

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών κι Επαγγελματική Ανάπτυξη

Teacher Evaluation and Professional Development

Ζωή Ρόμπολα, ΠΕ 86 Πληροφορικής, MSc, MEd(c), zoi_robola@hotmail.com

Νίκη Ρόμπολα, ΠΕ 88.04 Διατροφής, MSc, nrobola15@gmail.com

Περικλής Ρόμπολας, ΠΕ 87.02 Νοσηλευτικής, Ακαδημαϊκός Υπότροφος ΠαΔΑ, MSc, MEd, PhD(c),
ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Zoi Rompola, IT Teacher, MSc, MEd(c), zoi_robola@hotmail.com

Niki Rompola, Nutrition Teacher, MSc, nrobola15@gmail.com

Periklis Rompolas, Nursing Teacher, Scholar Researcher, MSc, MEd, PhD(c), ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Abstract: Teacher evaluation is a hot topic in education systems worldwide. In Greece, since 2020 collective planning, the internal and external evaluation of school units and since 2021 the individual evaluation of teachers has been legislated. Teacher evaluation appears to influence their professional development as it provides an essential feedback framework. In this light, the educational work is simultaneously improved, while the intended learning outcomes are achieved. In the context of the professional development of teachers, training is a critical parameter, while at the same time any weaknesses or deficiencies identified through the evaluation must be subject to an improvement control. Of course, the critical citation of the evaluative framework in Greece and internationally with a parallel critical evaluation of the teachers' perceptions and attitudes regarding the results of the evaluation in relation to their professional development, creates a ground for reflection.

Keywords: teacher, evaluation, professional development

Περίληψη: Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ζήτημα που τίθεται στο επίκεντρο στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Στην Ελλάδα από το 2020 έχει νομοθετηθεί ο συλλογικός προγραμματισμός, η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και από το 2021 η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επιδρά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αφού παρέχει ένα ουσιαδές πλαίσιο ανατροφοδότησης. Υπό αυτό το πρίσμα παράλληλα βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, ενώ επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση αποτελεί κρίσιμη παράμετρο, ενώ παράλληλα τυχόν αδυναμίες ή ελλείψεις που διαπιστώνονται μέσω της αξιολόγησης πρέπει να υπόκεινται σε ένα βελτιωτικό έλεγχο. Βέβαια η κριτική παράθεση του αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα και διεθνώς με παράλληλη κριτική αποτίμηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, στοιχειοθετεί ένα έδαφος για προβληματοποίηση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας δυναμικός χώρος ο οποίος εμπλέκει πρόσωπα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) αλλά και διαδικασίες (μέθοδοι, πολιτικές) εντός ενός συνεχώς εξελισσόμενου σύγχρονου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου. Η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά άμεσα την εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια καθώς βρίσκεται στο προσκήνιο της διεθνούς κι ελληνικής εκπαιδευτικής επικαιρότητας εντός της ανάπτυξης των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στο καθημερινό εκπαιδευτικό πεδίο όσο και στο πλαίσιο των διαδικασιών αξιολόγησης στοιχειοθετείται ως πολύ σημαντικός και κομβικός. Ο βασικός προβληματισμός όσων χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική έγκειται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν κατάλληλο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης και κατά πόσο δύνανται να το βελτιώσουν μέσω της διαδικασίας αξιολόγησής τους εντός της σχολικής κοινότητας (OECD, 2005).

Σύμφωνα με την υπ' αρ. 9950/ΓΔ5/27-01-2023 (Β' 388) Κοινή Υπουργική Απόφαση «σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π) της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσής τους και η προαγωγή και βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παιδαγωγικού, διδακτικού και υποστηρικτικού έργου που προσφέρεται, στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, από τις εκπαιδευτικές και υποστηρικτικές δομές».

Είναι προφανές λοιπόν ότι το εκπαιδευτικό έργο και η αξιολόγησή του ως παράλληλες διαδικασίες εξελίσσονται σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος ευρύτερα. Υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί τίθενται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, ενώ η αξιολόγησή τους ως ένα δύσκολο μάλλον εγχείρημα είναι σημαντική ως προς τη μελέτη του επιπέδου αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της προσωπικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης (Κασσωτάκης, 2003:7).

Σύμφωνα με τις Κατσαρού και Δεδούλη (2008:127) παρότι συναντώνται ποικίλες πρακτικές εφαρμογές της αξιολόγησης διεθνώς, θέτουν ως κριτήριο διάκρισης τη θέση του φορέα αξιολόγησης σε σχέση με τη σχολική κοινότητα ή το άτομο που αξιολογείται. Υπό αυτή την έννοια διακρίνονται τρεις τύποι αξιολόγησης: η εξωτερική αξιολόγηση, η εσωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να παρουσιαστεί η συσχέτιση της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσω κριτικής παράθεσης του αξιολογικού πλαισίου στην Ελλάδα και της εφαρμογής του στον δυτικό κόσμο με παράλληλη κριτική αποτίμηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς τα τελευταία χρόνια μέσω ενός πρόσφατου

νομοθετικού πλαισίου στην Ελλάδα, υλοποιείται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Και παρότι υπάρχουν αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών τεκμηριώνονται μέσω των ερευνητικών δεδομένων της διεθνούς κι ελληνικής βιβλιογραφίας, αφενός η αξία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αφετέρου το επιθυμητό πλαίσιο επιτυχούς εφαρμογής της.

1. Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Ο συλλογικός προγραμματισμός, η εσωτερική κι εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων νομοθετήθηκε με την υπ' αρ. 108906/ΓΔ4/10-09-2021 Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων (Β' 4189). Η εν λόγω απόφαση εκδόθηκε και υλοποιείται σε συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων 33, 34 και 35 του Νόμου 4692/2020 «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις» (Α' 111), όπως συμπληρώθηκαν από τις διατάξεις του Νόμου 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (Α' 136).

Στην υπ' αρ. 108906/ΓΔ4/10-9-2021 Απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων (Β' 4189) περιγράφεται η δόμηση της εσωτερικής αξιολόγησης-αυτοαξιολόγησης ως μια ανατροφοδοτική διαδικασία τριών σταδίων ως εξής:

- *Σχεδιασμός*: Κατάρτιση ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού σχολικής μονάδας.
- *Υλοποίηση*: Εφαρμογή ετήσιου συλλογικού προγραμματισμού και Σχεδίων Δράσης.
- *Αξιολόγηση*: Αποτίμηση βάσει κριτηρίων του έργου του σχολείου ως μονάδας και του έργου των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα με το αρ. 33 του Νόμου 4692/2020 αντικαταστάθηκε το αρ. 47 του Νόμου 4547/2018 σε σχέση με το συλλογικό προγραμματισμό εκπαιδευτικού έργου και τις ομάδες δράσης επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ομάδες δράσης ανά συγκεκριμένους άξονες έπειτα από γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και την έγκριση του Συμβούλου Παιδαγωγικής Ευθύνης.

Όλα τα στάδια της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βάσει του συλλογικού προγραμματισμού κάθε σχολικής μονάδας υποστηρίζονται από σχετική ψηφιακή εφαρμογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που προβλέπεται από την παρ. 9 του αρ. 47 του Νόμου 4547/2018 (“Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων”, χ.χ).

Με το αρ. 34 προστέθηκε το αρ. 47^A στο Νόμο 4547/2018 αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους. Η αποτίμηση διαπιστώνεται με σύγκληση του συλλόγου διδασκόντων στο τέλος του διδακτικού έτους και συντάσσεται ετήσια απολογιστική έκθεση η οποία μεταφορτώνεται στο ΙΕΠ, κοινοποιείται στον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης και δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα εκάστης σχολικής μονάδας.

Με το αρ. 35 προστέθηκε το αρ. 47^B στο Νόμο 4547/2018 αναφορικά με την εξωτερική

αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους, από τους Συμβούλους Παιδαγωγικής Ευθύνης, τους Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης και τους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας Εκπαίδευσης, οι οποίοι παραθέτουν παρατηρήσεις σε σχέση με τον ετήσιο προγραμματισμό και τα αποτελέσματα της ετήσιας έκθεσης. Τα δεδομένα που καταγράφονται χρησιμοποιούνται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο με τη συνεισφορά και του ΙΕΠ, προκειμένου να εξαχθούν ανάλογα συμπεράσματα.

Στο μέρος Γ' του πρόσφατου Νόμου 4823/2021 (Α' 136) «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», περιλαμβάνεται το σύστημα αξιολόγησης στελεχών, εκπαιδευτικών και μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στο αρ. 56 του προαναφερόμενου Νόμου 4823/2021 διατυπώνεται με σαφήνεια ο σκοπός της αξιολόγησης ο οποίος εστιάζει στη βελτιστοποίηση της ατομικής απόδοσης, στη ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, αλλά και του εκπαιδευτικού ή υποστηρικτικού έργου που παρέχεται από διάφορες δομές. Ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο νόμο δίνεται στην αρχή της αμεροληψίας, ενώ στο αρ. 54 εμφατικά επισημαίνεται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί υπηρεσιακό καθήκον για τους αξιολογούμενους και τους αξιολογητές.

