



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εκπαιδευτική Πολιτική και Συνδικαλιστικός Λόγος:  
*Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών*

Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας:

***Δήμητρα Μπάρδα***

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

***Εμμανουήλ Κουτούζης***

ΒΟΛΟΣ 2019

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

*Η Δήμητρα Μπάρδα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική και Συνδικαλιστικός Λόγος: Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (1982-2019)», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.*

*Η Δηλούσα*

*Δήμητρα Μπάρδα*

*Στα παιδιά μου,  
Φίλιππο και Μελίνα*

## Ευχαριστίες

**Η** παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο δύσκολο έργο εκπόνησής της, είχα δίπλα μου ανθρώπους που με στήριζαν και με επιβράβευαν κάθε στιγμή για την προσπάθειά μου. Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω όλους αυτούς που μου συμπαραστάθηκαν και με βοήθησαν ώστε να φέρω εις πέρας την παρούσα έρευνα.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα της μεταπτυχιακής εργασίας κ. Εμμανουήλ Κουτούζη. Με τις συμβουλές του και την υποστήριξή του μου έμαθε να μην απογοητεύομαι και να αποβλέπω στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Επίσης, όλους εκείνους που βοήθησαν στη συλλογή του υλικού για το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος της εργασίας: τον κ. Πάρη Βεντήρη, τον καθ. Αθ. Λαΐνα, τον καθ. Θ. Μπάκα, τον καθ. Σ. Μπουζάκη, τον κ. Σταύρο Πετράκη, τον κ. Χρ. Χρηστίδη και τον κ. Χρ. Χρήστου.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στους φίλους και συναδέλφους Πασχάλη Δήμου και Φίλιππο Κωνσταντινίδη για τις τοποθετήσεις τους και τις διευκρινήσεις τους, ενώ ένα ξεχωριστό «ευχαριστώ» χρωστώ σε όλους τους συνεντευξιζόμενους καθώς και στο προσωπικό των βιβλιοθηκών της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας που ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις μου για τη διεξαγωγή του εμπειρικού μέρους της εργασίας, θυσιάζοντας τον πολύτιμο χρόνο τους.

Τελευταίο θερμό «ευχαριστώ», αλλά πρώτο στην καρδιά μου, απευθύνεται προς την οικογένειά μου. Στον σύζυγό μου, Αχιλλέα, για την υπομονή του και στους γονείς μου, Γαβριήλ και Αναστασία, οι οποίοι μου έμαθαν να αγωνίζομαι για ό,τι πιστεύω και να μην φοβάμαι την προσπάθεια. Χωρίς την πολύτιμη βοήθειά τους δεν θα ήταν δυνατή η εκπόνηση της εργασίας.

Την μεταπτυχιακή αυτή εργασία, την αφιερώνω στα παιδιά μου, Φίλιππο και Μελίνα, με την ελπίδα, στο μέλλον να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους απείχα μερικές φορές από τα παιχνίδια και τις βόλτες μας.

