εκπονητές** της εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούν το επόμενο επίπεδο λειτουργίας της, όπως είναι οι *policy makers*, οι τεχνοκράτες ή διανοούμενοι, η κυβέρνηση κ.ά. Πρόκειται για πρόσωπα ή συλλογικά σώματα που εμπλέκονται με τον Λόγο και το πλαίσιο δράσης που η εκπαιδευτική πολιτική εισηγείται. Η αντιπροσώπευση της εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλει ανάλογα με τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν αυτό το έργο, τις φιλοσοφικές και ιδεολογικές παραδοχές από τις οποίες εμφορούνται, καθώς και ανάλογα με τα συμφέροντα (ιδιωτικά ή συλλογικά) που εκπροσωπούν, αλλά και τις *αντιλήψεις τους* ως προς το πολιτικό κόστος μιας μεταρρύθμισης.

Τελευταίο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν οι **αποδέκτες** της (*recipients*), οι οποίοι ταξινομούνται είτε στους άμεσους (π.χ. εκπαιδευτικοί) είτε σε έμμεσους (π.χ. κοινωνία). Οι αποδέκτες αυτοί υιοθετούν διάφορες στάσεις απέναντι της πολιτικής αυτής, οι οποίοι είτε την στηρίζουν πλήρως ή μερικώς είτε την απορρίπτουν και πιθανόν να κινηθούν συλλογικά προκειμένου να επιτύχουν διαφοροποιήσεις στα σημεία που θεωρούν ότι θίγονται και πολλές φορές να ανατρέψουν την πολιτική συνολικά (ό.π.).

#### **1.4.1. Η σημασία της λογοδοσίας στην εκπαίδευση**

Η έννοια της λογοδοσίας εμφανίζεται στην πολιτική επιστήμη, καθώς και στην χρηματοοικονομική λογιστική και τελευταία αποτελεί το σύνθημα που προβάλλεται στη δημόσια και διεθνή ανάπτυξη, τόσο σε κανονιστικό, όσο και νομοθετικό επίπεδο (Lindberg, 2013). Η θεωρία του Locke (1980) για την ανωτερότητα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας βασίστηκε στο γεγονός ότι η λογοδοσία ενυπάρχει κατά τον διαχωρισμό των κυβερνωμένων από τους κυβερνήτες. Γι' αυτό η λέξη «λογοδοσία», ως μετάφραση της αγγλικής «*accountability*», ενέχει τη σημασία της απολογίας, της εξήγησης, της απόδοσης λόγου ή της «ελεγχιμότητας», ενώ στα ελληνικά συναντάται η έννοια αυτή και ως «κοινωνικός έλεγχος» (Ζαμπέτα, 1994). Συγκεκριμένα, όταν κάποιο πρόσωπο, τομέας ή θεσμός κατέχει εξουσία λήψης αποφάσεων, η οποία έχει μεταβιβαστεί σε αυτόν από κάποιον άλλο (από την ιεραρχία μιας διοίκησης, της κοινωνίας, τους ενδιαφερόμενους φορείς ή εμπλεκόμενα υποκείμενα), αυτός υπόκειται σε λογοδοσία, δηλαδή οφείλει να ενημερώσει για τις αποφάσεις του και το

περιεχόμενο των εσωτερικών διαδικασιών του ή να δικαιολογηθεί για τυχόν παραλήψεις (ό.π.). Συνεπώς, πρέπει να υπάρχει ένας μηχανισμός λογοδοσίας και περαιτέρω τα εργαλεία για κυρώσεις (Lindberg, 2013). Κατά συνέπεια, η ουσιαστική λογοδοσία κινητοποιείται προς την αύξηση της διαφάνειας, την επίτευξη της προόδου, της αποτελεσματικότητας ή της ισότητας των οργανισμών στη βάση της νομιμότητας των δημοκρατικών θεσμών (Mattei, 2012 · Veselý, 2013). Κύρια ερωτήματα για τη λογοδοσία αποτελούν τα εξής: ποιος είναι υπόλογος, για ποιο πράγμα, σε σχέση με ποια κριτήρια και πληροφορίες, απέναντι σε ποιον και με ποιες συνέπειες (Trow Martin, 1996).

Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Bentman, «όσο πιο αυστηρά μας παρακολουθούν, τόσο καλύτερα συμπεριφερόμαστε» (Hood et.al, 1999, όπ. αναφ. στο Lingberg, 2013). Παρομοίως, ο Nietzsche υποστηρίζει ότι το αίτημα για λογαριασμό ανταποκρίνεται μόνο όταν προέρχεται από την εξουσία. Έτσι, χαρακτηριστικά ο Mill [1964(1861): 332] περιγράφει την ανάγκη για ένα αναγνωρίσιμο εξουσιαστικό όργανο, τονίζοντας ότι η ευθύνη είναι άκυρη όταν κανείς δεν ξέρει ποιος είναι υπεύθυνος, οδηγώντας στο συμπέρασμα πως η κατοχή εξουσιαστικής ευθύνης αποτελεί την εξέχουσα διάσταση της λογοδοσίας. Η λογοδοσία συνδέεται άμεσα με την εξουσία, αποτελώντας την υποχρέωση για αναφορά και συγκεκριμένα την «πράξη της διακριτικής διακυβέρνησης», όπως συνήθως εκλαμβάνεται η έγκυρη κατανομή πόρων και η άσκηση ελέγχου και συντονισμού (Dahl, 1971 · Kooiman, 1993 · Marsh and Rhodes, όπ. αναφ. στο Lingberg, 2013).

Πέραν του κανονιστικού πλαισίου της λογοδοσίας που βασίζεται στη δημοκρατική θεωρία, η έννοια μπορεί να διακριθεί σε διάφορους τύπους, λαμβάνοντας θεσμική διάσταση, ανάλογα με τους εμπλεκόμενους παράγοντες, αντικείμενα ή τομείς που καλύπτει (Bovens, 2010).

Τα πρώτα οργανωμένα συστήματα λογοδοσίας στην εκπαίδευση εμφανίστηκαν στις αρχές του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και το Ηνωμένο Βασίλειο, με κύριο σκοπό τον προσδιορισμό του μαθησιακού επιπέδου που αφορά κάθε βασικό τομέα εκπαίδευσης, προκειμένου να διαμορφωθεί το πρόγραμμα σπουδών και, αναλόγως, οι εμπλεκόμενοι σε αυτό το επίπεδο. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ένα σύστημα λογοδοσίας αποτελεί τη διασφάλιση ότι οι ομάδες ενδιαφέροντος ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της κοινωνίας αναφορικά με το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και οι σχολικές μονάδες εξίσου. Επομένως, με τη λογοδοσία πραγματοποιείται μια αναφορά των

δραστηριοτήτων στους εμπλεκομένους, καθώς και στις αρχές. Η λογοδοσία έχει άμεση σχέση με τις επιδόσεις μιας σχολικής μονάδας, εξαρτώμενης από την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου και των σχολικών μονάδων. Στόχο αποτελεί η διατήρηση ή η αύξηση της ποιότητας της επίδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων, διότι κατ' αυτό τον τρόπο ελέγχονται κριτικά οι λειτουργίες τους από τους ίδιους, καθώς και από εξωτερικά όργανα (Trow Martin, 1996).

Γενικότερα, η απόδοση λόγου των εκπαιδευτικών οργανισμών σημαίνει την υποχρέωση τους να λογοδοτούν στην κοινωνία που τα συντηρεί. Πρόκειται για μια ευρεία έννοια, που περιλαμβάνει διοικητικούς μηχανισμούς, οι οποίοι συλλέγουν πραγματικά δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με σκοπό την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών (Figlio & Loeb, 2011).

Βασική επιδίωξη των συστημάτων λογοδοσίας αποτελεί η βελτίωση και η ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Όταν η λογοδοσία εστιάζει στα μαθησιακά αποτελέσματα ή και στην αποδοτικότητα (λόγω μειωμένων οικονομικών δαπανών), τότε επιτυγχάνεται η παραγωγικότητα, που αποτιμάται μέσω τεστ, μετρήσιμων δεικτών ποιότητας και διακρατικών συγκρίσεων βάσει διεθνών μελετών αξιολόγησης (Lingard κ.α, 2013; Grek, 2009, *οπ. αναφ. στο Μαραμπέα, 2020*). Αντίθετα, όταν η λογοδοσία επικεντρώνεται στην κατανομή των εισροών ή τις διαδικασίες, η έμφαση μετατοπίζεται στην προοπτική της ισότητας (EFEE& ETUCE, 2015:16-17 *οπ. αναφ. στο Μαραμπέα, 2020*). Η προσαρμογή και η ευθυγράμμιση των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας με εξωτερικά πρότυπα (external standards) οικονομικής παραγωγικότητας, αλλά και η μετρησιμότητα στόχων απόδοσης σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, ευνοεί την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, με καθοριστικό παράγοντα τη στάση των εκπαιδευτικών. Ο ΟΟΣΑ επισημαίνει ότι τα «μαθησιακά επιτεύγματα φαίνεται να είναι υψηλότερα όταν οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι» (Pont, Nusche & Moorman, 2008, σελ.47, *οπ. αναφ. στο Μαραμπέα, 2020*). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η έννοια της ποιότητας αποκτά μια ποσοτικοποιημένη διάσταση, αποδίδοντας μετρήσιμη αξία στο εκπαιδευτικό προϊόν, αντανakλώντας την νεοφιλελεύθερη εργαλειακή λογική αποτίμησης της παρεχόμενης από τα σχολεία εκπαίδευσης με μεθόδους λογιστικού ποιοτικού ελέγχου (Perry & McWilliam, 2007:35, *οπ. αναφ. στο Μαραμπέα, 2020*).

#### 1.4.2. Μορφές λογοδοσίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εκπαίδευση δεν ήταν πάντα μια δημόσια λειτουργία, μιας και παλαιότερα η αγωγή των νέων αφορούσε μόνο την οικογένεια, ήταν «προνόμιο» ορισμένων κοινωνικών ομάδων, ή προσφέρονταν μέσα από συγκεκριμένες ομάδες ισχύος (π.χ. η Εκκλησία) ή διάφορους κοινωνικούς θεσμούς (π.χ. φιλανθρωπικού τύπου ιδρύματα) προκειμένου οι νέοι να αποκτήσουν τα απαραίτητα για την εποχή κοινωνικά καθήκοντα ή να αναβαθμίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> και του 20<sup>ου</sup> αιώνα η αυξανόμενη παρέμβαση του κράτους στην εκπαίδευση συνέβαλε στη δημιουργία εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και στην καθιέρωση της υποχρεωτικής και της δωρεάν εκπαίδευσης. Στη βάση αυτής της περιγραφής, για την εκπαίδευση αναπτύχθηκαν πολλές σύγχρονες θεωρητικές κοινωνικοπολιτικές προσεγγίσεις (για την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής) που προσπαθούν να ερμηνεύσουν την σχέση του κράτους, της κοινωνίας και της εκπαίδευσης μεταξύ τους.

Οι πολιτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αντλούν ερμηνευτική επιχειρηματολογία από τον *φιλελευθερισμό*, έχουν ως υπέρτατη αξία την αρχή της ατομικής ελευθερίας, η οποία θα πρέπει να αποτελεί τη βάση κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι νέες τάσεις του φιλελευθερισμού ακολουθούν τις επιταγές της αγοράς, επιδιώκουν την επίτευξη μιας κοινωνίας της οικονομίας, γι' αυτό και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως επένδυση και συμπαρασύρουν τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα να λειτουργούν σε συνθήκες ανταγωνισμού (Ζαμπέτα, 1994).

Σύμφωνα με τη Ζαμπέτα (1994), ο M. Friedman το 1955 τοποθετήθηκε για τον φιλελευθερισμό στην εκπαίδευση με δύο επιχειρήματα. Υποστήριξε ότι ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει, πρώτον, μόνον για τα «αποτελέσματα εκ της γειτνιάσεως» και, δεύτερον, από τον πατερναλισμό, ως σταθεροποιητή της δημοκρατίας. Ο Friedman ισχυρίζεται πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό που απαιτεί τη νομιμοποίηση μιας ελάχιστης κυβερνητικής παρέμβασης, στο σημείο που δεν συνιστά ανεπιθύμητο περιορισμό ατομικών ελευθεριών, διότι η εκπαίδευση είναι προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του «πολίτη», προωθώντας την κοινωνική συνοχή και μια σταθερή δημοκρατική κοινωνία και ειδικότερα εκεί που δεν μπορεί να κινητοποιηθεί η αγορά.

Ο Ronald Reagan (ΗΠΑ) και η Margaret Thatcher (Ηνωμένο Βασίλειο) ήταν οι πρώτοι που εφάρμοσαν τις νεοφιλελεύθερες αρχές στα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, επιδρώντας

προς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε διάφορες χώρες όπως στην Αγγλία, στην Ουαλία, στην Αυστραλία, στη Νέα Ζηλανδία και στη Σουηδία. Τα βασικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων εστιάζονται στην διοικητική αποκέντρωση των σχολείων, παρέχοντας διοικητική αυτονομία σε επίπεδο σχολικής μονάδας που σημαίνει μεγαλύτερη ευελιξία κινήσεων στο σχολείο και μεγαλύτερη υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για το έργο τους, στην παροχή επιλογής στους γονείς να επιλέξουν το κατάλληλο σχολείο για τα παιδιά τους, με την πολιτική των κουπονιών (vouchers) και τη χρηματοδότηση των σχολείων σύμφωνα με τον αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών υπό το δόγμα «from welfare to work», δηλαδή με όρους ιδιωτικοποίησης (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Οι μεταρρυθμίσεις αυτές βασίζονται στο επιχείρημα ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που βρίσκονται υπό τη διαχείριση του κράτους συνιστούν κρατικές γραφειοκρατίες, που οδηγούν σε αναποτελεσματικότητα και σε μη ικανοποίηση των πελατών-γονέων.

Οι προσεγγίσεις αυτές που υποστηρίζουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε συνθήκες ιδιωτικής επιχείρησης, ανταγωνισμού και ελεύθερης αγοράς ισχυρίζονται πως σε αυτή την περίπτωση τα εκπαιδευτικά συστήματα προσφέρουν καλύτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και προτάσσουν την λογοδοσία και την αξιολόγηση σε εθνικό επίπεδο με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1993 · Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Η απόδοση λόγου στους γονείς συνδέεται άμεσα με το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν τις ανάγκες των παιδιών τους και ειδικότερα στην εκπαίδευση, που αποτελεί θεσμό μεταβίβασης γνώσεων και αξιών. Οι γονείς, όντας παγιδευμένοι στο κρατικό γραφειοκρατικό σύστημα, δεν μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα επιλογής τους, γι' αυτό η «απόσυρση» του κράτους από την εκπαίδευση αποτελεί επιθυμητή λύση.

Οι *μαρξιστικές* και *νέο-μαρξιστικές* θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνεύουν την εκπαίδευση μέσα από τη θεωρία του μαρξισμού, με κεντρικό στοιχείο ανάλυσης τον ταξικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού θεσμού, υποστηρίζοντας πως το σχολείο υπακούει και υπηρετεί τα συμφέροντα των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων και πως η εκπαίδευση προκύπτει από τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Μαρξ, ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό προϊόν και η προσωπική του ολοκλήρωση μπορεί να έρθει μόνο όταν αυτός εργάζεται προς όφελος της κοινωνίας. Οι ελεύθεροι συνεργαζόμενοι παράγωγοί που εργάζονται για το κοινωνικό καλό είναι αυτοί που μέσα από

την εργασία αλληλοεπιδρούν με τη φύση και μεταξύ τους, συνεχίζουν να μορφώνονται και να ολοκληρώνονται ως προσωπικότητες (ό.π.).

Η προσέγγιση αυτή ασκεί κριτική στις φιλελεύθερες χρησιμοθηρικές απόψεις που θέλουν την εκπαίδευση για την προώθηση εργατικού δυναμικού κατάλληλου για την αγορά εργασίας. Ο Μαρξ αναφέρει το πρόβλημα της αλλοτρίωσης της εργασίας του σύγχρονου ανθρώπου, γι' αυτό η σωστή επιλογή επαγγέλματος από τους νέους, είναι αυτή που θα φέρει την ευτυχία της ανθρωπότητας. Εξυγίανση του προβλήματος για τους μαρξιστές συνιστά η «πολυτεχνική εκπαίδευση» που εισήγαγε ο Adam Smith στον Πλούτο των Εθνών, δηλαδή η οργάνωση της εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο που θα ξεπερνάει το χάσμα ανάμεσα στην επιστήμη-τεχνολογία και λογοτεχνία με σκοπό τη σύνδεση της εκπαιδευτικής και παραγωγικής διαδικασίας (ό.π.).

Στο πλαίσιο ανάλυσης και ερμηνείας της σχέσης κράτους-κοινωνίας-εκπαίδευσης εντοπίζονται πλήθος μαρξιστικών προσεγγίσεων, με κύριες εκπροσώπους αυτών τις «θεωρίες της αντιστοιχίας» και τις «θεωρίες της αναπαραγωγής». Υπέρμαχοι των πρώτων θεωριών είναι οι S. Bowles και H. Gintis, οι οποίοι, στη μελέτη τους «Η εκπαίδευση στην καπιταλιστική Αμερική», υποστηρίζουν ότι η μαζική δημόσια εκπαίδευση μέσω κρατικού παρεμβατισμού προέκυψε ως διαπλοκή οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, αποτελώντας «νομιμοποίηση της οικονομικής ανισότητας», μέσω της αντιστοιχίας της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου με αυτή της εργασίας που εξυπηρετεί την καπιταλιστική συσσώρευση. Αντίθετα, υπό το πρίσμα των θεωριών της παραγωγής, ο St. Hall τονίζει την διάκριση της εκπαίδευσης από όλα τα άλλα επίπεδα, υποστηρίζοντας τον ξεχωριστό χαρακτήρα του καθενός επιπέδου (Ζαμπέτα, 1994).

Στις θεωρίες της αναπαραγωγής χαρακτηριστική επίδραση έχει το έργο του I. Althusser (1981), όπου το στοιχείο της ιδεολογίας είναι αυτό που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής σε αντίθεση με το στοιχείο της βίας, που κυριαρχεί στον κατασταλτικό μηχανισμό του κράτους. Έτσι ο Althusser, πραγματοποιώντας διαχωρισμό ανάμεσα στους κατασταλτικούς και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, ενέταξε την εκπαίδευση στους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. Σύμφωνα με αυτή την τοποθέτηση, το σχολείο παρουσιάζεται ως ιδεολογικός μηχανισμός άσκησης της πολιτικής εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, μέσω του οποίου παρέχεται δωρεάν παιδεία εμποτισμένη με τη γνώση, τους κανόνες και τις αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας πάνω στις εκμεταλλεζόμενες

κοινωνικές ομάδες, με αποτέλεσμα να αναπαράγονται συγκεκριμένες συμπεριφορές που συμβάλλουν στις καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής.

Η Liz Gordon (1989) στο πλαίσιο ανάλυσης κράτος- εκπαίδευση για τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρει πως το κράτος οργανώνεται σύμφωνα με τον πολιτικό του ρόλο και αντανακλά τα συμφέροντα συγκεκριμένου κρατικού φορέα που την διαμόρφωσε τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, οπότε μπορεί να αντιμετωπίσει ορισμένα προβλήματα και γι' αυτό τίθενται περιορισμοί στη δυνατότητα αυτονομίας των κρατικών θεσμών (Ζαμπέτα, 1994).

Οι υποστηρικτές των μαρξιστικών θεωριών για την εκπαιδευτική πολιτική δέχονται το πρόβλημα σχετικά με τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την προβληματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την κρατική γραφειοκρατία, όπως υποστηρίζουν οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις. Ωστόσο, αντιτίθενται, με το επιχείρημα πως η λογοδοσία λειτουργεί εις βάρος της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουν πως η απόδοση λόγου εστιάζει μόνο στη λογοδοσία των δασκάλων μέσα από γραφειοκρατικούς μηχανισμούς από τους υπηρεσιακά ανώτερους τους, με σκοπό να τους κάνουν περισσότερο ελέγξιμους, δεδομένου ότι από τη φύση του το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από μια σχετική αυτονομία, και ταυτοχρόνως χωρίς οι ίδιοι οι δάσκαλοι να έχουν λόγο στις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι δημόσια-κρατική, να εξυπηρετεί το συμφέρον της συνολικής κοινωνίας, αλλά η διαχείριση να βρίσκεται στην ευθύνη της τοπικής αυτοδιοίκησης που θα αντιπροσωπεύει τη γνώμη του δημόσιου συλλογικού συμφέροντος (ό.π).

Περαιτέρω, οι θεωρητικές προσεγγίσεις του **κράτους πρόνοιας** για την εκπαιδευτική πολιτική έχουν τη βάση τους στο επιχείρημα πως η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τμήμα της κοινωνικής πολιτικής, όπου η εκπαίδευση δεν εξετάζεται ως ένα ξεχωριστό τμήμα αλλά συνδέεται με όλο το πλέγμα των κοινωνικών θεσμών, οι οποίοι συνδέονται ή συμπληρώνονται μεταξύ τους ιδεολογικά και κοινωνικά μέσα από την ενεργοποίηση του κράτους. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο των πολιτικών του κράτους πρόνοιας, αποσκοπεί στην εξασφάλιση της γενικής κοινωνικής ευημερίας μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών «σε εθνικό επίπεδο» και στην κατοχύρωση κάποιων εκπαιδευτικών βάσεων (Ζαμπέτα, 1994).

Γενική παραδοχή των προσεγγίσεων αυτών συνιστά ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, μιας και η εκπαίδευση, ως ανθρώπινο κοινωνικό αγαθό, αποτελεί δικαίωμα του



πολίτη, όπου το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο των πολιτικών του κράτους πρόνοιας για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδύονται δύο συγκρουόμενες τάσεις (φιλελεύθερης και μαρξιστικής προσέγγισης) για την αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στις αξίες της ατομικής ελευθερίας και του δημοσίου συμφέροντος (Ζαμπέτα, 1994). Προκειμένου να ρυθμιστεί το ζήτημα αυτό, αναπτύχθηκαν συστήματα εκπροσώπησης συμφερόντων, ώστε να πραγματοποιηθούν διαπραγματεύσεις μεταξύ αντιπροσώπων του κράτους, συνδικάτων, επιχειρηματικών κοινοτήτων, ομοσπονδιών και της οργανωμένης κοινωνίας. Χαρακτηριστικό τέτοιο σύστημα, σύμφωνα με τον Ph. Schmitter (1979), είναι ο κορπορατισμός, ο οποίος συγκροτείται από περιορισμένο αριθμό μοναδικών, υποχρεωτικών, μη ανταγωνιστικών, λειτουργικά οριοθετημένων και ιεραρχημένων οργανώσεων, που έχουν κρατική αναγνώριση ή άδεια (όταν δεν δημιουργούνται εξ αρχής από το κράτος) και στις οποίες απονέμεται σκόπιμα μονοπώλιο εκπροσώπησης των αντιστοίχων κατηγοριών, με αντάλλαγμα ορισμένους περιορισμούς στην επιλογή ηγεσίας και στην άρθρωση αιτημάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι πολιτικές κράτους πρόνοιας χαρακτηρίζονται από ανάπτυξη του δημόσιου τομέα και από επέκταση του κρατικού παρεμβατισμού καθώς υποστηρίζουν πως η κρατική γραφειοκρατία είναι αυτή που αναπτύσσει τους επαγγελματίες και έχει τη δυνατότητα να παρέχει κάποια εθνικά βασικά κριτήρια και ισότητα στην πρόσβαση όλων των πολιτών στις κοινωνικές υπηρεσίες (Shipman, 1984, όπ. αναφ. στη Ζαμπέτα, 1994). Η λογική αυτή δέχεται τη διατήρηση δημόσιων μηχανισμών λογοδοσίας και ελέγχου σε πλαίσιο εσωτερικών ελέγχων από πλευράς διοικητικής ιεραρχίας (διοικητικοί φορείς ελέγχου), που νομιμοποιούνται στο πλαίσιο της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και λιγότερο σε φορείς που αποδέχονται τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως συμβαίνει στις φιλελεύθερες προσεγγίσεις.

Τέλος, η Ζαμπέτα (1994), διακρίνει τις *πλουραλιστικές* προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο των συγκεκριμένων προσεγγίσεων διαμορφώνονται πολλές τάσεις (που προκύπτουν από πλήθος εμπειρικών ερευνών και συζητήσεων μεταξύ μαρξιστικών και πλουραλιστικών αντιλήψεων και μεθόδων), χωρίς να υπάρχει μια ενιαία θεωρία, οι περισσότερες όμως βασίζονται στο γεγονός πως η εξουσία διαμοιράζεται μεταξύ πολλών επιμερισμένων αντιτιθέμενων συμφερόντων και οι πολιτικές, όπως και η εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνονται μέσω της σύγκρουσης και της διαπραγμάτευσης αυτών των

συμφερόντων και της εκάστοτε κυβέρνησης που εν τέλει οδηγεί σε μια ισορροπία-αδράνεια του συστήματος.

Μια από τις κυρίαρχες θεωρητικές πλουραλιστικές προσεγγίσεις είναι η «γενική συστημική θεωρία» που έχει διατυπώσει η Margaret S. Archer (1979, όπ. αναφ. στη Ζαμπέτα, 1994) για τη συγκρότηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης μεταξύ διαφόρων ομάδων συμφερόντων με διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων. Τρεις είναι οι βασικοί τύποι αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των δυνάμεων, όπου ο καθένας σχετίζεται με τον τύπο κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος που αναφέρεται και τελικά οδηγούν σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. Ο πρώτος τύπος αφορά τις διαπραγματεύσεις που ξεκινούν από το εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος (internal initiation) και περιλαμβάνει πρωτοβουλίες που ξεκινούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές ή επαγγελματικές ενώσεις. Ο δεύτερος τύπος αφορά τις εξωτερικές συναλλαγές (external transaction), δηλαδή εξωτερικές ομάδες που συμμετέχουν εθελοντικά και αυθόρμητα στη διαπραγμάτευση, δεδομένου ότι κατέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες, πόρους και χρόνο για την αλλαγή των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τέλος, ο τρίτος τύπος σχετίζεται με τον πολιτικό χειρισμό (political manipulation), που αναφέρεται στην κρατική παρέμβαση με την κανονιστική και νομοθετική ισχύ που διαθέτει, αποτελεί ισχυρό διαπραγματευτή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της δημόσιας χρηματοδότησης. Η πολιτική εξουσία και διάφορες ομάδες συμφερόντων εντός αυτής ασκούν επιρροή, παρεμβαίνοντας και ελέγχοντας την ανάπτυξη και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής που σε άλλη περίπτωση δε θα είχαν τη δυνατότητα.

Χαρακτηριστική επίσης προσέγγιση στο πλαίσιο των πλουραλιστικών πολιτικών είναι αυτή των B. Salter και T. Tapper (1985, όπ. αναφ. στο Ζαμπέτα 1994), οι οποίοι αναφέρονται στην «σχετική αυτονομία» του κράτους, μιας και ο ρόλος της γραφειοκρατίας της εκπαίδευσης είναι σημαντικό να συμβαδίζει με τη δυναμική της οικονομίας. Μέσω της θεωρίας αυτής, η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις γραφειοκρατικές και οικονομικές δυναμικές, μελετώντας πάντα θεσμούς και ομάδες ενδιαφέροντος που ασκούν πιέσεις στη διαμόρφωσή της. Περαιτέρω, ο M. Kogan (1975) διατυπώνει πως η εκπαιδευτική πολιτική αντιπροσωπεύει επιχειρησιακές προτάσεις κανονιστικών σκοπών, μεταφρασμένες σε αξίες που αποτυπώνονται στους σκοπούς και στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίθετα, ο Ball (1990) θεωρεί ότι η διαμόρφωση της

εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ανεξάρτητη με τα συμφέροντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης, αλλά μέσα από την διάκριση των ασυνεχειών των εκπαιδευτικών πολιτικών εντοπίζει την προσπάθεια για έλεγχο της, αναλύοντας τις απόψεις των ατόμων μέσα από τη δράση τους σε πολιτικό, ιδεολογικό και οικονομικό επίπεδο.

Με βάση τις προηγούμενες προσεγγίσεις των πολιτικών πλουραλισμού προκύπτει το συμπέρασμα πως η εκπαιδευτική πολιτική εκφράζεται μέσα από τη «συμμετοχική διαχείριση» (partnership) της εκπαίδευσης από ένα σύνολο ομάδων, συμφερόντων και πολιτικών που υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική και πολιτική εξουσία. Η λογοδοσία και η αξιολόγηση της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να αποτελεί θέμα πολιτικό, διότι η απόδοση λόγου για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενισχύθηκε αφ' ενός από τις σοσιαλδημοκρατικές κυβερνήσεις για να προωθηθεί η συμμετοχή διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων και αφ' ετέρου από τις φιλελεύθερες οι οποίες υποστηρίζουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης από τους γονείς και την αγορά.

Ο Μ. Kogan (1988) διατύπωσε τρεις τύπους απόδοσης λόγου της εκπαίδευσης. Πρώτον, τον δημόσιο ή διοικητικό έλεγχο, δεύτερον τον επαγγελματικό και τρίτον τον καταναλωτικό. Η πλειοψηφία των πλουραλιστικών προσεγγίσεων είναι πιο κοντά στην καταναλωτικό τύπο, όμως με τη μορφή της «συμμετοχικής διαχείρισης» των εκπαιδευτικών φορέων. Πρόκειται για μια συνεργατική διαχείριση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που νομιμοποιούνται λόγω της θέσης τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, και οι γονείς νομιμοποιούνται να συμμετέχουν στη διαχείριση της εκπαίδευσης, όχι όμως με τη μορφή πελατειακών σχέσεων, αν και εφόσον μπορούν να διατηρηθούν τα όρια των δικαιωμάτων της κάθε πλευράς για τον καθορισμό και τον έλεγχο των κριτηρίων που αφορούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι άλλοι δύο τύποι απορρίπτονται από τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, μιας και ο διοικητικός έλεγχος ενέχει έναν γραφειοκρατικό έλεγχο που αντιδιαστέλλεται με την διαλεκτική απόδοση λόγου, αν και βασίζεται στην αρχή της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και ο επαγγελματικός καταλήγει συχνά σε σύγκρουση επιστήμης και πολιτικής (Ζαμπέτα, 1994).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

### **Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται οι κυριότερες ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις του ευρύτερου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξη, ο σχεδιασμός και η θέσμιση των εκπαιδευτικών πολιτικών, και ειδικότερα των πολιτικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, προκειμένου να μελετηθεί περαιτέρω το εν λόγω ζήτημα. Αρχικά, αναφέρονται οι διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης κατά την πορεία εξέλιξής της στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια αποτυπώνεται η συνδρομή των υπερεθνικών αρχών στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, περαιτέρω, τονίζεται η νέα πολιτική διακυβέρνησης του αγοραίου νεοφιλελευθερισμού, καθώς και η τάση πιστοποίησης των προσόντων που ωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να λειτουργούν ως «επιχειρηματικοί οργανισμοί».

### **2.1. Διαστάσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση**

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα διαδικασιών, το οποίο μετασηματίζει τη χωρική διάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών, δημιουργώντας νέα υπέρογκα δίκτυα επικοινωνίας και δραστηριότητας μεταξύ των ανθρώπων, ιδιαίτερα στις αναπτυγμένες χώρες, και μεταμορφώνει τους θεσμούς των κοινωνιών όπου ζουν (Μαυρουδή, 2014).

Σύμφωνα με τον Beck (1996), η παγκοσμιοποίηση και ο ατομικισμός αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της σύγχρονης ή δεύτερης νεωτερικότητας, κατά την οποία οι κοινωνίες τοποθετούνται αντιμέτωπες με τις ανεξάρτητες και ακούσιες δευτερογενείς συνέπειες του εκσυγχρονισμού. Το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνικής πραγματικότητας καθορίζεται από παγκόσμιες διαδικασίες, οι οποίες φέρνουν στο προσκήνιο μια παγκόσμια οικονομία που τάσσεται στις δυνάμεις της αγοράς έναντι των εθνικών οικονομιών, πολιτισμών και συνόρων (Μπουζάκης, 2005). Σε όλες τις εκφάνσεις της σχετίζεται με τον ρόλο του εθνικού κράτους, με κάποιες από αυτές να προσλαμβάνουν την παγκοσμιοποίηση ως ακραίο περιορισμό της κρατικής εξουσίας, ενώ άλλες ως ένα πεδίο ανάπτυξης νέων πολιτισμικών μοντέλων (Τσακίρη, 2018). Το κράτος θεωρείται «πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης», το οποίο έχει επηρεαστεί από

τοπικούς φορείς, συλλογικότητες και υπερεθνικά δίκτυα (Held & McGrew, 2000:11 όπ. αναφερ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Η πορεία εξέλιξης της παγκοσμιοποίησης συνδέθηκε στο γεωγραφικό πεδίο της Ευρώπης με την διάχυση ενός «ενιαίου εκπαιδευτικού μοντέλου», το οποίο, εκτός από την επίδραση των πολιτισμικών μεταβολών, επηρεάστηκε και από τις επελθούσες οικονομικές απαιτήσεις (Τσακίρη, 2018). Η οικονομική παγκοσμιοποίηση έχει προκαλέσει βαθύτατες αλλαγές στη φύση της μαθησιακής διαδικασίας, αποσυνδέοντας την απόκτηση γνώσης από τους παραδοσιακούς περιορισμούς και προωθώντας την εμπορευματοποίησή της (Μπουζάκης, 2005· Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Σύμφωνα με τους Γουβιά και Θεριανό (2014), οι παράγοντες που επιδρούν σε όλο αυτό που ονομάζεται «διεθνοποίηση της εκπαίδευσης – παγκοσμιοποίηση» είναι οι εξής:

**A) Τεχνολογία και Οικονομία της Γνώσης.** Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων (εργαστήρια ηλεκτρονικών υπολογιστών και φυσικών επιστημών, διδακτικό υλικό σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή, λογισμικό σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας και δεδομένα ήχου ή εικόνας) είναι κομμάτι της παγκοσμιοποίησης στο πλαίσιο παραγωγής προϊόντων και υπηρεσιών, που έχει επηρεαστεί από τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα.

**B) Άνοδος των πολυεθνικών εταιρειών.** Οι παραδοσιακές διακρίσεις μεταξύ ξένων εταιρειών και εγχώριων προϊόντων, επαγγελμάτων, θέσεων εργασίας και εργαζομένων, οξύνθηκαν από τη δημιουργία πλανητικών δικτύων. Οι πολυεθνικές εταιρείες έχουν πλέον την ικανότητα να οριοθετούν την παραγωγή τους, προκειμένου να δημιουργήσουν παραγωγή σε μέρη όπου οι υποδομές είναι πιο αξιόπιστες και το εργατικό κόστος παραγωγής είναι χαμηλότερο. Η διαδικασία αυτή εξαρτάται από την ποιότητα και το επίπεδο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει σε αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών δομών και των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως στις ανώτερες βαθμίδες, καθώς οι απαιτήσεις των πολυεθνικών είναι ο βασικός άξονας με τον οποίο κινείται η οικονομία και η «εκπαιδευτική Βίβλος» μιας χώρας (Grubb & Lazerson, 2006).

Κατά τα λεγόμενα του Reich (2007), τα τυπικά προσόντα, οι ατομικές δεξιότητες και οι γνώσεις των εργαζομένων μέσα στην ίδια χώρα εξαρτώνται από την (ανταλλακτική) αξία τους. Καθώς οι πολυεθνικές οδηγούν σε πίεση τα εκπαιδευτικά συστήματα με την προϋπόθεση να προσφέρουν στους νέους περισσότερες ευκαιρίες για καλύτερα αμειβόμενες δουλειές και πιο εξειδικευμένες, στο τέλος επιλέγουν εργατικό δυναμικό μέσα από μια «παγκόσμια δεξαμενή»,

προκειμένου να βρουν άτομα με τα ίδια προσόντα αλλά με σαφώς πολύ χαμηλότερους μισθούς (για παράδειγμα Κίνα ή Ινδία, όπου υπάρχει η φαινομενική αντίφαση άνθρωποι με υψηλή εξειδίκευση να αμείβονται υπερβολικά χαμηλά). Η σύνδεση της αγοράς εργασίας με την εκπαιδευτική πράξη και τις δομές μιας χώρας σαφώς περιορίζει τη μαθησιακή δραστηριότητα ενός εργαζόμενου ως προς τις ανάγκες μιας επιχείρησης, οι οποίες λόγω του ειδικού τους χαρακτήρα δεν μπορούν να μεταφερθούν και να πιστοποιηθούν εκτός της ατομικής επιχείρησης (Livingstone, 1999).

**Γ) Σχέση μάθησης και γνώσης ως προς την έννοια της εκπαίδευσης.** Η μάθηση και οι γνώσεις δεν αποκτώνται εφάπαξ από το εκπαιδευτικό σύστημα, ούτε καλύπτουν κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου, καθώς αυτές βρίσκονται σε συνεχείς αλλαγές. Προκειμένου βέβαια οι ικανότητες και οι δεξιότητες να αξιοποιηθούν, προκύπτει η ανάγκη καλλιέργειας και ανάπτυξής τους, έτσι ώστε να υπάρχει μία διαρκής προσαρμογή και αναπροσαρμογή του εργατικού δυναμικού ως προς τις μεταβολές της οικονομίας και της απασχόλησης της εκάστοτε χώρας. Απαραίτητες ικανότητες ορίζονται η χρήση της πληροφορικής, οι ξένες γλώσσες, η επικοινωνία, η ανάπτυξη και λήψη πρωτοβουλιών, οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτομάθηση αλλά και το επιχειρηματικό πνεύμα (OECD, 1996, 2006· UNESCO, 1999).

## **2.2. Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών**

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται η τάση της δωροθέτησης (*sponsorship*) και η επιβολή συγκεκριμένων λύσεων από πολυεθνικούς οργανισμούς (Ball, 1998, σελ.124), όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ή η UNESCO. Όλοι αυτοί οι οργανισμοί προσφέρουν βοήθεια σε ασθενέστερα κράτη, καθώς οι ίδιοι ανήκουν σε αναπτυσσόμενα κράτη και πιέζουν προκειμένου να διαμορφωθεί ένα βιώσιμο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον δικό τους τρόπο. Στις αναπτυγμένες χώρες οι διεθνείς οργανισμοί έχουν κυρίως συμβουλευτικό ρόλο.

Οι υπερεθνικοί αυτοί οργανισμοί ακολουθούν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Η UNESCO, για παράδειγμα, είναι ο πιο αρμόδιος διεθνής οργανισμός, σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο (Τσαούσης, 2007). Αποτελεί εξειδικευμένο επιστημονικό φορέα, ο οποίος θεσμικά προστατεύεται από τον ΟΗΕ και ιδρύθηκε το 1945. Ως

παγκόσμιο κέντρο ανταλλαγής πληροφοριών και προγραμμάτων, υποστηρίζει τα κράτη-μέλη ως προς τις δικές τους θεσμοθετήσεις σε κοινούς τομείς δράσης.

Εξαρχής η UNESCO συνδέθηκε με τη διεθνή κοινότητα, αφού και οι δύο αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως ατομικό δικαίωμα. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που υπεγράφη από τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ το 1948, προβλέπει ότι: «Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και τη βασική βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική [...]. Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών [...]».

Συνοπτικά, η UNESCO, συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση εκπαιδευτικών συστημάτων προκειμένου να στηρίζει τα βασικά ατομικά δικαιώματα των πολιτών από όλες τις χώρες του κόσμου και κυρίως τις φτωχότερες. Επίσης, συλλέγει στατιστικά δεδομένα και μία σειρά από συγκριτικούς δείκτες που αποδίδουν την κατάσταση των ερευνητικών υποδομών, των δραστηριοτήτων, των πολιτιστικών αγαθών και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το Ινστιτούτο Στατιστικών της UNESCO (UIS), σε συνεργασία με τις στατιστικές υπηρεσίες των χωρών του ΟΗΕ, δημοσιεύει στοιχεία, όπως για παράδειγμα: ποσοστά φοίτησης της εκπαίδευσης της χώρας, ποσοστά αναλφαβητισμού ανά ηλικία, φύλο κ.λπ., ποσοστά διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, αριθμό αλλοδαπών φοιτητών, δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ κ.ά.

Τα τελευταία χρόνια, η UNESCO εμπλέκεται έντονα στην ανάπτυξη της διά βίου και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκειμένου να αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα μιας εξελισσόμενης τεχνολογίας (UNESCO, 1997). Σύμφωνα με την UNESCO, η εκπαίδευση ενηλίκων συνδέεται άμεσα με τη διά βίου μάθηση και τονίζει θέματα μάθησης έξω από τα όρια των επίσημων εκπαιδευτικών θεσμών. Είναι μια μάθηση που δεν περιορίζεται χρονικά και τοπικά αλλά είναι αυτοκαθοδηγούμενη και οδηγεί τα άτομα σε μια διαδικασία «συνεχούς διαδικασίας αυτοβελτίωσης και μάθησης» (Faure et al. 1972: 157, όπ. αναφ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Η UNESCO, εννοιοδοτεί τη διά βίου μάθηση συνδέοντάς την με την ατομική ανάπτυξη και όχι με την εργασιακή ευελιξία ή τις υλικές απολαβές (Τσαούσης, 2007).

Αντιθέτως, άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ ή η Ευρωπαϊκή Ένωση, ασχολούνται με τη σημασία της εκπαίδευσης ως ατομικής επένδυσης, χρησιμοποιώντας τη

λογική των υποκειμένων της μάθησης ως «ανθρώπινων κεφαλαίων» και τη διαδικασία της μάθησης ως διαδικασία συγκέντρωσης δεξιοτήτων και γνώσεων, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να είναι πιο παραγωγικοί, ευέλικτοι, διά βίου μαθητές που βρίσκουν λύσεις κάτω από συνθήκες αβεβαιότητας (ό.π.).

Συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ (1960), μετεξέλιξη του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας (1949), χαρακτηρίζεται από τους υποστηρικτές της φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης ως η μεγαλύτερη «δεξαμενή σκέψης (think-tank)» των αναπτυσσόμενων χωρών (Γουβιάς & Θεριανός, 2014). Πρόκειται για έναν από τους πρώτους διεθνείς οργανισμούς που ασχολήθηκε με τις έννοιες της Κοινωνίας της Πληροφορίας και της Κοινωνίας της Γνώσης, τονίζοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού ανοίγματος και της ισότητας των ευκαιριών προς επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης. Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να ασκεί διεθνή εκπαιδευτική πολιτική, ωθώντας τα κράτη μέλη να ενσωματώσουν εκπαιδευτικές πρακτικές και να οδηγηθούν σε μεταρρυθμίσεις, ιδίως μέσα από τη δημιουργία του Διεθνούς Προγράμματος Αξιολόγησης Μαθητών (Programme for International Student Assessment-Pisa). Οι συγκριτικές αυτές δοκιμασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν, διαμορφώνουν την ιεραρχική κατάταξη τους ως προς τις δεξιότητες των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να αξιοδοτούν και να νομιμοποιούν την ανάληψη αξιακού και ρυθμιστικού ρόλου τους στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να συντονίσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των κυρίαρχων εθνικών – κρατών, να εκσυγχρονιστούν και να διατηρήσουν την παραμονή τους στο εκπαιδευτικό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Τσακίρη, 2018).

Η διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται με την έννοια της «παγκόσμιας διακυβέρνησης» (Πασιάς, 2020). Οι Van Assche, Beunen και Duineveld (2014, σελ.42) ορίζουν τη διακυβέρνηση ως «*συνεχώς εναλλασσόμενα δίκτυα κυβερνητικών και μη κυβερνητικών παραγόντων, που στρατηγικοποιούν το δίπολο εξουσίας/γνώσης και οδηγούν στην παραγωγή πολιτικών*». Σύμφωνα τον όρο «διακυβέρνηση» (governance), παρατηρείται η μετάβαση από την έννοια «κυβέρνηση» (government) που ισχύει στο πλαίσιο των λειτουργιών του έθνους-κράτους σε αυτό που αναπτύσσεται στο διεθνές πολιτικό σύστημα. Εκλαμβάνεται ως μια νέα διαδικασία επίσημων ή και άτυπων κανόνων και λειτουργιών που συντονίζουν και ασκούν εξουσία και που ρυθμίζουν τις κοινωνικές διαδικασίες από διεθνή και διακρατικά μορφώματα, δηλώνοντας έτσι την ικανότητα των διεθνών οργανισμών να ασκούν επίδραση



στις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών στις διεθνείς σχέσεις (Πασιάς, 2020). Σύμφωνα με την Τσακίρη (2018, σελ. 50), ο ρόλος των υπερεθνικών αρχών στην εφαρμογή διαδικασιών σύγκλισης προς τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών αναδεικνύεται μέσω τριών φάσεων: «α) αναγνώριση του συντονιστικού ρόλου των υπερεθνικών Αρχών ως αναγκαιότητας για την υπεράσπιση ενός ενωσιακού εκπαιδευτικού προτάγματος, β) θεσμοθέτησή του ως διαδικαστικής Αρχής για την υλοποίηση του προτάγματος και γ) νομιμοποίησή του ως κυρωτικής Αρχής ένταξης και αποδοχής ενός κράτους μέλους στο ενωσιακό μόρφωμα».

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται εμφανές πως το κράτος περιορίζει την εθνική του κυριαρχία, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπο με τις εθνικές οικονομικές εξελίξεις του ανταγωνιστικού διεθνοποιημένου περιβάλλοντος, παραχωρώντας μέρος της πολιτικής του ισχύος σε υπερεθνικούς οργανισμούς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Οι υπερεθνικοί αυτοί οργανισμοί, μέσω δικτύων εμπειρογνομόνων και τεχνοκρατών, των χαρακτηριστικών «επιστημονικών κοινοτήτων», επιδρούν στις εθνικές πολιτικές στον βωμό της επίλυσης προβλημάτων και στην προώθηση κρατικών συμφερόντων (Normand, 2016). Τα έθνη-κράτη ακολουθούν, ως αναγκαία συνθήκη, το παγκόσμιο σύστημα «διακυβέρνησης», δανείζονται εκπαιδευτικά πρότυπα (benchmarking) και κριτήρια management, που νομιμοποιούν στατιστικούς μηχανισμούς μέτρησης των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων και ως τέτοιοι εξουσιοδοτούνται να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Mons & Pons, 2009, Demailly, 2001 όπ.αναφ. στο Τσακίρη, 2018).

### **2.3. Η εκπαιδευτική πολιτική με όρους αγοράς**

Τα τελευταία χρόνια συχνά γίνεται λόγος για μείωση δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση και παράλληλα αναδεικνύεται η παρουσία του επιχειρηματικού τομέα σε αυτό που ονομάζουμε «εκπαιδευτικές υπηρεσίες» σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, με βασική την τριτοβάθμια (Ball, 1998· Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, η εκπαιδευτική πολιτική που κυριαρχούσε και αποτέλεσε τη βάση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, σύμφωνα με τον Schultz, ήταν η εξής: η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί επένδυση, καθώς μέσα από ειδικευμένο, επιστημονικό και εργατικό δυναμικό, εμπλουτίζει τη διαδικασία παραγωγής και εφαρμόζει τεχνολογικές καινοτομίες οι οποίες δημιουργούν ανοδική τάση στην παραγωγή. Σαφώς

υπήρχαν και αστάθμητοι παράγοντες, όπως οικονομικές συρράξεις, πολιτικές αλλαγές και ταξικές συγκρούσεις, οι οποίες επηρέασαν την πορεία της οικονομίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης της δεκαετίας του '70, η επένδυση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (επένδυση στην εκπαίδευση) μετασηματίστηκε σε σχήμα ανταγωνισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σκοπό να κερδίσουν επενδύσεις (Γουβιάς & Θεριανός, 2014).

Οι νεοφιλελεύθεροι υιοθετούν μια νέα εκπαιδευτική πολιτική, η οποία οδηγεί στη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων, όπως κατά τον σχηματισμό του εθνικού κράτους παλαιότερα που το σχολικό δίκτυο ήταν ανύπαρκτο και υπήρχαν αυτόνομα σχολεία, μόνο με τα δικά τους αναλυτικά προγράμματα. Μέσα σε όλα αυτά έρχεται να προστεθεί το στοιχείο του ανταγωνισμού, σύμφωνα με το οποίο, ανάλογα πόσους μαθητές κέρδιζε η σχολική μονάδα, είχε και την ανάλογη χρηματοδότηση από τον προϋπολογισμό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα από την τακτική της χρηματοδότησης των σχολείων ανά μαθητή, τα σχολεία βελτιώνονται και μέσα από τον μεταξύ τους ανταγωνισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση της Βρετανίας, που, κατά την εικοσάχρονη διακυβέρνηση των Συντηρητικών (Conservative Party), επέφερε μια σειρά αλλαγών προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, εστιάζοντας σε θέματα όπως επιβολή αυστηρών εξεταστικών μηχανισμών, κεντρικός έλεγχος της μάθησης, της επιμόρφωσης και της διδασκαλίας του διδακτικού προσωπικού, ο συγκεντρωτισμός στην οργάνωση και η πίεση στις σχολικές μονάδες, ώστε η διαχείριση του προϋπολογισμού τους να αντιμετωπίζεται μέσα από τους διευθυντές, ως μικρούς επιχειρηματίες (ό.π.).

Τη δεκαετία του 2000, οι νέες ρυθμίσεις που εισήχθησαν ολοκλήρωσαν την αγοραία εκπαίδευση. Οι ΗΠΑ και ο Καναδάς, σε σύμπνοια με τους Συντηρητικούς της Βρετανίας επί αρχηγίας του Τόνι Μπλερ (1997-2010), κατοχύρωσαν νομοθετικές πρωτοβουλίες σε σχέση με: α) την εισαγωγή κερδοσκοπικών οργανισμών στις σχολικές μονάδες, μέσα από προγράμματα τεχνολογικού εξοπλισμού και επιμόρφωσης σε σχέση με τις νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προκειμένου να αναβαθμιστούν, β) την οικοδόμηση δημόσιων σχολείων και την αναγκαστική συντήρησή τους από ιδιωτικές εταιρείες, γ) την προώθηση διαγωνισμών από συγκεκριμένα σχολεία, προκειμένου να παρέχουν τεχνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες (κατασκευή εργαστηρίων ή δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού), δ) την εισαγωγή νέου είδους σχολείων, όπως οι Αστικές Ακαδημίες (City Academies) και ε) τη

θέσπιση πλαισίου, προκειμένου τα σχολεία να εξαγοράζονται από επιχειρήσεις, καθώς η δημιουργία ομοσπονδιών σχολείων είναι επιτρεπτή (ό.π.).

Κατά τους Ball και Youdell (2007), ο τρόπος με τον οποίο εισχωρεί η μορφή της ιδιωτικοποίησης στις πολιτικές τάσεις για την εκπαίδευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εξής:

A) *Ενδογενής ιδιωτικοποίηση ή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση*, η οποία διακρίνεται από την εισαγωγή πρακτικών που ισχύουν, κατά κύριο λόγο, στον ιδιωτικό τομέα και δίνουν τη φύση της επιχειρηματικότητας στο δημόσιο πεδίο.

B) *Εξωγενής ιδιωτικοποίηση ή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης*, σύμφωνα με την οποία παρατηρείται συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση, σε κερδοσκοπική βάση ή και μη (π.χ. Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις), με σκοπό να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε διάφορες πτυχές της δημόσιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλά μια τάση που εδράζεται στην ιδιωτικοποίηση, την αγορά και την επιχειρηματικότητα, αλλά εμφανίζεται ως μια μορφή διακυβέρνησης που υπάγει την πολιτική, την κοινωνία και όλες τις διαστάσεις της ανθρώπινης ζωής στην εξουσία της οικονομίας και των επιχειρήσεων (Dardot & Laval, 2013 · Brown, 2015 όπ. αναφέρ. στο Πασιάς, 2020). Ανασκοπώντας ένα πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών, ο Πασιάς (2020) τονίζει τις αλλαγές της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης της εκπαίδευσης που διαμορφώνουν ένα νέο μοντέλο διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, χαρακτηριστικά του οποίου είναι:

A) Πλήττει τις σχέσεις μεταξύ της οικονομίας, της πολιτικής και της κοινωνίας,

B) Αλλάζει τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς, μέσα από τους λόγους και τις πολιτικές των διεθνών οικονομικών οργανισμών, επιβάλλοντας τεχνοκρατικές και τεχνοδιαχειριστικές ιδεολογίες, δίνοντας έμφαση στην λογική της επιχειρηματικότητας, της αγοραιοποίησης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας,

Γ) Προωθεί ένα πλαίσιο παγκόσμιων προτύπων (world models), το οποίο στηρίζεται σε οικονομικούς και επιχειρηματικούς όρους, όπως οικονομική αποτελεσματικότητα, λιγότερο κράτος, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα, προσαρμοστικότητα, αναλωσιμότητα κ.α.

Δ) Επιβάλλει ένα πλαίσιο «επιτέλεσης και λογοδοσίας» (performativity and accountability nexus), βασιζόμενο στην χρήση συγκεκριμένων δεικτών, κριτηρίων και προτύπων, ελεγχόμενο από διακρατικά δίκτυα τεχνοκρατών,

Ε) Εγκαθιδρύει μια «κουλτούρα ελέγχου» (audit culture) μέσω ποσοτικοποιημένων εκπαιδευτικών δεδομένων, διαδικασιών αξιολόγησης και πιστοποίησης και προσαρμογής σε συγκεκριμένους στόχους και πρότυπα και

ΣΤ) Προωθεί τεχνολογίες «επιτήρησης», «επιτέλεσης», «θέασης» και «λογοδοσίας» που βασίζονται σε μετρήσιμα δεδομένα αξιοποιούμενα για την προώθηση ή και ως μέσο πίεσης των κρατών προς την υιοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Κατά τα ανωτέρω, τα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργούν ως «επιχειρηματικοί οργανισμοί» που ελέγχονται και αξιολογούνται με όρους οικονομικής αποτελεσματικότητας, προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις της αγοράς. Η νέα αυτή πολιτική διακυβέρνησης του αγοραίου νεοφιλελευθερισμού, της κανονικοποίησης της κυβερνησιμότητας και της επιτελεστικότητας, προωθεί αλλαγές στις σχέσεις κράτους και αγοράς, καθώς μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα και αναγκάζει τους παράγοντες των εκπαιδευτικών συστημάτων (εκπαιδευτικούς και μαθητές) να μετατραπούν σε «επιχειρηματίες του εαυτού τους» (ό.π.). Εμφανίζεται μια νέα παγκόσμια πραγματικότητα κατά την οποία η εκπαίδευση «μετατρέπεται σε αγαθό που ολοένα και περισσότερο είτε ιδιωτικοποιείται, είτε εμπορευματοποιείται, είτε εργαλειοποιείται προς όφελος μιας ανοίκειας, προς τον αξιακό πυρήνα της εκπαίδευσης, απρόσωπης συνθήκης» (Φωτόπουλος, 2020, σελ. 81).

#### **2.4. Η εκπαιδευτική πολιτική πιστοποίησης των προσόντων**

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων [European Qualifications Framework (EQF)] συνδέθηκε με την κατάρτιση και την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης και ήταν από τα πρώτα που εισήγαγε η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διαβίου μάθηση και την κινητικότητα. Ως σύστημα εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, το EQF έδωσε περισσότερες ευκαιρίες ένταξης στην απασχόληση, με στόχευση κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων και την ανώτατη εκπαίδευση. Ωστόσο, φάνηκε ότι αυτού του είδους η προσέγγιση παρουσίαζε άγνοια σε σχέση με την κατάσταση της αγοράς εργασίας, η οποία διαδραματίζει βασικό ρόλο για την ένταξη των ατόμων στην απασχόληση. Κατ' αυτό τον

τρόπο η πιστοποίηση των προσόντων μεταβίβαζε την ευθύνη στο άτομο προκειμένου να ενταχθεί στην απασχόληση, στο δε πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων είχε ως συνέπεια την υποχώρηση του ενδιαφέροντος για τη γενική εκπαίδευση και ως προς το πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης έφερνε σε δεύτερη μοίρα το μοντέλο του πανεπιστημίου της έρευνας, της διδασκαλίας και της ενότητας (Πρόκου, 2020).

Ιδιαίτερη έμφαση στην πιστοποίηση προσόντων έδωσε η ευρωπαϊκή πολιτική, καθώς μέσω του EQF, εστίασε στις δεξιότητες και τις ικανότητες των φοιτητών όσον αφορά την ανώτατη εκπαίδευση. Η θεσμοθέτηση διετούς κύκλου σπουδών τους οδηγούσε σε πτυχίο επιπέδου αντίστοιχου με τα ιδρύματα μετά-δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στη δεκαετία του 2000, το εργαλείο που προωθήθηκε για τη βελτίωση της «διαφάνειας», της συγκρισιμότητας και της φορητότητας των προσόντων στην ευρωπαϊκή ένωση, ήταν το EQF (Lawn, 2011 όπ. αναφέρ. στο Πρόκου, 2020). Μέσα από τη στρατηγική της Λισαβόνας του 2000, προωθήθηκε η εφαρμογή μεταρρυθμίσεων σε δύο τομείς, οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα συσχετίστηκαν με συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών της ευρωπαϊκής ένωσης. Πιο συγκεκριμένα, ο αμιγώς οικονομικός τομέας είχε ως στόχο την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς καθώς και τη μετάβαση σε μία οικονομία και κοινωνία της γνώσης μέσα από μια διαδικασία διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων για την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα. Ο δεύτερος τομέας, ο κοινωνικός, είχε ως σκοπό τον εκσυγχρονισμό του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και την επένδυση στον άνθρωπο (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Η στρατηγική της Λισαβόνας είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης ευρωπαϊκής αντίληψης της κοινωνίας της γνώσης, η οποία αποδόθηκε με τρεις τρόπους: α) εκπαίδευση σε σχέση με την τριτοβάθμια ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση β) έρευνα και γ) καινοτομία (Τσαούσης, 2009). Ουσιαστικά, η στρατηγική της Λισαβόνας έκανε τη διαφορά ως προς το περιεχόμενο και τις μορφές άσκησης και υλοποίησης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής σε τρία επίπεδα. Πρώτον, δημιούργησε ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και ερευνητικούς φορείς των κρατών μελών, μέσα σε αυτά και το Πανεπιστήμιο, στο κέντρο της επίτευξης οικονομικού στόχου. Δεύτερον, ενοποίησε και ενσωμάτωσε ενέργειες και δράσεις, μεταξύ αυτών και η διαδικασία της Μπολόνια και της Κοπεγχάγης. Τέλος, εισήγαγε τη Ανοιχτή Μέθοδο Συντονισμού, μέσω της οποίας οι κοινοί στόχοι για την εκπαίδευση, την έρευνα και την κατάρτιση μεταμορφώθηκαν σε εθνικούς

στόχους, προκειμένου να υλοποιηθούν εντός του ευρωπαϊκού πλαισίου παρακολούθησης (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013).

Ουσιαστικά, τα εθνικά πλαίσια προσόντων κατηγοριοποιούν τα επιτεύγματα της μάθησης και μπορούν να αξιολογήσουν και να τονώσουν τη μάθηση στην ενήλικη ζωή, καθώς επιτρέπουν την ανάλυση, την περιγραφή και τη σύγκριση των ατομικών αρχείων μάθησης. Ένα τέτοιο πλαίσιο προσόντων επιτρέπει τη μεταφορά και τη συσσώρευση επιτυγχανόμενης μάθησης σε πολλούς τομείς καθώς και σε αυτούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η σημασία του EQF ως προς το πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπης 2020» ανέδειξε τις εξής προτεραιότητες: 1) *έξυπνη ανάπτυξη*: οικονομική ανάπτυξη που βασίζεται στην καινοτομία, 2) *αειφόρος ανάπτυξη*: ανάπτυξη μιας οικολογικής, οικονομικής και ανταγωνιστικής οικονομίας και 3) *ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς*: ανάπτυξη μιας οικονομίας που προσφέρει εδαφική και κοινωνική συνοχή χωρίς απασχόληση (Πρόκου, 2020). Δόθηκε επίσης έμφαση στην ισχυρή προώθηση του EQF μέσα από μια σειρά εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων και μέσα από τη διασφάλιση ότι οι ικανότητες για την περαιτέρω μάθηση και την αγορά εργασίας θα αναγνωρίζονται σε όλη την επαγγελματική, γενική, τριτοβάθμια εκπαίδευση και την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς επίσης και στην άτυπη και μη τυπική μάθηση (European Commission, 2010). Εν κατακλείδι, η τοποθέτηση της στρατηγικής της Λισαβόνας στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» ουσιαστικά ανέδειξε την κατάρτιση και την εκπαίδευση ως έναν από τους κεντρικούς άξονες των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς η έμφαση που δόθηκε συνέδεσε τη δια βίου μάθηση με την αγορά εργασίας και με τις προτεραιότητες ενός συνεχούς εκπαιδευόμενου, ευέλικτου και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού (Γιώτη, 2018, όπ. αναφ. στο Πρόκου, 2020).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

### **Εισαγωγή**

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ειδικότερα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καθώς και η παρουσίαση βασικών μορφών αξιολόγησης. Ακολουθεί αναφορά στις σύγχρονες τάσεις για την αξιολόγηση σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Έπειτα γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου σε εθνικό επίπεδο και προσεγγίζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική σκοπιά, δεδομένου η επιστημονική προσέγγιση της αξιολόγησης δεν αναδεικνύει την κοινωνική της διάσταση, η οποία συναντάται σε πολλές παραμέτρους και επίπεδα της εκπαίδευσης. Τέλος, παρατίθεται μια επισκόπηση εμπειρικών ερευνών που προβάλλουν τις διαφοροποιημένες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

### **3.1. Εννοιολογικές Αποσαφηνίσεις**

#### **3.1.1. Προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης**

Τόσο στη διεθνή όσο και στην εθνική βιβλιογραφία, οι ορισμοί σχετικά με την έννοια της αξιολόγησης παρουσιάζουν πολλές διαφοροποιήσεις. Σύμφωνα, για παράδειγμα, με το Βικλεξικό, ως «αξιολόγηση» νοείται η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του «αξιολογώ»: το να εντοπίσει κάποιος τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία κάποιου ή κάτι και να κρίνει με βάση αυτά τα στοιχεία την επίδοση, την αποτελεσματικότητα ή την αξία του, ειδικά σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους ή άλλα πράγματα · επίσης ο προσδιορισμός της αξίας, της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με καθορισμένα κριτήρια (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, 1998).

Η αξιολόγηση αποτελεί αρχαία πρακτική, μιας και αρχικά εισήχθη στην κοινωνική ζωή ως ελεγκτικός μηχανισμός του κράτους με τη μορφή εξετάσεων, αλλά και ως σύστημα αξιολόγησης εσωτερικής συνοχής της αυτοκρατορίας της Κίνας το 2200 π.Χ. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Ωστόσο, ο όρος καθιερώθηκε διεθνώς από τον Tyler το 1949. Ο ίδιος όρισε την αξιολόγηση ως τη «διαδικασία καθορισμού στόχων που πρέπει να επιτευχθούν»,

συνδέοντας την έννοια περισσότερο προς την κατεύθυνση της εκτίμησης της αξίας ενός αντικείμενου.

Κατά τους Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου (2017), η αξιολόγηση αποτελεί αυτονόητο και επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο. Υπό την έννοια αυτή, η αξιολόγηση συνδέεται με οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα, που μαζί με το αποτέλεσμά της, συνιστά συστατικό στοιχείο κάθε συστηματικής διαδικασίας που έχει σχεδιαστεί και προγραμματιστεί σύμφωνα με συγκεκριμένους στόχους, με βάση τους οποίους και επιδιώκεται η πραγμάτωσή της. Άλλωστε, σε ένα ευρύ πεδίο, όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας ενέχουν το στοιχείο της αξιολόγησης, είτε σε επίσημη είτε σε άτυπη μορφή. Χαρακτηριστικά, ο R. Howsman (1965) τονίζει ότι *«όπου υπάρχουν ανθρώπινα όντα, εκεί θα υπάρχει και αξιολόγηση»*.

Ο προσδιορισμός της έννοιας της αξιολόγησης εξαρτάται εν πολλοίς από το πρίσμα υπό το οποίο χρειάζεται να την δει κανείς την εκάστοτε στιγμή. Για παράδειγμα, για τους Gelfer, Xu & Perkins (2004, σελ. 127), η αξιολόγηση μπορεί να προσδιοριστεί βάσει των σκοπών της, που πρέπει να εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα. Έτσι και ο Demunter (2001, σελ. 28) ορίζει τη συγκεκριμένη έννοια ως εξής: *«η αξιολόγηση επαληθεύει εάν ο στόχος ο οποίος είχε τεθεί επιτεύχθηκε, γνωρίζοντας ότι η ίδια υλοποίηση μπορεί να τον εξελίξει. Διατυπώνεται μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και επιχειρείται να τους δοθεί νόημα, εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότατη στην αξιολόγηση»*.

Οι Stufflebeam & Alkin (1968, σελ.2-4) συνδέουν την έννοια της αξιολόγησης με την ανατροφοδότηση και την ορίζουν ως *«διαδικασία συλλογής χρήσιμων πληροφοριών για τη λήψη και εν συνεχεία κρίση εναλλακτικών αποφάσεων»*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, σημαντικό στάδιο κατά τη αξιολογική διαδικασία ενέχει η πληροφόρηση και η ενημέρωση των ενδιαφερόμενων ομάδων για τον βαθμό επίτευξης των στόχων, προκειμένου να παρθούν οι κατάλληλες υποστηρικτικές αποφάσεις (Stufflebeam, 2001).

Ακόμη, η αξιολόγηση έχει προσδιοριστεί ως *«η προσπάθεια αποτίμησης της αξίας, προσώπων, πραγμάτων, θεσμών, συστημάτων, αποκαλούμενα αντικείμενα αξιολόγησης»* (Δημητρόπουλος, 2003, σελ. 24), δίνοντας έμφαση στην έννοια της αξίας, του πρώτου συνθετικού της λέξης «αξιολόγηση». Ομοίως, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1989, σελ.13), η έννοια της αξιολόγησης εκλαμβάνεται ως *«ο καθορισμός της αξίας ενός προσώπου, πράγματος,*



*ενέργειας, μιας ενέργειας και κατάστασης ή η απόδοση μιας ιδιότητας, ως προϊόν σύγκρισης, με κάτι άλλο, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια».*

Όσον αφορά τις διακρίσεις στις οποίες μπορεί να υποβληθεί η αξιολόγηση, αλλά και τους πιο εξειδικευμένους ορισμούς που της έχουν αποδοθεί κατά καιρούς, ο Scriven (1967) νοσηματοδοτεί την αξιολογική διαδικασία σύμφωνα με τον χρόνο παρέμβασής της. Έτσι, εμφανίζεται η έννοια της «*αρχικής-διαγνωστικής αξιολόγησης*» (*initial evaluation*), σύμφωνα με την οποία εκτιμάται η αρχική κατάσταση, η «*διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση*» (*formative evaluation*), η οποία πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη και έχει σκοπό να παρέχει πληροφορίες προς βελτίωση και η «*τελική-συνολική αξιολόγηση*» (*summative evaluation*), η οποία πραγματοποιείται κατά το πέρας της όλης διαδικασίας.

Περαιτέρω ο Βεργίδης (2001), διακρίνει την αξιολόγηση ως διεπιστημονική και διερευνητική δραστηριότητα. Η έννοια αυτή αρχίζει να θεσμοθετείται προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης πολιτικών μεταρρυθμίσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων, καθώς και σε μορφή αξιολόγησης προσώπων (Βεργίδης, 2009). Ο Καραλής (χ.χ.), μελετώντας ζητήματα αξιολόγησης, αναφέρει δύο εξειδικευμένους ορισμούς της:

*«Η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια, οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εκτιμήσουν και να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους κοινωνικές υπηρεσίες, προγράμματα και πολιτικές υλοποιούνται, από τα αρχικά στάδια του καθορισμού και του σχεδιασμού τους έως την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους. Αξιολόγηση είναι η διατύπωση κρίσης για την αξία μιας κοινωνικής παρέμβασης, με αναφορά σε συγκεκριμένα και ρητά κριτήρια και πρότυπα».*

Μέσα από μια συνθετική σκοπιά των παραπάνω ορισμών διαφαίνεται πως μέσα από κάθε οργανωμένη αξιολόγηση επιδιώκεται, μέσω ποικίλων τεχνικών και μέσων, να ελεγχθεί έγκυρα και αποτελεσματικά ο βαθμός επίτευξης των σχεδιασμένων στόχων, στην περίπτωση δε που δεν είναι ικανοποιητικός, να οδηγηθεί στη διαδικασία της ανατροφοδότησης. Βέβαια, αυτοί οι ορισμοί δεν αναδεικνύουν την κοινωνική διάσταση του ζητήματος της αξιολόγησης, η οποία με τη σειρά της συνίσταται σε πολλές επιμέρους παραμέτρους και έχει αναλυθεί αρκετά και σε πολλά επίπεδα.

### 3.1.2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ή αξιολόγησης της εκπαίδευσης και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκε σε διάφορες χώρες σχεδόν ταυτόχρονα με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Στη συνείδηση πολλών, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται με την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση των μαθητών.

Ο Tyler (1949, σελ. 32) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως «τη μέθοδο καθορισμού του βαθμού στον οποίο τα αντικείμενα της εκπαίδευσης αναγνωρίζονται σαφώς». Γενικότερα, οι θεμελιώδεις άξονες που εμπεριέχονται στους ορισμούς της αξιολόγησης ως έννοιας, διατρέχουν και τους ορισμούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Για παράδειγμα οι Stufflebeam & Alkin (1968, σελ.2-4), όπως και στον ορισμό τους για την αξιολόγηση, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρουν πως, μέσω της αξιολόγησης, η εκπαίδευση θα συλλέξει χρήσιμες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων. Κατά την Goldstein (1991, σελ. 219-236), ως εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται *«η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών της εκπαίδευσης»*.

Κατά την ελληνική βιβλιογραφία, πληθώρα ορισμών και τοποθετήσεων ως προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκλίνουν στο ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία άμεσης ή έμμεσης αλληλεπίδρασης, κατά την οποία τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού (ή διεργασίες, άτομα, συστήματα) εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και σκοπούς, προκειμένου να ληφθούν σωστές αποφάσεις (Βαρσαμίδου, 2016· Δημητρόπουλος, 1998· Κασσωτάκης, 2003· Κουλαϊδής, 1992· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Χαρακτηριστική είναι και η τοποθέτηση του Κασσωτάκη (2003, σελ. 12) για την αξιολόγηση ως *«διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της και των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα»* αλλά και του Ξωχέλλη (2006) ότι η αξιολόγηση διατρέχει αφενός το θεσμικό και οργανωτικό επίπεδο αλλά και το ατομικό.

Οι έννοιες του «ελέγχου» και της «αξιολόγησης» δεν είναι ταυτόσημες, αφού, όταν τοποθετούνται σε πλαίσιο εκπαιδευτικών συστημάτων, επιχειρησιακών, κυβερνητικών υπηρεσιών και διαφόρων επίσημων οργανισμών, δίνουν, αρχικά, στην αξιολόγηση τη μορφή

πρακτικών ορθολογικά εκλογικευμένων και εργαλειοποιημένων, αποσκοπώντας στη μελλοντική ανάπτυξη των υπό εξέταση υποκειμένων. Το κίνητρο για την πραγμάτωση της αξιολόγησης είναι η «έγνοια να βοηθηθούν οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων και ‘‘αριστοποίησης’’ της δράσης δια μέσου μελετών και με τη συμβολή ειδικών» (Ardoino, 1993). Όταν λοιπόν πρόκειται για ένα «προβολικό σχέδιο με μακροπρόθεσμη οραματική διάσταση», πηγή «εκπόρευσης νοήματος», τότε πρόκειται για αξιολόγηση συγκεκριμένων πρακτικών και όχι για έλεγχο, που όμως καταδεικνύει πως πιθανόν περιέχει και τον έλεγχο (Ardoino, 1993). Προς αυτή την κατεύθυνση και ο Demunter (2001, σελ. 27-28) επισημαίνει πως η έννοια της αξιολόγησης περιλαμβάνει μια ποιοτική διάσταση, με σκοπό τον προβληματισμό και την κατανόηση των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα.

Επιδιώκοντας να προσδιοριστεί η έννοια και η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» σχετίζεται άμεσα με την έννοια της «αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού» ή της «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου». Αυτό συμβαίνει διότι είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας που φέρει κατά κύριο λόγο την ευθύνη οργάνωσης και συντονισμού της. Άρα, με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εννοείται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, δηλαδή η αξιολόγηση έχει στο επίκεντρο της ενέργειες και δραστηριότητες που αναλαμβάνει και υλοποιεί ο εκπαιδευτικός εντός ενός συγκεκριμένου χωροχρονικού πλαισίου ως παιδαγωγός, επόπτης, δημόσιος υπάλληλος στην εκάστοτε σχολική και κοινωνική πραγματικότητα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο Κασσωτάκης (2019, σελ. 163) αναφέρει ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τη *«συστημική και οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους»*, ενώ ο Πασιαρδής (1996, όπ. αναφέρ. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σελ. 182) χαρακτηρίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως *«το μέσον με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό τη βελτίωση του αποτελέσματος ή τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού»*.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εισήχθη στον ελλαδικό χώρο στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από την ανάγκη να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποφορτισμένη σημασιολογικά από τον ελεγκτικό χαρακτήρα που απέπνεε ο θεσμός του επιθεωρητή ως το

1982. Ο συγκεκριμένος όρος έχει λάβει κατά καιρούς διάφορες σημασιολογικές προσεγγίσεις, όμως η γενική χρήση του όρου δηλώνει το αποτέλεσμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (ό.π.). Χαρακτηριστικά, στο άρθρο 1 του ΠΔ/1988 αναφέρεται ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου «η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους», στο ΠΔ 320/1993 ως «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά» και στο άρθρο 8 του Νόμου 2525/1997 ως «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την υπάρχουσα νομοθεσία».

Ο όρος αυτός εξειδικεύεται περισσότερο μέσα από τον Νόμο 2986/2002:

*«Με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδιώκεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους συγκρότηση και ικανότητα, ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την επίδοση στο έργο τους, η επισήμανση των αδυναμιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προσπάθεια εξάλειψής τους, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση τους έργου τους και η παροχή κινήτρων, η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους, η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης και τελικά η συνολική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου».*

Γενικά, ο Παπακωνσταντίνου (1992, σελ. 21,22), καταλήγει πως το εκπαιδευτικό έργο νοείται ως δημιούργημα ή προϊόν, δηλαδή σαν αποτέλεσμα που τελείται σε τρία επάλληλα επίπεδα: α) συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, β) της οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας της σχολικής μονάδας ή ιδρύματος, γ) της συντονισμένης δραστηριότητας τους εκπαιδευτικού, δηλαδή της εκπαιδευτικής και διδακτικής του πράξης. Έτσι, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και των συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου το οποίο εκλαμβάνεται ως σύνολο *έμψυχων* (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς, τοπικοί φορείς) και *μη έμψυχων* (εκπαιδευτική πολιτική, νομοθεσία, πόροι και μέσα κ.ά.) δηλαδή παραγόντων που εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα παρατηρούνται ορισμένες πρωτοβουλίες που είναι αφιερωμένες στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως είναι εκείνη του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, η

οποία συνίσταται στην συγκρότηση Περιφερειακών Ομάδων Αξιολόγησης, με την συμβολή των Διευθυντών και των Συμβούλων Εκπαίδευσης, αλλά και της Ανεξάρτητης Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, παρεμβαίνοντας σε θέματα όπου κρίνεται απαραίτητο (Κολυμπάρη, 2020, σελ. 128-129).

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει διαδεχτεί πολλές φάσεις και έχει αλλάξει πολλές φορές χαρακτήρα και προτεραιότητες, ενώ έχει δεχτεί πολλές φορές κριτική και έχει επισημανθεί η αναγκαιότητά της, αντίστοιχα.

### **3.1.3. Μοντέλα και μορφές της αξιολόγησης**

Οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, σε σχέση με τις γενικότερες τάσεις που επικρατούν στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης, επηρέασαν τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ως προς τη γενικότερη θεωρητική – ιδεολογική σύλληψη, λογική και χρήση τους. Έτσι διαμορφώθηκαν δύο γενικά μοντέλα, *το τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης και το πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό ή διερευνητικό – μετασχηματιστικό* (Μαυρογιώργος, 1993).

Το *τεχνοκρατικό ή γραφειοκρατικό μοντέλο* αξιολόγησης υιοθετεί τη λογική της ποσοτικής αξιολόγησης και η αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μηχανισμός ελέγχου στην εκπαίδευση, ο οποίος μετρά τον βαθμό επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων με συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης, θεωρούμενος έτσι πιο αντικειμενικός. Η αξιολόγηση είναι ιεραρχική και το περιεχόμενό της στηρίζεται στην έννοια της αποτελεσματικότητας. Το μοντέλο αυτό αποτελεί το κυρίαρχο και παραδοσιακό εθνικό μοντέλο αξιολόγησης και είναι συνδεδεμένο με τον θεσμό του επιθεωρητή, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης των επιθεωρητών καθόριζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση των εκπαιδευτικών και επηρέαζαν τις διαδικασίες προαγωγής, την απόλυση, τις αποδοχές κ.λπ. (ό.π.).

Στο μοντέλο αυτό επιδιώκονται συγκρίσεις του παραγόμενου έργου μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας, ωστόσο επικρίθηκε ιδιαίτερα γιατί δεν προσφέρεται για τον

εντοπισμό ποιοτικών χαρακτηριστικών. Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου διαμορφώνουν την αντίληψη πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από την ατομική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και την εκτίμησή της αποτελεσματικότητάς τους στο καθημερινό τους έργο. Αυτό έχει ως συνέπεια να ακολουθείται η τάση για «ιδιωτικοποίηση» της διδασκαλίας τους λόγω της εξουσίας αλλά και της ευθύνης που τους βαραίνει και να παραβλέπονται οι υλικοί, ιδεολογικοί και κοινωνικοί όροι της διδασκαλίας. Τέλος, ο τομέας της αξιολόγησης αναδείχθηκε σε μορφή άσκησης κοινωνικού ελέγχου λόγω της κατάχρησης της διοικητικής και εκπαιδευτικής εξουσίας από την πλευρά των επιθεωρητών, μορφή «πανοπισμού», όπου καθετί υπόκειται σε επιτήρηση, κανονισμούς και κυρώσεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Μαυρογιώργος, 1993).

Το *πλουραλιστικό – ανθρωπιστικό*, ή αλλιώς *διερευνητικό – μετασχηματιστικό* σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1993), έκανε την εμφάνισή του σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο κατά τα τέλη του 1980 λόγω των τάσεων που προβάλλουν ως ανάγκη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ανατροφοδότησή τους που έχει σκοπό την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το μοντέλο αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αξιολόγηση που αποβλέπει στον έλεγχο και τη συμμόρφωση σε συγκεκριμενοποιημένα κριτήρια που υιοθετούνταν από το τεχνοκρατικό μοντέλο και γι' αυτό μεταφέρει την αξιολογική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα, έχοντας πάντα ως επίκεντρο τα υποκείμενα της εκπαίδευσης (Δούκας, 2000).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, τα μετρήσιμα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού συστήματος που εμπλέκεται στην αξιολόγηση. Έτσι υιοθετούνται οι αρχές της ποιοτικής αξιολόγησης, που εστιάζει στα νοήματα που διαμορφώνονται εντός της αλληλεπίδρασης των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνεται έμφαση στον εντοπισμό και στην ερμηνεία των αδυναμιών των παραγόντων αυτών, με σκοπό την ανατροφοδότηση μέσω της λήψης ορθών παιδαγωγικών αποφάσεων και μέτρων. Οι επιλογές και οι στόχοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κινούνται γύρω από τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτοαξιολόγηση μέσα σε ένα πλαίσιο «συνεταιριστικής λογοδοσίας» και οι εκτιμήσεις της αξιολόγησης πραγματοποιούνται με κριτήριο την ανανέωση και την επαγγελματική αυτονομία μέσω ενός διερευνητικού, διαλεκτικού και μετασχηματιστικού κλίματος (Μαυρογιώργος, 1993).

Όσον αφορά το σχέδιο εφαρμογής της αξιολόγησης στην πράξη διακρίνονται δύο γενικές μορφές αξιολόγησης ως προς τη θέση του φορέα που αξιολογεί σε σχέση με τη σχολική μονάδα, την *εξωτερική* και την *εσωτερική* αξιολόγηση (Δημητρόπουλος, 1998· Κασσωτάκης, 2019).