Στο ίδιο νομοθέτημα καθορίστηκαν τόσο το αντικείμενο της αξιολόγησης, όπως επίσης τα όργανα και οι φορείς της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως λοιπόν παρατίθεται στο αρ. 62 οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούνται σε διάφορα πεδία, από συγκεκριμένα πρόσωπα βάσει κριτηρίων όπως παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 1:

Πίνακας 1. Δόμηση Ατομικής Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών

A/A	Πεδίο	Αξιολογητής	Κριτήρια
A1	Γενική & ειδική διδακτική Γνωστικού Αντικειμένου διδασκαλίας	Σύμβουλος Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης	<ul style="list-style-type: none">• Προετοιμασία διδασκαλίας• Ετοιμότητα σε σχέση με το Γνωστικό Αντικείμενο• Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές
A2	Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης	Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none">• Παιδαγωγικό κλίμα & διαχείριση της τάξης• Αναστοχασμός - Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού

B	Υπηρεσιακή συνέπεια & επάρκεια	<ul style="list-style-type: none">• Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας• Σύμβουλος Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης	<ul style="list-style-type: none">• Συνέπεια & ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων• Ενεργός συμμετοχή ενεργό στην λειτουργία της σχολικής μονάδας & στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησής της• Συνεργασία με συναδέλφους• Επικοινωνία - συνεργασία με γονείς & φορείς
----------	--------------------------------	---	--

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι σύμφωνα με το Νόμο 4713/2020 τα ιδιωτικά σχολεία τυγχάνουν ανάλογης εφαρμογής των κριτηρίων για την αξιολόγηση των δομών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων. Επίσης στα ιδιωτικά σχολεία δύναται να εφαρμοστούν πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης.

Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει βελτιωτικό προσανατολισμό με έμφαση στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στον Νόμο 4823/2021 οι Σύμβουλοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης, αλλά και οι Διευθυντές/τριες αποτελούν τους κύριους φορείς αξιολόγησης. Σε αντίθεση με παρελθοντικές νομοθετικές πρωτοβουλίες που προέβλεπαν τιμωρίες για τους/ τις εκπαιδευτικούς, εφόσον το εκπαιδευτικό έργο αξιολογηθεί σε κάποιο πεδίο μη ικανοποιητικό ο/η εκπαιδευτικός οδηγείται σε υποχρεωτική επιμόρφωση με γνώμονα τη βελτίωση του συγκεκριμένου πεδίου.

Η επιμόρφωση αυτή οργανώνεται σε συνεργασία Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης και Συμβούλου Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης. Επίσης στην περίπτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που διανύουν δοκιμαστική θητεία δεν πραγματοποιείται αυτοδίκαιη μονιμοποίηση όπως προβλέπει ο Νόμος 3528/2007 και ακολουθεί αξιολόγηση μετά από δύο έτη. Επιπλέον η αξιολόγηση έχει συνδεθεί και με την επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Νόμο 4823/2021.

2. Εννοιολογική προσέγγιση επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Ο όρος Επαγγελματική Ανάπτυξη είναι πολυδιάστατος ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεί κατά μια έννοια μια μετεξέλιξη του όρου ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Σε μια προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού του όρου ως Επαγγελματική Ανάπτυξη ορίζεται «ο τρόπος που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί τον γνωστικό τους εξοπλισμό, διαμορφώνουν πεποιθήσεις και αξίες καθώς και ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται στην επαγγελματική τους κουλτούρα» (Παπαναούμ, 2014:3).

Από την άλλη πλευρά οι Hargraves και Fullan (2008:33-37) θεωρούν την Επαγγελματική Ανάπτυξη ως «μία συνεχή διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους, να προωθήσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και τις ικανότητες συνεργασίας μέσω της καλλιέργειας και της ενίσχυσης των υφιστάμενων γνώσεων,

της απόκτησης νέων δεξιοτήτων και της αναθεώρησης και εξέλιξης των προσωπικών τους πεποιθήσεων».

Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών έχει σημαντική αξία για τους εκπαιδευτικούς, αφού μέσω αυτής μπορούν να διαμορφώνουν μια επαγγελματική εκπαιδευτική τους ταυτότητα διανύοντας μια διαχρονική προσωπική διαδρομή (Παπαναούμ, 2014:3). Παράλληλα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συσχετίζεται άμεσα με την επιτυχή έκβαση των προσπαθειών για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γεγονός που ανάγει τους εκπαιδευτικούς σε κομβικό παράγοντα αναφορικά με την υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών (Πετρίδου, 2021:81).

Σύμφωνα με τον Γκρίτζιο (2006:153-154) οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν επαγγελματική ανάπτυξη όταν έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες και εκπαιδευτικές πρακτικές, όταν προχωρούν σε κριτικό αναστοχασμό, μέσω επαφής με καλές πρακτικές άλλων συναδέλφων ή στελεχών και μέσω της αλληλεπίδρασής τους με μαθητές ή γονείς και κηδεμόνες.