## Συντομογραφίες/ Αρτικόλεξα

<b>I.N.R.P.</b> = Institut National de Recherche Pedagogique	<b>κ.</b> = κύριος/-α
<b>INES</b> = Indicators of Education Systems	<b>κ.α.</b> = και άλλα
<b>OFSTED</b> = Office for Standards in Education	<b>Κ.Ε.Ε.</b> = Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
<b>PISA</b> = Programme for International Student Assessment	<b>Κ.Ε.Σ.Υ.</b> = Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
<b>Q.A.A.</b> = Quality Assurance Agency	<b>κοκ</b> = και ούτω καθεξής
<b>Q.C.A.</b> = Qualifications and Curriculum Authority	<b>κτλ</b> = και τα λοιπά
<b>Q.I.A.</b> = Quality Improvement Agency	<b>MME</b> = Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
<b>SER</b> = School Effectiveness Research	<b>N.</b> = Νόμος
<b>T.D.A.</b> = Training and Development Agency for Schools	<b>ΝΔ</b> = Νέα Δημοκρατία
<b>TER</b> = Teacher Effectiveness Research	<b>Νοε.</b> = Νοέμβριος
<b>ΑΔΕΔΥ</b> = Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων	<b>ΟΗΕ</b> = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
<b>ΑΕΕ</b> = Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	<b>ΟΙΕΛΕ</b> = Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδος
<b>ΑΝ.ΕΛ.</b> = Ανεξάρτητοι Έλληνες	<b>ΟΛΜΕ</b> = Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
<b>Αυγ.</b> = Αύγουστος	<b>ΟΟΣΑ</b> = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>βλ.</b> = βλέπε	<b>οπ. αν.</b> = όπως αναφέρεται
<b>Γ.Σ.Ε.Ε.</b> = Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος	<b>Π.Ι.</b> = Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
<b>Γραφ.</b> = Γράφημα	<b>π.χ.</b> = παραδείγματος χάριν
<b>Δ.Ο.Ε.</b> = Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος	<b>ΠΑ.ΣΟ.Κ.</b> = Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα
<b>Δ/νση</b> = Διεύθυνση	<b>Παν/μιο</b> = Πανεπιστήμιο
<b>Δ/ντη</b> = Διευθυντή	<b>παρ.</b> = παράγραφος
<b>Δ/ντων</b> = Διευθυντών	<b>ΠΑΣΚ</b> = Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση
<b>Δεκ.</b> = Δεκέμβριος	<b>ΠΔ</b> = Προεδρικό Διάταγμα
<b>Διδ.</b> = Διδασκαλικό	<b>ΠΕ.Κ.Ε.Σ.</b> = Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
<b>ΔΣ</b> = Διοικητικό Συμβούλιο	<b>ΠΕΚ</b> = Περιοδικό Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης
<b>Ε.Ε.</b> = Ευρωπαϊκή Ένωση	<b>ΠΟΕΔ</b> = Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων
<b>ΕΑΣΜ</b> = Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων	<b>ΠΥΣΠΕ</b> = Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>εγκ.</b> = εγκύκλιος	<b>σ.</b> = σελίδα
<b>ΕΚΤ</b> = Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο	<b>σελ.</b> = σελίδες
<b>ΕΟΚ</b> = Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα	<b>ΣΜΑ</b> = Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών
<b>ΕΤΠΑ</b> = Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης	<b>σσ.</b> = από σελίδα έως σελίδα
<b>ΗΠΑ</b> = Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής	<b>ΣΥ.ΡΙΖ.Α.</b> = Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς
<b>ΙΕΠ</b> = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	<b>σχ.</b> = σχολικό
<b>Ιουν.</b> = Ιούνιος	<b>Σχ.</b> = Σχολικός
<b>ΙΠΕΜ- ΔΟΕ</b> = Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών- Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος	<b>τ.</b> = τεύχος
	<b>ΥΑ</b> = Υπουργική Απόφαση
	<b>χ.χ.</b> = χωρίς χρονολογία

## **Κατάλογος Πινάκων**

### Κεφάλαιο 3

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση

### Κεφάλαιο 4

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατηγορίες και Υποκατηγορίες ανάλυσης

### Κεφάλαιο 5

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Εισήγηση του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση