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι ο τύπος αξιολόγησης σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολείου, που ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας ή εκτός αυτής. Κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εστιασμένος στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα ο ρόλος της εστιάζει στη συλλογή δεδομένων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία αξιοποιούνται από την κεντρική διοίκηση. Συνδέεται με τις συνέπειες για τα υποκείμενα της αξιολόγησης, όπως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι μισθολογικές τους απολαβές, η χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων κ.ά. Οι πιο χαρακτηριστικές μορφές αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, αυτή πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και από τους ίδιους τους παράγοντες αυτής. Στόχος αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου μέσα από την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών. Βασικοί μέθοδοι εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συλλογική ή συμμετοχική αξιολόγηση, η ενεργός έρευνα, η έρευνα δράσης, η ενδυναμωτική έρευνα και η διοίκηση ολικής ποιότητας. Ωστόσο ο συνδυασμός της με την εξωτερική επιτυγχάνει τη βελτίωση της ποιότητας γενικότερα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Σύμφωνα με τον Σολομών (1998), η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ανωτέρους στην εκπαιδευτική ιεραρχία στους κατωτέρους και γενικότερα από τους υψηλόβαθμους σε διοικητική ιεραρχία στους χαμηλόβαθμους. Στόχος της αποτελεί ο έλεγχος των ατόμων και των δράσεων τους και η υπακοή τους στους νόμους, όπως συμβαίνει και με την εξωτερική αξιολόγηση. Αντίθετα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, έχει διαφορετικό περιεχόμενο διότι έχει ως σημείο αναφοράς τις ενέργειες των ίδιων των παραγόντων, δίνοντας για παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, να διευρύνουν την οπτική τους και να αναπτύξουν την συνεργατικότητα και

δημοκρατική συζήτηση. Βασική αρχή της αυτοαξιολόγησης αποτελεί η ιδέα πως το άτομο δημιουργεί και δραστηριοποιείται μέσα στην ίδια την υπηρεσία μόνο κάτω από ορισμένες συνθήκες, ταυτίζοντας εν τέλει τους προσωπικούς του στόχους με αυτούς της υπηρεσίας του. Σύμφωνα με τον MacBeath η αυτοαξιολόγηση παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν την ευθύνη των αποτελεσμάτων που παράγουν. Γενικά είναι μια πρακτική ανάπτυξης που από «τα κάτω» και από «τα μέσα» προσεγγίζει το σχολείο ως ολότητα, και που ταυτόχρονα πρέπει να στηρίζεται από «τα πάνω» προς «τα κάτω», δίνοντας βαρύτητα στον πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον εκπαιδευτικό (Μπαγάκης, 1999· MacBeath, 2016· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

### **3.2. Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Τις τελευταίες δεκαετίες τονίζεται ιδιαίτερα ο όρος «αξιολόγηση», τόσο σε επιστημονικό και πολιτικό λόγο όσο και στα επίσημα ευρωπαϊκά και διεθνή κείμενα, προκειμένου να αποτυπωθεί η υπάρχουσα κατάσταση στην εκπαίδευση και κυρίως σε επίπεδο σχολικών μονάδων που συνδέεται με τα εκπαιδευτικά συστήματα αναφορικά με την ποιότητα και την αποδοτικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Αρχικά είναι σημαντικό να αποδοθεί η έννοια της αποδοτικότητας και της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλο (2006, σελ.273) η «αποδοτικότητα» μιας παραγωγικής διαδικασίας αναφέρεται κατά κανόνα στη μετατροπή εισροών σε εκροές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, στη μέγιστη δυνατή ποσότητα, χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν μικρότερες ποσότητες εισροών και με το λιγότερο κόστος. Ειδικότερα, ο λόγος της αποδοτικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός κατά την εκπαιδευτική πολιτική καθώς υπάρχει σχέση των διαφόρων κατηγοριών χρηματικών και ανθρωπίνων πόρων που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση. Δανειζόμενος ο όρος της «αποδοτικότητας» από τον χώρο της οικονομικής παραγωγής, εμφανίστηκε η συσχέτιση αυτού με την έννοια της «αποτελεσματικότητας». Κατά συνέπεια, αποτελεσματικό σχολείο είναι εκείνο το οποίο επιτυγχάνει τους στόχους για τους οποίους έχει ιδρυθεί και όπου η κοινωνία του έχει εναποθέσει, προκειμένου να επιτελεί με αποδοτικό τρόπο τις παιδαγωγικές και κοινωνικές λειτουργίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της θεσμικής αποστολής του. Κατά συνέπεια, η «ποιότητα στην εκπαίδευση» συνδέεται με υψηλού επιπέδου επιτεύγματα



αναφορικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων και όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός επίτευξης τόσο μεγαλύτερη είναι η ποιότητα των αξιολογούμενων αυτών συστημάτων (Κασσωτάκης, 2017). Επιδίωξη λοιπόν των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών σχεδιασμών αποτελεί η έννοια της «σχολικής αποτελεσματικότητας» προκειμένου να αναβαθμιστούν τα εκπαιδευτικά συστήματα και να λειτουργήσει ποιοτικά η εκπαίδευση, συνιστώντας στα κράτη-μέλη να υποστηρίξουν διαφανή συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Συγκεκριμένα, τον Μάρτιο του 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισαβόνα προχώρησε στη χάραξη μιας σύνθετης κοινής στρατηγικής κοινωνικών και οικονομικών παρεμβάσεων με σκοπό την βιώσιμη επαναπροσέγγιση της θέσης της Ευρώπης στον διεθνή ανταγωνισμό (Μπουτσιούκη, 2017). Συγκεκριμένα η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε τον εξής στρατηγικό στόχο για το τέλος της δεκαετίας *«να καταστεί η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισαβόνας, 2000, σελ.11), με τον παράγοντα της εκπαίδευσης να εμφανίζει το κεντρικό πεδίο ενδιαφέροντος. Η προαγωγή των πολιτικών που είχαν ως στόχο την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την ενθάρρυνση ποιοτικών συστημάτων εκπαίδευσης αποτέλεσε κεντρικό πεδίο των δράσεων που εξήγγειλαν τα κείμενα της κοινής Στρατηγικής (Μπουτσιούκη, 2017).

Κατά την εξέλιξη της Στρατηγικής της Λισαβόνας, το 2004 το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενέκρινε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και στη συνέχεια το 2009 με το «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (διάδοχος του πρώτου) θέτουν ως θεμελιώδη αρχή τη δια βίου μάθηση. Οι στρατηγικοί στόχοι του προγράμματος εστιάζουν:

1. Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
3. Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης (Μπουτσιούκη, 2017).

Σύμφωνα με το δίκτυο «Ευρυδίκη» (Eurydice, 2006), η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς μηχανισμούς όπου τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα επιτύχουν την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αναλόγως των ιστορικών, κοινωνικοοικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών και εκπαιδευτικών συγκυριών εφαρμόζονται ποικίλες πρακτικές και συστήματα αξιολόγησης στα κράτη-μέλη καθώς αυτά επιδιώκουν να προσαρμοστούν. Έτσι ανάλογα με τη θέση του φορέα αξιολόγησης σε σχέση με τον αξιολογούμενο παρατηρείται να εφαρμόζεται *εξωτερική, εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση ή μικτή αξιολόγηση*. Στις περισσότερες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης εφαρμόζεται μια μορφή από αυτές ή μίξη αυτών (Παρατηρητήριο ΑΕΕ). Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολο το σχεδιασμό ενός αποδοτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως ανατροφοδοτική ή η αυτοαξιολόγηση, ιδίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Περαιτέρω, οι τάσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σε διεθνές επίπεδο δίνουν έμφαση για να εξυπηρετήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD, 2011a) τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της αποτελεσματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στη διατήρηση της ποιότητας τους για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού επαγγέλματος υψηλής ποιότητας. Το μοντέλο αξιολόγησης που αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κατέχει ιδιαίτερη θέση στο διεθνές πεδίο ερευνών και συζητήσεων, μιας και η ποιότητα της διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητά της είναι απαραίτητη επειδή υπάρχει αυξημένη επίγνωση του πόσο κρίσιμοι είναι οι δάσκαλοι στις επιδόσεις των μαθητών και στην πρόοδο της κοινωνίας (Norlund, Marzano & De Angelis, 2017). Χαρακτηριστική αποτελεί η έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey), σύμφωνα με την όποια τα συστήματα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών αποτελούν ζωτικό σημείο των σχολείων με υψηλές επιδόσεις. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνιστά ευκαιρία διάδοσης αποδοτικών διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στην πλειονότητα των σχολείων, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της σχολικής κουλτούρας και έχει σημαντικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική κατάρτιση και ανέλιξή τους, την εργασιακή ικανοποίηση και τις αμοιβές τους (European Commission, 2014).

Τέλος σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο εμφανίζεται το μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπεί στην κοινωνική λογοδοσία (Norlund, Marzano & De Angelis, 2017). Δεδομένης της ανάλυσης της οικονομικής αποδοτικότητας, όσοι συμμετέχουν στην παροχή εκπαιδευτικού αγαθού (κοινωνικού ή δημοσίου), οφείλουν να ακολουθούν μια πολιτική απόδοσης λόγου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Στα περισσότερα ευρωπαϊκά συστήματα, όσο συγκεντρωτικά κι αν είναι, οι εκπαιδευτικοί έχουν αρχίσει να απολαμβάνουν μεγαλύτερη ελευθερία δράσης σε εκπαιδευτικό επίπεδο ή και σε επίπεδο οργάνωσης και διαχείρισης. Οι διαδικασίες αυτονομίας του σχολείου και των παραγόντων του είναι ο λόγος που οδήγησε σταδιακά σε μια σειρά από δράσεις που παρακολουθούν και αξιολογούν την ποιότητα της διδασκαλίας (Norlund, Marzano & De Angelis, 2017).

### **3.3. Ιστορική αναδρομή και νομοθετικές ρυθμίσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε σχεδόν με την ίδρυση του ελληνικού κράτους με τη μορφή εποπτικού ελέγχου των σχολείων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών ως υπαλλήλων του δήμου ή του κράτους. Οι συνθήκες της εποχής κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και το χάος που επικρατούσε στις εκπαιδευτικές περιφέρειες, ανέδειξαν την ανάγκη για διοικητικό και εποπτικό έλεγχο έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές αρχές να ενημερώνονται για την κατάσταση που επικρατεί στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Παράλληλα λοιπόν με τη συγκρότηση των πρώτων σχολικών συστημάτων του νεοσύστατου ελληνικού κράτους εμφανίζεται ο θεσμός του επιθεωρητή και θεσπίζεται «Επιθεωρητική Επιτροπή» σύμφωνα με το Διάταγμα του 1834, σε επίπεδο δήμου, επαρχίας και νομού.

Τον ρόλο του αξιολογητή είχε ο επιθεωρητής, συνήθως έξω-εκπαιδευτικός παράγοντας, πρόσωπο και όχι κάποιο συλλογικό όργανο, ο οποίος είχε ως έργο τόσο το διοικητικό όσο και τον εποπτικό έλεγχο (επιθεώρηση) των σχολείων, λειτουργούσε ως όργανο στην υπηρεσία της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και ως μηχανισμός ελέγχου και εξουσίας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Η σημαντικότητα της θέσης αυτής ως κυρίαρχο όργανο της περιφέρειας του και του καθοριστικού ρόλου του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδείχθηκε αφενός από τον τρόπο επιλογής του από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, η οποία είχε πάντα την τελική απόφαση με πρόσωπα της αρέσκειάς της, για να μπορεί να ελέγχει τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης, και αφετέρου από

τον έλεγχο της νομιμοφροσύνης και της διάθεσης του να γίνει στέλεχος ενός μηχανισμού αυστηρού ελέγχου όλων των εκπαιδευτικών και διοικητικών διαδικασιών της αρμοδιότητάς του. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Ι. Αρχιμανδρίτη, «Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης»: *«ο Επιθεωρητής είναι ο αντιπρόσωπος της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας [του κράτους] και προΐσταται των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, προσπαθών να δώσει λύσιν πολλών διοικητικών προβλημάτων αλλά τοιούτων αγωγής. Άρα με την μόρφωσίν του, την πείραν του και το εν γένει κοσμοθεωρητικόν του πλαίσιον, τίθεται αρχηγός της περιφέρειας...»* (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 272-274).

Βασικό εργαλείο του επιθεωρητή αποτελούσε η «έκθεση επιθεωρήσεως» ή «έκθεση αξιολόγησης», δηλαδή η υπηρεσιακή έκθεση προσόντων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο ΒΤΜΘ/1895, ο επιθεωρητής ήταν υποχρεωμένος να υποβάλλει τη σύνταξη της υπηρεσιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τον άμεσο έλεγχο. Συγκεκριμένα τα κανονιστικά διατάγματα προσδιόριζαν τα σημεία που ο επιθεωρητής έπρεπε να επισημάνει κατά την σύνταξη της έκθεσης, αποφεύγοντας γενικούς και αόριστους χαρακτηρισμούς, αλλά να παρουσιάζει σαφή δεδομένα για την σωματική και πνευματική κατάσταση, την επιμέλεια, την επιστημονική κατάρτιση, την παιδαγωγική ικανότητα, την προσωπικότητα και την κοινωνική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολείο. Η έκθεση υποβαλλόταν στο εποπτικό συμβούλιο και αντίγραφο της στο Υπουργείο Παιδείας, στο εκπαιδευτικό συμβούλιο και στον γενικό επιθεωρητή και ήταν καθοριστική για τη βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, την ευνοϊκή του μετάθεση, την απονομή ηθικής αμοιβής κ.ό.κ. (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο θεσμός του επιθεωρητή δέχθηκε πολλές κριτικές και χαρακτηρίστηκε ως ένας από τους πιο συντηρητικούς, συγκεντρωτικούς, γραφειοκρατικούς και συμμορφωτικούς μηχανισμούς τους ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993, σελ. 155). Όπως αναφέρεται στη Ζαμπέτα (1992, σελ.230) *«η υπέρτατη εποπτεία εφ' όλων των επιθεωρητικών επίτροπων, των διδασκάλων και των σχολείων γενικώς αναπόκειται στην αρμόδιο Έπαρχο και Νομόρχη και στην Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαιδεύσεως Γραμματεία της Επικρατείας»*. Ο ρόλος αυτός που ανατέθηκε στην τοπική αυτοδιοίκηση, φανερώνει την παρουσία του Κράτους στην περιφέρεια, με αποτέλεσμα να εδραιώνεται ο αυστηρός συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του συγκεκριμένου θεσμού κατά τη συγκεκριμένη περίοδο (Γέρου, 1981, όπως αναφ. στη Ζαμπέτα, 1992). Ειδικότερα, ο

επιθεωρητής μην έχοντας τη δυνατότητα να φέρει εις πέρας τον συμβουλευτικό-παιδαγωγικό-διδασκτικό του ρόλο, επικεντρωνόταν στα διοικητικά καθήκοντα λειτουργώντας κυρίως ως τοπικός εκπρόσωπος του Υπουργείου Παιδείας. Δέσμιος των δυνάμεων του συγκεντρωτισμού και ο ίδιος, ο θεσμός εξυπηρετούσε την γραφειοκρατία, την άσκηση ελέγχου και πίεσης με αποτέλεσμα να αποκτήσει έντονα διοικητικό και κατασταλτικό χαρακτήρα και να χαρακτηριστεί ως το μέσο που είχε σκοπό τη χειραγώγηση του Έλληνα εκπαιδευτικού μετατρέποντάς τον πειθήνιο όργανο των εκάστοτε πολιτικών εξουσιών (Μαυρογιώργος, 1993, σελ. 155).

Αναφορικά για τα καθήκοντα του επιθεωρητή πραγματοποιήθηκαν πολλές επίσημες προσπάθειες για τον διαχωρισμό του διοικητικού και καθοδηγητικού του έργου στο βωμό του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και της κατάργησης των θεσμών του συγκεντρωτισμού που τελικά υλοποιήθηκε με την ψήφιση του Νόμου 1263/1982 *«Για την επιστημονική/παιδαγωγική καθοδήγηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*. Ο συγκεκριμένος νόμος αφορούσε την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την εισαγωγή του θεσμού του *«Σχολικού Συμβούλου»*. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη γενική και μέση τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση ήταν επιμορφωτικός, καθοδηγητικός και συντονιστικός έχοντας παιδαγωγικές – συμβουλευτικές αρμοδιότητες, μιας και οι διοικητικές ήταν ευθύνη πλέον του *«Προϊσταμένου Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης»*. Συγκεκριμένα συμμετέχει στον προγραμματισμό, τη διοίκηση και την αξιολόγηση και καθοδηγεί με βάση τον κεντρικό προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο εισάγεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο σχετικά γενικά και αόριστα, χωρίς συγκεκριμένους σκοπούς και κριτήρια, με ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό αλλά και από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και του προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης ως προς τα διοικητικά καθήκοντα, χωρίς όμως να αποτολμάται μια συγκεκριμενοποίηση της αξιολόγησης.

Ο ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης όσον αφορά τη διοίκηση και την εποπτεία της συνεχίστηκε με μια πληθώρα σχεδίων προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και διοικητικών πράξεων κ.ά. κατά την ψήφιση του νόμου-πλαισίου 1566/1985 για τη Γενική Εκπαίδευση. Με το νέο Προεδρικό Διάταγμα το 1986 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αρχίζει να συγκεκριμενοποιείται ως προς τα κριτήρια και τα όργανα αξιολόγησης. Ειδικότερα,

εισάγεται τριμελής επιτροπή για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής εκπαίδευσης και ο διευθυντής του σχολείου, στους εξής τομείς: α) επιστημονική κατάρτιση, β) διδακτική ικανότητα – παιδαγωγική πράξη, γ) συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής και δ) εργατικότητα και συνεργασία με τους φορείς. Το τελευταίο κριτήριο φορτισμένο με περιθώριο αυθαίρετων και ιδεολογικών κρίσεων, αλλά και οι θεσμικές ρυθμίσεις σύμφωνα με τις οποίες τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα καθόριζαν την υπηρεσιακή και οικονομική θέση του αξιολογητή φαίνεται να συνέβαλλαν στην πυροδότηση αντιδράσεων από τις ομοσπονδίες εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο να μην εφαρμοστεί (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Το 1992 η νέα κυβέρνηση εισάγει νέο πρόγραμμα για την παιδεία, προωθώντας το νέο Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 «*Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*», όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος για «αποδοτικότητα» του εκπαιδευτικού έργου. Θεσμίζονται πρόσωπα που θα αναλάβουν την αξιολόγηση, κριτήρια και κλίμακες βαθμολόγησης. Εκ πρώτης ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και περαιτέρω ο διευθυντής του σχολείου την υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, με κλίμακα σε όλες τις περιπτώσεις από 10 έως 50 μόρια (σύνολο 100). Η διαδικασία ξεκινάει από τον συντονισμό και τον προγραμματισμό δράσεων εντός της σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο, όπου αξιολογούνται κατά το πέρας της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας τη γνώμη του συλλόγου γονέων. Συντάσσεται έκθεση αξιολόγησης από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και ακολουθείται μια διαδοχική ιεραρχική διαβίβαση ως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου θα προχωρήσει σε εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και οι καταγγελίες για ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο και αστυνόμευση της παιδαγωγικής πράξης μέσω της συγκεκριμένης αξιολόγησης που θυμίζουν τον θεσμό του επιθεωρητή οδήγησαν στη μη εφαρμογή της (ό.π.). Οι πολιτικές εξελίξεις το 1993 οδήγησαν στην αλλαγή της κυβέρνησης, η οποία κατήργησε τον συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα και εισήγαγε τον νέο νόμο-πλαίσιο 2525/1997 για την εκπαίδευση, ο οποίος συμπεριλάμβανε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, του προϊσταμένου του γραφείου εκπαίδευσης και τον σχολικό σύμβουλο. Στον συγκεκριμένο νόμο γίνεται λόγος για

αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και στόχων, όπως αυτά ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία. και ένα χρόνο αργότερα με την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26.2.1998 τονίζει τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Υπουργική Απόφαση (άρθρο 3) συστήνεται συγκρότηση τριμελών Επιτροπών Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (ΕΑΣΜ) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η οποία θα πραγματοποιείται τοπικά σε κάθε σχολική μονάδα, χωρίς τη μεσολάβηση κάποιου άλλου φορέα ή προσώπου. Εκτός από τη συγκεκριμένη επιτροπή, εμφανίζεται και ένα νέο όργανο αξιολόγησης σύμφωνα με τον νόμο 2525/1997, το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ). Ο υποψήφιος θα έπρεπε να πληρούν κάποιες προδιαγραφές (ηλικία μέχρι 55 ετών, πτυχιούχοι ΑΕΙ και 12ετή διδακτική εμπειρία). Η επιλογή του θα πραγματοποιούνταν μέσω δημοσίου διαγωνισμού προβλέποντας 400 οργανικές θέσεις και θα εποπτεύονται μαζί με τους σχολικούς συμβούλους από Επιτροπές Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας και θα συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης που σχετίζονται με την μονιμοποίηση των αξιολογούμενων ή με οποιαδήποτε υπηρεσιακή εξέλιξη ή επιστημονική κατάρτιση.

Στη συνέχεια εκδίδεται το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 σύμφωνα με το οποίο προσδιορίζονται οι όροι και η διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν εκθέσεις αξιολόγησής τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου, όπου στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας των εκπαιδευτικών το ΣΜΑ εξετάζει τον υπηρεσιακό φάκελο και τις εκθέσεις των εκπαιδευτικών και συντάσσει τελική δική της έκθεση. Κατά το ίδιο έτος (1998), εκδίδεται η εγκύκλιος Γ2/47/1998 που καλεί τις σχολικές μονάδες να συγκροτήσουν πενταμελή ομάδα υπεύθυνη για αυτοαξιολόγηση.

Ο Νόμος 2525 συνδέεται άμεσα με το Προεδρικό Διάταγμα 140, καθώς το συγκεκριμένο συνδέει την αξιολόγηση με την υπηρεσιακή εξέλιξη. Υπάρχει μια πυραμιδωτή εξωτερική αξιολόγηση για το εκπαιδευτικό έργο και τους εκπαιδευτικούς και ταυτοχρόνως εμφανίζεται για πρώτη φορά η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) ήταν έντονη και καταδίκασε την επιχειρούμενη αξιολόγηση στο σύνολό της χαρακτηρίζοντας την αυτοαξιολόγηση που δημαγωγική και προσχηματική. Η γενικότερη αναταραχή στην παιδεία εκείνης της περιόδου είχε ως αποτέλεσμα αυτή η αξιολόγηση να μην εφαρμοστεί ποτέ (Δούκας, 2000).

Με την αντικατάσταση του Υπουργού Παιδείας το 2000 θεσπίζεται νέος νόμος 2986/2002 «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Με τα άρθρα 4 και 5 του συγκεκριμένου νομοθετήματος προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) για την ανάπτυξη, την εφαρμογή προτύπων, δεικτών και κριτηρίων καθώς και τον συντονισμό και έλεγχο αξιοπιστίας το πρώτο, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών το δεύτερο. Ακολουθείται πυραμιδωτή ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το διοικητικά του καθήκοντα και από τον σχολικό σύμβουλο ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική-διδακτική δραστηριότητά του σύμφωνα με εκατοντάβαθμη κλίμακα για κάθε πεδίο και περαιτέρω αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης (σχέδιο ΠΔ 1.7.2002). Ο συγκεκριμένος νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ καθώς βρισκόταν σε εκκρεμότητα (δεν είχαν θεσπιστεί κριτήρια, διαδικασίες και λεπτομέρειες της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού) και εκδόθηκε τροποποιημένα το 2013.

Ακόμη μια προσπάθεια θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε με τον Νόμο 3838/2010 «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» και λίγο πιο πριν με την εγκύκλιο Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010: «*Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας*» σύμφωνα με την οποία προβλέπεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας. Σύμφωνα με τη διαδικασία οργάνωσης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης των σχολείων και των εκπαιδευτικών του άρθρου 32 του Νόμου 3848/2010 ορίζεται υπεύθυνος ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος συνεργάζεται στενά με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους καταρτίζοντας πρόγραμμα δράσης το οποίο περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, ενώ η



έκθεση αξιολόγησης, που συντάσσεται στο τέλος κάθε σχολικού έτους, αναφέρεται στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, στην επίτευξη των στόχων, καθώς και στις προτάσεις βελτίωσης των προβλημάτων και των αδυναμιών. Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση της αξιολόγησης γνωστοποιούνται στους μαθητές και τους γονείς, αναρτώνται στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αντίστοιχης διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλεται στο ΚΕΕ. Αντίστοιχο πρόγραμμα δράσης και ανάλογη έκθεση αξιολόγησης υλοποιείται από τους προϊσταμένους των διευθύνσεων εκπαίδευσης για κάθε σχολικό έτος και υποβάλλεται στους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία που έπεται της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης των σχολείων. Χαρακτηριστική είναι η ασάφεια και η γενικότητα του συγκεκριμένου νόμου σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και η ελλιπής θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς αξιολογείται μόνο μία διάστασή του, οι εκπαιδευτικές δράσεις της σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης, 2017).

Ο Νόμος 2986/2002 ενεργοποιήθηκε με συγκεκριμένο και ρητό τρόπο εφαρμογής μέσα από το Προεδρικό Διάταγμα Προεδρικό διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», που περιγράφονται διεξοδικά ο σκοπός, η διαδικασία και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση προς όφελος των ίδιων, των μαθητών και της κοινωνίας. Η αξιολόγηση σχετίζεται με τη φύση του εκπαιδευτικού έργου και της υπαλληλικής ιδιότητας και η οποία διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων και κλίμακες βαθμολόγησης που αποδίδουν ποιοτικούς χαρακτηρισμούς με συντελεστή βαρύτητας ανά ξεχωριστή κατηγορία. Η εφαρμογή του ξεκίνησε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 για τα στελέχη της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων βαθμίδων, γεγονός το οποίο ανατράπηκε κατά την αλλαγή της κυβέρνησης το 2015.

Περαιτέρω, σύμφωνα με τον Νόμο 4692/2020 «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις», τροποποιούνται και προστίθενται κάποιες διατάξεις όσον αφορά τους φορείς και τη διαδικασία στον προηγούμενο Νόμο 4547/2018 που αφορούσε την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης. Η μορφή της αξιολόγησης

των σχολικών μονάδων συνεχίζει να είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Με τον Νόμο 4692/2020 ορίζονται επίσης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Σχολεία (Π.Σ.) και τα Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙ.Σ). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αφορά την παιδαγωγική επάρκεια που υλοποιείται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.), την επιστημονική και διδακτική επάρκεια που πραγματοποιείται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ο οποίος αντικατέστησε τον σχολικό σύμβουλο κατά τον Νόμο 4547/2018, με παρακολούθηση της διδασκαλίας στην τάξη και αποτίμηση του φακέλου εργασιών και διδακτικού υλικού και την υπηρεσιακή επάρκεια και τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών από τον διευθυντή του Π.Σ. ή του ΠΕΙ.Σ. (άρθρο 20). Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν θετική αξιολόγηση δύναται να υποβάλλουν αίτηση ανανέωσης της θητείας τους, ενώ όσοι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική αξιολόγηση δεν έχουν τη δυνατότητα για τρία σχολικά έτη να υποβάλλουν αίτηση για θέσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών σε Π.Σ. και ΠΕΙ.Σ..

Ο πιο πρόσφατος νόμος που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ο Νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης (ειδικότητας), ως προς τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ως προς το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης, ως προς την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκειά τους. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται τεκμηριωμένα σε τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα, στην οποία το έργο τους διαβαθμίζεται από εξαιρετικό, σε πολύ καλό, σε ικανοποιητικό ή σε μη ικανοποιητικό, ως προς δύο (2) πεδία: Α) το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο εξειδικεύεται σε Α1) γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου και Α2) παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης και Β) υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία, εκτός των άλλων, περιλαμβάνει και δύο παρατηρήσεις από κάθε αξιολογητή, συνεκτιμωμένων των στοιχείων που έχει καταθέσει ο κάθε εκπαιδευτικός στον ηλεκτρονικό του φάκελο. Σε ενδεχόμενο που το έργο του εκπαιδευτικού αξιολογηθεί ως «μη ικανοποιητικό», αυτός είναι υποχρεωμένος να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα που εκπονείται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τέλος, στην περίπτωση που το έργο

ενός δόκιμου εκπαιδευτικού αξιολογηθεί ως «μη ικανοποιητικό», κατά την αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα στη λήξη της δοκιμαστικής περιόδου, έστω και σε ένα από τα πεδία A1, A2 ή B ή A' ή B', κατά περίπτωση, δεν μονιμοποιείται αλλά μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία τα αμέσως επόμενα δύο έτη.

### **3.4. «Ο συνδικαλιστικός, ο φιλοσοφικός και ο παιδαγωγικός λόγος» για την εκπαιδευτική πολιτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Με βάση τα παραπάνω διαφαίνεται ότι οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση δέχονται ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα την εκπαιδευτική αξιολόγηση, δεδομένου ότι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής και διοικητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση των Bernstein και Bates (όπ. αναφ. στο Δούκας, 2000, σελ.11): «η αξιολόγηση είναι ένα από τα τέσσερα βασικά συστήματα μηνυμάτων, μέσω των οποίων νοηματοδοτείται η εκπαιδευτική και γνωστική πραγματικότητα, μαζί με τα αναλυτικά προγράμματα, την παιδαγωγική και τη σχολική οργάνωση. Με την έννοια αυτή, η έγκυρη, αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση αποτελεί εκ των πραγμάτων, διαδικασία που οδηγεί σε διαπιστώσεις, επιβεβαιώσεις και βελτιώσεις». Ειδικότερα, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για ενημέρωση και αναγνώριση του έργου που εκτελούν καθώς και της προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο, η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για αξιοκρατία είναι μερικοί από τους λόγους που την καθιστούν χρήσιμη και αναγκαία (Κασσωτάκης, 2019).

Παρά όμως την αναγκαιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται μέσα από τον νομοθετικό λόγο της εκάστοτε ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους, εμφανίζεται πλήθος αντιδράσεων και επιχειρημάτων που επιδιώκουν να ερμηνεύσουν το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έτσι αναδεικνύονται ερωτήματα, όπως: μπορεί να μετρηθούν αντικειμενικά όλες οι πτυχές τους έργου των εκπαιδευτικών, μπορούν να αποφευχθούν αρνητικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς από την αξιολόγησή τους, έχουν την κατάλληλη κατάρτιση οι αξιολογητές, πώς αλληλοεπιδρούν εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση, τα οποία προσεγγίζονται μέσα από ποικίλες ιδεολογικές, φιλοσοφικές, πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις.

Αρχικά, οι στάσεις και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους εκφράστηκαν κυρίως μέσα από τα επίσημα συνδικαλιστικά τους όργανα (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1992), ο *συνδικαλιστικός λόγος* αρνείται την επιβολή των ιδεολογικών ελέγχων στην εκπαιδευτική λειτουργία που ασκείται μέσω της αξιολόγησης, τονίζοντας τη χειραγώγηση και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια και εκτελεστικά όργανα των κυβερνητικών επιταγών. Οι συνδικαλιστικοί φορείς τήρησαν αρνητική στάση όχι μόνο απέναντι στον θεσμό του επιθεωρητή, ο οποίος δέχθηκε οξεία κριτική από τον εκπαιδευτικό κλάδο όλων των βαθμίδων και τους ειδικούς, αλλά γενικότερα έναντι στον θεσμό της αξιολόγησης, διότι πίστευαν πως η αξιολόγηση δεν στόχευε στη συνολική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά οι ρυθμίσεις διατηρούσαν τις αντιλήψεις του παρελθόντος που εστιάζουν στο ίδιο το πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, τα συνδικαλιστικά όργανα δέχονται την αναγκαιότητα της αξιολόγησης όπως αρθρώνεται από τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό λόγο, αλλά αμφισβητούν τα κριτήρια, τις τεχνικές της αξιολόγησης καθώς και τους σκοπούς και τις προθέσεις της πολιτείας (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Τόσο η ΔΟΕ, όσο και η ΟΛΜΕ υποστηρίζουν το τρίπτυχο προγραμματισμός – υλοποίηση – απολογισμός του εκπαιδευτικού έργου, διεκδικούν τη συμμετοχή τους στην αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων, προβάλλουν την αυτοαξιολόγηση, επικαλούνται πορίσματα Ευρωπαϊκών συνδικάτων και εκφράζουν την κατηγορηματική τους αντίθεση σε κάθε μορφή αξιολόγησης – χειραγώγησης - κατηγοριοποίησης που θα οδηγήσει σε τιμωρητικές κυρώσεις των εκπαιδευτικών (ό.π.).

Ωστόσο, οι προτάσεις των συνδικαλιστικών οργάνων δεν ελήφθησαν υπόψιν από την επίσημη πολιτεία, καθώς ο λόγος τους εμφανίζεται επιφυλακτικός με ασαφή και γενική επιχειρηματολογία και η αντίθεσή τους δεν ήταν απόλυτα κατηγορηματική, και πολλές φορές ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι υποστήριζαν κάποιας μορφής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που, ενώ είχε θετική απήχηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, δεν ανταποκρινόταν και για πρακτική εφαρμογή από την πλευρά τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Παπακωνσταντίνου, 1992).

Περαιτέρω, ο Παπακωνσταντίνου (1992) διακρίνει τον *φιλοσοφικό και «πολιτικό» λόγο*, ο οποίος φορτισμένος ιδεολογικά αντιτίθεται στην επιχειρούμενη επιβολή της αξιολόγησης. Οι κριτικές αναλύσεις σύμφωνα με τις οποίες προσεγγίζει ο συγκεκριμένος λόγος τον σχεδιασμό της αξιολόγησης, προβάλλουν την αξιολόγηση ως μέσο

συγκεντρωτισμού που βοηθάει τόσο στην άσκηση του κρατικού ελέγχου και της ενίσχυσης του κράτους όσο και στην εφαρμογή και επιβολή της εκπαιδευτικής πολιτικής αποκαλύπτοντας τις ιδεολογικές της συνιστώσες. Η επιβολή του «κανονικού», όπως αυτή ορίζεται από την κυρίαρχη άποψη, η ομοιομορφία στην εκπαιδευτική πράξη, η «υποταγή» και «εξάρτηση» του εκπαιδευτικού προσωπικού προς τις άνωθεν υποδείξεις καθιστούν την αξιολόγηση ως μεθόδευση που αποσκοπεί στην αναπαραγωγή του κοινωνικοπολιτικού συστήματος (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Η σύγχρονη νεοφιλελεύθερη τάση, η οποία στρέφει το σχολείο στους νόμους της αγοράς, αξιοποιεί τα διάφορα συστήματα αξιολόγησης ώστε να ενστερνιστούν τις επιλογές για αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, προς το σκοπό επίτευξης μιας πολιτικής εναρμόνισης των αναγκών που επιβάλλει η συσσώρευση του κεφαλαίου, αλλά ταυτόχρονα και η νομιμοποίηση της κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ακολουθήσουν τους όρους της κεντρικής κατεύθυνσης, υποβάλλονται σε θεσμικούς και υλικούς περιορισμούς που εντατικοποιούν την εργασία τους και περιορίζουν την σχετική αυτονομία τους (ό.π.).

Επακόλουθα, διακρίνεται ο *παιδαγωγικός λόγος*, ο οποίος επιχειρεί να αναλύσει και να ερμηνεύσει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από θεωρητικές προσεγγίσεις, κυρίως αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, τονίζοντας ιδιαίτερα τη βούληση για κρατικό έλεγχο και άσκηση εξουσίας (Παπακωνσταντίνου, 1992). Στο πλαίσιο αυτών των ερμηνειών τίθεται το ζήτημα του ποιος νομιμοποιείται, δηλαδή ποιος δικαιούται να έχει τον έλεγχο της εκπαίδευσης και σε ποιους οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν να λογοδοτούν και συνεπώς αυτό το ζήτημα διαφοροποιεί τις ανάγκες, τους σκοπούς και τις μεθόδους της αξιολόγησης και προσδιορίζει τα συμφέροντα που εξυπηρετεί η εκπαίδευση. Ο Παπακωνσταντίνου (1992, σελ. 164) αναφέρει τρεις τάσεις που διαμορφώνονται ως προς το παραπάνω ζήτημα:

A) ο έλεγχος της εκπαίδευσης πρέπει να ασκείται από το κράτος και την ιεραρχία της δημόσιας διοίκησης στο όνομα του δημόσιου συμφέροντος

B) ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στο όνομα της επαγγελματικής αυτονομίας και της «προστασίας» της εκπαίδευσης από εξωτερικούς παράγοντες και

Γ) ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους μαθητές ή τους γονείς, στους αποδέκτες ή καταναλωτές της εκπαίδευσης στο όνομα της ατομικής ελευθερίας.

### **3.5. Κοινωνικο-πολιτική και ιδεολογική θεώρηση της αξιολόγησης**

Η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης έχει ως σημείο αναφοράς την ασκούμενη κεντρική εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας από την οποία εξαρτάται το περιεχόμενο και οι σκοποί της αξιολόγησης. Μέσα από το περιεχόμενο αυτό και τους σκοπούς αυτούς αντανακλάται η κουλτούρα κάθε χώρας, η ιστορική και εθνική παράδοσή της, οι κανόνες που διέπουν το κοινωνικοπολιτικό της σύστημα και ειδικότερα όλες τις άγραφες κοινωνικές προσδοκίες για τον ρόλο του έργου των εκπαιδευτικών, του σχολείου και της αποστολής της εκπαίδευσης γενικότερα. Οι αντιλήψεις όμως για τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς και επιδιώξεις διαφοροποιούνται όταν προσεγγίζονται από ηθικό-κοινωνική και πολιτική σκοπιά και επηρεάζουν αναπόφευκτα και την αξιολόγηση των πρωταγωνιστών του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2019).

Οι αντιλήψεις λοιπόν για την αξιολόγηση αποτελούν συνάρτηση των σκοπών όπως διαρθρώνονται από τα επίσημα νομοθετικά κείμενα και της ιδεολογίας και του προσωπικού συστήματος του καθενός (ό.π.). Για παράδειγμα, όσοι εκλαμβάνουν τον σχολικό θεσμό ως υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος (π.χ. δομολειτουργική προσέγγιση), θεωρούν τα συστήματα αξιολόγησης ως μηχανισμό που ελέγχει τον βαθμό που ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στις διαφοροποιημένες ανάγκες της κοινωνίας. Οι σκοποί, τα κριτήρια και οι μέθοδοι της αξιολόγησης διαμορφώνονται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η αναβάθμιση της ποιότητας του σχολείου. Όσο περισσότερο ικανοποιούνται οι ανάγκες της κοινωνίας, τόσο αποτελεσματικότερος θεωρείται ο σχολικός θεσμός. Αντίθετα, όσοι προσεγγίζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης μέσα από τις συγκρουσιακές θεωρίες (π.χ. μαρξισμός, νεομαρξισμός) εκλαμβάνουν το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και ως μηχανισμό που αναπαράγει τις κοινωνικές δομές. Συγκεκριμένα, το σχολείο της καπιταλιστικής κοινωνίας μεταδίδει αξίες και πρότυπα της εκάστοτε άρχουσας κοινωνικής τάξης, η οποία επιβάλλει τα συμφέροντά της στα υπόλοιπα κοινωνικά στρώματα. Η λειτουργία της αξιολόγησης εξυπηρετεί τα παραπάνω συμφέροντα με άμεσο ή έμμεσο τρόπο και επιβάλλει την υποταγή του σχολείου και περαιτέρω των εκπαιδευτικών στη βούληση, στην εξουσία και στις κατευθύνσεις της άρχουσας τάξης (ό.π.).

Σύμφωνα με τον Δούκα (2000), όλα τα συστήματα αξιολόγησης αποτελούν μορφές διακυβέρνησης της σχολικής πραγματικότητας και περικλείουν ένα πλέγμα ενδοσχολικών σχέσεων εξουσίας και σχέσεων εξουσίας μεταξύ κράτους και σχολείων. Αυτό σημαίνει πως η αναγκαιότητα και οι σκοποί της αξιολόγησης δεν υπαγορεύονται από καθαρά εκπαιδευτικούς ή παιδαγωγικούς λόγους, αλλά προσδιορίζονται από τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με κοινωνικοοικονομικούς θεσμούς και τα ευρύτερα πολιτικά πλαίσια ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας. Η αξιολόγηση παύει να είναι ουδέτερη και αυτόνομη, αποκτά πολιτικό χαρακτήρα και αξιοποιείται ως πολύ καλό εργαλείο κοινωνικού ελέγχου. Τα κριτήρια και οι σκοποί της αξιολόγησης ανάγονται σε κοινωνικοπολιτικές επιλογές, οι οποίες προσδιορίζουν την πραγματική λειτουργία της σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Μαυρογιώργος, 1984)

Πράγματι, κατά την περίοδο του Επιθεωρητισμού, η αξιολόγηση ταυτίστηκε με τον διοικητικό έλεγχο τιμωρητικού χαρακτήρα (Κασσωτάκης, 2019). Ο έλεγχος αυτός είχε ως συνέπεια την επιβολή κυρώσεων στους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς αν δεν ανταποκρίνονταν στα παιδαγωγικά και επιστημονικά κριτήρια, αμφιβόλου περιεχομένου, που είχε ορίσει η εκάστοτε εξουσία. Η αξιολόγηση επαφιόταν στην κρίση ενός μονομελούς οργάνου, του επιθεωρητή, που συσχετιζόταν με την εποπτεία, τον πειθαναγκασμό, την πειθαρχική εξουσία όχι μόνο των παιδαγωγικών και υπηρεσιακών καθηκόντων του εκπαιδευτικού, αλλά και στη δράση και τη διαγωγή του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της υπηρεσίας. Ο επιθεωρητής, εντεταλμένο στέλεχος της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, εξαρτημένο από την εκάστοτε κυβέρνηση, διατηρώντας την ευθύνη και την υποχρέωση σύνταξης των εκθέσεων αξιολόγησης, αποτέλεσε το μέσο για πολιτική και κοινωνική συμμόρφωση του εκπαιδευτικού ανάλογα με τις πολιτικές εξελίξεις (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Στην παραπάνω αντίληψη συμβάλλει ο εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 2019). Το σύνολο των αποφάσεων που αφορούν την εκπαίδευση λαμβάνεται από την κεντρική εξουσία και εφαρμόζονται σε όλη την ελληνική επικράτεια, παρά τις προσπάθειες αποκέντρωσης της λειτουργίας της εκπαίδευσης και της συμμετοχής του σχολείου στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων, καθώς δεν ενθαρρύνθηκαν ανάλογα από την πολιτεία. Έτσι όλες οι αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης, προέρχονται από την ασκούμενη κεντρική πολιτική εξουσία, φορτίζοντας

ιδεολογικοπολιτικά τις αντιδράσεις από την πλευρά των αντιεξουσιαστών, τονίζοντας πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών έχει νόημα μόνο αν προγραμματίζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας μέσα από τις πρωτοβουλίες και τις δημιουργικές δράσεις εντός αυτής και όχι αν εκτελούνται απλώς οι εντολές από την κεντρική διοίκηση.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της εκπαιδευτικής παράδοσης του νεοελληνικής κοινωνίας αποτελεί το πελατειακό καθεστώς που επικρατεί, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (ό.π.). Η λειτουργία του ελληνικού κράτους βασίζεται στις πελατειακές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των πολιτών και των διαχειριστών της εξουσίας, κομματικών διασυνδέσεων με αντίστοιχους κομματικούς παράγοντες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται οποιαδήποτε μορφή ή βαθμίδα κουλτούρας αξιολόγησης, δεδομένης της αξιοκρατίας ως αρχής που διέπει τα συστήματα αξιολόγησης. Επικρατεί η πεποίθηση ότι υποθάλπεται η αντικειμενικότητα των σχετικών διαδικασιών, αναπτύσσοντας την καχυποψία απέναντι σ' αυτές. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α. (2011, σελ. 59) *«η Ελλάδα αντιμετωπίζει μείζονα πρόκληση στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς ιστορικά επικρατεί κλίμα δυσπιστίας ως προς τους εξωτερικές αξιολογήσεις, ειδικότερα όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού»*. Σύμφωνα με τον Αποστολόπουλο (2016), κάθε αλλαγή κυβέρνησης συνοδεύεται με αλλαγή και στο θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Αυτό συνδέεται άμεσα με την έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στο κράτος για την καταλληλότητα των στελεχών της εκπαίδευσης και περαιτέρω των εν δυνάμει αξιολογητών, καθώς ενισχύει την αντίληψη πως δεν επιλέγονται οι πιο ικανοί ή προσοντούχοι αλλά επιλέγονται με πολιτικά-ιδεολογικά και κομματικά κριτήρια (Κασσωτάκης, 2019).