3. Στάδια, τύποι και τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται στη μονάδα του χρόνου, αφού δύναται να αρχίζει στην περίοδο της βασικής εκπαίδευσης ή του πρώτου διορισμού (Μαυρογιώργος, 2005:351) και να προχωρά καθώς λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο επιμορφώσεων ή εξειδικεύσεων μεταπτυχιακού επιπέδου σε συνδυασμό με επιδράσεις από όλο το εκπαιδευτικό πλαίσιο δράσης του εκπαιδευτικού (Βασιλόπουλος, 2018). Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία που αρχίζει με το διορισμό τους σε μια σχολική μονάδα και εξελίσσεται μέχρι και την αποχώρησή τους από την ενεργό δράση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί διέρχονται από τις φάσεις της προσαρμογής, της ένταξης, του πειραματισμού, της επαγγελματικής κρίσης, της επαγγελματικής κρίσης, της επαγγελματικής ωριμότητας και τέλος της ψυχολογικής αποστασιοποίησης (Ματσαγγούρας, 2005:64-69).

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Φραγκάκη (2009:232-233) στοιχειοθετούνται τρεις τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης:

- Τεχνοκρατικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στην πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας και μεθοδολογίας (Θετικιστική Παιδαγωγική).
- Ερμηνευτικό μοντέλο το οποίο εδράζεται στην υποκειμενική αντίληψη της γνωστικής προσέγγισης (Ερμηνευτική Παιδαγωγική).
- Στοχαστικό – Κριτικό μοντέλο το οποίο αναπτύσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών επιρροών δρουν στους εκπαιδευτικούς (Κριτική Παιδαγωγική).

Σύμφωνα με τους Παππά & Ιορδανίδη (2017) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από το ρόλο ενός μέντορα εξατομικευμένα και αποτελεσματικά βάσει των δηλωμένων ή άδηλων εκπαιδευτικών τους αναγκών. Παράλληλα η ανάπτυξη συνεργασιών και

η διαρκής δια ζώσης ή διαδικτυακή επιμόρφωση με την ανάπτυξη κατάλληλων Κοινοτήτων Μάθησης και Πρακτικής μπορούν να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:48). Σε κάθε περίπτωση γνώμονα πρέπει να αποτελεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

4. Σύγχρονοι θεσμοί επαγγελματικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από το 2022 προβλέπεται νομοθετικά η ανάπτυξη των θεσμών του Ενδοσχολικού Συντονιστή και του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα σύμφωνα με το άρθρο 1 της αριθμ. Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022 Υπουργική Απόφαση του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509), προβλέπονται Ενδοσχολικοί Συντονιστές (Συντονιστές Τάξεων ή Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων) οι οποίοι *«είναι όργανα συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συντονίζουν και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, καθώς και τις προσπάθειες της Διεύθυνσης κάθε σχολικής μονάδας να την ενισχύσουν ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης και ανάπτυξης»*.

Επίσης σύμφωνα με την αριθμ. 102919/ΓΔ4/24-08-2022 Υπουργική Απόφαση του ΥΠΑΙΘΑ (Β' 4509) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εισάγεται ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου - Μέντορα. Ο ρόλος του θεσμού είναι *«να εμπνεύσει, να προσανατολίσει και να υποστηρίξει κάθε νεοδιοριζόμενο ή πρόσφατα τοποθετημένο στη σχολική μονάδα μόνιμο ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιο εκπαιδευτικό, με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας του και εν γένει του παρεχόμενου από αυτόν εκπαιδευτικού έργου. Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, κατευθύνει, πληροφορεί, εξηγεί, παραινεί, συμβουλεύει, δίδει ερεθίσματα, προτρέπει και ενθαρρύνει τον νέο συνάδελφό του»*.

5. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στον δυτικό κόσμο

Η εφαρμογή της αξιολόγησης σε κάθε χώρα εμφανίζει ποικιλομορφία, καθώς εδράζεται στο ιδιαίτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο που επικρατεί στα όρια ενός κράτους (Πασσιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κυρίως βασίζεται σε ποιοτικούς δείκτες με έμφαση στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005). Ως προς αυτό το σημείο η εξωτερική αξιολόγηση βρίσκει εφαρμογή κυρίως στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ η αυτοαξιολόγηση βρίσκει εφαρμογή κυρίως στα μη συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Όσον αφορά τον ευρωπαϊκό χώρο η εξωτερική αξιολόγηση ήταν η συνηθέστερη επικρατούσα

πρακτική μέχρι και τη δεκαετία του '90, αλλά στη συνέχεια επακολούθησαν αλλαγές μεταρρυθμίζοντας το εφαρμοζόμενο αξιολογικό πλαίσιο (Βλάχου, χ.χ.). Στην Ευρώπη η επικρατούσα τάση είναι μέσω συστημάτων αξιολόγησης να αναπτύσσεται η εξωστρέφεια και η αυτονόμηση των σχολείων σε σχέση με το παρεχόμενο έργο τους, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η εξωτερική αξιολόγηση, εφαρμόζονται συνδυαστικά με γνώμονα την ποιότητα στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εφόσον απαιτείται (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001). Ειδικότερα σε χώρες όπως η Αγγλία, η Αυστρία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Δανία, η Ισπανία, η Ιταλία και η Σουηδία η αξιολόγηση γίνεται σε επίπεδο σχολείου με ταυτόχρονη λογοδοσία ως προς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Η Αγγλία και η Σκωτία εφαρμόζουν τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στα MME, ενώ στη Γερμανία τα αξιολογικά αποτελέσματα θεωρούνται ότι έχουν εμπιστευτικό χαρακτήρα και διατηρούν τον απόρρητο χαρακτήρα τους. Η αξιολόγηση των Άγγλων εκπαιδευτικών γίνεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, γεγονός που ενισχύει αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις στον εκπαιδευτικό χώρο (Jeffrey, 2002). Για τους Ιταλούς εκπαιδευτικούς λειτουργεί κατά περίπτωση Σώμα Επιθεωρητών, ενώ ειδικοί αξιολογητές τοπικής και εθνικής εμβέλειας αξιολογούν τους Δανούς εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά οι διευθυντές των σχολείων προχωρούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ολλανδία, με επίπτωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην πορεία των δευτέρων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Στις ΗΠΑ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως έχει ρίζες στην απαρχή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Όπως συμβαίνει και σε ευρωπαϊκές χώρες ο πλουραλισμός των προγραμμάτων σπουδών και ο αποκεντρωμένος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ παίζει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020). Παράλληλα στις ΗΠΑ η διδακτική επάρκεια και οι μαθητικές επιδόσεις, ήδη από το 2015, έχουν πάψει να αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφού κάθε πολιτεία δύναται να αναπτύσσει ένα σύστημα αξιολόγησης, εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους (Walsh, Joseph, Lakis & Lubell, 2017). Οι Κρανά & Βρυωνίδης (2017) διαπιστώνουν τη στροφή των ΗΠΑ στο παρόν διαδικασίες αξιολόγησης που βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο των κινήτρων και στην εφαρμογή συστήματος αμοιβών, ενώ υπό αυτό το πρίσμα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν κατά βούληση αναλόγως το έργο τους σε διδακτικό ή διοικητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Πασσιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιολόγησης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ποιότητα του έργου τους (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020· Taylor & Tyler, 2012b), εντούτοις αναπτύσσουν άγχος σε σχέση με τη πορεία τους στο επάγγελμα (Jiang, Spörte, & Lupescu, 2015).

6. Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στη συσχέτιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τις θετικές επιδράσεις της στη βελτίωση και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνηγορούν ποικίλα διεθνή κι ελληνικά ερευνητικά αποτελέσματα. Κι αυτό γιατί η

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κυρίαρχο σημείο εντός ενός αξιολογικού συστήματος (Clipa, 2015). Επίσης φαίνεται πως η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς την αξιολόγησή τους οδηγεί μέσω ανάπτυξης κριτικής ανατροφοδότησης και σε θετική στάση ως προς τα οφέλη της επιμόρφωσης για τους ίδιους. Κι αυτό γιατί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε επαγγελματικό επίπεδο πέραν από την αξιολόγηση επιτυγχάνεται με την διαρκή επιμόρφωσή τους (Γκρίτζιος, 2006).

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποκινηθούν προκειμένου να αναλάβουν δράση σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με ευεργετική την επίδραση της ανάπτυξης συνεργασιών ως προς αυτό το σκοπό (Tuytens & Devos, 2014). Παράλληλα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προάγει την βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τις επιδόσεις των μαθητών και την επίτευξη των στόχων των σχολείων (Clipa, 2015· Danielson, 2011).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Ellett & Teddie, 2003:102· Tuytens & Devos, 2014· Αναστασίου, 2014). Η ανατροφοδότηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο που παράγεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2012), το οποίο κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτίωση με έναν κίνδυνο να ελλοχεύει σε σχέση με την πιθανή επαγγελματική απαξίωση ή τον στιγματισμό από συναδέλφους ή ανώτερους στην ιεραρχία (Δούναβης & Ζμπάινος, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε συνεργατικά περιβάλλοντα καλλιέργειας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης έχουν περισσότερες ευκαιρίες να το πετύχουν, εφόσον έχει καλλιεργηθεί μια σχετική επικρατούσα κουλτούρα στη σχολική μονάδα (Darling-Hammond et al., 2009). Παράλληλα σημαντικά αποτελέσματα ως προς αυτό είναι όταν συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά φορείς όπως το ΥΠΑΙΘ ή το ΙΕΠ, τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί (Βασιλόπουλος (2018:74-75).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς το δίκαιο, την εγκυρότητα και τη θετική αξία της αξιολόγησης σε σχέση με την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη αυτών, όπως προκύπτει από συναφείς έρευνες (Reinhorn, Johnson & Simon, 2017· Tuma, Hamilton & Tsai, 2019). Επίσης σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω ανάπτυξης πλαισίου ανατροφοδότησης, ενίσχυσης της αυτογνωσίας τους και την ικανοποίηση των αναγκών τους σε επιμόρφωση (Charalambous et al., 2014· Κελλανίδης et al., 2015· Matsopoulos et al., 2018). Ως προς την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους μέσω της αξιολόγησης συμφωνούν κι άλλα επιστημονικά ευρήματα (Flores, 2018· Tuytens & Devos, 2018).