Περαιτέρω, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται με τα συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης. Ο λόγος των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα, φαίνεται ασαφής και μη κατηγορηματικός, χωρίς να εστιάζει σε κάποιου είδους ουσιαστική και γόνιμη συμμετοχή στη διαμόρφωση και προώθηση ενός συστήματος αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1992). Η αρνητική στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, η κομματική εξάρτηση των συνδικαλιστικών στελεχών, η παρωχημένη επιχειρηματολογία για το status quo της εκπαίδευσης, η σκόπιμη επίδειξη εξουσίας είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος δυσπιστίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για



τα συμφέροντά τους και οι προτάσεις τους να μη ληφθούν υπόψη όχι μόνο την πολιτεία αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Κασσωτάκης, 2019).

Όπως φαίνεται το ζήτημα της αξιολόγησης αποτέλεσε σημείο αντιπαράθεσης ισχυρών κομματικών συνδιαλέξεων, το οποίο μεταφερόταν εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω των συνδικαλιστικών κομματικοποιημένων εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η ιστορική διαδρομή των νομοθετικών ρυθμίσεων που αφορούν το συγκεκριμένο ζήτημα εμφανίζει έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στην εκτέλεση όσων αποφασίζονταν κατά καιρούς, ακόμη και κατά την ακολουθία κυβερνήσεων που εξέφραζαν την ίδια, θεωρητικά, κοινωνικο - πολιτική ιδεολογία. Αυτό είχε ως συνέπεια την αποδυνάμωση προτάσεων και την κατάργηση μέτρων που αφορούσαν την αξιολόγηση όταν αναλάμβαναν την εξουσία άλλες πολιτικές δυνάμεις από τις προηγούμενες. Ακόμη και οι διάλογοι που αφορούσαν το συγκεκριμένο ζήτημα δεν οδηγούσαν σε πολιτική και κοινωνική συναίνεση για την αντιμετώπισή του, είτε γιατί εξέφραζαν την έντονη πολιτική-ιδεολογική τους αντιπαράθεση, είτε γιατί δεν υπήρχε ειλικρινής διάθεση για διάλογο, υποχωρήσεις και συμβιβασμούς (Κασσωτάκης, 2019).

Συνεπώς διαμορφώθηκε ένα καθεστώς ασυνέπειας και ασυνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική, το οποίο προσέφερε κίνητρο για τις αντιδράσεις κατά της αξιολόγησης όσων ήταν αντίθετη αυτής, αλλά δημιουργούσε και τη βεβαιότητα της ακύρωσης της εφαρμογής της, όπως και τελικά γινόταν (βλέπε 3.3.). Επιπλέον, η σύγκρουση των κυβερνώντων με όσων αντιτίθενται σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης είχε ως αποτέλεσμα το πολιτικό κόστος. Έτσι χάριν αυτού η πολιτική ιθύνουσα τάξη οδηγούνταν σε πολιτική αδράνεια αναφορικά με την αξιολόγηση ή σε κατάργηση μέτρων εφαρμογής της που είχαν θεσπίσει οι προηγούμενες πολιτικές δυνάμεις (ό.π.).

Όλα τα παραπάνω φορτίζουν ιδεολογικά και πολιτικά το ζήτημα της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τους Κατσικάς και Καββαδίας (1999, σελ. 105), η εφαρμογή της αξιολόγησης κρύβει σκόπιμα την πρόθεση *«χειραγώγησης και υποταγής των κυριαρχούμενων τάξεων, διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων και αναπαραγωγής του κοινωνικού και τεχνικού καταμερισμού εργασίας»*. Ειδικά σε μια κοινωνία που είναι διαιρεμένη σε τάξεις και υπό το πρίσμα της ασυνέχειας και ασυνέπειας των μεταρρυθμίσεων της ελληνικής εκπαίδευσης, τα συστήματα αξιολόγησης καθίστανται αντικείμενο κοινωνικής και πολιτικής σύγκρουσης.

### **3.6. Συναφείς εμπειρικές έρευνες αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση**

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα από την πλευρά των στάσεων των εκπαιδευτικών, ως προς την αναγκαιότητά της, τα αποτελέσματά της, το πώς ερμηνεύουν τις θετικές και αντίστοιχα τις αρνητικές αξιολογήσεις κ.ο.κ. Στο πλαίσιο, κυρίως, εμπειρικών ερευνών, που το δείγμα τους αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, συγκεντρώνονται πολλών μορφών αποτελέσματα και ερμηνείες, στάσεις και αντιστάσεις του φαινομένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ένα παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Κηροποίου - Κουτρομανίδου (2011), που ερευνά την ιστορική διάσταση, αλλά και τις σύγχρονες τάσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το αρχικό (δοκιμαστικό) δείγμα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν 50 άτομα, ενώ το τελικό δείγμα διαμορφώθηκε στους 601 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας στην Ανατολική Μακεδονία και αναλύθηκε τόσο με ποσοτικούς, όσο και με ποιοτικούς όρους, χρησιμοποιώντας το SPSS ως εργαλείο μέτρησης των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στο δείγμα και από το οποίο συλλέχθηκαν δεδομένα μέχρι και τον Απρίλιο του 2010 περιλάμβανε ερωτήσεις γενικού περιεχομένου για την (εκπαιδευτική και μη) αξιολόγηση, εξειδικευμένες ερωτήσεις για την αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και των εργαζομένων σε αυτή αντίστοιχα και ορισμένα δημογραφικά στοιχεία. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν, μεταξύ άλλων, το κατά πόσο κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ποιο είναι το αντικείμενο και ποια τα κριτήρια της αξιολόγησης αυτής και πού πιστεύουν ότι αποσκοπεί, ποια είναι τα υποκείμενα της πραγματοποίησης της αξιολόγησης και με ποια συχνότητα θα πρέπει να την πραγματοποιούν, ποια είναι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, αλλά και ορισμένα θέματα που αφορούν την γενικότερη ικανοποίησή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μερικά από τα πιο στατιστικά σημαντικά ευρήματα κατέδειξαν ότι, σε γενικές γραμμές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιολογούνται, καθώς το έργο τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και κρίνουν μεγάλης σημασίας την ανατροφοδότησή του, αφού μέσω αυτής μπορούν οι ίδιοι να βελτιωθούν και να αποκτήσουν μεγαλύτερα κίνητρα για την ανάπτυξή τους. Παράλληλα, θεωρούν πως μέσω της αξιολόγησης μπορούν να επισημανθούν εκείνοι που δεν είναι επαρκείς στο εκπαιδευτικό τους έργο, οδηγώντας, μοιραία και σε μια πιο

αξιοκρατική επιλογή εκείνων που θα στελεχώσουν την εκπαιδευτική μονάδα. Από την άλλη, εκείνοι που εναντιώνονται στον θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία μπορεί να αξιολογηθεί το έργο και η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει ο κίνδυνος να δημιουργηθούν εχθρότητες και αθέμιτος ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων. Πάντως, οι περισσότερες αντιδράσεις στην αξιολόγηση σημειώνονται, όπως φαίνεται και από την συγκεκριμένη μελέτη, την εποχή των μεταπολιτευτικών νομοθετικών ρυθμίσεων, ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας που εναντιώνονται στην αξιολόγηση την έχουν ταυτίσει με την επιθεώρηση και τις αυστηρές προδιαγραφές που αυτή συνεπάγεται.

Περαιτέρω, η έρευνα των Γκότοβου και Γκότοβος (2016) διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που φοιτούν ακόμη σε τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως στοιχείο της ευρωπαϊκής διάστασης της ελληνικής εκπαίδευσης και τις επιδράσεις της σε αυτή. Το δείγμα αποτελούνταν στο πρώτο στάδιο, το 2008, από 351 εκπαιδευτικούς που εργάζονται πανελλαδικώς και στο δεύτερο στάδιο, το 2012, από 344 φοιτητές σχολών των Πανεπιστημίων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση ανάμεσα στην αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση και την ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση, τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, καθώς και τη χρησιμότητά της στην ελληνική εκπαίδευση και τέλος την ανάδειξη των διαφοροποιήσεων ανάμεσα στις απόψεις των δύο κατηγοριών. Οι δύο αυτές εμπειρικές έρευνες ανέδειξαν, κυρίως, ότι τόσο οι ενεργοί εκπαιδευτικοί, όσο και οι φοιτητές, θεωρούν ότι η βελτίωση των πραγμάτων σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της αρχής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση πρέπει να γίνει με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Και οι δύο ομάδες βλέπουν θετικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και τη συνδέουν με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Μάλιστα βλέπουν θετικά τις παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιθυμούν τις εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς εμφανίζουν έλλειψη εμπιστοσύνης στην ελληνική διοίκηση και πολιτική, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση μέσω του θεσμού της αξιολόγησης.

Μια άλλη έρευνα των Stamelos, Vassilopoulos & Bartzakli (2012) πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της δυτικής Ελλάδας το 2008-2009, η οποία αποτελεί μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος που αφορά το Δίκτυο Ανώτατης Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών ([www.hepnet.gr](http://www.hepnet.gr)) και αναλύει τις επίσημες δηλώσεις της ΔΟΕ σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνει είκοσι οχτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις σε σχολικούς συμβούλους και επτά συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, όλα στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εστιάζοντας την έρευνα τους ως προς το θεσμό της αξιολόγησης και τη σχέση του με την ποιοτική βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και ως προς τον σύγχρονο ρόλο των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας φάνηκε πως η προσπάθεια της χώρας (μετά τη συμμετοχή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση) να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης στη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημιούργησε μια σύγκρουση ανάμεσα στο κανονιστικό, ρυθμιστικό και πολιτισμικό – γνωστικό πυλώνα, σύμφωνα με τους οποίους οικοδομείται ένας θεσμός, εμφανίζοντας μάλιστα μεγάλη απόκλιση μεταξύ αυτών των πυλώνων. Οι εμπλεκόμενοι φορείς ενεργούν με στόχο το δικό τους συμφέρον, από φόβο για το πολιτικό κόστος, χωρίς να εφαρμόζουν τη νομοθεσία, σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις, προκειμένου να αποφύγουν αντιδράσεις, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους συνδικαλιστικούς φορείς. Το πρόβλημα εστιάζεται στον τρόπο με τον οποίο το ελληνικό κράτος μεταφράζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και στη δυσκολία του να παρακολουθεί τις επιπτώσεις. Από την πλευρά της η ΔΟΕ επιχειρηματολογεί υπέρ της ιδέας του δημοκρατικού σχολείου, κάτι με το οποίο η αξιολόγηση δεν συνάδει, όπως επίσης ούτε οι όροι που τη συνοδεύουν, όπως είναι η ιεραρχία, ο έλεγχος, η χειραγώγηση και ο αυταρχισμός, οδηγώντας σε κατάρρευση των ανθρωπίνων σχέσεων στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική κοινότητα. Τέλος, οι σχολικοί σύμβουλοι από την πλευρά τους, ως αξιολογητές, τονίζουν ότι δεν έχουν ένα ξεκάθαρο διευκολυντικό και σταθερό πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης και υποστηρίζουν ότι είναι άσκοπο να καθιερωθεί ένα σύστημα αξιολόγησης χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του συνόλου των εκπαιδευτικών, καθώς και της ΔΟΕ.

Έπειτα, μια μελέτη της Αμαραντίδου (2010) επικεντρώθηκε στο ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, έχοντας ως δείγμα της, στην πρώτη μέτρηση, 490 εκπαιδευτικούς (318 άνδρες και 172 γυναίκες), οι οποίοι είχαν ως ειδικότητα την φυσική αγωγή. Από αυτούς, οι 199 εργάζονταν στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ είχαν ως μέσο όρο ηλικίας τα 40.7 έτη. Στην δεύτερη μέτρηση, το δείγμα αποτέλεσαν 405 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 170 ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το συνολικό δείγμα κλήθηκε να απαντήσει σε ένα ερωτηματολόγιο αναφορικά με την επαγγελματική του ικανοποίηση, η οποία χωρίστηκε σε 6 διαστάσεις- τις «συνθήκες εργασίας», τον «μισθό», την «προαγωγή», την «φύση της εργασίας», τον «άμεσο προϊστάμενο» και τον «οργανισμό ως μια ολότητα», που με τη σειρά τους απαρτιζόνταν από διαφορετικές, σχετικές ερωτήσεις. Η στατιστική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων που προέκυψαν από τις εν λόγω ερωτήσεις ανέδειξε, κυρίως, ως πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία τις σχολικές αίθουσες που είναι υπερπληθείς (με μαθητές που άλλοτε ξεπερνούν και τους 35), αλλά και την δύσκολη συμπεριφορά και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Λόγο έκαναν, σε μεγάλο βαθμό και για τις υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων στα οποία εργάζονταν, αλλά και για την έντονη γραφειοκρατικοποίηση ορισμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρεται πως το κομμάτι της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ύψιστης σημασίας για την εξάλειψη αυτών των αδυναμιών που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια ξενόγλωσση μελέτη των Tuytens et al. (2020) συγκεντρώνει μια σειρά από εμπειρικές έρευνες αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την σκοπιμότητά τους για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σε αυτή αναλύονται 15 ποσοτικού και 21 ποιοτικού τύπου έρευνες, προκειμένου να οριοθετηθεί, αφενός, η σημασία της έννοιας «αξιολόγηση» για τους εκπαιδευτικούς και να μετρηθούν, αφετέρου, τα αποτελέσματα και οι σημαντικές μεταβλητές της έννοια αυτής. Μερικά από τα βασικά ευρήματα της εν λόγω μελέτης είναι ότι πολλοί από τους συγγραφείς των ερευνών που μελετήθηκαν δίνουν μεγάλη προσοχή στο πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο γίνεται η εκπαιδευτική αξιολόγηση που μελετούν. Αυτό σημαίνει πρακτικά πως είναι χρήσιμες για εκείνους που δεν καταλαβαίνουν ως προς τι αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο της αξιολόγησης αυτής.

Παρόλα αυτά, επισημαίνεται πως, παρόλο που υπάρχει διάθεση για την απόδοση του πλαισίου αυτού, είναι στην πραγματικότητα δύσκολο να γίνει στην πράξη και για αυτό δεν συναντάται συχνά επί της ουσίας -πέρα από το θεωρητικό επίπεδο- στις εμπειρικές έρευνες. Ακόμη ένα από τα βασικά ερωτήματα αυτής της μελέτης είναι ότι οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες αναγνωρίζουν την διττή σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών: για την

προσωπική τους εξέλιξη και για να λογοδοτούν για το έργο τους. Ακόμη, παρατηρείται πως έχει διερευνηθεί εκτενώς η συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, ιδιαίτερα στις ποσοτικού τύπου έρευνες. Σε γενικές γραμμές, πάντως, οι περισσότερες εμπειρικές έρευνες συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην καλή τους συμπεριφορά και στην παρότρυνσή τους να γίνονται καλύτεροι, ενώ άλλες διαφωνούν ως προς αυτό, λέγοντας πως στην πράξη αυτό δεν συμβαίνει.

Στην μελέτη των Kim, Frank, Youngs, Salloum & Bieda (2022) οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ήταν κεντρικές στις προσπάθειες πολιτικής για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, η φιλόδοξη διδασκαλία των μαθηματικών έχει τονιστεί από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών καθώς και από τα Κοινά βασικά κρατικά πρότυπα. Βασιζόμενη σε δεδομένα παρατήρησης και έρευνας από δασκάλους πρώιμης σταδιοδρομίας που είχαν έως και τέσσερα χρόνια εμπειρίας πλήρους απασχόλησης σε δημοτικά σχολεία, αυτή η μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πίεση των πολιτικών αξιολόγησης των δασκάλων διαμορφώνουν τη φιλόδοξη διδασκαλία τους στα μαθηματικά. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2014-2015, 2015-2016 και 2016-2017, με τα αποτελέσματά της να εστιάζονται στα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά το σχολικό έτος 2015-2016 σε δημοτικά σχολεία οκτώ σχολικών περιφερειών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι που υπέστησαν μια ισχυρή πίεση από την αξιολόγηση στις διδακτικές πρακτικές τους, έτειναν να απομακρύνονται περισσότερο από την εφαρμογή φιλόδοξων πρακτικών διδασκαλίας. Επιπλέον, η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της πίεσης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της φιλόδοξης διδασκαλίας ήταν ισχυρότερη για τους εκπαιδευτικούς με υψηλό επίπεδο μαθηματικών γνώσεων για τη διδασκαλία.

Περαιτέρω, στην έρευνα των Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης (2015), η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε 101 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, μελετήθηκαν τα αποτελέσματα από την πιλοτική εφαρμογή της «αυτοαξιολόγησης» και της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στο ελληνικό σχολείο την περίοδο 2010-2014, στη βάση του μετασχηματισμού του σχολείου σε «οργανισμό και κοινότητα μάθησης». Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ ομοτέχνων βελτιώνει τη συνεργασία

μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους, καθώς και στη μετάδοση αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας. Ωστόσο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτών, απέναντι στην αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων ως σταθερή παράμετρο αξιολόγησής τους, μοιράστηκαν σε θετικές και αρνητικές κατά ίσα σχεδόν ποσοστά (46% ναι, 54% όχι), γεγονός το οποίο αναδεικνύει ότι έχουν επιφυλακτική στάση απέναντι στους συναδέλφους τους, πιθανόν λόγω έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση.

Μία ακόμα μελέτη της Καδιανάκη (2018) μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής τους και την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές και διενεργήθηκε σε 621 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κρήτης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε μία κλίμακα αυτοαξιολόγησης, η οποία περιελάμβανε 23 δηλώσεις-παραδοχές διατυπωμένες σε α' ενικό πρόσωπο, οι οποίες ειπώθηκαν κατά την προέρευνα της ερευνητικής διαδικασίας από εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ανέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος πιστεύει πως μέσα από την αυτοαξιολόγηση ο εκπαιδευτικός βελτιώνεται επαγγελματικά και προσωπικά, καθώς, μέσα από αυτή τη διαδικασία προβάλλουν τους προβληματισμούς και τις αδυναμίες τους, αναλαμβάνουν ευθύνες, αμφισβητούν και αξιολογούν τον εαυτό τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι ελάχιστο, σχεδόν μηδενικό, ποσοστό του δείγματος έχει αρνητική στάση, καθώς θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο θα διακινδυνεύσει την αυτοεκτίμηση και το κύρος του.

Στο ίδιο πεδίο, η έρευνα του Παπαστέργιου (2010) μελέτησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησής τους, επιδιώκοντας να ερμηνεύσει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με την κρατική εξουσία, έτσι όπως ασκείται σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 189 εκπαιδευτικών των τεσσάρων Γενικών Λυκείων της πόλης της Κοζάνης, σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του κράτους και τη διαχείριση της πολιτικής του εξουσίας, το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και το ρόλο των θεσμικών οργάνων κατά την υλοποίησή της, όπως επίσης και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό, τα μέσα και τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, τα προβλήματα που εμποδίζουν την αποδοχή της αλλά και τις δυνατότητες επίλυσης του συγκεκριμένου ζητήματος.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται αρνητικά τον τρόπο λειτουργίας του κράτους, θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική ασκείται μονομερώς και αποσπασματικά από την κεντρική εξουσία με γνώμονα το πολιτικό κόστος, χωρίς μάλιστα την ενεργή συμμετοχή τους, όπως επίσης και τον πραγματικό ρόλο των θεσμικών οργάνων κατά την υλοποίησή της. Αναδείχθηκε επίσης η επιφυλακτικότητα των συμμετεχόντων ως προς το ζήτημα της αξιολόγησής τους και ιδιαίτερα ως προς τον τρόπο που καλείται να εφαρμοστεί, με τους εκπαιδευτικούς στη συντριπτική τους πλειονότητα να είναι θετικοί στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών θεσμών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης συμμετοχής μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ενώ, πάνω από τους μισούς, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις για τους όρους πραγμάτωσής της όπως και για τον τρόπο αξιοποίησής της, προβάλλοντας ως λόγους τις πελατειακές σχέσεις και τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Τέλος, στην έρευνα των Αναστασίου & Βανικιώτη (2018) μελετήθηκαν οι απόψεις 113 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους υπό το πλαίσιο εφαρμογής του ΠΔ 152/2013, με ερωτηματολόγια κατά την περίοδο Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2015. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν θετική στάση απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης, ωστόσο διαφωνούν με το συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο και ιδίως ως προς τα κριτήρια αξιολόγησής τους, τα οποία θεωρούν ότι είναι ασαφή και υποκειμενικά, με αποτέλεσμα να αμφισβητούν την αντικειμενικότητα του θεσμού της αξιολόγησης, για αυτό και ίσως επιθυμούν περισσότερο τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης. Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει την άποψη ότι, κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όπως είναι το μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών, οι κτηριακές υποδομές και η υποχρηματοδότησή τους. Παρατηρήθηκε επίσης ότι η ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών παρουσίασε έναν μεγαλύτερο προβληματισμό ως προς το θεσμό της αξιολόγησης και διαφάνηκε ξεκάθαρα η δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας έναντι των αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά, σχετικά με την αξιολόγησή τους, αν και το 50% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η αξιολόγηση θα βελτιώσει την επίδοση των μαθητών.

Οι παραπάνω μελέτες αναδεικνύουν τα σημεία στα οποία οι απόψεις πολλών επιστημόνων δεν συγκλίνουν ως προς την σκοπιμότητα και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης



των εκπαιδευτικών, όπως συμβαίνει και με τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος αυτού, από όσο το δυνατόν περισσότερες πλευρές και οπτικές.

## **ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

#### **Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναπτύσσεται η πορεία διεξαγωγής της έρευνας. Αρχικά αναφέρονται ο σκοπός και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία αυτός αναλύεται, έπεται η περιγραφή της ερευνητικής μεθόδου που επιλέχθηκε, καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος, καθώς και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, παρατίθενται ζητήματα περιορισμών της έρευνας.

#### **4.1. Σκοπός της έρευνας**

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησής τους, όπως προωθείται από την κρατική εξουσία, προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν κοινά σημεία ή διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, δεδομένων των διαφορετικών εμπειριών και των βιωμάτων που καθεμία από αυτές κατέχει.

Ο παραπάνω σκοπός εξειδικεύεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που σχεδιάζονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους;

2. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με την επερχόμενη αξιολόγησή τους και ποια θεωρούν δυνατά και αδύναμα σημεία του θεσμού;

3. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν προσδοκίες για την επερχόμενη αξιολόγησή τους;

4. Εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αντιστάσεις και πώς προσβλέπουν να τις υπερκεράσουν;

Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα εξειδικεύονται στους εξής ερευνητικούς άξονες:

Άξονας διερεύνησης 1: *Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους.*

Άξονας διερεύνησης 2: *Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της κατά την άποψή τους.*

Άξονας διερεύνησης 3: *Οι ενδεχόμενες προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους.*

Άξονας διερεύνησης 4: *Οι ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και οι δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης.*

## **4.2. Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.2.1. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση**

Στην παρούσα έρευνα αποφασίστηκε να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος, καθώς εδράζεται στις θεωρητικές παραδοχές του «ερμηνευτικού παραδείγματος», το οποίο προέρχεται από την ιδέα ότι η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργείται και υποστηρίζεται μέσω της υποκειμενικής εμπειρίας των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτή. Η επιλογή αυτής της ερευνητικής κατεύθυνσης, με βάση όσα αναφέρονται από τον Bryman (2017), στηρίζεται στη δυνατότητα που παρέχει η ποιοτική έρευνα για ενασχόληση με τη διερεύνηση αντιλήψεων και απόψεων κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, αξιοποιώντας τα ξεχωριστά βιώματα και τις

αντίστοιχες ιδέες κάθε ατόμου. Μέσω της ποιοτικής έρευνας, γίνεται αξιοποίηση πλήθους ερμηνευτικών πρακτικών και υλικών, επιτρέποντας τη μελέτη όσων πραγματοποιούνται στο φυσικό πλαίσιο, δίνοντας νόημα ή ερμηνεύοντας το εκάστοτε φαινόμενο με τα νοήματα που δίνουν τα άτομα σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005).

Η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει τη συλλογή και ανάλυση μη αριθμητικών δεδομένων (π.χ. κείμενο, βίντεο ή ήχος) για την κατανόηση εννοιών, απόψεων ή εμπειριών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συγκέντρωση εις βάθος γνώσεων σχετικά με ένα πρόβλημα, ή τη δημιουργία νέων ιδεών για έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι το αντίθετο της ποσοτικής έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων για στατιστική ανάλυση. Η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται συνήθως στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, σε θέματα όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση, οι επιστήμες υγείας, η ιστορία κλπ. (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

#### **4.2.2 Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων**

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε χρήση συνεντεύξεων. Η συνέντευξη μπορεί, σε ένα άκρο, να είναι δομημένη, με ερωτήσεις που προετοιμάζονται και παρουσιάζονται σε κάθε συμμετέχοντα με τον ίδιο τρόπο χρησιμοποιώντας αυστηρή προκαθορισμένη σειρά. Στο άλλο άκρο, οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι εντελώς μη δομημένες, όπως μια συνομιλία ελεύθερης ροής. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που περιλαμβάνουν μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις βάσει των ερευνητικών αξόνων. Όπως αναφέρει η Κεδράκα (2008, σελ. 1), η συνέντευξη είναι ένα ερευνητικό εργαλείο όχι μόνο συλλογής πληροφοριών, αλλά και ελέγχου και ερμηνείας των ερευνητικών ερωτημάτων μίας έρευνας, καθώς οι συνεντεύξεις *«επιτρέπουν την πρόσβαση στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, στις σκέψεις τους, στις στάσεις και τις απόψεις που κρύβονται πίσω από τη συμπεριφορά τους»*.

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας παρατίθεται στην πλήρη ανάπτυξή του στο Παράρτημα 1 της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

### 4.2.3. Περιγραφή του δείγματος

Στη συγκεκριμένη εργασία το δείγμα αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί σε δημοτικά σχολεία. Οι 7 εκπαιδευτικοί είναι νεοδιόριστοι και οι άλλοι 7 διαθέτουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας. Από τους 7 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, 6 είναι γυναίκες και ένας είναι άντρας. Ακόμη, 4 είναι έγγαμοι και οι 3 άγαμοι. Οι ηλικίες των νεοδιόριστων κυμαίνονται από τα 35-40 χρόνια και όσοι είναι παντρεμένοι έχουν από 1-2 παιδιά. Τα έτη υπηρεσίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι 10 και, ως μόνιμοι, έχουν αναλάβει έναν χρόνο μόνο ως προϋπηρεσία. Τα ακαδημαϊκά τους προσόντα προέρχονται από τα υψηλά έως τα πολύ υψηλά.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία, οι πέντε από τις επτά είναι γυναίκες και οι ηλικίες που αφορούν αυτή την κατηγορία είναι από τα 51 έως τα 63 χρόνια. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι έγγαμοι εκτός από δύο, και διαθέτουν όλοι από δύο έως τρία παιδιά, εκτός από έναν που δεν έχει καθόλου παιδιά. Πέντε από αυτούς έχουν συνολική προϋπηρεσία από 20 έως 36 έτη και υπηρετούν ως μόνιμοι από 18 έως 33 έτη. Σε αυτή την κατηγορία τα προσόντα των εκπαιδευτικών είναι τυπικά έως υψηλά και ένας μόνο εξ αυτών διαθέτει πολύ υψηλά προσόντα. Η μόνη διαφορά ανάμεσα στους αναπληρωτές και στους μόνιμους είναι ότι οι πρώτοι έχουν διοριστεί δυνάμει του αξιολογικού πίνακα κατάταξης ΑΣΕΠ, ενώ η άλλη κατηγορία έχουν διοριστεί με επετηρίδα ή με γραπτό διαγωνισμό ΑΣΕΠ (βλ. Πίνακα 1 του Παραρτήματος 2).

### 4.2.4. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Ορισμός της αξιοπιστίας είναι η παρουσία ενός σταθερού αποτελέσματος μετά από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, το οποίο θα είναι συνεπές και απαλλαγμένο από πηγές σφάλματος μέτρησης. Μια δοκιμή που θεωρείται αξιόπιστη, θα δείξει παρόμοια αποτελέσματα κάθε φορά που χορηγείται. Αυτή η συνέπεια και η αξιοπιστία προσθέτουν αξία στα τεστ που χρησιμοποιούνται στην έρευνα. Εγκυρότητα είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ένδειξη ότι μια δοκιμή ή ένα εργαλείο μέτρησης είναι αληθές και ακριβές και μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα και αιτιολόγηση από τις τιμές για ένα δείγμα (Creswell, 2011).

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να αποφευχθούν ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης έναντι της μη δομημένης και ειδικότερα επιδιώχθηκε η όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και μη κατευθυνόμενη άντληση πληροφοριών. Δεν πραγματοποιήθηκε εφαρμογή κάποιας μεθόδου συλλογής δεδομένων, όσον αφορά την εγκυρότητα, αλλά διασφαλίστηκε η σχολαστική ανάλυση των δεδομένων προς όλες τις κατευθύνσεις και όχι μόνο αυτών που οδηγούν σε συγκεκριμένες ερμηνείες. Τέλος, όσον αφορά την αξιοπιστία, το ερμηνευτικό πλαίσιο δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμο, ωστόσο η αναλυτική καταγραφή των δεδομένων μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλους ερευνητές σε παρόμοιες έρευνες.

#### **4.2.5. Ζητήματα δεοντολογίας**

Προς αποφυγή ζητημάτων δεοντολογίας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων, στους οποίους παρασχέθηκαν σε χρόνο πριν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων όλες οι σχετικές και απαραίτητες πληροφορίες, ώστε η βούλησή τους να συμμετάσχουν να είναι ελεύθερη. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η συναίνεσή τους στην μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και δόθηκαν εγγυήσεις εμπιστευτικότητας των απαντήσεών τους και μη περαιτέρω δημοσίευσής τους, παρά μόνο για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

#### **4.2.6. Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων**

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ειδικότερα, είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων», τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα για τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, τα οποία ωστόσο δεν προϋποθέτουν μια γραμμική πορεία. Αφορούν μια διαδικασία κίνησης, επαναφοράς ή κυκλικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα, αλλά και από ευελιξία και είναι αλληλένδετη με άλλες διαδικασίες στο πλαίσιο του ερευνητικού σχεδιασμού.

### *Βήμα 1: Εξοικείωση με τα δεδομένα*

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης ο ερευνητής χρειάζεται να εξοικειωθεί με το ερευνητικό υλικό. Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των ερευνητικών δεδομένων και ενεργητική αναζήτηση νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που έχουν σημασία για το εξεταζόμενο φαινόμενο. Αφού δημιουργήθηκε μια πρώτη εικόνα αναφορικά με τα δεδομένα, ως προς το τι λένε ή κάνουν οι συμμετέχοντες, καταγράφηκαν αρχικές ιδέες, πριν ξεκινήσει το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση.

### *Βήμα 2: Κωδικοποίηση*

Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει την παραγωγή αρχικών κωδικών με εξέταση των κειμένων, σειρά προς σειρά. Εδώ αποδίδεται σε κάθε απόσπασμα του κειμένου ένας εννοιολογικός προσδιορισμός – ένας κωδικός. Ο κωδικός αυτός εκφράζει σε συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων. Δεδομένου ότι ένα απόσπασμα μπορεί να περιέχει πολλά διαφορετικά νοήματα, στο ίδιο απόσπασμα κειμένου είναι δυνατόν να αποδοθούν ένας ή περισσότεροι κωδικοί.

Στην παρούσα εργασία, η κωδικοποίηση των απαντήσεων των συνεντεύξεων παρατίθεται σε πλήρη ανάπτυξη στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος 2.

### *Βήμα 3: Αναζήτηση των θεμάτων*

Σε αυτό το στάδιο η ανάλυση εστιάζεται στην αναζήτηση πιθανών θεμάτων ή υποθεμάτων. Εδώ, συνδυάζονται διαφορετικοί κωδικοί, αναζητώντας πιθανά θέματα ή μοτίβα που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα. Κάποιοι αρχικοί κωδικοί μπορεί να σχηματίσουν κύρια θέματα, ενώ άλλοι υποθέματα ή υποκατηγορίες. Τα θέματα συμπυκνώνουν ομάδες κωδικών ή κατηγοριών και ενέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς ή τις κατηγορίες (Langdridge, 2004).

### *Βήμα 4: Επανεξέταση των θεμάτων*

Το τέταρτο στάδιο ξεκινά, όταν έχει αρχίσει να διαμορφώνεται ένα σύνολο πιθανών ή υποψήφιων θεμάτων και περιλαμβάνει την επανεξέτασή τους, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τα κριτήρια, για να συμπεριληφθούν (π.χ. αν δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να τα στηρίξουν ή αν τα δεδομένα ποικίλλουν αρκετά μεταξύ τους). Κάποια θέματα

μπορεί να επικαλύπτονται, οπότε χρειάζεται να συγχωνευθούν σε ένα και άλλα ίσως χρειάζεται να διαχωριστούν σε ξεχωριστά θέματα. Εδώ αξίζει να ληφθούν υπόψη τα δύο βασικά κριτήρια που προτείνει ο Patton (1990) για την εξέταση των θεματικών κατηγοριών: εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια.

Ειδικότερα, τα δεδομένα εντός των θεμάτων θα πρέπει να παρουσιάζουν συνοχή μεταξύ τους με νόημα, ενώ θα πρέπει να υπάρχουν ξεκάθαροι και αναγνωρίσιμοι διαχωρισμοί ανάμεσα στα θέματα. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει δύο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης των θεμάτων. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει την αναθεώρηση στο επίπεδο των κωδικοποιημένων δεδομένων. Αυτό σημαίνει πως ο ερευνητής πρέπει να διαβάσει όλα τα αποσπάσματα για κάθε θέμα και να σκεφτεί εάν φαίνεται να σχηματίζουν ένα συνεκτικό μοτίβο. Εάν τα υποψήφια θέματα σχηματίζουν ένα συνεκτικό σύνολο, τότε προχωρά στο δεύτερο επίπεδο αυτού του σταδίου.

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε επανεξέταση των θεμάτων που αναδείχτηκαν στο βήμα 3, ωστόσο δεν προέκυψε κάποια αλλαγή και τα θέματα διατηρήθηκαν ως είχαν, με μικρές αλλαγές στους τίτλους.

#### *Βήμα 5: Ορισμός και ονομασία θεμάτων*

Το πέμπτο στάδιο ξεκινά, όταν έχει διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων. Στο συγκεκριμένο σημείο προσδιορίζεται η ουσία του κάθε θέματος, καθώς και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα, ο ερευνητής πρέπει να διεξαγάγει και να συγγράψει μία λεπτομερή ανάλυση, προσδιορίζοντας την «ιστορία» που κάθε θέμα απεικονίζει, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ευρύτερης συνολικής ιστορίας που διαμορφώνεται από τα δεδομένα της έρευνας, σε σχέση και με τα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχει υπερβολική αλληλεπικάλυψη μεταξύ των θεμάτων και να αναγνωριστεί η ύπαρξη υποθεμάτων.

Στην παρούσα έρευνα, μετά από μελέτη των θεμάτων που αναδείχτηκαν στο στάδιο 4 μετά την επανεξέτασή τους και αφού έγινε κατηγοριοποίηση του υπάρχοντος κωδικοποιημένου κειμένου, δημιουργήθηκαν **14** υποκατηγορίες (κατηγοριοποίηση) και από τις υποκατηγορίες αυτές προέκυψαν και διαμορφώθηκαν **10** τελικές θεματικές (θεματοποίηση) ανά άξονα διερεύνησης, οι οποίες φαίνονται στο Παράρτημα 3.

#### *Βήμα 6: Έκθεση των δεδομένων - συγγραφή των ευρημάτων*



Το έκτο στάδιο ξεκινάει, όταν συγκεντρώνεται το σύνολο των πλήρως επεξεργασμένων θεμάτων που προκύπτουν από το ερευνητικό υλικό και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και τη συγγραφή των ευρημάτων. Το ζητούμενο εδώ –είτε αφορά δημοσίευση είτε αφορά ερευνητική εργασία, πτυχιακή ή διπλωματική– είναι ο ερευνητής να διηγηθεί τη σύνθετη και πολύπλοκη ιστορία των δεδομένων με τέτοιο τρόπο, ώστε ο αναγνώστης να πείθεται για την αξία και την εγκυρότητα της ανάλυσής του. Η συγγραφή της ανάλυσης – συμπεριλαμβανομένων και των αποσπασμάτων των δεδομένων– χρειάζεται να παρέχει μια συνεκτική, ενδιαφέρουσα και λογική ιστορία, χωρίς επαναλήψεις, που να συνδέει τα δεδομένα και τα θέματα μεταξύ τους.

### **4.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας σχετίζονται με αυτούς που χαρακτηρίζουν συνήθως τις ποιοτικές έρευνες και έχουν να κάνουν με ζητήματα μεροληψίας από τους συμμετέχοντες της συνέντευξης. Εντούτοις, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα με την ύπαρξη διευκρινιστικών ερωτήσεων στη διάρκεια της έρευνας. Επίσης, παρ' ότι έγινε προσπάθεια ισάριθμης εκπροσώπησης και των δύο φύλων στο δείγμα, αυτό δεν κατέστη εφικτό, δεδομένου ότι ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών. Τέλος, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε αστικές περιοχές, μη συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών μικρών σχολικών μονάδων σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΚΘΕΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### Εισαγωγή

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μαζί με χαρακτηριστικά αποσπάσματα απαντήσεων<sup>1</sup> ανά βασική ποιοτική τάση. Η παράθεση των ευρημάτων οργανώνεται σε διαφορετικές θεματικές ενότητες και κατηγορίες ανά άξονα διερεύνησης, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα.

### 5.1. Καταγραφή ερευνητικών ευρημάτων ανά άξονα διερεύνησης

**Άξονας διερεύνησης 1:** Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους.

#### A. Τρόπος λήψης αποφάσεων

**Κατηγορία 1<sup>α</sup>:** *Απόψεις για τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν τα μέτρα και γενικά τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης από το κράτος*

Αναφορικά με τον 1<sup>ο</sup> άξονα διερεύνησης που επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος, καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους, αρχικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, τόσο των νεοδιόριστων όσο και των εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία, σχετικά με τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν τα μέτρα και γενικά τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης από το κράτος. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει διάλογος

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με την κωδικοποίηση που παρατίθεται στο Παράρτημα 2 και προς διευκόλυνση του αναγνώστη, όπου M1, M2, M3 κτλ. σημαίνει Συνεντευξιζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 1, Συνεντευξιζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 2, Συνεντευξιζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 3 κτλ. και όπου N1, N2, N3 κτλ. σημαίνει Νεοδιόριστος 1, Νεοδιόριστος 2, Νεοδιόριστος 3 κλπ.