Παρά τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη της αξιολόγησης σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν κι εκείνοι που εμφανίζονται επιφυλακτικοί καθότι την θεωρούν μέσο ελέγχου και χειραγώγησης (Κρανά & Βρυονίδης, 2017). Οι αρνητικά προσκείμενοι σε σχέση με την αξιολόγηση

προτάσσουν το επιχείρημα της χειραγώγησης των εκπαιδευτικών που έτσι έχουν περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικότητας στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997· Χαρίσης, 2007).

Ο ρόλος των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών είναι ουσιώδης στη μη εφαρμογή της αξιολόγησης διαχρονικά (Μπουρχά, 2016:41). Το γεγονός αυτό στην Ελλάδα επιβεβαιώνεται και από τις στάσεις και αποφάσεις των εκπαιδευτικών μέσω των συλλογικών τους οργάνων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) και της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ). Ειδικότερα η ΔΟΕ σύμφωνα με τις αποφάσεις της 92^{ης} Απόφασης Γενικής Συνέλευσης για την Αξιολόγηση επιμένει από το 2020 στην απεργία – αποχή των εκπαιδευτικών μελών της από την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και από την ατομική αξιολόγησή τους, όπως προβλέπουν οι Νόμοι 4692/2020 και 4823/2021. Επίσης η ΟΛΜΕ με Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΛΜΕ της 11/02/2023, διατηρεί σε ισχύ την απεργία - αποχή από την ατομική αξιολόγηση (“Απόφαση ΓΣ ΕΛΜΕ”, 2023).

Σε κάθε περίπτωση φαίνεται λοιπόν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι δύο σημαντικοί παράγοντες αναφορικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την πρόοδο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται βάσει της απόδοσή τους σε συγκεκριμένα πεδία όπως η μεθοδολογία και οι τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και μέσω της συμμετοχής του σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να στοχεύουν στην βελτίωση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να τους παρέχουν δυνατότητες επιμόρφωσης και κατάρτισης με τη χρήση της τεχνολογίας.

Παράλληλα μέσω της συνεχούς εκπαίδευσης κι επανεκπαίδευσής τους οι εκπαιδευτικοί γίνονται έγκυροι κι έγκαιροι σε σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εξάλλου μέσω των δυνατοτήτων αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προχωρούν σε αυτοβελτίωση με επισήμανση των αδυναμιών κι ενίσχυση των δυνατοτήτων τους. Υπό αυτό το πρίσμα η ανάπτυξη συνεργασιών των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής, μπορεί να οδηγήσει στην υιοθέτηση νέων ιδεών και πρακτικών και στην ενίσχυση του σημαντικού προσόντος που καλείται εμπειρία. Σε κάθε περίπτωση η υποστήριξή τους από τους κατάλληλους φορείς και η παροχή κινήτρων είναι ουσιώδης σε σχέση με την επίτευξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

7. Κριτική θεώρηση - Αναστοχασμός

Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των συστημάτων αξιολόγησης και την επίδρασή τους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου ποικίλουν. Έτσι στην προσπάθεια να συνοψιστούν τα διεθνή επιστημονικά δεδομένα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ανοικτότητα στις διαδικασίες αξιολόγησης εφόσον αυτές οδηγούν στη βελτίωσή τους ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ως αξιολογούμενων και των διευθυντών των σχολικών μονάδων ή των εκπροσώπων των έτερων

φορέων αξιολόγησης.

Παράλληλα το νομοθετικό πλαίσιο και οι μηχανισμοί της αξιολόγησης δεν πρέπει να έχουν δαιδαλώδες και γραφειοκρατικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα σε κάθε περίπτωση η επιτυχία της αξιολόγησης βασίζεται στο κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης που πρέπει να εφαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Βέβαια υπό αυτό το πρίσμα κρίσιμη παράμετρος αποτελεί η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών που οδηγούν σε μεταρρυθμίσεις από τα εμπλεκόμενα μέρη, οι εν δυνάμει δηλαδή αξιολογητές και οι αξιολογούμενοι, πρέπει να προσέρχονται σε διάλογο, ώστε να είναι ισότιμα συμμετέχοντες στο σχεδιασμό του διαμορφούμενου εκπαιδευτικού πλαισίου αξιολόγησης.