με τους δασκάλους και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να υπάρξει αναθεώρηση του τρόπου λήψης αποφάσεων και είναι επιτακτικό οι αποφάσεις να λαμβάνονται σωστά. Σχετικά με τον υφιστάμενο τρόπο λήψης αποφάσεων, αναφέρθηκε ότι οι αποφάσεις είναι πρόχειρες, βραχυπρόθεσμες και κυρίως με πολιτικό χαρακτήρα και συγκεντρωτικές.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει διάλογος επικοινωνητικός με τους δασκάλους, όχι όμως τόσο με τους συνδικαλιστές. Δηλαδή μία σωστή επιλογή κάποιων δασκάλων ...εμ από ένα ευρύ φάσμα περιφερειών και σχολείων, ώστε ο καθένας να καταθέσει την άποψή του» (M2)*

*«Ναι, λοιπόν οι πολιτικές αξιολόγησης, όπως και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική στην χώρα μας, είναι πρόχειρες και βραχυπρόθεσμες. Είναι ασυνεχείς! Δεν έχουν μακρόπνοη προοπτική. Επίσης είναι πολιτικές που ασκούνται από πάνω προς τα κάτω. Είναι πολιτικές του εντέλλεσθαι, πολιτικές της επιβολής! Αυτά νομίζω. Αυτή είναι η άποψή μου» (M3)*

*«Δεν λαμβάνεται καθόλου υπ' όψιν ο εκπαιδευτικός κόσμος. Τα μέτρα όλα αποφασίζονται από την ηγεσία του Υπουργείου και από την κυβέρνηση, χωρίς να υπάρχει καμία συζήτηση, χωρίς να υπάρχει κανένας διάλογος με τους εκπαιδευτικούς, με αυτούς που ζουν το σχολείο, που έχουν άμεση επαφή με το σχολείο και που το γνωρίζουν πολύ καλύτερα!» (M6)*

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Θεωρώ ότι ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις και τα μέτρα γενικά για τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης είναι περισσότερο συγκεντρωτικές και δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τους το πραγματικό περιβάλλον διδασκαλίας» (N1)*

*«Ε το ζήτημα είναι λίγο σύνθετο θεωρώ. Νομίζω ότι χρειάζεται να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πρώτης γραμμής στην λήψη των αποφάσεων των μέτρων αξιολόγησης και της διαδικασίας αξιολόγησης. Δηλαδή όλων των εκπαιδευτικών που βρίσκονται χρόνια στις τάξεις και που πραγματικά θέλουν να βρίσκονται σε αυτές τις θέσεις» (N2)*

*«Ωραία. Θεωρώ ότι δεν ακολουθείται πάντα μια κοινή γραμμή, ότι κάθε κυβέρνηση ακολουθεί την δική της γραμμή, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ανάγκες της εκπαίδευσης και του σχολείου» (N7)*

***Κατηγορία 2<sup>η</sup>: Συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κεντρική και περιφερειακή διοίκηση) στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης***

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν υπάρχει ή όχι συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κεντρική και περιφερειακή διοίκηση) στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης. Κατά γενική ομολογία, τόσο οι νεοδιόριστοι όσο και οι πιο παλιοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη συμμετοχή των παραγόντων της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης, με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ελαφρώς περισσότερο την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν περισσότερο λόγο και ότι θα έπρεπε να συμμετέχουν περισσότεροι φορείς από όσους πράγματι συμμετέχουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόλις ένας από τους εκπαιδευτικούς, με μεγάλη προϋπηρεσία, υποστήριξε ότι υπάρχει συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Πιστεύω ότι δεν υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, αν και υπάρχει μία τάση να παρουσιαστεί ότι υπάρχει συναίνεση και ότι υπάρχει και συνεργασία.» (M1)*

*«Από την πλευρά μας εμείς οι δάσκαλοι και γενικότερα το συνδικαλιστικό μας κίνημα, διαμαρτυρόμαστε ότι δεν έχουμε έρθει πολλές φορές σε συνεννόηση με το Υπουργείο. Εγώ πιστεύω το αντίθετο! Έχουμε έρθει πολλές φορές σε συνεννόηση αλλά ποτέ δεν μπορούμε να πάρουμε/να βγάλουμε αποτέλεσμα! Πάντα θα διαφωνούμε!» (M4)*

*«Δεν υπάρχει. Για μένα δεν υπάρχει! Καμία συμμετοχή. Ούτε από γονείς, ούτε από μαθητές και ελάχιστη από συλλόγους εκπαιδευτικών, παρά μόνο από το Υπουργείο» (M5)*

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Δεν υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό η συμμετοχή όλων των φορέων και δεν υπάρχει και στον βαθμό που θα έπρεπε να υπάρχει. Θεωρώ ότι εμείς οι δάσκαλοι, γενικότερα οι εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να έχουμε περισσότερο λόγο· εεε... και τα στελέχη της εκπαίδευσης θα έπρεπε να έχουν αντίστοιχα ένα μεγάλο κομμάτι –ένα μεγάλο μερίδιο ας πούμε-ευθύνης και λόγου... και όχι» (N2)*

*«Συμμετέχουν, αλλά όχι όσοι φορείς θα έπρεπε! Το θέμα όμως είναι ποιοι πρέπει να συμμετέχουν πραγματικά, με ποια κριτήρια... δεν ξέρω κατά πόσο το έχουν ψάξει αυτό/για το καλύτερο όλων μας, ποιοι πρέπει να πάρουν μέρος σε όλο αυτό» (N4)*

*«Κοιτάζτε, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί σίγουρα δεν μπορούν να συμμετέχουν σ' αυτήν την διαδικασία -και δεν συμμετέχουν σ' αυτήν την διαδικασία· μάλλον δεν ρωτήθηκαν ποτέ για το πώς θα ήταν μια αξιολόγηση και πως θα/τι άξονες θα μπορούσε να έχει μια/ένα πλαίσιο αξιολόγησης. Οι μαθητές έτσι κι αλλιώς δεν ρωτώνται ποτέ! Όλο το παιχνίδι γίνεται, κατά την άποψή μου, από την κεντρική ή την περιφερειακή διοίκηση. Λιγότερο από την περιφερειακή και περισσότερο από την κεντρική, όπου η κεντρική λέει: «θέλω να κάνετε αυτό» και η περιφερειακή διοίκηση αναλαμβάνει απλά εκτελεστικό ρόλο, να χρησιμοποιήσει κάποιες πολιτικές, όπως τις έχουμε πάρει έτοιμες· δεν πιστεύω ότι διαμορφώνει κάποιο νέο πλαίσιο» (N5)*

## **B. Εμπιστοσύνη στις πολιτικές αξιολόγησης**

### ***Κατηγορία 3<sup>η</sup>: Εμπιστοσύνη στις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται***

Σχετικά με την εμπιστοσύνη στις πολιτικές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν εμπιστεύονται τις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται. Τρεις εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία και ίδιος αριθμός νεοδιόριστων έδωσαν καθαρά αρνητική απάντηση. Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι δεν είναι αξιόπιστες οι πολιτικές αξιολόγησης και τις εμπιστεύονται εν μέρει. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία ανέφεραν ότι οι πολιτικές λαμβάνονται αυταρχικά και μη δημοκρατικά

και η κατάσταση θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, ενώ μόλις ένας έδωσε καταφατική απάντηση υποστηρίζοντας ότι τις εμπιστεύεται.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Πιστεύω ότι η αξιολόγηση με τον τρόπο που σχεδιάζεται θα μπορούσε να ήταν καλύτερη σύμφωνα με την εμπειρία μου. Να αξιολογηθούν αρκετά πράγματα και όχι μόνο η επίδοση του εκπαιδευτικού» (M2)*

*«Εμπιστεύομαι/Εμπιστεύομαι... το Υπουργείο Παιδείας δεν πιστεύω ότι θέλει να κάνει κάτι για να πολεμήσει ή να βλάψει τους εκπαιδευτικούς, το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, όποιος κι αν είναι στην πολιτική ηγεσία, δεν με ενδιαφέρει αυτό το θέμα. Πιστεύω ότι θέλουν να κάνουν/απλά... γίνονται κάποια πράγματα που δεν πρέπει να γίνονται. Αυτά πρέπει να διορθώσουμε» (M4)*

*«Κατ' αρχάς γενικώς ως χαρακτήρας έχω εμπιστοσύνη στους ανθρώπους που βρίσκονται στις θέσεις λήψης αποφάσεων αλλά θα ήθελα να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι διότι έχουν καλύτερη γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (M7)*

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Ως έναν βαθμό τις εμπιστεύομαι αλλά θεωρώ –αυτό συνδέεται και με την προηγούμενη απάντηση που σας έδωσα- ότι ο τρόπος που σχεδιάζονται δεν λαμβάνει υπ' όψιν την καθημερινή τριβή των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη» (N1)*

*«Δεν θα πω ότι τα εμπιστεύομαι 100%, γιατί ο σχεδιασμός μας έχει δείξει ότι δεν έχει γίνει/δεν έχει εξειδικευθεί... για παράδειγμα ας πούμε να ξέρουμε ότι αυτοί που θα αξιολογήσουν έχουν τα προσόντα κι έχουν τα κριτήρια τα εκπαιδευτικά για να αξιολογήσουν για παράδειγμα εκπαιδευτικούς που εμείς μπορεί να έχουμε/μην φτάσουμε σε σημείο οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερα προσόντα από τους αξιολογητές! Αυτό είναι το άδικο, οπότε θα έπρεπε λίγο σ' αυτό να δοθεί προσοχή!» (N6)*

*«Δεν θα έλεγα ότι τις εμπιστεύομαι, διότι γίνονται με σπασμωδικό τρόπο θα έλεγα. Δεν έχουν μία κοινή πορεία και μια κοινή γραμμή κι αυτό το έχουμε δει μέσα από τον τρόπο διορισμού*

που έχει γίνει μέσω ΑΣΕΠ, μέσα από το προσοντολόγιο, με το οποίο, ας πούμε, εγώ διορίστηκα ως δασκάλα» (N7)

#### **Κατηγορία 4<sup>η</sup>: Ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή**

Έπειτα διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σκόπιμη ή όχι σκόπιμη την ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή. Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις, κυρίως των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, διχάστηκαν. Ενώ οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί, γενικά, φαίνεται να κρατούν αρνητική στάση, εντούτοις, οι πιο νέοι έδωσαν διαφορούμενες απαντήσεις. Ειδικότερα, από τη μια αναφέρθηκε ότι η ελληνική πολιτική μιμείται ανεπιτυχώς την ευρωπαϊκή και αντλεί στοιχεία της που δεν ισχύουν στην ελληνική πραγματικότητα, συνεπώς δεν πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση, καθώς δεν είναι δυνατή η σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την άλλη, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση της πολιτικής αξιολόγησης με την αντίστοιχη των ευρωπαϊκών κρατών και πρέπει η ελληνική πολιτική να έχει μια κοινή βάση με τις αντίστοιχες των ευρωπαϊκών χωρών.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Θεωρώ ότι η Ελληνική πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης αποτυπώνει κακές... ή μάλλον προσπαθεί να μιμηθεί –αλλά με αποτυχία(!) πολιτικές που εφαρμόζονται στην Ευρώπη. Ανεπιτυχώς δηλαδή... προσπαθεί να...» (M1)*

*«Κατ' αρχήν είμαι ενάντια να... να ευθυγραμμιστούμε με την πολιτική την ευρωπαϊκή. Υπάρχει άλλη κουλτούρα, μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους, μπορούν να αλλάζουν απόψεις αλλά κάποια στιγμή πρέπει να ξέρουμε που είναι η έξοδος. Άλλο το πολιτικό σύστημα στην Ελλάδα, άλλο στην Γερμανία, άλλο στην Γαλλία· να πάρουμε τα καλά από 'κει και όχι ν' αντιγράψουμε!» (M4)*

*«Μετά την ευρωπαϊκή μου εμπειρία, θεωρώ 100% ότι πρέπει-πρέπει να ευθυγραμμίζεται η εγχώρια πολιτική αξιολόγηση με την αντίστοιχη των ευρωπαϊκών κρατών - μελών της ευρωπαϊκής ένωσης, αρκεί όμως να υπάρχουνε... να υπάρχει πρόβλεψη για τις μειονότητες, για τις ευπαθείς ομάδες, να υπάρχουν για πολλά πράγματα» (M5)*

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιοριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Εμμ, θεωρώ ότι χρειάζεται να γίνει κάποια ευθυγράμμιση, όμως προκειμένου να γίνει αυτό πρέπει να έχουν γίνει προηγούμενα βήματα, να έχουμε μια κοινή βάση με τις ευρωπαϊκές χώρες κι έπειτα να προχωρήσουμε στην ευθυγράμμιση της πολιτικής των αξιολογήσεων» (N1)*

*«Νομίζω ότι θα έπρεπε να είναι προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα. Αν προσπαθούμε να ακολουθήσουμε την αξιολόγηση στα ευρωπαϊκά δεδομένα θα πρέπει να είναι και όλα τα υπόλοιπα και τα προγράμματα σπουδών και το αναλυτικό πρόγραμμα και όλα τα άλλα σχετικά για να μπορούμε να ευθυγραμμιστούμε με την Ευρώπη. Είμαστε Ευρώπη αλλά όχι σε όλα!» (N4)*

*«Αυτή η ευθυγράμμιση αλήθεια είναι με την ευρωπαϊκή πολιτική, δεν βοηθάει! Γιατί όπως ξέρουμε, δεν μπορούν τα ελληνικά δεδομένα να έρθουν σε ακριβή ευθυγράμμιση με τα ευρωπαϊκά. Έχουμε δρόμο ακόμα και δεν μπορούμε ό,τι μας πλασάρουν, να το πω έτσι λαϊκά, ό,τι μας πλασάρει η ευρωπαϊκή ένωση και η ευρωπαϊκή πολιτική, εμείς να το/να προσπαθούμε ντε και καλά να το αφομοιώσουμε στα δικά μας δεδομένα! Νομίζω ο κάθε λαός, ακόμα και η κουλτούρα μας, ακόμα και η εκπαίδευσή μας πρέπει να προσαρμόζεται με τα δικά μας δεδομένα και όχι με τα/και όχι με των ξένων» (N6)*

**Κατηγορία 5<sup>η</sup>: Οι συνδικαλιστικοί φορείς προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Ακολούθως διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στην ερώτηση αυτή διαφαίνεται ξεκάθαρη συμφωνία στις απόψεις μεταξύ νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, αλλά προασπίζουν τα δικά τους συμφέροντα ή του κράτους. Επίσης, αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ενημέρωση – διάλογος. Από την άλλη μεριά, δύο εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία υποστηρίζουν ότι δεν γίνεται προσπάθεια συνεργασίας με το Υπουργείο, καθώς οι συνδικαλιστές είναι πάντα κατά της πολιτικής οποιουδήποτε



υπουργείου. Γενικά, πάντως, και οι δύο ομάδες κρατούν αρνητική στάση απέναντι στη στάση των συνδικαλιστών.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Έχω την εντύπωση ότι οι συνδικαλιστές, εξ ου και ο ορισμός τους, είναι πάντα κατά της πολιτικής οποιουδήποτε υπουργείου. Βλέποντας/δίνοντας συνήθως το άσπρο - μαύρο και το μαύρο - άσπρο» (M2)*

*«Τα παλιά χρόνια το συνδικαλιστικό κίνημα προάσπιζε τα συμφέροντά μας. Τώρα τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Κάπου έχουν αναμειχθεί πολλά πράγματα και δεν νομίζω ότι είμαστε σε σωστό δρόμο. Με το να αρνούμαστε συνέχεια, δεν βγαίνει λύση, το ξανά λέω. Πρέπει να βρούμε την μέση λύση. Να καθίσουν και οι δύο πλευρές κάτω και να βρούμε την μέση λύση. Οι συνδικαλιστές κι εμείς οι εκπαιδευτικοί λέμε ότι αυτή η αξιολόγηση έχει πάρα πολλά λόγια που ίσως δεν χρειαζότανε να υπάρχουν· και να γράφουμε - να γράφουμε συνέχεια!» (M4)*

*«Οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν προασπίζουν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στο θέμα της αξιολόγησης. Κι αυτό συμβαίνει γιατί δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί έχουν απομακρυνθεί από τα σωματεία τους και τα σωματεία δεν είναι ενεργά. Δηλαδή δεν υπάρχει ουσιαστική συμμετοχή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Οπότε δεν υπάρχει και έτσι μεγάλη δύναμη και δυνατότητα από τα σωματεία να εκφράσουν τις απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει έτσι μία απογοήτευση από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον συνδικαλισμό. Σε σωματεία όμως που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν, από την βάση και είναι πιο ζωντανά τα σωματεία, εκεί βλέπουμε ότι κινούνται σε μία κατεύθυνση διαφορετική και οι αποφάσεις που παίρνουν είναι... εκφράζουν την πλειοψηφία και είναι έτσι πιο... υπάρχει μεγαλύτερη δραστηριότητα αγωνιστική!» (M6)*

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Δυστυχώς πιστεύω ότι δεν εκπροσωπούμαστε όπως θα έπρεπε από τους συνδικαλιστικούς φορείς. Αν και ξεκινάμε καλόπιστα κάθε φορά να τους εμπιστευτούμε τελικά στην πορεία τις περισσότερες φορές δεν είμαστε ικανοποιημένοι» (N4)*

*«Κι αυτό είναι ένα πικρό σημείο, γιατί με τα σημερινά δεδομένα, όπως τα βλέπω εγώ, οι συνδικαλιστές - ναι μεν πρέπει να υπάρχουν συνδικαλισμοί, ναι μεν πρέπει να μας στηρίζουνε, αλλά όπως έχουμε δει, δεν μας στηρίζουν στο 100%. Δηλαδή πολλές φορές εναρμονίζονται και με τις οδηγίες να το πω έτσι της πολιτικής ηγεσίας της κάθε χώρας. Οπότε αυτό θα έπρεπε να ήταν καθαρά (πέρα από πολιτικές) θα έπρεπε να ήταν καθαρά να ασχολούνται με τον εκπαιδευτικό και τα πραγματικά προβλήματα του εκπαιδευτικού» (N6)*

*«Θα έλεγα ότι δεν τα προασπίζουν όσο θα έπρεπε, γιατί θεωρώ ουσιαστικά ότι κι αυτοί έχουν κάποιο όφελος από την κυβέρνηση. Ουσιαστικά είναι θα έλεγα πελατειακές σχέσεις, κατά κάποιον τρόπο. Ναι μεν φαίνονται ότι μπορεί να αγωνίζονται για μας αλλά δεν θεωρώ ότι είναι ουσιαστική η βοήθεια και η προάσπιση των δικαιωμάτων μας» (N7)*

### **Γ. Χρησιμότητα πολιτικών αξιολόγησης**

#### ***Κατηγορία 6<sup>η</sup>: Ο τρόπος με τον οποίο οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες για αυτούς***

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν θεωρούν ότι οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας, υποστήριξαν ότι οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες. Ωστόσο, οι νεοδιόριστοι φαίνεται να υποστήριξαν περισσότερο ότι πρέπει να υπάρχουν δικλίδες ασφαλείας για να ισχύει αυτό τα μέγιστα.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Σίγουρα θα είναι ωφέλιμες γιατί μπορούν να κάνουν καλύτερο κάποιον εκπαιδευτικό, ώστε να βελτιώσει το έργο του αλλά και την προσπάθειά του στην μόρφωση των παιδιών και στην εκπαίδευση γενικότερα» (M2)*

*«Θεωρώ ότι οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης μπορεί να είναι ωφέλιμη, διότι αναδεικνύει προβλήματα τα οποία μπορεί να είναι καλά κρυμμένα μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα και προσπαθεί να τα θεραπεύσει. Οπότε γενικώς οι πρακτικές αξιολόγησης μπορούν να*

αναδειξουν προβλήματα, αν βέβαια είναι καλά προσδιορισμένες οι πρακτικές και αν έχουν αυτόν ως μοναδικό σκοπό: την ανάδειξη και την βελτίωση των προβλημάτων» (M7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Ε φυσικά μια αξιολόγηση, ο σκοπός της είναι να είναι ωφέλιμη προς τους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος που θα ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς είναι να τους κάνει καλύτερους, να τους δώσει μεγαλύτερο κίνητρο, ενδιαφέρον, να μάθουν νέα πράγματα, γιατί οι δάσκαλοι είναι σε έναν τομέα που συνεχώς μαθαίνουν. Οπότε θα τους βοηθήσει η αξιολόγηση σε αυτόν τον τομέα» (N1)

«Μπορεί να είναι ωφέλιμες για τους εκπαιδευτικούς μόνο αν συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς, αν ψηφιστούν απ' την βάση, αν ζητήσουν την γνώμη των εκπαιδευτικών για το πώς μπορούν να αξιολογηθούν, για το να υπάρξει/να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία και όχι να επιβάλλονται από πάνω» (N3)

**Άξονας διερεύνησης 2:** Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της κατά την άποψή τους.

#### **Δ. Απόψεις για τη διαδικασία αξιολόγησης**

***Κατηγορία 7<sup>η</sup>: Απόψεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 4823/2021 και την παρατήρηση των διδασκαλιών από τον αξιολογητή ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού***

Αναφορικά με τον 2<sup>ο</sup> άξονα διερεύνησης, που επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της, κατά την άποψή τους, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν σχετικά με τις απόψεις τους για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 4823/2021 και την παρατήρηση των διδασκαλιών από τον αξιολογητή, ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης

του εκπαιδευτικού. Σχετικά με τη συνολική εφαρμογή της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία φαίνεται να κρατούν μια πιο θετική στάση σε σχέση με τους νεοδιόριστους, οι οποίοι έχουν αρνητική ή περισσότερο επιφυλακτική στάση. Όσον αφορά την παρατήρηση των διδασκαλιών, αντίθετα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με αυτό. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρξει αλλαγή πλαισίου και να μην ισχύει αποσπασματική παρακολούθηση των διδασκαλιών. Όμοια, σύγκλιση απόψεων υπήρξε και στην ύπαρξη τετράβαθμης κλίμακας αξιολόγησης, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση και όχι γραμμική.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Νομίζω ότι αυτός ο νόμος δεν έχει έρθει σε διάλογο με τους συνδικαλιστικούς μας φορείς κατόπιν διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς και γι αυτόν τον λόγο είμαι πάρα πάρα πολύ επιφυλακτική.- Δεν έχω διαφωνία για την παρατήρηση των διδασκαλιών. Είναι ένα μέτρο που γινόταν και στο παρελθόν με πολύ κακό τρόπο. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα άλλο πλαίσιο σαφώς πιο συνεργατικό με τους αξιολογητές και να είναι σαφείς οι όροι με τους οποίους θα αξιολογηθούμε» (M1)*

*«Η άποψή μου είναι ότι δεν ξέρω κατά πόσον ο διευθυντής και ο σύμβουλος (αυτοί οι δύο μαζί), θα βοηθήσουν στην σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης, τα δύο συγκεκριμένα άτομα. - Όχι, δεν συμφωνώ εδώ. Δεν συμφωνώ στην παρατήρηση. Ούτε και δύο, ούτε και μία. Δεν συμφωνώ!» (M5)*

*«Έχει γίνει πάρα πολλή συζήτηση για την επερχόμενη εφαρμογή του νόμου της αξιολόγησης. Ήδη μια συνιστώσα του έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται στα σχολεία, αυτή της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η γνώμη μου είναι ότι κάποια στιγμή στην Ελλάδα θα έπρεπε να εφαρμοστεί -και ήρθε η ώρα να εφαρμοστεί- ένας τρόπος αξιολόγησης των μονάδων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Δεν είμαι βέβαιη αν είναι ο ενδεδειγμένος τρόπος αλλά δεν είμαι και η κατάλληλη για να αποφασίσω. Δεν βρίσκομαι σε θέση στρατηγική, ώστε να αποφασίζω εγώ για τις μορφές αξιολόγησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Θεωρώ όμως ότι θα έπρεπε να υποστούν έστω κάποια μορφής αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί –ο εκπαιδευτικός κόσμος. Έχω τις ίδιες αμφιβολίες που έχουν όλοι οι συνάδελφοί μου για την πρόθεση που υπάρχει πίσω από την αξιολόγηση αυτή και για το κατά*

πόσο αυτή η αξιολόγηση είναι απλά φερμένη από την Ευρώπη ή είναι φτιαγμένη για τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έχω τις ίδιες ενστάσεις δηλαδή που έχουν πολλοί συνάδελφοί μου αλλά η γενική άποψη είναι ότι θα έπρεπε κάποια στιγμή να εφαρμοστούν πολιτικές αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα. - Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει κάποιος παρατηρητής της διδακτικής διαδικασίας. Η διδακτική διαδικασία είναι ανοιχτή στο κοινό· στους μαθητές πρώτα αλλά και στον οποιονδήποτε έχει τις γνώσεις/μπορεί να την αξιολογήσει, οπότε συμφωνώ στην παρουσία ενός παρατηρητή και θεωρώ ότι η παρουσία του μπορεί να βελτιώσει την διδακτική πρακτική διότι είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος να υποδείξει λάθη, νέες τεχνικές και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό μου έργο. Απ' την άλλη θεωρώ ότι η παρουσία του παρατηρητή επηρεάζει και την διδακτική πράξη. Εγώ δηλαδή θα διαμορφώσω ένα άλλο στυλ διδασκαλίας και ίσως θα εκπαιδεύσω και τους μαθητές να έχουν την ενδεδειγμένη συμπεριφορά, ώστε να «δείξουμε» το καλό πρόσωπο στον παρατηρητή. Άρα είναι υποκειμενική, δεν είναι αντικειμενική η παρατήρηση» (M7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Ε θεωρώ –όπως και τις προηγούμενες απαντήσεις που σας έδωσα- ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πρέπει να γίνει υπό προϋποθέσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν κυρίως τον εκπαιδευτικό της τάξης. Δηλαδή πρέπει περισσότερο να... προκειμένου να γίνει η αξιολόγηση, η βάση πρέπει να έχει γίνει πάντα με την τάξη, με τον δάσκαλο.- Διαφωνώ με την παρατήρηση των διδασκαλιών μέσα στην τάξη, γιατί η τάξη είναι ένας χώρος μαθησιακής μετουσίωσης, επομένως θεωρώ ότι είναι για τον δάσκαλο και τον μαθητή. Όμως θεωρώ ότι μπορεί να γίνει μία παρουσίαση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό στον εκάστοτε αξιολογητή και να δείξει εκεί μέρος της δουλειάς του ή και όλη την δουλειά του, με τρόπο που να παρουσιάζει ο ίδιος πως τα έκανε και να δείχνει και ε... απαραίτητα πούμε αποδεικτικά, όπως εικόνες, έγγραφα, φύλλα εργασίας που να αποδεικνύουν ότι έχει κάνει όντως» (N1)

«Ναι. Σύμφωνα μ' αυτόν τον Νόμο, απ' όσο γνωρίζω, απ' τα λίγα που γνωρίζω, ο διευθυντής θα μπορεί να/μαζί με τον σύμβουλο εκπαίδευσης ή με τον συντονιστή εκπαίδευσης -δεν ξέρω με ποιόν από τους δύο- να... να «αποφασίζει» αν το έργο του εκπαιδευτικού είναι καλό, κακό, μέτριο, άριστο και πάει λέγοντας... Κοιτάζτε να δείτε, αν ο διευθυντής με έχει εμένα την πρώτη χρονιά εκεί πέρα, προφανώς και δεν θα ξέρει ποια είναι

η δουλειά μου. Είναι λίγο δύσκολο, να πάω έτσι ζαφνικά και να αξιολογήσω κάποιον εν λευκώ! Πόσο μάλλον για τον συντονιστή που τα τελευταία χρόνια -εγώ είμαι δεκαπέντε χρόνια στα σχολεία- έχω δει, μάλιστα, τρεις φορές(!) τον συντονιστή. Οπότε καταλαβαίνετε ότι είναι/δεν είναι σούπερ μάρκετ «πάω, βλέπω αν μ' αρέσει αυτό το προϊόν, α καλό είναι τελικά, δοκιμάστε λίγο, πάρτε το». Θα έπρεπε να υπάρχει μια παρατήρηση σε βάθος για να μπορέσει να βγάλει κάποιος ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με το αν το έργο κάποιου εκπαιδευτικού είναι στα πλαίσια του καλού/κακού/μέτριου ή άριστου.- Για να μπορέσει να βγάλει κάποιος συμπέρασμα, εντάξει, σαφώς και θα πρέπει να υπάρξει μια παρατήρηση των διδασκαλιών χωρίς όμως αυτό να σημαίνει το «μπήκα μια φορά δέκα λεπτά στο μάθημα της γλώσσας όπου έτυχε ο Γιαννάκης ο οποίος έχει το χ/ψ θέμα, ξέρω 'γω προσαρμοστικότητα να κάνει φασαρία και να έχει φέρει στο αμήν τον δάσκαλό του, ο οποίος τον ανέχεται εδώ και εφτά μήνες, ξέρω 'γω, και τον πέτυχε σε μια στιγμή που του φώναζε» καταλαβαίνετε τι λέω.» (N5)

«Όπως είπα και πριν, καλοδεχούμενη η αξιολόγηση αλλά θα πρέπει να γίνει με συγκεκριμένα κριτήρια, γιατί τα κριτήρια τα δεδομένα ως ώρας που έχουμε, δείχνει έναν τρόπο πρόχειρο! Οπότε αυτή η προχειρότητα, νομίζω, δεν θα φέρει τελικά τα επιθυμητά αποτελέσματα και ίσα - ίσα θα φέρει ανισορροπία στις σχέσεις εκπαιδευτικών με διευθυντή, εκπαιδευτικό με εκπαιδευτικό, ακόμα και εκπαιδευτικούς με γονείς.- Συμφωνώ κατά ένα μέρος... Δεν με καλύπτει σε όλο το σύνολό της αλλά δίνω ένα χρονικό περιθώριο να το δούμε από κοντά και να του δώσουμε έναν χρόνο χάριτος, να το πω έτσι, για να δούμε αν όντως μπορεί να αντιπροσωπεύσει τα πραγματικά μας κριτήρια. Δηλαδή αυτές οι παρατηρήσεις δηλαδή, να γίνονται με σωστό τρόπο» (N6)

### **Κατηγορία 8<sup>η</sup>: Τα ακαδημαϊκά προσόντα ως κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού**

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν αν θεωρούν ότι πρέπει τα ακαδημαϊκά προσόντα να θεωρούνται βασικό κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Σε μεγαλύτερο βαθμό, οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα πρέπει να αποτελούν σημαντικό κριτήριο, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πιο μεγάλη προϋπηρεσία φαίνεται να επιθυμούν τα ακαδημαϊκά προσόντα ως πρόσθετα προσόντα. Εντούτοις, και οι δύο ομάδες συμφώνησαν με το ότι πρέπει να υπάρχουν και άλλα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η ικανότητα μεταδοτικότητας γνώσης των εκπαιδευτικών.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Σίγουρα τα ακαδημαϊκά προσόντα, δηλαδή μία μετεκπαίδευση για μας τους παλαιότερους ή ένα μεταπτυχιακό σίγουρα θα αποτελέσει... ένα προσόν, γιατί μαθαίνεις νέα πράγματα και γενικά η καινοτομία στην εκπαίδευση σίγουρα θα αποτελεί ένα προσόν» (M2)

«Είναι σημαντικό να υπάρχουν τα ακαδημαϊκά προσόντα, σίγουρα! Αλλά δεν θα πρέπει να είναι το μόνο που μετράει! Το να έχει κάποιος ακαδημαϊκά προσόντα δεν σημαίνει ότι τον κάνει καλό δάσκαλο αυτό, αυτόματα! Από την άλλη θα πρέπει να δίνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιμορφωθούν, δω-ρε-άν, χωρίς να χρειάζεται οι ίδιοι να βάλουν το χέρι στην τσέπη, ώστε να βελτιωθούν και να γίνουν καλύτεροι! Γιατί πραγματικά οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι που ενδιαφέρονται(!) και οι οποίοι επιθυμούν να γίνουν καλύτεροι: για τους ίδιους και για τους μαθητές τους! Δυστυχώς, όπως είναι σήμερα το σύστημα(), κοστίζει! Όλο αυτό κοστίζει! Πρέπει να πληρώσεις για να αποκτήσεις ακαδημαϊκά προσόντα! Είναι ένα δυσβάσταχτο έξοδο για τον απλό δάσκαλο! Οπότε, πιστεύω ότι μία επιμόρφωση είναι απαραίτητη γιατί σίγουρα πρέπει να βελτιωνόμαστε και να γινόμαστε καλύτεροι, η οποία όμως δεν θα επιβαρύνει οικονομικά τους εκπαιδευτικούς!» (M6)

«Πιστεύω στην συμβολή των ακαδημαϊκών προσόντων στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Θεωρώ δηλαδή ότι αυτά θα έπρεπε να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου αλλά δεν θα έπρεπε να είναι τα μοναδικά. Υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που δεν σχετίζονται με ακαδημαϊκά προσόντα, οι οποίοι κάνουν έναν εκπαιδευτικό να είναι καλός στην πράξη» (M7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Θεωρώ ότι ένας δάσκαλος, όντας μέρος του παιδαγωγικού μέρους της χώρας, ότι έχει τα προσόντα για να είναι δάσκαλος. Τα ακαδημαϊκά προσόντα δείχνουνε μία επιπλέον ιδιότητά του. Και συνήθως αν κρίνω από προσωπική άποψη, τα ακαδημαϊκά μου προσόντα με βοήθησαν να διευρύνω τους ορίζοντές μου, οπότε θεωρώ ότι εμμ... μπορεί ένας δάσκαλος να διευρύνει τους ορίζοντές του είτε ακαδημαϊκά είτε και ψάχνοντας μόνος του» (N1)

«Τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι... εντάξει, καλώς ή κακώς, είναι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού πλέον -κι εμείς έτσι διοριστήκαμε- και εντάξει όσοι λένε ότι δεν μετράνε,

εντάξει, σίγουρα έχει γίνει μία βιομηχανία όλο αυτά με τα μεταπτυχιακά και το... ας πούμε το να μαζέψεις μόρια για να μπορέσεις να διοριστείς και όλ' αυτά αλλά εντάξει δεν μπορούμε να πούμε τώρα ότι ένα παιδί... δηλαδή ένας ας πούμε εκπαιδευτικός ο οποίος πάει και κάνει τα μεταπτυχιακά του και όλα αυτά είναι/δεν έχει/δεν ανοίγει η σκέψη του δεν είναι/ότι είναι τίποτα, δηλαδή εντάξει και αυτήν την ματαιώση σ' όλα αυτά δεν την θεωρώ και πολύ /δεν είμαι σύμφωνη(!), θεωρώ ότι εντάξει ότι σίγουρα πρέπει κι αυτά να αξιολογούνται γιατί είναι μία προσπάθεια που έχει κάνει ο εκπαιδευτικός στην ουσία για αυτοβελτίωση» (N3)

«Κοιτάζτε, θεωρώ ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα σίγουρα βοηθάνε στον εκπαιδευτικό στο να γίνει... να κάνει καλύτερα το μάθημά του, ανοίγει τους ορίζοντές του· όμως δεν θα έπρεπε να είναι απόλυτα αυτό. Δεν πρέπει να εστιάσουμε εκεί, γιατί ουσιαστικά μπορεί κι ένας εκπαιδευτικός να μην έχει αυτά αλλά επειδή έχει την εμπειρία να κάνει ένα αξιόλογο μάθημα και να προσφέρει αυτά που πρέπει στα παιδιά!» (N7)

## **E. Απόψεις για τους αξιολογητές**

### **Κατηγορία 9<sup>η</sup>: Απόψεις για τους αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου και την απαιτούμενη κατάρτισή τους για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης**

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν τις απόψεις τους για τους αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου και την απαιτούμενη κατάρτισή τους για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, μόλις 2 εκπαιδευτικοί από κάθε ομάδα φαίνεται να κρατούν θετική στάση ως προς τους αξιολογητές. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, με περισσότερο τους νεοδιόριστους, υποστήριξαν ότι τα προσόντα των αξιολογητών είναι υπό αμφισβήτηση, όπως επίσης και το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν σχέσεις φιλικές ή σχέσεις αντιπάθειας με τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην σχηματίζουν θετική άποψη για το έργο των αξιολογητών. Σχετικά με τους αξιολογητές που οι ίδιοι θα προτιμούσαν, αναφέρθηκαν κυρίως άτομα που δεν είναι γνώριμα σε αυτούς, όπως καθηγητές πανεπιστημίων, κάποιιοι άγνωστοι ή ομάδες εκπαιδευτικών με εμπειρία.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:



«Ναι, έχω σοβαρή αμφιβολία για το εάν οι αξιολογητές θα έχουν τα προσόντα για να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο γιατί σ' αυτήν την διαδικασία πρέπει να συνυπολογίσουμε και τις συνθήκες και το επίπεδο το γενικότερο της τάξης και τα μέσα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να κάνει το έργο του. Νομίζω ότι οι αξιολογητές δεν είναι πραγματικά αποδεκτοί από το σύνολο της κοινότητας της εκπαιδευτικής γιατί τα προσόντα τους είναι υπό αμφισβήτηση.- Ίσως θα μπορούσαν να είναι κατάλληλοι καθηγητές των εκπαιδευτικών σχολών που έχουν μακρά παιδαγωγική εμπειρία, διδάσκουν και ίσως αυτοί να ήταν οι καταλληλότεροι για να μπορέσουν να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό έργο» (M1)

«Ναι. Σίγουρα ο διευθυντής είτε ο σύμβουλος εκπαίδευσης, τις περισσότερες φορές, μπορεί να είναι/να υπάρχουν σχέσεις φιλικές μεταξύ τους... συνήθως οι εκπαιδευτικοί –τουλάχιστον εμείς οι παλαιότεροι έχουμε μια διαφορετική σχέση με τους διευθυντές, η οποία είτε μπορεί να είναι καλή είτε μπορεί να είναι κακή, για διάφορους λόγους. Το ίδιο συμβαίνει και με τους συντονιστές τους οποίους λίγο-πολύ όλοι τους γνωρίζουμε. - Θεωρώ ότι θα ήταν κάποιιοι/μία ομάδα, με τα κατάλληλα κριτήρια και τα κατάλληλα προσόντα, τα οποία θα έρχονταν από μία πόλη, παράδειγμα την Κρήτη ή την Θεσσαλονίκη, την οποία ούτε με γνωρίζουν ούτε τους γνωρίζω» (M2)

«Είναι σωστός θεσμός· στα τόσα χρόνια που υπάρχουν. Εάν μπει μέσα... και κατευθυνθεί/και μιλήσει αποκλειστικά/μιλήσει αποκλειστικά για την αξιολόγηση, νομίζω θα αξιολογήσει σωστά. Βέβαια ξέρετε ότι υπάρχουν οι απόψεις ότι: αυτός μπορεί εμένα να μην είναι αρεστός σ' εμένα, γιατί να μου την κάνει αυτός την αξιολόγηση, εγώ με τον διευθυντή δεν τα πηγαίνω καλά δεν ισχύουν αυτά τα πράγματα... Δεν νομίζω ότι μπορούμε να σταματάμε/όταν θέλουμε να κάνουμε αξιολόγηση ας την κάνουμε σωστά!- Ναι, θα μπορούσαν να ήταν κι άλλοι οι κατάλληλοι. Μπορεί να ήταν μια ομάδα εκπαιδευτικών(!)... έτσι; Μια ομάδα εκπαιδευτικών χωρίς να έχουνε αξιώματα διευθυντών ή υποδιευθυντών ή οτιδήποτε άλλο. Μια ομάδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα ζητούσε να μπει να κάνει αυτό το έργο, να εκπαιδευτεί πάνω σ' αυτό πρώτα, να επιμορφωθεί -συνγνώμη λάθος η έκφραση- να επιμορφωθεί και να μπορέσει να κάνει κι αυτή. Να συμμετέχει και ο ίδιος εκπαιδευτικός κλάδος μέσα· όχι μόνο τα ανώτερα στελέχη» (M4)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Δεν πιστεύω ότι είναι καταρτισμένοι για να αναλάβουν αυτόν τον ρόλο. Γιατί έχουν επιλέξει να βρίσκονται σε αυτό το πόστο γιατί τους άρεσε το συγκεκριμένο πόστο. Δεν έχουνε

ασχοληθεί θεωρώ ιδιαίτερα στην τάξη, πλην ορισμένων περιπτώσεων. Δεν έχουνε δουλέψει μέσα στην τάξη όσο θα έπρεπε. Θα προτιμούσαμε να έχουνε δουλέψει μέσα στην τάξη και να δουν σε πραγματικές συνθήκες όλα αυτά που απαιτούνται για την αξιολόγηση. Για να αξιολογήσουν θα πρέπει να έχουνε, σε πραγματικό χρόνο και σε πραγματικές συνθήκες, ασχοληθεί και οι ίδιοι.- Ε αυτό που σας είπα, να έχουν χρόνια υπηρεσίας και να έχουν δοκιμαστεί μέσα στην τάξη, να βρίσκονται και στο πόστο τώρα αυτό του συντονιστή ή του διευθυντή, να έχουν περάσει από όλα τα στάδια και για αρκετά χρόνια. Και όχι με βάση τις κομματικές αντιλήψεις» (N4)

«Εγώ, όσους ξέρω από τους αξιολογητές/από αυτούς που θα γίνουν αξιολογητές, οι περισσότεροι έχουν τελειώσει ακαδημία, διετής ακαδημία, ούτε καν πανεπιστήμιο(!), έχουν κάνει επιμορφώσεις, στις οποίες παρευρίσκοντο με τα μάτια και έπιναν καφέ και έχουν κάνει μεταπτυχιακά, αυτά που είναι στην Κύπρο, αυτά που είναι στην Ιταλία(...) τέλος πάντων αμφιβόλου ποιότητας μεταπτυχιακά -όσοι έχουν κάνει- και οι περισσότεροι απλά βασίζονται στο γεγονός ότι ήταν πολλά χρόνια στην θέση του επιθεωρητή, γιατί απλά τύγχαναν την εύνοια του εκάστοτε πολιτικού συστήματος! Οπότε θεωρώ ότι δεν έχουν καμία κατάρτιση να κρίνουν, ειδικά συναδέλφους τώρα που έχουν μεταπτυχιακά, ξένες γλώσσες, που έχουν ταξιδέψει στο εξωτερικό, που έχουν δει/που έχουν κάνει διδασκαλίες κατά την διάρκεια της φοίτησής τους, που έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση(!) δεν μπορώ να συγκρίνω τώρα και το επίπεδο κατάρτισης των νέων συναδέλφων με το επίπεδο κατάρτισης εκείνων. Στο μόνο που τους καθιστά πραγματικά ίσως ικανότερους για να είναι αξιολογητές είναι ίσως η εμπειρία, όπου κι εκεί αμφιβάλλω αν η εμπειρία στην σχολική τάξη είναι εφάμιλλη των συναδέλφων. Γιατί οι περισσότεροι ήταν εκτός σχολικών τάξεων τόσα χρόνια!» (N5)

«Πιστεύω ότι με τα δεδομένα που έχουμε, οι αξιολογητές δεν θα έχουν τα απαιτούμενα προσόντα σε σχέση με εκπαιδευτικούς κι εκεί θα αρχίσει η κόντρα, γιατί θα υπάρχουν εκπαιδευτικοί με πολλά περισσότερα προσόντα και είναι εύλογο ότι να έχουν αντιρρήσεις γιατί προφανώς όταν τόσα χρόνια έχεις σπουδάσει, έχεις παιδευτεί, με μεταπτυχιακά, με το πτυχίο σου, το ίδιο το πτυχίο σου που είχε αξία πριν κάποια χρόνια με διδακτορικά, με ξένες γλώσσες, με- με σεμινάρια(!), πιστεύω δεν θα δεχθούν εύκολα αυτοί οι εκπαιδευτικοί να αξιολογηθούν από άτομα τα οποία μπορεί να έχουν τα μισά προσόντα απ' τους ίδιους!- Θεωρώ ότι θα πρέπει να μπουν σ' αυτές τις θέσεις άνθρωποι οι οποίοι όχι μόνο να έχουν τα προσόντα αλλά να έχουν και την διορατικότητα, να είναι άνθρωποι που να γνωρίζουν τα

*σχολεία της περιοχής, να γνωρίζουν τους διευθυντές, να γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά στελέχη, να μπορούν να καταλαβαίνουν τις ιδιοτροπίες και τις ιδιότητες των παιδιών του κάθε τόπου, έτσι ώστε να μπορέσουν να εμβαθύνουν και να είναι αντικειμενικοί στο τέλος. Και φυσικά, το πρώτο κριτήριο, οι ίδιοι να έχουν μπει πριν κάτι χρόνια στην καριέρα τους, μέσα σε τάξη! Γιατί μόνο αν μπει σε τάξη μπορείς να είσαι αντικειμενικός κριτής του πως αξιολογείται ένας εκπαιδευτικός!» (N6)*

**Άξονας διερεύνησης 3:** Οι ενδεχόμενες προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους.

### **ΣΤ. Αντίκτυπος της αξιολόγησης στους μαθητές**

***Κατηγορία 10<sup>η</sup>: Η συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών***

Αναφορικά με τον 3<sup>ο</sup> άξονα διερεύνησης που επικεντρώνεται στις προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τον αντίκτυπο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο ότι θα υπάρξει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών, αφού, μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν καλύτεροι. Αντίθετα, οι νεοδιόριστοι υποστήριζαν περισσότερο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Έχω την εντύπωση ότι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα προσπαθήσει να δώσει τον καλύτερο εαυτό του βέβαια υπάρχουν και πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί -απ' όσο γνωρίζω εγώ και βάση της εμπειρίας μου- οι οποίοι το κάνουν αυτό καθημερινά και συμβάλουν στην*

επίδοση των μαθητών με διάφορους τρόπους εκτός από την διδασκαλία και με διάφορα άλλα προγράμματα που κάνουν » (M2)

«Ναι, θα συμβάλλει και μάλιστα πάρα πολύ! Όταν σου λένε ότι θα αξιολογηθείς για κάτι, από μόνος σου (από την φύση του ο άνθρωπος) αρχίζει να φτιάχνει σχέδια στο μυαλό του για να γίνει καλύτερος. Απ' την φύση του! Δεν χρειάζεται να είναι δάσκαλος. Τον οποιοδήποτε να πας να κάνεις/να αξιολογήσεις. Θα κάνει στο μυαλό του σχέδια για να γίνει καλύτερος. Αν γίνει καλύτερ/αν είναι καλός δάσκαλος και ξέρει ότι θα αξιολογηθεί θα γίνει ακόμα καλύτερος, οπότε αυτό το ακόμα καλύτερος θα το εισπράξει ο μαθητής! Αν εγώ ξεφύγω απ' την παραδοσιακή διδασκαλία ότι μπαίνω μέσα, λέω μαθηματικά, γλώσσα, ιστορία και περάσω σε διαθεματικές, αρχίζω να κάνω καινοτόμες δράσεις, αρχίζουμε να ερχόμαστε πιο κοντά στα παιδιά, να πάρει παιγνιώδη μορφή το μάθημα, όλα αυτά δε είναι σωστά; Γι αυτά θα αξιολογηθούμε! Εγώ νομίζω ότι αυτό είναι αξιολόγηση» (M4)

«Ναι, όταν θα έχουν οι δάσκαλοι σεμινάρια, έχουν μία αναβάθμιση... για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο· όταν θα έχουν ήδη... να το εκφράσω καλύτερα» (M5).

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Εμμ... Τι να σας πω; [ ] Δεν πιστεύω ότι θα συμβάλει στην επίδοση των μαθητών! Πιστεύω ότι οι μαθητές θα αποδίδουν το ίδιο, γιατί οι εκπαιδευτικοί αυτό που είναι να κάνουν, αυτό θα κάνουνε! Δεν νομίζω ότι θα αλλάξει κάτι τρομερά. Επίσης δεν έχουμε και τα περιθώρια -με συγχωρείτε- να αλλάξει κάτι τρομερά. Την στιγμή που έχουμε να βγάλουμε πάρα πολύ ύλη σε πολύ λίγο διάστημα και δεν μπορούμε να επιμείνουμε στο να κατακτήσουν τα παιδιά τα μαθησιακά αυτά που πρέπει να κατακτήσουν και σε μας τα περιθώρια είναι πολύ στενά κ αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται πολύ σοβαρά υπ' όψιν! Δεν γίνεται να έχω να βγάλω μαθηματικά στην έκτη δημοτικού και στην πέμπτη τεράστια ύλη και στο τέλος να έχω την απαίτηση στο τέλος της χρονιάς να τα έχουν κατακτήσει πλήρως τα παιδιά· την στιγμή που το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν μου δίνει τον χρόνο, την στιγμή που το υπουργείο μου έχει αφαιρέσει ώρες από την τάξη!» (N2)

«Στην επίδοση των μαθητών(!);... Εντάξει, σίγουρα... επειδή ακούμε και περιπτώσεις που...ακούμε και περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι... -εντάξει σπάνιες βέβαια γιατί εντάξει από αυτά που έχω δει εγώ τουλάχιστον στα χρόνια που δουλεύω, σπάνια εκπαιδευτικοί δεν κάνουνε το μάθημα που πρέπει ή δεν είναι εκεί -με τον τρόπο τους τέλος

πάντων με αυτά που μπορούν να προσφέρουνε... ... εμ, νομίζω ότι εντάξει, σίγουρα θα υπάρξει κάτι, θα υπάρχουνε κάποια χαμηλά στάνταρντ(standards) αλλά νομίζω θα είναι πολύ περισσότερα αυτά που θα χάσουνε οι μαθητές από την ελευθερία του εκπαιδευτικού και αυτή η δέσμευσή του σε σχέση με την αξιολόγηση και λοιπά στην ουσία προβλήματα θα δημιουργήσει και όχι τόσο... δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ήδη κάνανε ό,τι μπορούσανε, ήδη έχουν το καθήκον μέσα τους οι περισσότεροι -και φάνηκε και στην τηλε-εκπαίδευση αυτά τα... τον καιρό που... αυτό που πέρασε δηλαδή με τον κόβιντ(covid), ότι κάνανε ό,τι μπορούσανε χωρίς να είναι εκπαιδευμένοι, χωρίς να είναι... να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, άρα σημαίνει ότι/μάλλον προβλήματα θα δημιουργήσει σε έναν εκπαιδευτικό ο οποίος θέλει να προσφέρει και όχι...» (N3)

«Ναι. Δεν θεωρώ ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην επίδοση των μαθητών... διότι... ο εκπαιδευτικός πιστεύω ότι αν είναι να κάνει σωστά την δουλειά του. Θα την κάνει(!). Δεν θεωρώ ότι η αξιολόγηση θα τον κάνει... καλύτερο στο να έχει μια καλύτερη απόδοση... να έχουν καλύτερη απόδοση οι μαθητές του» (N7)

## **Z. Αντίκτυπος της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς**

### ***Κατηγορία 11<sup>η</sup>: Η συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική εξέλιξη τους και η σύνδεσή της με την ανατροφοδότησή τους***

Σχετικά με τον αντίκτυπο της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη τους και αν πρέπει να συνδέεται με την ανατροφοδότησή τους. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας, υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη και πρέπει να συνδέεται με την ανατροφοδότησή τους. Ωστόσο, αποτελεί μια διαδικασία που δημιουργεί άγχος και εντάσεις στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Πιστεύω ότι θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη αν γίνει φυσικά με τους τρόπους που εγώ έχω αναφέρει. Δημοκρατικά, αξιοκρατικά(!) αλλιώς... δεν ξέρω! Μπορεί να έχει και αρνητικό πρόσημο!- ... Ναι, θα πρέπει να συνδέεται. Θα πρέπει να συνδέεται. Το αποτέλεσμα θα είναι πολύ καλύτερο» (M5)

«Ακούγεται παράξενο, αλλά θεωρώ ότι κάποιιοι εκπαιδευτικοί μόνο και μόνο για να αξιολογηθούν εξωτερικά ως επαρκείς ή καλοί ή πολύ καλοί θα αναγκαστούν-θα εξαναγκαστούν εξωτερικά να αποκτήσουν κάποια προσόντα που με την δική τους βούληση δεν θα τα αποκτούσαν ποτέ αν κάποιος δεν τους έβαζε σε αυτήν την διαδικασία να αξιολογηθούν. Οπότε ακόμα και τεχνητά και βεβιασμένα και εξαναγκασμένα κάποιιοι θα κοιτάζουν να αποκτήσουν κάποια τυπικά προσόντα προκειμένου να έχουν μια καλύτερη αξιολόγηση.- Πιστεύω ότι πρέπει να συνδέεται στον μέγιστο βαθμό με την ανατροφοδότηση. Αυτός είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης. Αυτό συζητήσαμε και εξ αρχής. Ο ρόλος είναι ανατροφοδοτικός προκειμένου ο εκπαιδευτικός να βελτιώσει... να αναδειχθούν τα σημεία στα οποία πάσχει και να βελτιώσει το διδακτικό του έργο» (M7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Θα συμβάλλει στην εξέλιξη ορισμένων, που θα συμφωνούν από πριν/ θα έχουνε γίνει, κάτω από το τραπέζι οι συμφωνίες. Αυτοί θα εξελιχθούν πιστεύω.- Ε αυτό θα ήτανε το πιο σωστό. Σε τέτοια περίπτωση θα την θέλαμε πολύ να γίνει! Αν πραγματικά πετύχαινε αυτόν τον σκοπό» (N4)

«Κοιτάζτε, η αξιολόγηση καλώς ή κακώς επειδή έχει τον χαρακτήρα που έχει, τον τιμωρητικό, θεωρώ ότι... θα υπάρξει ένα κινήγι μορίων και προσόντων, το οποίο θέλοντας και μη θα οδηγήσει σε επαγγελματική εξέλιξη. Ωστόσο δεν θα είναι η επαγγελματική εξέλιξη που επιθυμεί ο κλάδος -του τύπου να γίνουμε καλύτεροι για τα παιδιά αλλά να γίνουμε καλύτεροι για να μην μας/για να μην χάσουμε την δουλειά μας. Άλλο το γίνομαι επαγγελματικά καλύτερος για να στηρίξω την διδασκαλία μου και να παρέχω καλύτερες υπηρεσίες στους μαθητές μου και άλλο το να προσπαθώ να γίνω καλύτερος για τον εαυτό μου, ατομικά δηλαδή, για να μην χάσω την δουλειά μου. Είναι κάτι εντελώς διαφορετικό το γίνομαι καλύτερος επαγγελματίας για να παρέχω καλύτερες υπηρεσίες, από το προσπαθώ να γίνω καλύτερος επαγγελματίας για να μην χάσω την δουλειά μου. Δηλαδή είναι σαν να έχω ένα κατάσταση το οποίο πουλάει φαγητό και προσπαθώ να κάνω καλύτερο το φαγητό όχι για να ευχαριστήσω περισσότερο τους πελάτες μου αλλά για να μην κλείσει/για να μην με

νικήσει ο Χρήστος που έχει ανοίξει κι αυτός μαγαζί. Δηλαδή μας οδηγούν σε αυτό.- ... Ε σαφώς, άμα υπάρξει ένα πλαίσιο αξιολόγησης, θα πρέπει αυτό να μην έχει τιμωρητικό χαρακτήρα αλλά του τύπου να είναι διορθωτικής φύσεως. Δηλαδή έλα εδώ Γιώργο ή Πέτρο ή Σπύρο ή χ/ψ/ω «πολύ καλό εδώ αλλά εδώ μπορούν να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις που θεωρώ ότι θα βελτιώσουν την διδασκαλία και καλά είναι να τις δοκιμάσουμε». Αυτό θα είχε μια πολύ καλή εφαρμογή αλλά δεν ξέρω κατά πόσο σχεδιάζει η κυβέρνηση να το προωθήσει έτσι» (N5)

### **Κατηγορία 11<sup>η</sup>: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αξιοκρατική και την οικονομική ανέλιξη τους**

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με το αν θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αξιοκρατική και την οικονομική ανέλιξη τους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν περισσότερο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να συνδέεται με την αξιοκρατική ανέλιξη, αλλά ούτε και με την οικονομική ανέλιξη, αλλά να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Επειδή δεν γνωρίζουμε πόσο αξιοκρατική είναι η αξιολόγηση δεν νομίζω ότι μπορούμε να απαντήσουμε σ' αυτήν την ερώτηση άρα θα την αφήσουμε σε εκκρεμότητα.- Πάλι για τον προαναφερθέντα λόγο δεν μπορούμε να το θέσουμε αυτό γιατί ακόμα είναι υπό αμφισβήτηση τα κριτήρια της αξιολόγησης. Άρα δεν μπορούμε να απατήσουμε.» (M1)

«Η αξιολόγηση να μην έχει σχέση μ' αυτό το πράγμα! Να ανεβαίνουμε τις βαθμίδες κι αυτά που πρέπει ν' ανεβούμε αλλά να μην έχει σχέση με την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι.../δεν νομίζω ότι κάνουμε αξιολόγηση στον δάσκαλο-εμένα! Κάνουμε αξιολόγηση στους δασκάλους για να έχουμε καλύτερους μαθητές! Δεν θέλουμε να ψάχνουμε να βρούμε να πάρουμε τον δάσκαλο α τι έκανε αυτό σήμερα να τον τιμωρήσουμε ή να του πούμε έτσι ή ότι δεν μπορεί να διδάξει! Όλα αυτά θα είναι κακό! Θα είναι κακώς κείμενα. Εμείς θέλουμε καλή εκπαίδευση για τους μαθητές! Και το επαναλαμβάνω(για πολλοστή φορά)... να το καταλάβεις κι εσύ κι αυτοί που θα το ακούσουν ότι η καλύτερη αξιολόγηση μπορεί να γίνει

από τους μαθητές! Είμαι σίγουρος γι αυτό! Και το έχω δει! Όχι ότι έχει γίνει σε μένα. Σε πολλούς ανθρώπους, σε πολλούς συναδέλφους.- Καμία σχέση!() Δεν πρέπει να συνδέεται! Όχι, δεν πρέπει να συνδέεται! Ο καλός()/όχι δεν() Αν βάλουμε τέτοιους... τέτοιους όρους και παίζουμε σε τέτοιο παιχνίδι, δεν νομίζω ότι θα κερδίσει κάποιος. Δεν νομίζω ότι θα κερδίσουν τα σχολεία. Θα αρχίσουμε να βγάζουμε τα μάτια ο ένας στον άλλον!» (M4)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Εε λαμβάνοντας υπ' όψιν αυτό που σας απάντησα νωρίτερα σχετικά με τους διευθυντές και το πόσο αξιοκρατικά θα μπορέσουν να αξιολογήσουν, θεωρώ ότι μπορεί και να μην είναι τόσο αξιοκρατική η εξέλιξή τους! Βάζοντας ας πούμε σε έναν σύλλογο σε όλους το ανώτερο, το άριστο, χωρίς στην πραγματικότητα να θέλει να «πικράνει» ας πούμε και χωρίς να έχει κρίνει στην πραγματικότητα. - Δεν θεωρώ ότι πρέπει να συνδέεται με την οικονομική ανέλιξή τους. Θεωρώ περισσότερο ότι θα πρέπει να είναι για την επαγγελματική τους εξέλιξη, για την εξέλιξή τους την ατομική ως προς τα... εμ, όχι τα ακαδημαϊκά, τα παιδαγωγικά προσόντα(!) πιο πολύ· όχι στην οικονομική ανέλιξη» (N1)

«Κοιτάζτε αυτό είναι ένα μεγάλο ερώτημα· και σας το είπα εξ αρχής. Δεν είμαστε σίγουροι ποιος μας αξιολογεί και τι πρόθεση έχει. Εάν ήμουν σίγουρη ότι η αξιολόγηση γίνεται με κάποιους κανόνες με κάποιες νόρμες και είναι πολύ σαφή τα όρια και δεν παρεμβαίνει καθόλου η προσωπική σχέση και τα λοιπά, νομίζω ότι θα ήταν όλα αξιοκρατικά. Από 'κει και πέρα, εάν δεν είμαστε σίγουροι γι αυτό, δεν ξέρω πόσο αξιοκρατικά λειτουργεί και πόσο αξιοκρατικά ανεβαίνει κάποιος μετά στην βαθμίδα της εκπαίδευσης.- Δεν πιστεύω ότι θα πρέπει να συνδέεται με την οικονομική ανέλιξή μας. Πιστεύω ότι πρέπει να πάρουμε πίσω όλους τους μισθούς που χάσαμε και πιστεύω ότι οι μισθοί μας πρέπει να επιστρέψουν στην αρχική τους θέση. Θα σας πω χαρακτηριστικά ότι εγώ ξεκίνησα να δουλεύω σαν αναπληρώτρια με χίλια διακόσια ευρώ και αυτήν την στιγμή, έχοντας δεκατέσσερα χρόνια υπηρεσίας -εκ των οποίων δύο μόνιμη με δύο μεταπτυχιακά- παίρνω εννιακόσια είκοσι ευρώ[ ]. Νομίζω ότι δεν είμαστε ένας καλοπληρωμένος κλάδος και έχουμε δεχθεί όλα τα/όλες τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Πρέπει να/ο μισθός μας πρέπει, σε όλους, να επανέλθει εκεί που ήταν και να μην υπάρχουν μπόνους για τον καλό ή τον λιγότερο καλό δάσκαλο, γιατί αυτό μετά θα φέρει και ακόμη μεγαλύτερες έριδες στον κλάδο μας. Είμαστε όλοι άνθρωποι. Δεν μπορεί να διδάσκουμε στα παιδιά την ισονομία και την διαφορετικότητα



αλλά και την ισοτιμία στην διαφορετικότητα κι εγώ να ζητάω να μου δώσουν περισσότερα λεφτά αν είμαι καλύτερη» (N2)

«...Αξιοκρατία τώρα... άμα δεν υπάρχει αντικειμενικότητα... είναι λίγο δύσκολο να μπορείς να πεις(). Φαντάζομαι ότι αν γινόταν αυτό που σας έλεγα με εξωτερικούς, ας πούμε... αξιολογητές, πιθανότατα θα μπορούσε αξιοκρατικά να γίνει αλλά έτσι όπως πάει να γίνει δεν νομίζω ότι μπορεί να μιλήσουμε για αξιοκρατία! -... ..Εντάξει... .. αυτό... αυτό ... αυτό... αυτό... για μένα είναι... θα μπορούσε να είναι... δεν ξέρω πιο πολύ μου θυμίζει ιδιωτικό τομέα, δεν μου θυμίζει δηλαδή δημόσιο τομέα. Γιατί εντάξει, στο δημόσιο τομέα θα έπρεπε να δουλεύουν με μια άλλη φιλοσοφία, πιο συνεργατική οι εκπαιδευτικοί και όχι ατομικά ο καθένας, θα έπρεπε να υπάρχει μια συλλογικότητα/στην ουσία μια συλλογική... εμ... αυτό είναι ένα κίνητρο το οποίο δίνεται στις επιχειρήσεις, στις οποίες ο καθένας τείνει, ας πούμε, να δουλεύει μόνο σαν μονάδα. Εδώ δεν μιλάμε ότι σε μία εκπαιδευτική μονάδα ας πούμε μπορεί να δουλέψει/σ' ένα σχολείο θα πρέπει να δουλεύει ο κάθε εκπαιδευτικός σαν μονάδα! Αυτό είναι πολύ ενάντια σ' αυτό που θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουμε μέσα σ' ένα σχολείο -την συνεργασία και όλα αυτά. Οπότε μάλλον νομίζω ότι δεν θα έπρεπε» (N3)

**Άξονας διερεύνησης 4:** Οι ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και οι δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης.

## **H. Ανησυχίες εκπαιδευτικών**

***Κατηγορία 12<sup>η</sup>: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους, αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής τους από την πολιτική ηγεσία και θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους***

Αναφορικά με τον 4<sup>ο</sup> άξονα διερεύνησης που επικεντρώνεται στις ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους, καθώς

και τις δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις απόψεις τους για το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους, αν αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής τους από την πολιτική ηγεσία και αν θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους, ενώ δεν θα έπρεπε, με τους νεοδιόριστους να το υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής τους από την πολιτική ηγεσία. Σχετικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, κυρίως οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι επηρεάζεται η αντικειμενικότητα και εξαρτάται από ποιον και ως προς τι αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων υποστήριξαν εξίσου ότι η αξιολόγηση, όπως είναι, θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Δεν νομίζω ότι θα την περιορίσει την ελεύθερη βούλησή τους. Δεν νομίζω ότι μπορεί να την περιορίσει. Θα έπρεπε να λειτουργεί μόνο ανατροφοδοτικά. Και άρα με αυτό το πλαίσιο θα πρέπει και ο εκπαιδευτικός να το προσλάβει. Και έτσι θα πρέπει να το αντιμετωπίσει. - Νομίζω ότι η πολιτική ηγεσία το θέτει κατ' αρχήν γι αυτόν τον λόγο. Δηλαδή να χειραφετήσει, να χειραγωγήσει και να κατευθύνει προς τα εκεί που θέλει την εκπαιδευτική κοινότητα. Σίγουρα αυτή είναι η πρόθεση. - Είναι δύσκολο πράγμα η αντικειμενικότητα. Πόσο μάλλον όταν τα κριτήρια είναι ασαφή και τα πρόσωπα που θα κάνουν την αξιολόγηση είναι κι αυτά αμφισβητούμενα.- Έτσι όπως έχει τεθεί το πλαίσιο, νομίζω ότι κατά κάποιον τρόπο την θίγει την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών» (M1)*

*«Την περιορίζει, σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί... δεν είσαι ελεύθερος. Θα πρέπει να λειτουργήσεις με τον τρόπο εκείνο με τον οποίο θα είσαι αρεστός(!) στον διευθυντή, στον σχολικό σύμβουλο, ώστε να πάρεις καλό βαθμό(!) και να προχωρήσεις και να κάνεις αυτά που πρέπει να κάνεις και όχι αυτά που θεωρείς() ότι είναι καλά χρήσιμα να γίνουν! Θα πρέπει δηλαδή να συντονιστείς με την υπάρχουσα... κατάσταση πολιτική!- Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής σε μεγάλο βαθμό(!), γιατί θα πρέπει να προσαρμοστείς στις επιταγές / σε όλα όσα επιτάσσει το Υπουργείο, για να θεωρείσαι*

καλός, εξαιρετικός, έτσι ώστε να μην κινδυνεύεις, να μειωθεί ο μισθός σου ή να σου επιβληθεί κάποια ποινή. Άρα το μόνο που θα απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι με ποιόν τρόπο θα πάρουν καλό βαθμό στην αξιολόγηση, πόσο πιο κοντά θα έρθουν στον διευθυντή τους, πόσο πιο κοντά θα είναι στον σχολικό σύμβουλο και δεν θα τους απασχολεί επί της ουσίας η εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλά το τι θα / το φαίνεσθε, όχι η ουσία, θα στέκονται στο να φαίνεται ότι κάνουν προγράμματα, ότι κάνουν το ένα, ότι κάνουν το άλλο, μόνο και μόνο για να παίρνουν τα μόρια και τον καλό βαθμό!- Ναι, δεν νομίζω ότι θα είναι αντικειμενικοί, από την στιγμή που τα άτομα/αυτοί που συμμετέχουν στην όλη διαδικασία... δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί εκ των πραγμάτων, γιατί... είναι άνθρωποι(!): πόσο αντικειμενικός μπορεί να είσαι; Σίγουρα, μπορεί να σε επηρεάσει η συμπάθειά σου για κάποιον, η διαφωνία σου σε πολιτικό επίπεδο σε προσωπικό επίπεδο, σε όλα αυτά. Μπαίνουν όλοι αυτοί οι παράγοντες και επηρεάζουν νομίζω.- Ε, σίγουρα τους θίγει, γιατί από την στιγμή που όλοι έχουν πάρει ένα πτυχίο πανεπιστημιακό, δηλαδή θεωρούνται όλοι επιστήμονες, το να τους αξιολογεί ένα άτομο, που ουσιαστικά έχει ένα σεμινάριο παραπάνω, είναι σαν να ακυρώνει την... επιστημονική τους υπόσταση! Σαν να σου λέει ότι ξέρεις, δεν είσαι καλός σ' αυτό που κάνεις εδώ και τόσα χρόνια(!) και σε βγάζω ουσιαστικά... άχρηστο(!) ενώ τόσα χρόνια σε χρησιμοποιώ, μου καλύπτεις ανάγκες που υπάρχουν ε... τώρα ουσιαστικά σε ακυρώνω!» (Μ6)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Κοιτάζτε να δείτε, προσωπικά νιώθω ότι η ελεύθερη βούλησή μου περιορίζεται μέσα στο σχολείο ούτως ή άλλως. Είναι πολύ στενά τα όρια, είναι πολλά τα πράγματα που έχουμε να κάνουμε, πάρα πολύ η ύλη που πρέπει να βγει, οπότε όσο και να μας λένε ότι είναι ευέλικτο και είναι στην διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού να κάνει κάτι, δεν είναι στην ουσία και στην πραγματικότητα γιατί δεν υπάρχει ο χρόνος. Τώρα, η ελεύθερη βούληση πώς να υπάρχει στην αξιολόγηση; Δηλαδή πόσο ελεύθερα θα μπορούσα να μιλήσω σε κάποιον που θα με αξιολογήσει και να εκθέσω την απορία μου ή την αντίρρησή μου την στιγμή που θα με αξιολογήσει και δεύτερη και τρίτη φορά; Νομίζω ότι είναι λίγο ;;;; ;;;; αυτό.- Κοιτάζτε να δείτε, ναι, είναι ένα μέσο ελέγχου και είναι μέσο χειραγώγησης... Είναι όπως ήτανε και η μεγάλη μείωση των μισθών. Και όταν έγινε η μεγάλη μείωση ένα μέσον χειραγώγησης ήταν. Δεν μπορούσαν και ν' αντιδράσουν οι άνθρωποι/δεν μπορούσε ο κλάδος να αντιδράσει γιατί ήδη ήταν πολύ άσχημα οικονομικά. Το ίδιο είναι και τώρα ας πούμε, κατ' αντιστοιχία.

Είναι ένα μέσο χειραγώγησης. Δεν θα μπορούν να αντιδράσουν γιατί δεν θα μπορώ να κάνω κάτι, δεν θα μπορώ να έχω γνώμη γιατί θα αξιολογηθώ την επόμενη φορά ή θα φοβάμαι μήπως αξιολογηθώ αρνητικά για την γνώμη που έχω· οπότε ναι, είναι. Σε πολύ μεγάλο βαθμό.- Δεν νομίζω ότι η αξιολόγηση μπορεί να είναι αντικειμενική. Και δεν νομίζω ότι μπορεί να είναι ούτε απόλυτα αντικειμενική και ούτε καν αντικειμενική. Σας είπα ότι για να γίνει αξιολόγηση θεωρώ ότι πρέπει ο αξιολογητής κατ' αρχήν να είναι πολύ έμπειρος, να είναι πολύ ανοιχτός, ν' αγαπάει την εκπαίδευση, πρέπει να θέλει να μου δώσει πράγματα για να γίνω καλύτερη δασκάλα και όχι να μου βάλει έναν βαθμό. Άρα... - Ναι, αυτό θα σας έλεγα και πάλι, ότι η επιστημονική μου κατάρτιση έχει θιχτεί από την στιγμή που διορίστηκα με προσοντολόγιο» (N2)

«Πιστεύω ότι την περιορίζει γιατί άμα ξέρεις ότι θα κριθείς με συγκεκριμένα κριτήρια, θα προσπαθείς να κάνεις μόνο αυτό που στην ουσία θα συμπληρώνει τα κριτήρια αυτά για να βαθμολογηθείς καλύτερα! Οπότε... μάλλον ελεύθερα δεν θα δράσει. - Εντάξει νομίζω αυτό είναι! Δεν είναι... σε μεγάλο βαθμό... αποτελεί μέσο ελέγχου γιατί μπορείς/γιατί στην ουσία φτιάχνει και πελατειακή σχέση!- ...Εμ, νομίζω ότι δεν θα είναι αντικειμενική η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έτσι όπως πάει να γίνει! - Δεν θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους μια αξιολόγηση -η αξιολόγηση έπρεπε να γίνεται αλλά... ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει είναι αυτός που θίγει τέλος πάντων, γιατί άμα σκεφτείς ότι πλέον ας πούμε υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν όλα αυτά τα εφόδια, τέλος πάντων, και πολλές παραπάνω γνώσεις από αυτές που τελικά χρειάζεται για να είναι μέσα στην τάξη... .. νομίζω ότι... δεν θα είχαν κανένα πρόβλημα σε σχέση με το να αξιολογηθούν αν ήταν να αξιολογηθούν σωστά και με κριτήρια που... έχουν ας πούμε άλλα/άλλους δείκτες» (N3)

«Ναι, φυσικά και πιστεύω ότι την περιορίζει(!), διότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν έναν έλεγχο! Επομένως δεν μπορούν να δράσουν όπως θα θέλανε!- Ναι, κατά την γνώμη μου, θεωρώ ότι/εννοείται ότι είναι μέσο χειραγώγησης και ελέγχου και αυτό φαίνεται ότι κάθε φορά που αλλάζει η κυβέρνηση αλλάζει και το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή αλλάζουν οι εξετάσεις, το πώς, ας πούμε, οι μαθητές δίνουν εξετάσεις για να περάσουν στο πανεπιστήμιο, εμ... μετά αλλάζει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα· επομένως... άρα, ουσιαστικά, είναι ξεκάθαρος ο έλεγχος!- Δεν πιστεύω ότι υπάρχει αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, διότι... όταν θα με αξιολογήσει εμένα ο διευθυντής ή ο συντονιστής, ο οποίος... θα με έχει δει... ο συντονιστής για παράδειγμα, θα με έχει δει μία

φορά· πόσο καλά μπορεί να με αξιολογήσει; Η ο διευθυντής, ο οποίος μπορεί να μην έχει τις... γιατί υπάρχουν διευθυντές οι οποίοι δεν έχουν τα ακαδημαϊκά προσόντα! Μπορεί να με αξιολογήσει εμένα που έχω περάσει ας πούμε... έχω κάνει μεταπτυχιακό, έχω αγωνιστεί τόσο πολύ(!); Δεν νομίζω ότι θα είναι τόσο ξεκάθαρο. Θεωρώ.- Θεωρώ ότι την θίγει(!) γιατί όταν ένας εκπαιδευτικός πάρει αρνητική, ας το πούμε έτσι, αποτίμηση, θεωρώ ότι δεν θα νιώθει άνετα με αυτό. Λοιπόν, όσον αφορά την ερώτηση αυτή για το αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θίγει την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ναι, φυσικά και την θίγει, γιατί για να γίνει ένας άνθρωπος εκπαιδευτικός έχει περάσει από πανελλήνιες εξετάσεις, από το πανεπιστήμιο, όπου κι εκεί έχει δώσει εξετάσεις, άρα ερχόμενοι τώρα και μου λένε ότι πρέπει να αξιολογηθώ για ακόμα μια φορά για το έργο μου που πρέπει να επιτεύξω μέσα στην τάξη!!! Φυσικά και με θίγει!» (N7)

### **Κατηγορία 12<sup>η</sup>: Αποδοχή αξιολόγησης και σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών**

Στη συνέχεια, η έρευνα διερεύνησε τους λόγους για τους οποίους μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την αξιολόγησή τους και αν απαιτείται και σε ποιον βαθμό σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να γίνει αποδεκτή. Οι συμμετέχοντες, στο σύνολό τους, υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τις κυρώσεις και εμφανίζουν μια αντίσταση στην αλλαγή, ενώ όλοι ανεξαιρέτως υποστήριξαν ότι απαιτείται σαφής προσδιορισμός των σκοπών και στόχων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Γιατί καταλαβαίνουν ότι θα έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Υπάρχει μια ανησυχία και ένας φόβος, που πλανάται.- Πρέπει σίγουρα να γίνει ο προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης, να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία που θα βάλουν τώρα, τα καινούρια βιβλία, των πολλαπλών, να γίνουν διαφορές/πολλές αλλαγές, μέχρι να φτάσουμε εκεί» (M5)

«Για όλους τους παραπάνω λόγους, νομίζω. Όχι ότι φοβούνται ότι δεν είναι καλοί δάσκαλοι αλλά φοβούνται, νομίζω, αυτήν την διαφοροποίηση που θα προκύψει και θα έρθει σαν

αποτέλεσμα. Δεν νομίζω ότι οι δάσκαλοι που μπαίνουν στις τάξεις είκοσι - εικοσιπέντε χρόνια και αντιμετωπίζουν χίλιες δυσκολίες μόνοι τους(!) πραγματικά ολομόναχοι(!), χωρίς την στήριξη ούτε των διευθυντών, ούτε των συμβούλων, ούτε κανενός, φοβούνται ότι είναι ανεπαρκείς! Σε καμία περίπτωση!!! - Σίγουρα πρέπει να γνωρίζουμε τον σκοπό, δεν νομίζω όμως ότι... είναι αυτό το ζήτημα που δεν το κάνει αποδεκτό! Γιατί ακόμα και να αποσαφηνιστούν οι σκοποί της αξιολόγησης, δεν νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί θα δείξουν / θα πιστέψουν ότι πράγματι/ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι για να γίνουμε εμείς καλύτεροι, για να γίνει το σχολείο καλύτερο, για να μάθουν τα παιδιά καλύτερα! Όλοι γνωρίζουμε ότι πίσω από αυτό κρύβεται() κρύβονται άλλοι λόγοι!» (Μ6)

«Εμ... γενικώς υπάρχει μια... κι αυτός είναι έτσι... κι αυτή η ερώτηση έχει έτσι πολλές πτυχές... Θεωρώ ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών γενικώς επειδή είναι ένας χώρος, ο εκπαιδευτικός χώρος, πολύ προσηλωμένος έτσι σε παραδοσιακά συστήματα και δύσκολος στις αλλαγές, ένας λόγος είναι ότι αντιστέκεται σε οποιαδήποτε αλλαγή είτε αυτή είναι καλή είτε όχι, κανείς δεν γνωρίζει εκ των προτέρων αν θα καλυτερέψει ή όχι το εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι πολλοί θεωρούνται... αντιστέκονται ούτως ή άλλως σε μια εξωτερική αξιολόγηση· στο ότι υπάρχει κάποιος άνθρωπος ο οποίος μπορεί να ελέγχει το πώς διδάσκουν. Εεε... και ένας τέτοιος λόγος είναι ότι θεωρούν ότι υπάρχει κάποια κρυμμένη πρόθεση πίσω από την αξιολόγηση. Ότι ο κύριος σκοπός είναι να γίνουν απολύσεις ή να ελέγχει περισσότερο το κράτος το έργο τους και να μην τους αφήνει κανένα ποσοστό αυτενέργειας.- ...Ε θεωρώ ότι απαιτείται σαφής προσδιορισμός αλλά ακόμα και αν γίνει σαφής προσδιορισμός των σκοπών, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πάρα πολύ καχύποπτοι και είμαι βέβαιη ότι και πάλι θα υπάρχει μεγάλη αντίσταση στην αποδοχή της» (Μ7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Για αυτόν τον λόγο, γιατί θεωρούν -ειδικά οι νεότεροι που είπα και πριν όταν έχεις παιδευτεί τόσα χρόνια/δεν ξέρω οι πιο παλιοί που μπορεί να έχουν τελειώσει μια ακαδημία και να έχουν τα βασικά τους προσόντα αλλά οι νεότεροι, επειδή έχουν κατακτήσει πάρα πολλά πράγματα με αγώνα και χρέμα (κακά τα ψέματα τα μεταπτυχιακά τα πληρώνουμε, κάποια σεμινάρια, ειδικά τα ετήσια έπρεπε να είναι από την δική μας τσέπη), ε νομίζω γι αυτόν τον λόγο δεν το αποδέχονται. Με τον τρόπο που έχει στηθεί τώρα. - Πιστεύω ότι ναι, θα πρέπει ο σκοπός να είναι πιο σαφής γιατί τώρα δεν μας έχουν κατατοπίσει ακριβώς ποιοι

θα αξιολογήσουν, πως θα γίνει η αξιολόγηση, τι κυρώσεις (όπως αυτά που ρωτάγατε παραπάνω) τι κυρώσεις θα έχει; Να τολμήσω να το κάνω; Θα βοηθάει στην βελτίωσή μου; Όλες αυτές οι ερωτήσεις νομίζω ότι ;;; συγκεκριμένα ερωτήματα και καλό θα είναι να μας ενημερώσουν πριν/να μας είχαν ενημερώσει πριν αρχίσει η άμεση εφαρμογή της» (N6)

«Γιατί ουσιαστικά θεωρώ ότι πιστεύουν ότι είναι ξεκάθαρα μέσο χειραγώγησης και ελέγχου! Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπιστοσύνη στο σύστημα γιατί κι αυτό φαίνεται διότι κάθε φορά αλλάζει το σύστημα! Άρα, ουσιαστικά, δεν το εμπιστεύονται!- ...Ωραία. Ουσιαστικά πρέπει να είναι ο προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης ξεκάθαρος, να στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση και όχι στην συμμόρφωση και στην... «τιμωρία» του εκπαιδευτικού» (N7)

## **Θ. Τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης**

### ***Κατηγορία 13<sup>η</sup>: Τρόποι να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ύπαρξη κυρώσεων σε ενδεχόμενη αρνητική αποτίμηση***

Στη συνέχεια, η έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και αν πιστεύουν ότι θα υπάρχουν ή όχι κυρώσεις σε ενδεχόμενη αρνητική αποτίμηση. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, να δώσουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό για αυτοβελτίωση και να χρησιμοποιηθούν για ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση, αφού, μέσα από αυτή, αναδειχτούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα. Σχετικά με τις κυρώσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν πιστεύουν πως θα υπάρξουν κυρώσεις. Από τους εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν αντίθετη άποψη σχετικά με τις κυρώσεις αναφέρθηκε ότι μπορεί να υπάρξουν πειθαρχικές ποινές, περικοπές στους μισθούς ή περικοπές στις χρηματοδοτήσεις των σχολείων.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Θα πω ποιο θα ήταν το ιδανικό. Θα έπρεπε να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά και να δώσουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό για αυτοβελτίωση. Αυτήν την

στιγμή, με το υπάρχον πνεύμα και το υπάρχον κλίμα νομίζω ότι δεν μπορούν να αξιοποιηθούν προς θετική κατεύθυνση.- Νομίζω ότι σε φάση πρώτη δεν θα υπάρξουν κυρώσεις αλλά θα λειτουργήσουν σίγουρα αργότερα ή θα λειτουργήσουν ως εκφοβιστικό μέσον. Σίγουρα αργότερα!» (M1)

«Ε, θα ήθελα να πιστεύω ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν για να αναδείξουν τις δυστοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, τα προβλήματα τα χρόνια τα οποία πρέπει να λυθούν και... να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν είμαι βέβαιη κατά πόσο πραγματικά θα αξιοποιηθούν γι αυτόν τον σκοπό. Μπορεί απλά να μείνουν στα συρτάρια και απλά να εφαρμόζεται η διαδικασία της αξιολόγησης για να εφαρμόζεται. Ως αυτοσκοπός· χωρίς να αξιοποιούνται τα αποτελέσματά της.- Θεωρώ ότι υπάρχει μια μεγάλη δυσκολία σ' αυτό το κομμάτι στον δημόσιο τομέα -γιατί οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στον δημόσιο τομέα- στον ελληνικό χώρο. Δηλαδή το βρίσκω πολύ απίθανο μία κακή αξιολόγηση να οδηγεί σε απώλεια θέσης ή σε μείωση μισθού ή σε οποιαδήποτε άλλη κύρωση. Περισσότερο νομίζω ότι το μέρος αυτό θα γίνει ένας γραφειοκρατικός βραχνάς για τους εκπαιδευτικούς και τίποτα παραπάνω» (M7)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Αν ήταν μια αξιολόγηση όπως θα έπρεπε να είναι, νομίζω ότι θα ήταν καθαρά για την ανατροφοδότηση των σχολικών μονάδων και για να λειτουργήσει καλύτερα όλο αυτό το... το κλίμα του σχολείου... δηλαδή να μπορέσουν να συνεργαστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί... θα έπρεπε να είναι νομίζω τέτοια τα κριτήρια των αξιολογήσεων τα οποία να δίνουν και μία... να δίνουν στην ουσία και μία κατεύθυνση για το πώς, ας πούμε, μπορεί ένα σχολείο να βελτιώσει όλη του την εικόνα ή να μπορείς/να βελτιωθούν οι σχέσεις, πως μπορεί ο ένας να πάρει από τον άλλον/πως μπορούν μέσα στην τάξη να πάρει ο ένας από τον άλλον, νομίζω ότι προς τα εκεί έπρεπε να είναι η κατεύθυνση!- Πιστεύω ότι θα υπάρχουν γιατί αλλιώς δεν θα υπήρχε νόημα να γίνει! Με βάση τον σχεδιασμό του κράτους, έτσι(;)» (N3)

«Εάν γινόταν σε επίπεδο απλής αξιολόγησης, χωρίς να θίγει οικονομικό επίπεδο ή... να φοβάσαι για την θέση σου ή για την οργανική σου σε κάποιο σχολείο, πιστεύω ότι θα μπορούσαν να μας επιμορφώνουν, να βλέπουν δηλαδή που υστερούμε ο κάθε εκπαιδευτικός και να μας μορφώνουν/να μας κάνουν σεμινάρια και επιμορφώσεις πάνω σ' αυτά, σ' αυτούς τους τομείς που εμείς υστερούμε. Αυτό θα βοηθούσε και εμάς αλλά και μετά θα βοηθάγαμε



κι εμείς με την σειρά μας τα παιδιά. - Πιστεύω ότι προς το παρόν, δεν πιστεύω ότι θα έχουμε κάποιες κυρώσεις... με άσχημη τροπή. Θεωρώ ότι απλά θα είναι/πιο πολύ για/θα έχει χαρακτήρα για να επιμορφωθούμε και να βελτιωθούμε εμείς σαν εκπαιδευτικοί. Μέχρι εκεί» (N6)

## I. Προτάσεις βελτίωσης

### Κατηγορία 14<sup>η</sup>: Προτάσεις αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης

Τέλος, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κάποιες προτάσεις αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης. Οι σημαντικότερες προτάσεις που αναφέρθηκαν αφορούν την ύπαρξη ουσιαστικού διαλόγου για την αξιολόγηση, την ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, ώστε και αυτοί να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση και η αξιολόγηση να βασίζεται στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Ενδεικτικές απαντήσεις εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία που δόθηκαν είναι οι εξής:

«Νομίζω ότι κατ' αρχήν θα έπρεπε να ξεκινήσουμε από ουσιαστικά σεμινάρια, τα οποία θα έπρεπε όμως να γίνονται αποκλειστικά από την πανεπιστημιακή κοινότητα, την πλησιέστερη στις σχολικές μονάδες, τα οποία θα γίνονται σε χρόνους οι οποίοι θα είναι πρόσφοροι για τους εκπαιδευτικούς και από τους οποίους θα παίρνει και κάποια πιστοποίηση. Μ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα είχαν μία –πώς να το πούμε- ένα φρεσκάρισμα» (M1)

«Για μένα, ουσιαστικός διάλογος, ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, άνοιγμα του Υπουργείου στα σχολεία, αναλυτικά προγράμματα αλλαγές, εναρμόνιση με τα κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης που έχουν την εμπειρία πάνω στο θέμα της αξιολόγησης» (M5)

«Θα πρέπει να ξεκινήσει η συζήτηση για την αξιολόγηση από διαφορετική βάση! Θα πρέπει να συζητήσουμε για το τι / πως θα είναι καλύτερες οι συνθήκες στα σχολεία, δηλαδή να μιλάμε για σχολεία που θα έχουν έναν μικρό αριθμό μαθητών μέσα στις τάξεις, όπου θα είναι στελεχωμένα από το απαραίτητο προσωπικό· όχι μόνο δασκάλους αλλά και από ψυχολόγους, από κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, όλοι αυτοί είναι απαραίτητοι! Θα πρέπει να υπάρχουν οι υποδομές... για ποια αξιολόγηση θα συζητήσουμε όταν... στάζουν τα ταβάνια; ; ;» (M6)

Ενδεικτικές απαντήσεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δόθηκαν είναι οι εξής:

*«Όλα αυτά που προείπα, δηλαδή ότι θα έπρεπε να συμφωνηθεί από τους εκπαιδευτικούς τους ίδιους, που αρνούνται στην ουσία να... /τόσον καιρό/νομίζω ότι υπάρχει κι αυτό, αυτό είναι ένα θέμα των συνδικάτων εντάζει ότι έχουν αρνηθεί να... ότι έχουν αρνηθεί στην ουσία μια εποικοδομητική συζήτηση. Θα έπρεπε να υπάρχει μία πρόταση των εκπαιδευτικών που θα έλεγε ακριβώς ποια είναι η αξιολόγηση που ταιριάζει... που θα είχε να κάνει, ας πούμε, με άλλα κριτήρια και θα είχε να/θα βασιζόταν καθαρά στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και θα μπορούσε να μην έχει έτσι αυτά τα στοιχεία των δεικτών και τα ποσοτικά που ας πούμε πάνε τώρα/αυτήν την στιγμή να περάσουν» (N3)*

*«Ε σαφώς! Θα ήθελα να πω ότι εάν η αξιολόγηση γινόταν στα πλαίσια βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας... μαθήματος και του εκπαιδευτικού μας έργου, πιστεύω ότι ναι θα είχε αντίκτυπο, γιατί όλοι θέλουμε να γίνουμε καλύτεροι! Δηλαδή δεν πιστεύω ότι υπάρχει δάσκαλος που να μην θέλει να βελτιώνεται και να δίνει και καινούριες ιδέες στα παιδιά της τάξης του. Και σαφώς εάν αυτό γινόταν και με την στήριξη της πολιτικής ηγεσίας και των/της δημοτικής αρχής της εκάστοτε, πιστεύω ότι τότε και δεν θα το βλέπαμε ανταγωνιστικά μεταξύ μας και πιο ομαλές θα ήταν οι σχέσεις μας, οπότε κάθε τι νέο, κάθε τι καινούριο που εισάγεται, καλό είναι να γίνεται πρώτα γνώριμο και μια δοκιμαστική περίοδος πρώτα να υπάρχει για να δούνε όντως, τραβάει στην χώρα μας; Μπορεί να περαστεί; Γίνεται αποδεκτό; Γιατί, μ' αυτήν την εφαρμογή ότι εγώ τώρα το εφαρμόζω και το θέλω η αλήθεια είναι ότι είναι λίγο αγχωτικό, λίγο επιβλητικό, μη δημοκρατικό, ναι, οπότε πιστεύω ότι ναι, θα θέλαμε να είχε λίγο πιο ελαστικό χαρακτήρα όλο αυτό» (N6)*

## **5.2. Συμπεράσματα της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό της αξιολόγησής τους, όπως προωθείται από την κρατική εξουσία, προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν κοινά σημεία ή διαφοροποιήσεις των απόψεων των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, δεδομένων των διαφορετικών εμπειριών και των βιωμάτων που καθεμία από αυτές κατέχει. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε τις αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που σχεδιάζονται από το κράτος, καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει διάλογος με τους δασκάλους και ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να υπάρξει αναθεώρηση του τρόπου λήψης αποφάσεων και είναι επιτακτικό οι αποφάσεις να λαμβάνονται σωστά. Σχετικά με τον υφιστάμενο τρόπο λήψης αποφάσεων, αναφέρθηκε ότι οι αποφάσεις είναι πρόχειρες, βραχυπρόθεσμες και κυρίως με πολιτικό χαρακτήρα και συγκεντρωτικές, χωρίς διαφοροποίηση ανάλογα με την προϋπηρεσία τους. Περαιτέρω, αναδείχθηκε ότι τόσο οι νεοδιόριστοι όσο και οι πιο παλιοί εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη συμμετοχή των παραγόντων της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης, με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ελαφρώς περισσότερο την παραπάνω άποψη. Αντίθετα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υιοθετούν σε μεγαλύτερο βαθμό την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να έχουν περισσότερο λόγο και ότι στη λήψη αποφάσεων θα έπρεπε να συμμετέχουν περισσότεροι φορείς από όσοι πράγματι συμμετέχουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι μόλις ένας από τους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία υποστήριξε ότι υπάρχει συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης. Αναφορικά με την εμπιστοσύνη στις πολιτικές αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν εμπιστεύονται τις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται, τρεις δε εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία και ίδιος αριθμός νεοδιόριστων έδωσαν καθαρά αρνητική απάντηση. Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι δεν είναι αξιόπιστες οι πολιτικές αξιολόγησης και τις εμπιστεύονται εν μέρη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία ανέφεραν ότι οι πολιτικές λαμβάνονται αυταρχικά και μη δημοκρατικά και η κατάσταση θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, ενώ μόλις ένας έδωσε καταφατική απάντηση υποστηρίζοντας ότι τις εμπιστεύεται. Έπειτα διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σκόπιμη ή όχι σκόπιμη την ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή. Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις, κυρίως των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, διχάστηκαν. Ενώ οι πιο παλιοί εκπαιδευτικοί γενικά φαίνεται να κρατούν αρνητική στάση, εντούτοις οι πιο νέοι έδωσαν διαφορούμενες απαντήσεις. Ειδικότερα, αφ' ενός αναφέρθηκε ότι η ελληνική πολιτική μιμείται ανεπιτυχώς την ευρωπαϊκή και προσλαμβάνει στοιχεία

ευρωπαϊκής πολιτικής, τα οποία δεν ισχύουν στην ελληνική πραγματικότητα, συνεπώς δεν πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση. Αφ' ετέρου υποστηρίχθηκε ότι πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση της πολιτικής αξιολόγησης με την αντίστοιχη των ευρωπαϊκών κρατών και πρέπει να υπάρχει μια κοινή βάση με τις ευρωπαϊκές χώρες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν εν μέρη με εκείνα της έρευνας των Γκότοβου και Γκότοβος (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και τη συνδέουν με την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Μάλιστα βλέπουν θετικά τις παρεμβάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιθυμούν τις εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς εμφανίζουν έλλειψη εμπιστοσύνης στην ελληνική διοίκηση και πολιτική, προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση μέσω του θεσμού της αξιολόγησης. Ένα άλλο εύρημα της παρούσας εργασίας σχετίζεται με τους συνδικαλιστικούς φορείς και με το αν προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπου διαφαίνεται ξεκάθαρη συμφωνία στις απόψεις μεταξύ νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς δεν προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, αλλά προασπίζουν τα δικά τους συμφέροντα ή του κράτους. Επίσης, αναφέρεται ότι δεν υπάρχει ενημέρωση – διάλογος. Από την άλλη μεριά, δύο εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία υποστηρίζουν ότι δεν γίνεται προσπάθεια συνεργασίας με το Υπουργείο, καθώς οι συνδικαλιστές είναι πάντα κατά της πολιτικής οποιουδήποτε υπουργείου. Γενικά, πάντως, και οι δύο ομάδες κρατούν αρνητική στάση απέναντι στη στάση των συνδικαλιστών. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Stamelos, Vassilopoulos & Bartzakli (2012), οι εμπλεκόμενοι φορείς ενεργούν με στόχο το δικό τους συμφέρον, από φόβο για το πολιτικό κόστος, χωρίς να εφαρμόζουν τη νομοθεσία, σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις, προκειμένου να αποφύγουν αντιδράσεις τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους συνδικαλιστικούς φορείς. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας, υποστήριξαν ότι οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες. Ωστόσο, οι νεοδιόριστοι φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο ότι πρέπει να υπάρχουν δικλίδες ασφαλείας για να ισχύει αυτό τα μέγιστα.

Το *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* διερεύνησε εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμφωνούν με την επερχόμενη αξιολόγησή τους και ποια θεωρούν δυνατά και

αδύναμα σημεία του θεσμού. Σχετικά με τη συνολική εφαρμογή της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία φαίνεται να κρατούν μια πιο θετική στάση σε σχέση με τους νεοδιόριστους, οι οποίοι έχουν αρνητική ή περισσότερο επιφυλακτική στάση. Όσον αφορά την παρατήρηση των διδασκαλιών, αντίθετα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με αυτό. Παρόλα αυτά, και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι πρέπει να υπάρξει αλλαγή πλαισίου και να μην ισχύει αποσπασματική παρακολούθηση των διδασκαλιών. Όμοια, σύγκλιση απόψεων υπήρξε και στην ύπαρξη τετράβαθμης κλίμακας αξιολόγησης, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση και όχι γραμμική. Επιπλέον, προκύπτει ότι σε μεγαλύτερο βαθμό οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα πρέπει να αποτελούν σημαντικό κριτήριο, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πιο μεγάλη προϋπηρεσία φαίνεται να επιθυμούν τα ακαδημαϊκά προσόντα ως πρόσθετα προσόντα. Εντούτοις, και οι δύο ομάδες συμφώνησαν με το ότι πρέπει να υπάρχουν και άλλα κριτήρια, όπως για παράδειγμα η ικανότητα μεταδοτικότητας γνώσης των εκπαιδευτικών, γεγονός το οποίο αναδείχθηκε και στην έρευνα των Αναστασίου & Βανικιώτη (2018). Τέλος, σχετικά με τις απόψεις τους για τους αξιολογητές, από το σύνολο των συμμετεχόντων μόλις δύο εκπαιδευτικοί από κάθε ομάδα φαίνεται να κρατούν θετική στάση ως προς τους αξιολογητές. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, με περισσότερο τους νεοδιόριστους, υποστήριξαν ότι τα προσόντα των αξιολογητών είναι υπό αμφισβήτηση, όπως επίσης και το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν σχέσεις φιλικές ή σχέσεις αντιπάθειας με τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην σχηματίζουν θετική άποψη για το έργο των αξιολογητών. Σχετικά με τους αξιολογητές που οι ίδιοι θα προτιμούσαν, αναφέρθηκαν κυρίως άτομα που δεν είναι γνώριμα σε αυτούς, όπως καθηγητές πανεπιστημίων, κάποιιοι άγνωστοι ή ομάδες εκπαιδευτικών με εμπειρία.

Το  *τρίτο ερευνητικό ερώτημα* διερεύνησε εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν προσδοκίες για την επερχόμενη αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο ότι θα υπάρξει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών, αφού, μέσω της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν καλύτεροι, όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Αναστασίου & Βανικιώτη (2018). Αντίθετα, οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν περισσότερο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως προϋπηρεσίας υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

θα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξή τους και πρέπει να συνδέεται με την ανατροφοδότησή τους. Με το εύρημα αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Κηροποιού - Κουτρομανίδου (2011), που σε γενικές γραμμές ανέδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αξιολογούνται, καθώς το έργο τους είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και κρίνουν μεγάλης σημασίας την ανατροφοδότησή τους, αφού μέσω αυτής μπορούν οι ίδιοι να βελτιωθούν και να αποκτήσουν μεγαλύτερα κίνητρα για την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, όπως ανέδειξε η παρούσα έρευνα, η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία που δημιουργεί άγχος και εντάσεις στους εκπαιδευτικούς, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Kim et al. (2022). Επίσης, όπως αναφέρθηκε, η αξιολόγηση πρέπει να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Αναφορικά με το αν θα πρέπει να συνδέεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αξιοκρατική και την οικονομική ανέλιξή τους, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν περισσότερο ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να συνδέεται με την αξιοκρατική ανέλιξη, αλλά ούτε και με την οικονομική ανέλιξη, αλλά να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι, όσον αφορά την οικονομική ανέλιξη, πολλοί από τους ερωτηθέντες ανέφεραν ότι ο θεσμός της αξιολόγησης θα οδηγήσει σε κάποιου είδους μορφή «διωτικοποίησης» του δημόσιου σχολείου, το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα την επίταση του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα μειώσει το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε εάν και σε ποιο βαθμό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν αντιστάσεις και πώς προσβλέπουν να τις υπερκεράσουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους ενώ δεν θα έπρεπε, με τους νεοδιόριστους να το υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων υποστήριξαν ότι η αξιολόγηση αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής τους από την πολιτική ηγεσία. Σχετικά με την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, κυρίως οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι επηρεάζεται η αντικειμενικότητα και εξαρτάται από ποιον και ως προς τι αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων υποστήριξαν εξίσου ότι η αξιολόγηση, όπως είναι, θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους. Ακόμα, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τις κυρώσεις και εμφανίζουν μια αντίσταση στην

αλλαγή, ενώ όλοι ανεξαιρέτως υποστήριξαν ότι απαιτείται σαφής προσδιορισμός των σκοπών και στόχων της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά, να δώσουν κίνητρα στον εκπαιδευτικό για αυτοβελτίωση και να χρησιμοποιηθούν για ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση αφού μέσα από αυτή αναδειχτούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα. Με αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Αμαραντίδου (2010), η οποία ανέδειξε ότι το κομμάτι της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ύψιστης σημασίας για την εξάλειψη των αδυναμιών που παρατηρούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σχετικά με τις κυρώσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν πιστεύουν πως θα υπάρξουν κυρώσεις. Από τους εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν αντίθετη άποψη σχετικά με τις κυρώσεις, αναφέρθηκε ότι μπορεί να υπάρξουν πειθαρχικές ποινές, περικοπές στους μισθούς ή περικοπές στις χρηματοδοτήσεις των σχολείων. Τέλος, οι σημαντικότερες προτάσεις που αναφέρθηκαν αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης, αφορούν την ύπαρξη ουσιαστικού διαλόγου για την αξιολόγηση, την ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, ώστε και αυτοί να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση και η αξιολόγηση να βασίζεται στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

### **5.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Τα συμπεράσματα της μελέτης αφορούν αποκλειστικά τους συμμετέχοντες που ρωτήθηκαν. Ως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα προτείνεται η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων, ακόμα και σε πανελλαδικό επίπεδο, με σκοπό τη δημιουργία συγκριτικών αποτελεσμάτων μεταξύ περιοχών. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά, εκτός από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και τις απόψεις των αξιολογητών ή ακόμα και των ιθυνόντων της εκπαίδευσης και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

### Ελληνόγλωσσες αναφορές:

- Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις*. (ζ' έκδ.) (Ξ. Γιαταγάνας Μετάφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμαραντίδου, Στ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Αναστασίου Σ. & Βανικιώτη, Δ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», τόμος 2, τεύχος 4 (σελ. 377-388). Διαθέσιμο στο: [https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA\\_TOMOS\\_2\\_TELIKO.pdf](https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf)
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2017). Το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης: Συνεχείς αλλαγές και συστηματικές αποκλίσεις από το θεσμικό πλαίσιο περιγραφής των καθηκόντων τους. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά* (σ. 43-75). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.).
- Βαρσαμίδου, Α. (2016). *Αξιολόγηση βάσει φακέλου (portfolio) εκπαιδευτικού και μαθητή: προεκτάσεις και προοπτικές μιας εναλλακτικής τεχνικής*. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σελ. 23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2009). Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφετηρίες για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκεκριμένα και διακυβεύματα. Στο: Δ. Βεργίδης και Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 369-400). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.



- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας. Μετ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβου, Α. & Γκότοβος, Αθ. (2016). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως στοιχείο της Ευρωπαϊκής διάστασης: Τοποθετήσεις ενεργών εκπαιδευτικών και φοιτητών των εκπαιδευτικών σχολών γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά* (σ. 115-125). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.).
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Carnoy, M. (1990). *Κράτος και Πολιτική Θεωρία*. (Σ. Παπαϊωάννου, Μετάφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 2008).
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή* (7<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Διαμαντίδης, Α. (2003). *Λεξικό των -ισμών. Από τον αβανγκαρντισμό στον ωφελισμό*. Αθήνα: Γνώση.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. (β' έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974 – 1989. Η Περίπτωση των Πολιτικών Εποπτείας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο στο: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2442#page/4/mode/2up>

- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καδιανάκη, Μ. (2018). Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές»*, (σ. 296-307), τόμ. 2, νο. 3 (2017), νο. 4 2018. Περιοδική έκδοση της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.)
- Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα Αξιολόγησης Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα:
- Κασιμάτης, Γ., Μαυριάς, Κ. (επιμ.) (1999), *Ερμηνεία του Συντάγματος Ι*, Αθήνα, Αντ. Σάκκουλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. (11<sup>η</sup> έκδ.) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές: 1ο επιστημονικό συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Α., 28-29 Μαΐου 2016: Πρακτικά* (σ. 43-75). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Ε.Α.).
- Κασσωτάκης, Μ. (2019). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (β' έκδ.) Αθήνα: Γρηγόρη.

- Καδιανάκη, Μ. (2018). Κλίμακα αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. Πρακτικά του Β΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές», τόμος 2, τεύχος 4 (σελ. 296-307). Διαθέσιμο στο: [https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA\\_TOMOS\\_2\\_TELIKO.pdf](https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf)
- Κατσικάς, Χρ. & Καββαδίας, Γ. (1999). Οι νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων: ένταση των μηχανισμών ελέγχου και υποταγής, *Ουτοπία*, 33, 83-105.
- Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. DOI:10.13140/RG.2.1.5050.9846
- Κηροποιού-Κουτρομανίδου (2011). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Κολυμπάρη, Σ. (2020): *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουλαϊδής, Β. (1992). Αξιολόγηση και αναλυτικά προγράμματα. Στο *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, (σ. 71-85). Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κωνσταντίνου Χ. & Κωνσταντίνου Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνεσης, Α. (1967), *Συνταγματικόν Δίκαιον* (Πανεπιστημιακά Παραδόσεις), τομ. Α΄, Θεσσαλονίκη, Αφοί Π. Σάκκουλα.
- Μανιτάκης, Α. (2007). *Τι είναι κράτος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαραμπέα, Α. (2020). Ο «λόγος» ΟΟΣΑ-ΕΕ περί σχολικής εκπαίδευσης: λογοδοσία, αξιολόγηση και ο ρόλος της ηγεσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, No 24. 124-146. Διαθέσιμο στο:

<http://cier.edu.gr/%ce%b1%cf%81%cf%87%ce%b5%ce%b9%ce%bf-%cf%84%ce%b5%cf%85%cf%87%cf%89%ce%bd/>

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρουδή, Α. (2014). Κοινωνικοποίηση, Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Νέες Ορίζουσες και Προοπτικές σε Συνθήκες Παγκοσμιοποίησης. Στο: Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* (σελ. 233-276). Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς*, (135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουτσιούκη, Σ. (2017). *Ευρωπαϊκή Πολιτική στην Εκπαίδευση. Από τη Στρατηγική της Λισαβόνας στη Στρατηγική «Ευρώπη 2020»*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- MacBeath, J. (2016). Αυτοαξιολόγηση: Πόσο καλοί είμαστε τώρα; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σελ. 13-23). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξωγέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθητώ – Γ. Δαρδανός.
- Παγκάκης, Γ. (2006). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική* (β' εκδ. αναθ.). Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική* (;). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαστέργιος, Α. (2010). *Εκπαιδευτικοί και λογοδοσία: Το παράδειγμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ευθ. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7 (25-35). Διαθέσιμο στο: [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t07-02.pdf)
- Πασιάς, Γ. (2020). Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και εκπαιδευτική διακυβέρνηση: Σύγχρονοι τόποι και λόγοι. Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.
- Πρόκου, Ε. (2020). Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, πιστοποίηση προσόντων και εξατομίκευση της ευθύνης για «δια βίου μάθηση». Στο Δ. Τσακίρη & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.
- Ρόζενταλ, Μ. & Γιούντιν, Π. (1963). *Πλήρες Μικρό Φιλοσοφικό Λεξικό*. Αθήνα: Αναγνωστίδη.
- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Διαθέσιμο στο: <https://www.openbook.gr/ekpaideytiki-politiki-kai-dioikisi/>
- Σακελλαρόπουλος, Θ. (2018). Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική σε ιστορική προοπτική, στο Σακελλαρόπουλος Θεόδωρος, Χαράλαμπος Οικονόμου, Χριστόφορος Σκαμνάκης & Μαρίνα Αγγελάκη (επιμ.), *Κοινωνική Πολιτική*, Εκδόσεις Διώνικος, Αθήνα, 2018, σσ.21-58. Διαθέσιμο στο: <https://www.researchgate.net/publication/330501901>

- Σκουλάς, Γ. (1996). *Κοινωνικές Τάξεις και Κράτος : Μορφές Κράτους και Πρακτικές Τάξεων στη Νεώτερη Ευρώπη*. (β' εκδ). Αθήνα: Παπαζήση.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/226>
- Τσακίρη, Δ. (2018). *Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg – Πάντειο Πανεπιστήμιο /ΚΕΚΜΟΚΟΠ
- Τσαούσης, Δ. (2009). *Η Κοινωνία της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φωτόπουλος, Ν. (2020). Κυρίαρχη ιδεολογία, κουλτούρα και πολιτισμικό κεφάλαιο στην αρένα της εκπαιδευτικής πολιτικής: ανιχνεύσεις και στιγμιότυπα θεωρητικών προσεγγίσεων. Στο Δ. Τσακίρη και Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα σταυροδρόμια των Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*. Αθήνα: 24γράμματα.

### **Ξενόγλωσσες αναφορές:**

- Apple, M. (2003). *The State and the Politics of Knowledge*, New York: Routledge and Falmer.
- Ardoino, J. (1993). Évaluer contrôler. Se Former. Pratiques et apprentissages de l'éducation. (Μτφ. Τσακίρη Δ.). 28, 1-7.
- Ball, S. J. (1998). «Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy». *Comparative Education*, 34 (2): 119-130. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, St. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: R.KP.
- Ball, St. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected work of Stephen Ball*. London: Routledge.

- Ball, St. & Youdell, D. (2007). Hidden Privatisation in public education. *Education International*, 5th World Congress. London. Διαθέσιμο στο: [https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content\\_trsl\\_images/630/Hidden\\_privatisation-EN.pdf](https://pages.ei-ie.org/quadrennialreport/2007/upload/content_trsl_images/630/Hidden_privatisation-EN.pdf)
- Ball, St. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36:3, 306-313. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- Bovens, M (2010). Two concepts of accountability: Accountability as a virtue and as a mechanism. *West European Politics*. 33(5): 946–967. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1080/01402382.2010.486119>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Demunter, P. (2001). *La formation des formateurs des adultes: Pour une filiere professionnelle et qualifiante*. Charleroi: Funoc.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- European Commission (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. European Commission.
- Figlio, D.N., & Loeb, S. (2011). School accountability. In E.A. Hanushek and S.J. Machin (eds.), *Handbook of the Economics of Education, Volume 3*. The Netherlands: North-Holland. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)03008-5](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)03008-5)
- Gelfer, J.I., Xu, Y. & Perkins, P.G. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education program. *Early Childhood Education Journal*, 32, pp. 127-132.
- Goldstein, B. (1991). Usind Interviews as Performance Assessment in General Education Proceedings of the Third International Conference on *Assessing Quality in Higher Education*, Center for Assessment Research and Development, pp. 219-236.

- Howsman, R.B., & Franco, J.M. (1965). New emphasis in evaluation of administrators. *National Elementary Principal*, 44 (April), 36-40.
- Kim, J., Frank, K., Youngs, P., Salloum, S. & Bieda, K. (2020). Teacher Evaluation, Ambitious Mathematics Instruction, and Mathematical Knowledge for Teaching: Evidence from Early-Career Teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 53 (3), 181-203. DOI: 10.5951/jresmetheduc-2020-0093
- Kogan, M. (1975). *Educational Policy-Making A study of interest groups and Parliament*. London: Allen and Unwin.
- Kogan, M. (1988). *Education Accountability: An Analytic Overview* (2<sup>nd</sup> ed.). Dover, NH: Century Hutchinson.
- Lindberg, St. (2013). Mapping accountability: core concept and subtypes. *International Review of Administrative Sciences*. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1177/0020852313477761>
- Locke, J. (1970 [1689–90]). *Two Treatises of Government*. 2nd edn, Cambridge: Cambridge University Press. Διαθέσιμο στο: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.12987/9780300129182/html>
- Mattei, P. (2012). Market accountability in schools: Policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*, 38(3), 247–266.
- Mill, JS. (1964 [1861]). *Considerations on Representative Government*. Indianapolis, IN: Bobbs - Merrill. Διαθέσιμο στο: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?hl=en&publication\\_year=1964+%5B1861%5D&author=JS+Mill&title=Considerations+on+Representative+Government](https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=1964+%5B1861%5D&author=JS+Mill&title=Considerations+on+Representative+Government)
- Norlund, A., Marzano, A., & De Angelis, M. (2017). Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (17), 53-66.
- Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*, Switzerland: Springer International Publishing.
- Schmitter, P.C., & Lehmbruch, G. (1979). *Trends toward Corporatist Intermediation*. London: Sage Publications.



- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago*, pp. 39-83, Chicago, IL: Rand McNally.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557.
- Stufflebeam, D. & Alkin, M. (1968). Evaluation Theory Development, *Evaluation Comment*, 2, pp. 2-4.
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation models*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trow, M. (1996). *Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective*. Research & Occasional Paper Series: CSHE.1.96 Center for Studies in Higher Education University of California, Berkeley. Διαθέσιμο στο: <https://cshe.berkeley.edu/publications/trust-markets-and-accountability-higher-education-comparative-perspective>
- Tuytens, M., Devos, G. & Vanblaere, B. (2020): An integral perspective on teacher evaluation: a review of empirical studies. *Educational Assessment Evaluation & Accountability*, 32 (6), 153–183. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09321-z>
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unesco, (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18, Accountability in Education: Meeting our commitments*, Unesco Publishing.
- Van Assche, K., Beunen, R, Duineveld, M. (2014). *Evolutionary Governance Theory. An Introduction*. Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-00984-1
- Vesely, A. (2013). Accountability in Central and Eastern Europe: Concept and reality. *International Review of Administrative Sciences*, 79(2), 310–330.

## Πηγές αρχειακού υλικού

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Λισσαβώνας 23 και 24 Μαρτίου 2000. Συμπεράσματα της Προεδρίας.  
Διαθέσιμο στο: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES\\_00\\_900](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/PRES_00_900)

European Commission, (2010). Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth,  
<https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>

Eurydice. (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Διαθέσιμο στο: <http://bookshop.europa.eu/en/quality-assurance-in-teacher-educationin-europe-pbNCX106002/>

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998). Διαθέσιμο στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα* (Δακτυλογραφημένη έκδοση στην Ελληνική γλώσσα). Διαθέσιμο στο: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

OECD. (2011a). *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World*. Paris: OECD Publications. Διαθέσιμο στο: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpi/sa/buildingahigh-qualityteachingprofessionlessonsfromaroundtheworld.htm>

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΑΕΕ, Διαθέσιμο στο: <http://aee.iep.edu.gr/about/webpage>

UNESCO (1997). *Open and Distance Learning: Prospects and Policy Considerations*. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο στο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Οδηγός Συνέντευξης

**Θέμα:** *«Διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση»*

**Ωρα:** .....

**Ημερομηνία:** .....

**Τόπος:** .....

### ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Όπως σας έχω ήδη πει, αυτόν τον καιρό βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που έχει ως θέμα τη διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση, οπότε η συνεισφορά σας στην έρευνά μου θα είναι σημαντική.

Πριν ξεκινήσουμε, θα ήθελα τη συναίνεσή σας για την ηχογράφηση της συζήτησής μας, όπως σας έχω ήδη ενημερώσει, σκοπεύω να την μαγνητοφωνήσω όλη, προκειμένου να μεταφερθούν προς επεξεργασία οι απαντήσεις σας με ακρίβεια. Σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και ό,τι συζητηθεί μεταξύ μας θα αξιοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας. Υπάρχει κάποια αντίρρηση σε αυτό;

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μου και τον χρόνο που θα διαθέσετε για την εκπόνησή της.

### ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

Άξονας διερεύνησης 1: *Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές*

*αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους.*

1. Ποια είναι η άποψή σας για τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν τα μέτρα και γενικά τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης από το κράτος;
2. Πιστεύετε και σε ποιο βαθμό ότι υπάρχει ή όχι συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κεντρική και περιφερειακή διοίκηση) στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
3. Εμπιστεύεστε και σε ποιο βαθμό τις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
4. Θωρείτε ή όχι σκόπιμη την ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
5. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
6. Οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες για τους εκπαιδευτικούς και με ποιον τρόπο;

*Άξονας διερεύνησης 2: Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της κατά την άποψή τους.*

1. Ποια είναι η άποψή σας για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 4823/2021;
2. Συμφωνείτε και σε ποιον βαθμό με την παρατήρηση των διδασκαλιών από τον αξιολογητή ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
3. Συμφωνείτε και σε ποιον βαθμό με την τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα (εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό, μη ικανοποιητικό), σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

4. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου έχουν ή όχι την απαιτούμενη κατάρτιση για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
5. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι κατάλληλοι για να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών;
6. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα θα πρέπει να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

***Άξονας διερεύνησης 3: Οι ενδεχόμενες προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους.***

1. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην επίδοση των μαθητών; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
2. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
3. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδέεται με την ανατροφοδότησή τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
4. Συνδέεται και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αξιοκρατική εξέλιξή τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
5. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι θα πρέπει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συνδέεται με την οικονομική ανέλιξη τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

***Άξονας διερεύνησης 4: Οι ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και οι δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης.***

1. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;

2. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησής τους από την πολιτική ηγεσία; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
3. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
4. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θίγει την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών;
5. Με ποιον τρόπο πιστεύετε μπορεί να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
  - 5.1. Πιστεύετε θα υπάρχουν ή όχι κυρώσεις σε ενδεχόμενη αρνητική αποτίμηση; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;
6. Γιατί πιστεύετε πως μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την αξιολόγησή τους;
7. Απαιτείται και σε ποιον βαθμό σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει αποδεκτή;
8. Έχετε κάποιες προτάσεις σχετικές αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης;

## **ΚΛΕΙΣΙΜΟ**

Τελικά, ποια είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στο να γίνει καθολικά αποδεκτός ο θεσμός της αξιολόγησης;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Πίνακες

### Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Κωδικός	Ειδικότητα	Φύλο	Ηλικία	Οικ. Κατάσταση	Τέκνα	Έτη υπηρεσίας συνολικά	Έτη υπηρεσίας ως μόνιμος	Σύστημα διορισμού	Ακαδημαϊκά Προσόντα *
<b>Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί</b>									
Σ1: N1	ΠΕ 70	Θ	35	ΕΓΓΑΜΗ	1	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΥΨΗΛΑ
Σ2: N2	ΠΕ 70	Θ	35	ΑΓΑΜΗ	0	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΑ
Σ3: N3	ΠΕ 70	Θ	35	ΕΓΓΑΜΗ	1	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΑ
Σ4: N4	ΠΕ 70	Θ	48	ΑΓΑΜΗ	0	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΥΨΗΛΑ
Σ5: N5	ΠΕ 70	Α	36	ΕΓΓΑΜΟΣ	2	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΑ
Σ6: N6	ΠΕ 70	Θ	40	ΕΓΓΑΜΗ	1	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΥΨΗΛΑ
Σ7: N7	ΠΕ70	Θ	35	ΑΓΑΜΗ	0	10	1	ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΑΣΕΠ (N.4589/2019)	ΥΨΗΛΑ
<b>Εκπαιδευτικοί με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία</b>									
Σ8: M1	ΠΕ 70	Θ	54	ΑΓΑΜΗ	3	24	23	ΕΠΕΤΗΡΙΑ	ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΑ
Σ9: M2	ΠΕ 70	Α	56	ΕΓΓΑΜΟΣ	2	35	33	ΕΠΕΤΗΡΙΑ	ΥΨΗΛΑ
Σ10: M3	ΠΕ 70	Θ	51	ΕΓΓΑΜΗ	3	25	24	ΓΡΑΠΤΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΣΕΠ	ΥΨΗΛΑ
Σ11: M4	ΠΕ 70	Α	57	ΕΓΓΑΜΟΣ	0	30	27	ΕΠΕΤΗΡΙΑ	ΤΥΠΙΚΑ
Σ12: M5	ΠΕ 70	Θ	63	ΕΓΓΑΜΗ	2	36	33	ΕΠΕΤΗΡΙΑ	ΥΨΗΛΑ
Σ13: M6	ΠΕ 70	Θ	45	ΕΓΓΑΜΗ	2	20	18	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΤΥΠΙΚΑ
Σ14: M7	ΠΕ 70	Θ	45	ΑΓΑΜΗ	0	20	18	ΓΡΑΠΤΟΣ ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ ΑΣΕΠ	ΥΨΗΛΑ
* Πολύ Υψηλά Προσόντα: Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό, 2 <sup>ο</sup> τίτλος σπουδών, Άριστη γνώση ξένων γλωσσών, Πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή * Υψηλά Προσόντα: Μεταπτυχιακό, Πολύ καλή γνώση ξένων γλωσσών, Πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικού υπολογιστή * Τυπικά Προσόντα: Βασικός τίτλος σπουδών, Καλή γνώση ξένης γλώσσας									

### Πίνακας 2: Κωδικοποίηση των απαντήσεων των συνεντεύξεων

Ο πίνακας που ακολουθεί περιλαμβάνει όλα τα δεδομένα όπως προέκυψαν μετά από την κωδικοποίηση που πραγματοποιήθηκε (όπου M1, M2, M3 κτλ. σημαίνει Συνεντευξιαζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 1, Συνεντευξιαζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 2, Συνεντευξιαζόμενος με Μεγάλη προϋπηρεσία 3 κτλ. και όπου N1, N2, N3 κτλ. σημαίνει Νεοδιόριστος 1, Νεοδιόριστος 2, Νεοδιόριστος 3 κτλ.). Η παρουσίαση γίνεται ανά άξονα διερεύνησης και ανά ερώτηση.

**Άξονας διερεύνησης 1: Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους.**

<p>1. Ποια είναι η άποψή σας για τον <b>τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις</b> που αφορούν τα μέτρα και γενικά τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης από το κράτος;</p>	<p>Πρέπει να υπάρχει διάλογος με τους δασκάλους/ συμμετοχή εκπαιδευτικών (M1, M2, M6, N2, N3)          Οι αποφάσεις είναι πρόχειρες, βραχυπρόθεσμες (M3, M5, N3, N4)          Οι αποφάσεις είναι πολιτικές – συγκεντρωτικές (M3, M6, N1, N5, N7)          πρέπει να υπάρξει αναθεώρηση του τρόπου λήψης αποφάσεων (M6, M7, N5, N6)          οι αποφάσεις παίρνονται σωστά (M4)</p>
<p>2. Πιστεύετε και σε ποιο βαθμό ότι <b>υπάρχει ή όχι συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης</b> (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κεντρική και περιφερειακή διοίκηση) στη διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;</p>	<p>δεν υπάρχει σαφής και ξεκάθαρη συμμετοχή (M1, M2, M3, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N5, N7)          δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι σύμβουλοι (M2)          οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έχουν περισσότερο λόγο (M7, N1, N2)          υπάρχει συμμετοχή (M4)          Συμμετέχουν, αλλά όχι όσοι φορείς θα έπρεπε (N4, N6)</p>
<p>3. <b>Εμπιστεύεστε</b> και σε ποιο βαθμό τις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.</p>	<p>Αρνητική απάντηση (M1, M3, M6, N3, N5, N7)          δεν είναι αξιόπιστες (M1, M3, N2, N4, N7)          λαμβάνονται αυταρχικά και μη δημοκρατικά (M1)          θα μπορούσε να ήταν καλύτερη (M2)          Εμπιστεύομαι εν μέρη (M5, M7, N1, N2, N6)          Καταφατική απάντηση (M4)</p>
<p>4. Θωρείτε ή όχι <b>σκόπιμη την ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή</b>; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.</p>	<p>η Ελληνική πολιτική μιμείται ανεπιτυχώς την Ευρωπαϊκή (M1, N5)          παίρνουμε στοιχεία ευρωπαϊκής πολιτικής τα οποία δεν ισχύουν στην ελληνική πραγματικότητα (M2, N5)          δεν πρέπει να υπάρχει ευθυγράμμιση, δεν μπορούμε να συγκρίνουμε την εκπαίδευση (M4, M6, N2, N3, N5, N6)          συμφωνία με την ευθυγράμμιση της πολιτικής αξιολόγησης με την αντίστοιχη των ευρωπαϊκών κρατών (M5, M7, N1, N6)          πρέπει να έχουμε μια κοινή βάση με τις ευρωπαϊκές χώρες (N1, N4)</p>
<p>5. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι <b>οι συνδικαλιστικοί φορείς</b> προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.</p>	<p>Αρνητική απάντηση (M1, M4, M5, M6)          Δεν υπάρχει ενημέρωση - διάλογος (M1, M5, M6)          δεν γίνεται προσπάθεια συνεργασίας με το Υπουργείο - οι συνδικαλιστές είναι πάντα κατά της πολιτικής οποιουδήποτε υπουργείου (M1, M2)          οι συνδικαλιστικοί φορείς προασπίζουν τα δικά τους συμφέροντα ή του κράτους (N1, N5, N6, N7)          διφορούμενη απάντηση - δεν εκπροσωπούμαστε όπως θα έπρεπε (N2, N3, N4, N7)</p>
<p>6. Οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι <b>ωφέλιμες</b> για τους εκπαιδευτικούς και με ποιον τρόπο;</p>	<p>μπορούν να είναι ωφέλιμες (M1, M2, M3, M4, M5, M7, N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7)          πρέπει να υπάρχουν κατάλληλες δικλείδες ασφαλείας (M1, M5, N2, N3, N4, N5, N6, N7)          αρνητική απάντηση (M6)          υπάρχει μεγάλη ανισότητα στα σχολεία (M6)</p>

**Άξονας διερεύνησης 2: Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της κατά την άποψή τους.**

<p>1. Ποια είναι η άποψή σας για την <b>εφαρμογή της αξιολόγησης</b> του</p>	<p>Επιφυλακτική στάση (M1, M5, N2, N3, N5, N6)          Συμφωνία με την εφαρμογή αξιολόγησης (M2, M4, M7, N1)</p>
--	---



εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον ισχύοντα Νόμο 4823/2021;	Αρνητική στάση (M6, N4, N7)
2. Συμφωνείτε και σε ποιον βαθμό με την <b>παρατήρηση των διδασκαλιών</b> από τον αξιολογητή ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Συμφωνία με την παρατήρηση διδασκαλιών (M1, N4, N5, N6) Πρέπει να υπάρξει αλλαγή πλαισίου όχι στην αποσπασματική παρακολούθηση (M1, M3, M4, M6, N1, N3, N5, N6, N7) Αρνητική στάση (M2, M3, M4, M5, M6, M7, N1, N3, N7) Έλλειψη εμπιστοσύνης στους αξιολογητές (M5)
3. Συμφωνείτε και σε ποιον βαθμό με την <b>τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα</b> (εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό, μη ικανοποιητικό), σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Αρνητική στάση (M1, M2, M3, M5, M6, M7, N2, N3, N4, N5, N6, N7) Πρέπει να υπάρχει περιγραφική αξιολόγηση – όχι γραμμική (M1, M6, M7, N2, N3, N7) Πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερη κλίμακα (M2, M5, N4, N5, N6) Συμφωνία με την τετράβαθμη κλίμακα (M4, N1)
4. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι οι <b>αξιολογητές</b> του εκπαιδευτικού έργου έχουν ή όχι την απαιτούμενη κατάρτιση για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.	οι αξιολογητές δεν είναι πραγματικά αποδεκτοί (M1, M6) τα προσόντα τους είναι υπό αμφισβήτηση (M1, M5, N4, N5, N6) μπορεί να υπάρχουν σχέσεις φιλικές/ αντιπάθειας (M2, N1, N3, N6) θετική απάντηση (M4, M7, N1, N2)
4.1. Ποιοι θεωρείτε ότι είναι κατάλληλοι για να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών;	καθηγητές πανεπιστημίων (M1, M5) κάποιοι άγνωστοι (M2, M5, N3, N7) ομάδα εκπαιδευτικών με εμπειρία (M4, M7, N1, N4, N6) ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (M6, N5) τα παιδιά (N2)
5. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι τα <b>ακαδημαϊκά προσόντα</b> θα πρέπει να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Να θεωρούνται πρόσθετα προσόντα (M1, M4) Πρέπει να αποτελούν σημαντικό κριτήριο (M2, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N4, N6, N7) Πρέπει να υπάρχουν και άλλα κριτήρια (M4, M7, N4, N5, N7) Πρέπει να υπάρχει μεταδοτικότητα (M4, N5)