Σε μια προσπάθεια αντιπαραβολής των διεθνών στοιχείων που παρατέθηκαν με έμφαση στις ΗΠΑ φαίνεται πως στην Ελλάδα εφαρμόζεται μικτό σύστημα εσωτερικής κι εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, καθώς και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι αξιολογικές διαδικασίες φαίνεται πως εμφανίζουν προβληματικές πτυχές, ειδικά ως προς την επίτευξη της επιθυμητής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι μηχανισμοί αξιολόγησης νομοθετήθηκαν χωρίς να έχει προηγηθεί διάλογος, ενώ οι ίδιες οι αξιολογικές διαδικασίες αντιμετωπίζουν την αντίδραση του εκπαιδευτικού κόσμου κατά την εφαρμογή τους.

Κι αν οι εκπαιδευτικοί επιμένουν ότι η αξιολόγηση οδηγεί σε κατηγοριοποίηση των σχολείων και κάνει επισφαλή τη θέση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΑΙΘ και βάσει του σχετικού νομοθετικού πλαισίου η αξιολόγηση δεν οδηγεί σε απολύσεις και έχει βελτιωτικό προσανατολισμό για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα στην περίπτωση των δόκιμων εκπαιδευτικών οδηγεί σε παράταση της δοκιμαστικής θητείας και στην υλοποίηση υποχρεωτικής επιμόρφωσης με στόχο την ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού στα σημεία που τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τον εμφανίζουν ως ελλειμματικό.

Έτσι οι αξιολογήσεις εφαρμόζονται με οριζόντιο τρόπο και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά), μιας πόλης, μιας περιφερειακής ενότητας ή μιας περιφέρειας. Επίσης το αξιολογικό σύστημα είναι μάλλον χρονοβόρο, γραφειοκρατικό και δαιδαλώδες καθώς προβλέπει μονοπρόσωπες αξιολογικές εκθέσεις αριθμού Συμβούλων και Διευθυντών σχολείων. Παράλληλα η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και ο φάκελος προσόντων του δεν αποτελούν αυτόνομα κριτήρια αξιολόγησης, γεγονός που πυροδοτεί αμφισβητήσεις στους κύκλους των εκπαιδευτικών ως προς τον έγκυρο και δίκαιο χαρακτήρα της αξιολόγησής τους.

Παρά ταύτα δεν προβλέπονται κάποιες πρόσθετες αμοιβές ή άλλου είδους κίνητρα για τους θετικά αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ή τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Τουναντίον το ΥΠΑΙΘ πέραν των νομικών κινήσεων στις οποίες προχώρησε για να ακυρώσει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών που εκφράστηκαν με απεργία – αποχή, ταυτόχρονα με εγκυκλίους του υπενθυμίζει στον εκπαιδευτικό κόσμο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και τις

κυρώσεις που προβλέπονται σε περίπτωση άρνησης συμμετοχής τους στις σχετικές διαδικασίες.

Ακόμη και η δημοσιοποίηση των στοιχείων της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα καθυστερεί, αφού τα αποτελέσματα κατά την πρώτη εφαρμογή της μόλις το τρέχον έτος δημοσιοποιήθηκαν. Ως προς την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ακόμη δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία, αφού η αξιολογική διαδικασία με έμφαση στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που διανύουν δοκιμαστική θητεία φαίνεται ότι κινείται με αργούς ρυθμούς. Έτσι τα στατιστικά και ποιοτικά στοιχεία που θα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά και ωφέλιμα για το μηχανισμό της αξιολόγησης στην Ελλάδα δεν έχουν παρουσιάζονται έγκαιρα, ούτε οδηγούν σε αναπροσανατολισμούς και απαιτούμενες μεταρρυθμίσεις.

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συσχέτισή της με την επαγγελματική ανάπτυξη αυτών είναι ένα θέμα που τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής ατζέντας. Αν και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές εμφανίζονται σκεπτικοί και επιφυλακτικοί προς την αξιολόγηση, η επίδρασή της στην επαγγελματική ανάπτυξή τους φαίνεται ότι έχει ιδιαίτερη αξία. Κι αυτό γιατί παρέχει σημαντική ανατροφοδότηση στους ίδιους ενώ παράλληλα ενισχύεται η απόδοσή τους και η βελτίωση τους εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι κομβικό ζήτημα και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί το ενστερνίζονται. Κι αυτό γιατί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δύναται είτε να οδηγούν σε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είτε να γεννούν ανάγκες για επιμόρφωση.