**Άξονας διερεύνησης 3: Οι ενδεχόμενες προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους.**

1. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην <b>επίδοση των μαθητών</b> ; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	σε βάθος χρόνου (M1) οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν καλύτεροι (M1, M2, M4, M5, N1, N6) δεν συμβάλει στην επίδοση των μαθητών (M6, M7, N2, N3, N4, N5, N7)
2. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην <b>επαγγελματική εξέλιξη</b> τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Υπάρχουν αμφιβολίες (M1, N5, N6) Θετική απάντηση (M2, M3, M4, M5, M7, N1, N2, N3, N4) Δημιουργεί άγχος και εντάσεις (M6, N7)
3. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδέεται με την <b>ανατροφοδότησή</b> τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	πρέπει να συνδέεται (M1, M2, M4, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7) να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι τιμωρητικό χαρακτήρα (M1, M4, N7)
4. Συνδέεται και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την <b>αξιοκρατική εξέλιξη</b> τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Υπάρχουν αμφιβολίες (M1, N1, N2, N4) πρέπει να συνδέεται (M4, N6) Δεν πρέπει να συνδέεται (M2, M5, M6, M7, N5, N7) να λειτουργήσει μέσα σε πνεύμα δημοκρατικό και συνεργασίας, όχι τιμωρητικό χαρακτήρα (M4, N1, N2, N3)

5. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι θα πρέπει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συνδέεται με την <b>οικονομική ανέλιξη</b> τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Υπάρχουν αμφιβολίες (M1, M3) πρέπει να συνδέεται (M2) Δεν πρέπει να συνδέεται (M4, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7)
--	--

**Άξονας διερεύνησης 4: Οι ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και οι δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης.**

1. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την <b>ελεύθερη βούλησή</b> τους; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Δεν πρέπει να την περιορίζει (M1, M4, N1) Η ελεύθερη βούληση δεν επηρεάζεται (M2) Ναι την περιορίζει (M5, M6, M7, N2, N3, N5, N6, N7) Υπάρχει αμφιβολία (N4)
2. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί <b>μέσο ελέγχου και χειραγώγησής</b> τους από την πολιτική ηγεσία; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	αποτελεί μέσο ελέγχου (M1, M3, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7) η αξιολόγηση πρέπει να έχει στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού (M2) δεν αποτελεί μέσο ελέγχου (M4)
3. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό στην <b>αντικειμενικότητα της αξιολόγησης</b> των εκπαιδευτικών; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	Είναι δύσκολη η αντικειμενικότητα (M1, M4, N2) εξαρτάται από ποιόν και ως προς τι αξιολογούνται (M2, N1, N6, N7) Να εστιάσουμε στις πράξεις (M4) Έχω μία δυσπιστία (M5) Επηρεάζεται η αντικειμενικότητα (M6, M7, N3, N4, N5, N6, N7)
4. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θίγει την <b>επιστημονική κατάρτιση</b> των εκπαιδευτικών;	Θετική απάντηση (M1, M3, M5, M6, N1, N2, N5, N6, N7) Διφορούμενη απάντηση (M2, N4) Δεν την θίγει (M4) ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση θίγει (N3)
5. Με ποιον τρόπο πιστεύετε μπορεί να <b>αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα</b> της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;	να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά (M1, M7, N3, N7) κίνητρα στον εκπαιδευτικό για αυτοβελτίωση (M1, M7, N6) για ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση (M2, M4, M7, N3) δεν γνωρίζω (M5, N2) διαχωρισμός των σχολείων (M6) να αναδειχτούν οι δυσκολίες και τα προβλήματα (M7, N1) να αναδειχτούν τα προσόντα των εκπαιδευτικών (N5)
5.1. Πιστεύετε θα υπάρχουν ή όχι <b>κυρώσεις</b> σε ενδεχόμενη αρνητική αποτίμηση; Μπορείτε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας;	δεν θα υπάρξουν κυρώσεις (M1, M3, M7, N1, N2, N5, N6) θα λειτουργήσουν ως εκφοβιστικό μέσον (M1) δεν γνωρίζω (M2, M4) θα υπάρχουν (N3, N7) πειθαρχικές ποινές (M5) περικοπές στους μισθούς (M6, N4) περικοπές στις χρηματοδοτήσεις των σχολείων (M6) περαιτέρω επιμορφώσεις εκπαιδευτικών (N5, N6) αρνητική αποτίμηση (N7)
6. Γιατί πιστεύετε πως μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών <b>δεν αποδέχεται</b> την αξιολόγησή τους;	δεν είναι σαφή τα πλαίσια και οι σκοποί (M1) φοβούνται τις κυρώσεις (M2, M5, M6, N1, N2, N4) Αντίσταση στην αλλαγή (M4, M7, N3, N4) την βρίσκουν περιττή – μη αντικειμενική (N5, N6, N7)
6.1. Απαιτείται και σε ποιον βαθμό <b>σαφής προσδιορισμός των σκοπών</b> της αξιολόγησης	Απαιτείται σαφής προσδιορισμός των σκοπών και στόχων (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7)

των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει αποδεκτή;	
7. Έχετε κάποιες <b>προτάσεις</b> σχετικές αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης;	<p>ουσιαστικός διάλογος για την αξιολόγηση (M1, M5, M6, M7, N3)</p> <p>αξιολογητές ίδιας βαθμίδας (N5)</p> <p>ουσιαστικά σεμινάρια (M1)</p> <p>ουσιαστική επαφή με τους εκπαιδευτικούς - να λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί (M5, M7, N3)</p> <p>να βασίζεται στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων (N3, N6)</p> <p>άνοιγμα του Υπουργείου στα σχολεία (M5)</p> <p>εναρμόνιση με τα κράτη-μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης (M5)</p> <p>το υπουργείο να έχει συμβούλους εκπαιδευτικούς (M2)</p> <p>δημοσιοποίηση αξιολογήσεων σχολείων (M4)</p> <p>μικρός αριθμός μαθητών στις τάξεις (M6)</p> <p>Επιπλέον προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές) (M6)</p> <p>να μπουν στην τάξη οι ίδιοι αυτοί που θα διαμορφώσουν την πολιτική (N1)</p> <p>πρώτα να αξιολογηθούν οι υλικοτεχνικές υποδομές και μετά οι εκπαιδευτικοί (N7)</p>

### Πίνακας 3: Σύστημα σημειογραφίας απομαγνητοφώνησης

//	Προσωρινή διακοπή της συνέντευξης
–	Η χρήση του στο αριστερό περιθώριο δηλώνει διακοπή από άλλον ομιλητή που δεν προσδιορίζεται
...	Παύση
.....	Μεγάλης διάρκειας παύση
–	Απότομο κλείσιμο χωρίς να υπάρχει διακοπή
( )	Αδιευκρίνιστος λόγος
*	Αναπαράσταση λόγου, ο οποίος δεν έχει καταγραφεί/ μαγνητοφωνηθεί
Υπογραμμισμένο κείμενο	Ένταση συναισθημάτων ή νοήματος
Πλάγιο κείμενο	Ένταση φωνής
[ ]	Μη λεκτική γλώσσα

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Τελικές θεματικές ενότητες**

**Άξονας διερεύνησης 1: Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις πολιτικές αξιολόγησης που διαμορφώνονται από το κράτος καθώς και τις ενδεχόμενες επιπτώσεις τους.**

A. Τρόπος λήψη αποφάσεων

B. Εμπιστοσύνη εκπαιδευτικών στις πολιτικές αξιολόγησης

Γ. Χρησιμότητα των πολιτικών αξιολόγησης

**Άξονας διερεύνησης 2: Οι αντιλήψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον βαθμό συμφωνίας με την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και τον προσδιορισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της κατά την άποψή τους.**

Δ. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διαδικασία αξιολόγησης

E. Απόψεις εκπαιδευτικών για τους αξιολογητές

**Άξονας διερεύνησης 3: Οι ενδεχόμενες προσδοκίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους.**

ΣΤ. Αντίκτυπος της αξιολόγησης στους μαθητές

Z. Αντίκτυπος της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς

**Άξονας διερεύνησης 4: Οι ενδεχόμενες αντιστάσεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επερχόμενη αξιολόγησή τους καθώς και οι δυνατότητες συναίνεσης σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης.**

H. Ανησυχίες εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση

Θ. Τρόποι αξιοποίησης της αξιολόγησης

I. Προτάσεις βελτίωσης της αξιολόγησης

#### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Δείγμα απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης

- Όπως σας έχω ήδη πει, αυτόν τον καιρό βρίσκομαι στο στάδιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα Κοινωνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που έχει ως θέμα την διερεύνηση των αντιλήψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με πολυετή εκπαιδευτική προϋπηρεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική τους αξιολόγηση, οπότε η συνεισφορά σας στην έρευνά μου θα είναι σημαντική. Πριν ξεκινήσουμε θα ήθελα την συναίνεσή σας για την ηχογράφιση της συζήτησής μας, όπως σας έχω ήδη ενημερώσει. Σκοπεύω να την μαγνητοφωνήσω όλη, προκειμένου να μεταφερθούν προς επεξεργασία οι απαντήσεις σας με ακρίβεια. Σας διαβεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και ό,τι συζητηθεί μεταξύ μας θα αξιοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας σύμφωνα με τους κανόνες της ερευνητικής δεοντολογίας. Υπάρχει κάποια αντίρρηση σε αυτό;
- Όχι, όχι, καμία αντίρρηση.
- Ευχαριστώ θερμά για την συμμετοχή σας στην έρευνά μου και για τον χρόνο που διαθέτετε για την εκπόνησή της. Λοιπόν, ξεκινάμε.
- Να είστε καλά.
- Ποια είναι η άποψή σας για τον τρόπο που λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν τα μέτρα και γενικά τις αλλαγές των πολιτικών αξιολόγησης απ' το κράτος;
- Ναι, λοιπόν οι πολιτικές αξιολόγησης, όπως και γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική στην χώρα μας, είναι πρόχειρες και βραχυπρόθεσμες. Είναι ασυνεχείς! Δεν έχουν μακρόπνοη προοπτική. Επίσης είναι πολιτικές που ασκούνται από πάνω προς τα κάτω. Είναι πολιτικές του εντέλλεσθαι, πολιτικές της επιβολής! Αυτά νομίζω. Αυτή είναι η άποψή μου.
- Πιστεύετε και σε ποιόν βαθμό ότι υπάρχει ή όχι συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, κεντρική –περιφερειακή διοίκηση) στην διαμόρφωση των πολιτικών αξιολόγησης;
- Οι γονείς και οι μαθητές, όχι δεν συμμετέχουν. Βέβαια, άτυπα, οι κύριοι αξιολογητές του έργου μας είναι οι μαθητές μας πρωταρχικά και οι γονείς τους στην συνέχεια. Οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί της πράξης και της τάξης, όχι(!) δεν έχουν ουσιαστικό λόγο. Επομένως, ασκείται κυρίως από την... περιφερειακή διοίκηση και την κεντρική διοίκηση. Κυρίως την κεντρική διοίκηση.
- Γιατί πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Γιατί συμβαίνει αυτό; Γιατί, είναι πολιτικές που επιβάλλονται, της επιβολής, γι' αυτό. Γιατί δεν θέλουν/δεν υπάρχει μια διαλεκτική σύνθεση(σε όλο αυτό): να θέλουν τον διάλογο για να καταλήξουν κάπου.
- Ωραία, με καλύψατε. Εμπιστεύεστε και σε ποιόν βαθμό τις πολιτικές αξιολόγησης και τον τρόπο που σχεδιάζονται;
- Λοιπόν (αυτό σε συνέχεια με το προηγούμενο), όχι σίγουρα δεν τις εμπιστεύομαι. Δηλαδή παρουσιάζουν την αξιολόγηση σαν θέσφατο! Προτείνονται λύσεις σε κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό κενό, λες και αν αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί, αυτόματα θα λυθούν όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται

τόσα χρόνια, έχει γίνει; Αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων έχει γίνει; Δηλαδή, γι' αυτό, αν η λογοδοσία αφορούσε όλους τους συμμετέχοντες, στην υλοποίηση των πολιτικών (συμπεριλαμβανομένων και αυτών που τις σχεδιάζουν και τις προωθούν), τότε ναι, θα υπήρχε μεγαλύτερος βαθμός εμπιστοσύνης.

- Ωραία. Θεωρείτε ή όχι σκόπιμη την ευθυγράμμιση της εγχώριας πολιτικής αξιολόγησης με την ευρωπαϊκή;

- Τη θεωρώ σκόπιμη! Τη θεωρώ σκόπιμη. Χρησιμοποιείται δηλαδή ένα... μια εντυπωσιακά παρόμοια πολιτική ρητορική, από εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς σχετικά με το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός. Ενώ πολύς λόγος γίνεται και για την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αυτή η συναίνεση θα έδειχνε ότι επιθυμούν πραγματικά οι υπεύθυνοι να επενδύσουν στην εκπαίδευση άρα διοχετεύουν πόρους σ' αυτήν, ρίχνουν χρήμα στην εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο όμως συμβαίνει; Δεν συμβαίνει...

- Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι οι συνδικαλιστικοί φορείς προασπίζουν τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών, ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

- Οι συνδικαλιστικοί φορείς(;)... Εμ... όχι, δεν μπορώ να σου πω ότι πιστεύω/εκπροσωπούν οι συνδικαλιστικοί φορείς... εκπροσωπούν κυρίως τον... τον εαυτό τους! Δηλαδή χτίζονται καριέρες(!) και θεωρώ ότι ο συνδικαλισμός καταλήγει σε πολιτική χειραγώγηση. Προασπίζονται τα δικά τους δηλαδή συμφέροντα και όχι τα συμφέροντα του κλάδου.

- Κατάλαβα. Οι πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να είναι ωφέλιμες για τους εκπαιδευτικούς και με ποιον τρόπο;

- ... Εμ, οι πολιτικές αξιολόγησης αν θα είναι ωφέλιμες... τώρα κοίταξε να δεις/τώρα αυτό μην το/ναι. Μια ανατροφοδοτική αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι ωφέλιμη. Μια αξιολόγηση η οποία θα γίνει με αξιοκρατικά κριτήρια. Αλλά είναι δύσκολο να επιτευχθεί αυτό! Πώς μπορείς να μετρήσεις/να μετρήσεις την φαντασία, να μετρήσεις την αυτενέργεια, την επιστημονική συγκρότηση... Υπάρχει κατάλληλη μονάδα μέτρησης για όλ' αυτά; Υπάρχει ένας χάρακας, μια μεζούρα να τα μετρήσεις; Δεν είναι ποσοτικά μεγέθη, επομένως δεν μπορούνε και να μετρηθούνε αξιοκρατικά και αντικειμενικά!

- Όπως γνωρίζετε, ξεκινάει η ατομική αξιολόγηση για πρώτη φορά, σύμφωνα με τον νέο Νόμο 4823/2021. Βρισκόμαστε λοιπόν σ' αυτό το στάδιο. Ποια είναι η άποψή σας γενικά για την εφαρμογή της συγκεκριμένης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

- Ε, δεν νομίζω ότι ο καινούριος νόμος θα αλλάξει κάτι, ούτε ότι θα βελτιωθεί κάτι. Θα ενισχυθεί ο ανταγωνισμός, θα επιβαρυνθούν οι εκπαιδευτικοί με συμπλήρωση φορμών, πλατφορμών κ.τ.λ., αριθμητικά δεδομένα(...). θα αρχίσουν και θα κυνηγάνε προσόντα: αυτά τα προσόντα που ζητάνε να έχει ένας «καλός» εκπαιδευτικός και γενικότερα ένα κνήγι των αριθμών για να αποδείξει ο κάθε εκπαιδευτικός ότι είναι αποδοτικός και αποτελεσματικός. Και όλα αυτά κάτω από ένα καθεστώς πίεσης και υποχρεωτικότητας, χωρίς καμία ουσιαστική υποστήριξη. Στο όνομα της ατομικής ευθύνης πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός, να συμμορφωθεί με αυτά που του ζητάνε και να αναλάβει και το κόστος της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αφού οι θεσμοί γενικότερα αποποιούνται την ευθύνη να προσφέρουν τα αυτονόητα!

- Συμφωνείτε και σε ποιον βαθμό με την παρατήρηση των διδασκαλιών από τον αξιολογητή ως μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;

- Αν παρακολουθεί σαν κριτικός φίλος, δε διαφωνώ. Εννοείται ότι κάποια άτομα, με μεγαλύτερη εμπειρία και γνώση, μπορούν να βοηθήσουν. Μπορούν δηλαδή ν' ανοίξουν νέους δρόμους στην σκέψη σου και στην διδασκαλία σου. Η εμπειρία μου όμως μου έχει δείξει, ότι αυτοί δεν είναι οι σύμβουλοι και οι διευθυντές(). Κι αυτό γιατί οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να έχουν τα διπλώματα και τις επιμορφώσεις και τα τυπικά προσόντα αλλά έχουν βγει καιρό από την τάξη! Ενώ, αυτό δηλαδή που με βοήθησε επί του πρακτέους εμένα στην πορεία μου, ήταν οι δάσκαλοι της πράξης! Πραγματικά, άτυπα, έχει γίνει αυτό. Έχουν παρακολουθήσει την διδασκαλία μου, παρακολούθησα την διδασκαλία τους αλλά ένιωθα ασφαλής! Και στην συνέχεια γινόταν μια φιλική κουβέντα, ανταλλάσσαμε απόψεις... αυτό με βοήθησε πάρα πολύ! Εννοείται ότι θέλουμε κάποιους οι οποίοι θα κρίνουν αλλά... φιλικά(!) την διδασκαλία μας. Αυτό με βοήθησε. Αλλά και πάλι να μην τα τσουβαλιάζουμε όλα. Είχα και σύμβουλο που έκανε στην τάξη μου δειγματική διδασκαλία, που έδινε εναλλακτικές αλλά... άσχημη εμπειρία έχω από τους παλιότερους συμβούλους. Να μην αναφέρω πιο συγκεκριμένα... νομίζω, δεν ξέρω, δεν νομίζω ότι χρειάζεται. Αυτό, δηλαδή να παρακολουθεί σαν κριτικός φίλος. Δεν διαφωνώ σ' αυτό αλλά από την άλλη η απόσταση που έχει πάρει από την τάξη, δεν ξέρω αν θα μπορέσει αυτό το χρονικό διάστημα που έχει βγει από την τάξη, να βοηθήσει εμένα που είμαι δασκάλα της τάξης και της πράξης.

- Θεωρείτε δηλαδή από τις δύο παρατηρήσεις τις προγραμματισμένες ότι θα βγούνε αξιοκρατικά και σωστά συμπεράσματα; Ή όχι;

- Όχι, όχι, όχι! Ουσιαστικά εκεί που στοχεύουν, είναι στο αποτέλεσμα. Ωραία, θα έρθει μια φορά, ξέρω 'γω, στην αρχή της χρονιάς και μία φορά στο τέλος. Όχι, δεν νομίζω ότι θα βγούνε: αλλά θα μπορεί, έστω και τις δύο φορές, θα μπορούσε σαν κριτικός φίλος ξανά λέω, να πει κάτι και να δώσει μια φιλική συμβουλή: αυτό, αυτό. Όχι, δεν θεωρώ ότι θα γίνουμε/θα έχουμε θεαματικά δηλαδή αποτελέσματα. Ε και γενικότερα δημιουργεί/ένας εκπαιδευτικός μπορεί δηλαδή/περιμένει τον σύμβουλο εκείνη την/μπορεί να έχει ετοιμάσει/να σχεδιάζει την διδασκαλία του μια εβδομάδα: κάτι που δεν κάνει, ξέρω 'γω, καθημερινά: οπότε να δώσει μια πλασματική εικόνα. Εεεμ, δεν είναι αυτό όμως. Δεν έχει κανένα νόημα όλο αυτό. Δεν έχει κανένα νόημα. Απλά γενικά θεωρώ, ότι αν κάποιος, αυτό που είπα, μπει φιλικά και νιώσει ασφαλής, εννοείται ότι μπορεί να σου δώσει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, όποιος/οποιοσδήποτε: δεν χρειάζεται να είναι σύμβουλος κάποιος.

- Πολύ ωραία. Συμφωνείτε και σε ποιόν βαθμό με την τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα; <Εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό, μη ικανοποιητικό > σύμφωνα με την οποία αξιολογείται το έργο των εκπαιδευτικών;

- Διαφωνώ κάθετα! Κάθετα! Είναι ένα στοιχείο που δείχνει ότι πρέπει να εφαρμοστεί μια πολιτική που υπαγορεύεται από άλλους διεκπεραιωτικά δηλαδή καθαρά, βιαστικά και απαίδητα. Πώς είναι δυνατόν με μία ή δύο λέξεις, να αποδοθεί ένα τόσο πολύπλοκο έργο; Μας φτάνει ότι ένας δάσκαλος παράγει εξαιρετικό έργο; Δεν θέλουμε να μάθουμε καλύτερα για τις πτυχές αυτού του έργου; Ή σε ποιο κομμάτι πάσχει το έργο των εκπαιδευτικών που αξιολογούνται ως /ή μάλλον το έργο αξιολογείται ως μη ικανοποιητικό; Εδώ πραγματικά πρόκειται για τσουβάλιασμα. Πραγματικά(...).

- Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι οι αξιολογητές του εκπαιδευτικού έργου έχουν ή όχι την απαιτούμενη κατάρτιση για να επιτελέσουν το έργο της αξιολόγησης; Αν και μου αναφέρατε λίγο παραπάνω...

- Λοιπόν, προφανώς, τα τυπικά προσόντα τα έχουν. Για να αποκτήσουν θέσεις ισχύος και να είναι αξιολογητές. Αλλά τι σημαίνει αυτό; Ότι ο σύμβουλος που έχει, λέμε, διδακτορικό στην αξιολόγηση και ο σύμβουλος που έχει διδακτορικό πάνω σ' ένα... χειρόγραφο του Αγίου Νεκταρίου, έχουν την ίδια κατάρτιση; Δηλαδή, φυσικά υπάρχουν πολλοί αξιόλογοι και καταρτισμένοι αξιολογητές αλλά κάποιιοι είναι τελείως ακατάλληλοι. Αν δεν δίνεται βάση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αξιολογητών αλλά δίνεται στο/κοιτάζουν μόνο τα διπλώματα που έχουν αποκτήσει (γιατί αυτό είναι το αντικειμενικό στοιχείο), δεν ξέρουμε βέβαια όλα αυτά τα διπλώματα πως τα έχει αποκτήσει και στην συνέχεια δημιουργούνται/βέβαια(!), πως τα έχει αποκτήσει ο καθένας; μπορούν όλοι(; ) να συμμετέχουν σε τέτοιες διαδικασίες για να αποκτήσουν/μπορούν όλοι να πληρώνουν τα μεταπτυχιακά; Μπορούν όλοι να συμμετέχουν, ξέρω 'γω, σε επιμορφώσεις; Και στην συνέχεια, πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτήν την εξουσία που τους δίνεται; Όχι, δεν - δεν - δεν πιστεύω ότι έχουν όλοι την απαιτούμενη κατάρτιση. Ε, μετά κάνεις τον σταυρό σου και παρακαλās να μην πέσεις σε κάποιον που θέλει να/τιμωρητικά βλέπει όλη την διαδικασία αλλά πραγματικά θέλει να σε βοηθήσει.

- Να σας πω και για πρώτη φορά ότι είναι ο διευθυντής αξιολογητής και του παιδαγωγικού έργου εκτός από του διοικητικού.

- Το ξέρω, το ξέρω.

- Σ' αυτό πως τοποθετείστε;

- Ναι. Ο διευθυντής, την τυπικότητά σου, ο διευθυντής μπορεί να την αξιολογήσει. Δηλαδή εάν έρχεσαι στην ώρα σου, εάν φεύγεις στην ώρα σου, εάν... μπορεί, ξέρω 'γω, να σου αναθέσει κάτι να το φέρεις εις πέρας κ.τ.λ., εάν συμμετέχεις/οργανώνεις κάποιες γιορτές. Τώρα/το ξέρω αυτό. Αυτό το κομμάτι μπορεί να το αξιολογήσει. Δεν μπορεί όμως, δηλαδή από κει και ύστερα το να σου αναθέτει ο διευθυντής διαρκώς θέλω αυτό να συμπληρώσεις εκείνη τη φόρμα, εκείνο, το άλλο, σε βγάζει ουσιαστικά από την τάξη. Ο βασικός μας στόχος εμάς είναι το έργο μας απέναντι στα παιδιά! Αυτό είναι! Δεν είμαστε για γραμματειακή υποστήριξη. Λοιπόν, οπότε, όλα αυτά τα υπόλοιπα παίρνουν χρόνο από το πραγματικό μας το έργο, που είναι να προσφέρουμε στην τάξη

- Το ουσιαστικό και το ουσιώδες, ναι.

- Το ουσιαστικό, βέβαια! Βέβαια!

- Ποιοι θεωρείτε ότι είναι κατάλληλοι για να αξιολογήσουν το έργο των εκπαιδευτικών; Εάν υπάρχει κάποιος, πιστεύετε, που θα μπορούσε.

- ... Τώρα κι αυτό είναι υποκειμενικό. Δηλαδή εγώ θεωρώ ότι οι καλύτεροι αξιολογητές είναι τα παιδιά! Αυτά κάθε μέρα, όλη μέρα(!) το έργο μας. Από 'κει και ύστερα όμως... Μπορούνε πάντα τα παιδιά(;)/σίγουρα θα πουν αν έχουμε/θα φανεί αν έχουνε χτίσει ουσιαστικές σχέσεις με τους δασκάλους τους, θα νιώσουν, εντάξει, αν έχουν βελτιωθεί αλλά δεν ξέρω κατά πόσο μπορείς να εμπιστευτείς εμ... δηλαδή, ναι, τα παιδιά αυτό.

- Κατάλαβα. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα θα πρέπει να αποτελούν κριτήριο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;



- Λοιπόν, τα ακαδημαϊκά προσόντα είναι ένα μετρήσιμο μέγεθος. Δηλαδή το ίδιο μοριοδοτείται το μεταπτυχιακό, το ίδιο το διδακτορικό, ανεξάρτητα αν το έχει ο ένας ή ο άλλος εκπαιδευτικός άρα μπορούμε να πούμε ότι εμπεριέχουν ένα στοιχείο αξιοκρατίας. Το ζήτημα όμως είναι ότι δεν έχουν όλοι στον ίδιο βαθμό πρόσβασης στα μεταπτυχιακά, στα επιμορφωτικά προγράμματα απ' την στιγμή που δεν είναι δωρεάν. Επομένως, διασφαλίζεται αρχικά η πρόσβαση χωρίς αποκλεισμούς; Και στην συνέχεια, ωραία να δώσουμε την ίδια μοριοδότηση σε όλα αυτά τα ακαδημαϊκά προσόντα. Επίσης εξαρτάται και για ποιο σκοπό συγκεντρώνει κάποιος διπλώματα και τίτλους σπουδών. Επιδιώκει να ανελιχθεί επαγγελματικά; Έχει ουσιαστικά κίνητρα μάθησης; Στοχεύει στην αυτοβελτίωση και στην αυτοπραγμάτωση; Αν λοιπόν η απόκτηση πρόσθετων προσόντων δεν είναι ενσυνείδητη επιλογή των εκπαιδευτικών αλλά περισσότερο αποτελεί έναν ψυχαναγκασμό για να ενισχύσει το βιογραφικό του, ε τότε δεν έχει αντίκρισμα στο εκπαιδευτικό του έργο. Το μεράκι μπορεί να αξιολογηθεί αντικειμενικά; Δηλαδή εγώ εκεί θεωρώ, ότι αυτό είναι. Ο κάθε εκπαιδευτικός -αυτό έχω δει στην πορεία μου- οι εκπαιδευτικοί με μεράκι, αυτοί είναι που... είναι πιο παραγωγικοί. Που είναι ικανοποιημένοι απ' τον εργασιακό τους χώρο, τους αρέσει η τάξη, τους αρέσει η ενασχόληση με παιδιά.

- Ωραία. Κατάλαβα. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην επίδοση των μαθητών;

- Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούμεστε καθημερινά από τους μαθητές μας, όπως είπα και παραπάνω. Δεν μπορεί όμως η αξιολόγηση να προβάλλει το εκπαιδευτικό έργο ως προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών. Δε γίνεται δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να χρεώνονται την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών τους και γενικότερα να ενοχοποιούνται για κάθε κρίση στην εκπαίδευση, να είναι ο εύκολος στόχος. Ας αναλάβει ο καθένας τις ευθύνες του. Απ' την στιγμή που σχεδιάζεται και υλοποιείται μια εκπαιδευτική πολιτική, που διαχωρίζει την χρηματοδότηση απ' την παραγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ε μετά ας αναλάβει ο καθένας τις ευθύνες του.

- Κατάλαβα. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συμβάλει στην επαγγελματική εξέλιξή τους;

- Ναι. Θα συμβάλει αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις, θέσεις ισχύος. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός που αξιολογηθεί θετικά, εξαιρετικός, λογικά θα μοριοδοτείται, επομένως θα μπορέσει πιο εύκολα να διεκδικήσει μια τέτοια θέση. Αυτοί λοιπόν θα υπακούσουν γενικότερα στις επιβεβλημένες αυτές πολιτικές και θα αμειφθούν. Όσοι διαφοροποιηθούν όμως, θα έχουν αρνητικές συνέπειες. Δεν νομίζω λοιπόν ότι η αξιολόγηση σε κάνει καλύτερο δάσκαλο. Πρέπει να θέλεις να εξελιχθείς. Να έχεις εμπιστοσύνη στους αξιολογητές σου. Να υπάρχει ουσιαστική στήριξη, έτσι ώστε να δημιουργήσεις ένα ισχυρό επαγγελματικό προφίλ· αυτό θα βοηθήσει περισσότερο στην επαγγελματική εξέλιξη. Η επιβολή δεν μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα.

- Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδέεται με την ανατροφοδότησή τους;

- Η αξιολόγηση έχει νόημα μόνο αν συνδέεται με την ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή σε συνθήκες εμπιστοσύνης και υποστήριξης, η ανατροφοδοτική αξιολόγηση που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν

άγνωστες πτυχές και παραμέτρους της διαδικασίας της μάθησης είναι αποδεκτή! Αξιολόγηση όμως, αυτό(!): αξιολόγηση για την μάθηση και όχι αξιολόγηση της μάθησης!

- Κατάλαβα. Συνδέεται και σε ποιον βαθμό η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με την αξιοκρατική εξέλιξή τους;

- Συνδέεται σίγουρα με την εξέλιξή τους. Τώρα αν η αξιολόγηση στηρίζεται σε αξιοκρατικές διαδικασίες... μπορούμε να πούμε πως συνδέεται με την αξιοκρατική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Έχει διασφαλιστεί όμως; Μπορεί να διασφαλιστεί αυτό; Μάλλον λοιπόν, θα έλεγα ότι μιλάμε για θεωρητικά αξιοκρατικές διαδικασίες· άρα και θεωρητικά αξιοκρατική εξέλιξη. Κάπως έτσι το βλέπω.

- Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι θα πρέπει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να συνδέεται με την οικονομική ανέλιξή τους;

- Αχ, δύσκολα τώρα! Δύσκολη ερώτηση αυτή. Εμ... μάλλον πρέπει να συνδέεται. Δηλαδή πως το βλέπω. Πώς οι έχοντες μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό, ανεβαίνουν κλιμάκια; Κάπως έτσι δηλαδή μπορούν, ξέρω ‘γω, ν’ ανέβουν κάποια κλιμάκια. Τώρα από την άλλη είναι δεδομένο ότι θα ενισχυθεί ο ανταγωνισμός. Αλλά ούτε κι αυτό που γίνεται τώρα με τους μέντορες και τους ενδοσχολικούς συντονιστές είναι σωστό. Δηλαδή που τους ανέθεσαν μια θέση ισχύος: τόση δουλειά(!), δειγματικές διδασκαλίες κι αυτά και να αμείβονται οι άνθρωποι με... με μόρια! Δηλαδή, αυτή πραγματικά ήταν νομίζω η πιο δύσκολη από τις ερωτήσεις. Δεν είμαι σίγουρη. Δεν είμαι σίγουρη. Δηλαδή από την μία πιστεύω ότι η δουλειά των ανθρώπων πρέπει να αμείβεται, από την άλλη όμως

- Ίσως θα ήταν ένα κίνητρο...

- Θα ήταν ένα κίνητρο, ναι, αλλά όμως αυτό το κίνητρο μετά, μήπως δημιουργούσε έναν αθέμιτο ανταγωνισμό. Αυτό.

- Ωραία. Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιορίζει την ελεύθερη βούλησή τους;

- ... ..Θεωρώ ότι η αξιολόγηση αναιρεί και προσβάλλει την ελεύθερη βούληση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή ακυρώνει λίγο την επιστημονική τους κατάρτιση, περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση τους... Καλλιεργεί έναν συμβιβασμό(!) στις άνωθεν επιβολές, άρα ουσιαστικά είναι ένα όχημα χειραγώγησης. Αυτό δεν... σας κάλυψα; Αυτό δεν...

- Ναι, ναι. Βέβαια. Αυτή θα ήταν και η επόμενη ερώτησή μου. Αν πιστεύετε και σε ποιον βαθμό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέσο ελέγχου και χειραγώγησης απ’ την πολιτική ηγεσία;

- Α! ναι! Λοιπόν, η αξιολόγηση έτσι όπως κατασκευάζεται, γιατί έτσι το βλέπω, ως κοινωνική κατασκευή, παραπέμπει σε ένα (για να μιλήσω με όρους Φουκώ) σ’ ένα πανοπτικό μοντέλο, που όλοι τους ελέγχουν όλους! Μέσα δηλαδή από ιεραρχικές και εξουσιαστικές σχέσεις, ελέγχονται! Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται έτσι σε - σε... άβουλα υποκείμενα, που ευθυγραμμίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε/της κυβέρνησης και η υπηρεσιακή συνέπεια/τι είναι η υπηρεσιακή συνέπεια αυτή που απαιτούν; Υποταγή στους ανωτέρους! Δηλαδή αποτρέπεται η αυτενέργεια και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Κάπως έτσι. Κάπως έτσι το βλέπω, ναι. Ξεκάθαρα δηλαδή ότι... είναι - είναι χειραγώγηση!

- Πιστεύετε και σε ποιον βαθμό στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;

- Όπως είπα και παραπάνω δεν πιστεύω στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία, το εκπαιδευτικό έργο, είναι κάτι το δυναμικό και όχι στατικό. Άρα δεν μπορεί να μετρηθεί. Δεν είναι ένα ποσοτικό μέγεθος. Και να πω και κάτι άλλο. Δηλαδή θεωρώ ότι από την στιγμή που δεν μπορούν ν' αγγίξουν το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, που οι ικανότητες των μαθητών δεν επιδέχονται επιρροή πολιτικής, ε όλο το βάρος μετά μετατοπίζεται στους εκπαιδευτικούς! Δηλαδή αυτοί να βγουν καλοί/κακοί/σκάρτοι... επομένως όλοι αυτοί είναι/για τις αποτυχίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι... οι εκπαιδευτικοί, για όλα φταίνε οι εκπαιδευτικοί! Κάπως έτσι το βλέπω.
- Μου αναφέρατε παραπάνω ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θίγει την επιστημονική κατάρτιση τους. Πιστεύετε/δηλαδή θεωρείτε σε ποιον βαθμό; Και για ποιον λόγο, ας πούμε;
- ...Ε θίγει την επιστημονική κατάρτισή τους(;)...
- Ναι.
- ...Ναι γιατί τους... εμ, γιατί ακριβώς αυτά που υπαγορεύονται από τις εθνικές πολιτικές και πιο πάνω, από τις υπερεθνικές πολιτικές, δηλαδή ποιος είναι ο ποιοτικός δάσκαλος; Αυτό λέω. Υπάρχει; Πώς μπορείς να - να - να αξιολογήσεις έναν δάσκαλο... ότι είναι καινοτόμος; Εμ... δηλαδή αυτό, η αυτενέργεια πώς μπορεί να αξιολογηθεί; Επομένως σε βάζουνε σε/να εφαρμόζεις αυτά που σου λένε. Είναι ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες(!) καινοτόμος, άρα θα πρέπει να εφαρμόζεις ψηφιακές τεχνολογίες! Γιατί να μην είναι κι ένας δάσκαλος, για παράδειγμα, που μέσα από την τέχνη... μπορεί να
- Κατάλαβα! Πολύ ωραίο!
- Ναι, να - να - να επιτευχθούν οι στόχοι του; Αυτό.
- Με ποιον τρόπο πιστεύετε μπορούν να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών;
- Εμ, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε σχέση με τον... με τον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών(!) και την υποστήριξη του έργου τους μέσα από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Κάτι τέτοιο.
- Πιστεύετε ότι θα υπάρχουν ή όχι κυρώσεις, σε μια ενδεχόμενη αρνητική αποτίμηση;
- Όταν κάποιος παράγει μη ικανοποιητικό έργο, ε;
- Ναι.
- Εμ... να σου πω την αλήθεια, όχι δεν νομίζω ότι θα υπάρχουν κυρώσεις. Μετά την εμπειρία δηλαδή του 2014 - 2015, που γινόταν λόγος για απολύσεις εκπαιδευτικών και για... υπήρχαν τόσο έντονες αντιδράσεις... δεν νομίζω ότι υπάρχει αυτό το ενδεχόμενο. Ε... άλλωστε αυτό θα ήταν ξεκάθαρη παραδοχή ότι επιχειρείται να εφαρμοστεί μια τιμωρητική αξιολόγηση!
- Γιατί πιστεύετε πως μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την αξιολόγησή τους;
- Γιατί δεν θεωρεί ότι η διαδικασία αυτή, της αξιολόγησης, είναι αξιοκρατική(!) και γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αξιολόγηση εργαλειοποιείται, προκειμένου να ελέγχονται και να χειραγωγούνται ιδεολογικά οι εκπαιδευτικοί, όπως είπαμε παραπάνω. Τουλάχιστον με τους περισσότερους συναδέλφους, έτσι που συζητάω κι αυτά, αυτό εισπράττω.
- Ωραία. Απαιτείται και σε ποιον βαθμό, σαφής προσδιορισμός των σκοπών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να γίνει αποδεκτή;
- ...Απαιτείται επανακαθορισμός των σκοπών της αξιολόγησης με έμφαση στην διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα και εστίαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: ο

εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, επιστήμονας και επαγγελματία, ο οποίος θα συμβάλει στην χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας γενικότερα.

- Έχετε κάποιες προτάσεις σχετικές, αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης;

- Το βασικό, θεωρώ ότι είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και στην λήψη αποφάσεων για την αξιολόγηση. Επίσης, σχεδιασμός και εφαρμογή, αυτό που ανέφερα αρχικά, μακρόπνοων εκπαιδευτικών πολιτικών, που θα προσφέρουν, πολιτικών που θα προσφέρουν γενικά... εκτός απ' το να έχουν διάρκεια δηλαδή αυτές οι πολιτικές, όχι την μία η κυβέρνηση έτσι, την άλλη αλλιώς, μετά από έναν χρόνο άιντε το ξανά αλλάζουμε και τα λοιπά... Επίσης, ουσιαστική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και έμφαση, αυτό που πάλι είπα παραπάνω, έμφαση στην μαθησιακή διαδικασία: όχι στα μαθησιακά αποτελέσματα!

- Τελειώσαμε, ευχαριστώ πάρα πολύ!

- Να είστε καλά!

- Να σας ρωτήσω και... τελικά ποια πιστεύετε ότι είναι η μεγαλύτερη πρόκληση στο να γίνει καθολικά αποδεκτός ο θεσμός της αξιολόγησης;

- Η μεγαλύτερη πρόκληση(...) Η μεγαλύτερη πρόκληση, η συνεργασία και η συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης στην διαμόρφωση πολιτικών αξιολόγησης! Εμ... κατά την άποψή μου, απαιτείται γενικότερη ανασύνταξη της κοινωνίας και αντίσταση στην ποσοτικοποίηση και συγκριτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Βλέπουμε και στην εκπαίδευση την ηγεμονία της αγοράς, άρα είναι πολύ σημαντικό... ακόμη επίσης πολύ σημαντικό είναι η αντιμετώπιση θεμάτων (όπως αυτό της αξιολόγησης που γίνεται πολύς λόγος), να γίνεται με... με κοινωνικές συμφωνίες, με δημόσιο διάλογο, με κοινωνικά συμβόλαια. Οι κοινωνίες που έχουν μάθει να συζητούν πηγαίνουν μπροστά, εξελίσσονται, πηγαίνουν μπροστά! Αυτή λοιπόν είναι η μεγαλύτερη πρόκληση, να μάθουμε να συζητάμε, να συμμετέχουμε κι έτσι θα πάμε μπροστά.

- Ωραία. Άρα υπάρχει το κεντρικό, όπως μου αναφέρατε προηγουμένως, η σφιχτή κεντρική...

- Εξουσ... ναι, διοίκηση, ναι.

-Άρα οι εκπαιδευτικοί πιστεύετε έχουν την πρόθεση ή όχι; Αυτοί, για να συμμετέχουν, σ' αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, το συνεκτικό ας πούμε της/που μου αναφέρατε.

- ... Εγώ θεωρώ ότι έχουν την πρόθεση! Δεν ξέρω οι... οι συνδικαλιστές αν έχουν την πρόθεση που είναι ο συνδετικός κρίκος, να το πω έτσι.

- Ωραία, κατάλαβα. Ωραία! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σας!

- Κι εγώ ευχαριστώ!