Κι αυτό το πλαίσιο τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να αναπτύσσονται με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και οι συναφείς μεταρρυθμίσεις να λαμβάνουν χώρα σε ένα πλαίσιο διαλόγου και συγκλίσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Επίσης πρέπει να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, ώστε με γνώμονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη να επιζητούν την προσωπική τους ανάπτυξη και την αυτοβελτίωσή τους. Κι αυτό ώστε να παραμένουν έγκυροι και έγκαιροι με επίκεντρο το μαθητή και τις ανάγκες του στο πλαίσιο ενός ολιστικού οικοσυστημικού συστήματος εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται με σαφήνεια ότι οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ή ότι συνδέεται με αυτή, τουλάχιστον σε αυτή τη φάση μετά από κάποια έτη εφαρμογής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Charalambous, C.Y., Komitis, A., Papacharalambous, M. & Stefanou, A. (2014). Using generic and content-specific teaching practices in teacher evaluation: An exploratory study of teachers' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 41, 22-33. doi:10.1016/j.tate.2014.03.001

- Clipa, O. (2015). Roles and strategies of teacher evaluation: Teachers' perceptions. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180, 916-923.
- Croft, M., Guffy, G. & Vitale, D. (2018). *The shrinking use of growth: Teacher evaluation legislation since ESSA*. Iowa City: ACT.
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35 - 39.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Ellet, C.D. & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness, and school effectiveness: Perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Flores, M.A. (2018). Teacher evaluation in portugal: Persisting challenges and perceived effects. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(3), 223-245. doi:10.1080/13540602.2018.1425677
- Jiang, J.Y., Spote, S.E. & Luppescu, S. (2015). Teacher perspectives on evaluation reform: Chicago's REACH students. *Educational Researcher*, 44(2), 105-116.
- Matsopoulos, A.S., Griva, A.M., Psinas, P. & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*, 4(1), 1-19.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Reinhorn, S.K., Johnson, S.M. & Simon, N.S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the massachusetts teacher evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406. doi:10.3102/0162373717690605
- Taylor, E.S. & Tyler, J.H. (2012b). Can teacher evaluation improve teaching? *Education Next*, 12(4), 78-84.
- Tuma, A.P., Hamilton, L.S. & Tsai, T. (2019). Teacher perceptions of feedback and evaluation systems. *The Education Digest*, 84(7), 27-32.
- Tuytens, M. & Devos, G. (2018). Teacher evaluation policy as perceived by school principals: The case of flanders (belgium). *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 24(3), 209-222. doi:10.1080/13540602.2017.1397508
- Tuytens, M. & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School effectiveness and school improvement*, 25(4), 509-530.
- Walsh, K., Joseph, N., Lakis, K. & Lubell, S. (2017). *Running in place: How new teacher evaluations fail to live up to promises*. Washington: National Council on Teacher Quality.

- Αναστασίου, Μ., Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις, έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών -Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων (χ.χ.)*. Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvFN>
- Αποφάσεις Γενικής Συνέλευσης Προέδρων ΟΛΜΕ 21.10.2023* [δελτίο τύπου] (2023, Οκτώβριος 24). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvGf>
- Απόφαση της Γενικής Συνέλευσης Προέδρων των ΕΛΜΕ* [δελτίο τύπου] (2023, Φεβρουάριος 11). Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/ZvG2>
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 68-81.
- Βλάχου, Β. (χ. χ). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονα στοιχεία και κριτικές*. Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/36mft>.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Δούναβης, Γ. & Ζμπάνιος, Δ. (2020). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση και σύγκριση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ελλάδας και των ΗΠΑ. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 6, 1-23.
- Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2001). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 12ης Φεβρουαρίου 2001 περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: <https://bitly.ws/36mfY>.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Καβαδιάς, Γ. & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την «αξιολόγηση» των εκπαιδευτικών, *Τα Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 47, 26-32.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η περιπέτεια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση - Κοινωνία & Πολιτική* (σ.7). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κρανά, Δ. & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα αξιολόγησής τους. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 93-113.
- Κελπανίδης, Μ. Χ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ., & Ποιμενίδου, Δ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, 157-177.

- Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Πολυμορφικό Μοντέλο Κριτικής Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης: Στοιχεία μιας Ποιοτικής Νοηματοδοτημένης Μάθησης από Απόσταση. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1), 29-53.
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 9950/ΓΔ5/27-01-2023, Ρύθμιση ειδικότερων και λεπτομερειακών θεμάτων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη διαδικασία διενέργειάς της, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 388/Β'/28-01-2023).
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Φάκελος Επιμορφωτικού Υλικού: Βιοματικές δράσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούρχα, Α. (2016). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Νόμος 4823/2021, άρθρο 54, 56, 62, 68, 69, 72, 81, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 136/Α'/03-08-2021).
- Νόμος 4692/2020, άρθρο 33, 34 & 35, Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 111/Α'/12-06-2020).
- Νόμος 4547/2018, άρθρο 5 & 47, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 102/Α'/12-06-2018).
- Νόμος 3528/2007, Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 26/Α'/09-02-2007).
- Ξωγέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Πετρίδου, Α. (2021). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα μαθηματικά στο πλαίσιο μιας κοινότητας πρακτικής. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών*, 15, 81-107.
- Παππά, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού

Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/24-08-2022, Ενδοσχολικός Συντονιστής, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4509/Β'/24-08-2022).

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/24-08-2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4509/Β'/24-08-2022).

Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/10-09-2021, Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 4189/ Β'/10-09-2021).

Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169.