## **Κατάλογος Σχημάτων**

### Κεφάλαιο 3

ΣΧΗΜΑ 1: Εννοιολογική χαρτογράφηση των μορφών Αξιολόγησης

## Κατάλογος Γραφημάτων

### Κεφάλαιο 5

- ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Αριθμός τευχών με αναφορά στην αξιολόγηση ανά έτος
- ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Αριθμός σελίδων που αναφέρονται στην αξιολόγηση ανά έτος
- ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Αναφορές στη σχέση Σχολικού Συμβούλου με την αξιολόγηση ανά έτος
- ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Ποσοτική απεικόνιση των λέξεων που αξιοποιούνται διαχρονικά από τη Δ.Ο.Ε. ως πιθανές συνέπειες αν εφαρμοζόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
- ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Ποσοτική απεικόνιση της χρήσης από τη Δ.Ο.Ε. των εννοιών που παραπέμπουν σε οποιοδήποτε είδος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού κατά την περίοδο που εξετάζουμε
- ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Συγκριτικός πίνακας χρήσης των εννοιών «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» ανά έτος
- ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Η χρήση της έννοιας «βελτίωση» διαχρονικά
- ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Αναφορές στο ΣΜΑ την τριετία 1997- 1999
- ΓΡΑΦΗΜΑ 9: Ποσοτική απεικόνιση της αναφοράς στην έννοια της αυτοαξιολόγησης ανά έτος
- ΓΡΑΦΗΜΑ 10: Ύπαρξη κοινού διεκδικητικού πλαισίου
- ΓΡΑΦΗΜΑ 11: Αναφορές στους λόγους αντίδρασης της Δ.Ο.Ε.
- ΓΡΑΦΗΜΑ 12: Ύπαρξη (και) επιστημονικής τεκμηρίωσης στον λόγο της Δ.Ο.Ε.
- ΓΡΑΦΗΜΑ 13: Γιατί το Υπουργείο δεν αποδέχεται τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.;
- ΓΡΑΦΗΜΑ 14: Έχει διαφοροποιηθεί ο λόγος της Ομοσπονδίας διαχρονικά;
- ΓΡΑΦΗΜΑ 15: Συγκεντρωτικός πίνακας αναφοράς σε είδη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- ΓΡΑΦΗΜΑ 16: Τα είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν ξεχωριστά από τον κάθε συνεντευξιζόμενο







### 5.2.3 Θεματικός Άξονας: Ύπαρξη (και) επιστημονικής τεκμηρίωσης

σ  
τ  
ο  
ν  
Κ  
Δ  
Ρ  
Ε  
Φ  
Β  
Β  
Θ  
Ι  
Π  
Β  
Ρ  
Α  
Π  
Φ  
Θ  
Α  
Ο  
Τ  
Α  
Υ  
Π  
Θ  
Α  
Μ  
Φ  
Κ  
Μ  
Α  
Σ  
Α  
Ο  
Μ  
Η  
Η  
Θ  
Β  
Α  
Σ  
Μ  
Α  
Τ  
Α

Θεματικός Άξονας: Παρατήρηση διαφοροποιήσεων στον λόγο

τ  
η  
ς  
Δ  
·  
Ο  
·  
Ε  
·  
σ  
τ  
η  
ν  
π  
ά  
ρ  
ο  
δ  
ο  
τ  
ο  
υ  
Χ  
ρ  
ό  
ν  
ο  
υ

## Περίληψη

**Η** παρούσα εργασία επιχειρεί να ανιχνεύσει και να μελετήσει τη δράση και τις προτάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, σχετικά με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών, από το 1982 μέχρι και σήμερα. Η προσπάθειά μας έγκειται στο να αναδείξουμε το διεκδικητικό πλαίσιο της Ομοσπονδίας, τους λόγους για τους οποίους αντιδρά, αν αυτοί διαφοροποιούνται στο πέρασμα του χρόνου και αν τεκμηριώνονται επιστημονικά. Το ερευνητικό μας υλικό συνίσταται από γραπτά τεκμήρια (νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις, δελτία τύπου, αποφάσεις γενικών συνελεύσεων, πρακτικά, τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος), καθώς επίσης και από ημιδομημένες συνεντεύξεις. Για την ανάλυση και την περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Το θεωρητικό μέρος αντλεί το περιεχόμενό του από την Κοινωνιολογία, την Πολιτική και την Οικονομική Επιστήμη, καθώς η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής, που προσεγγίζεται από τις παραπάνω επιστήμες. Επίσης, καταγράφονται απόψεις για τις ομάδες πίεσης καθώς και αναλύσεις για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από το κράτος, αλλά υπάρχουν και φορείς οι οποίοι έχουν αξιώσεις και απαιτούν να λαμβάνονται υπόψη οι αρχές και οι θέσεις τους για την εκπαίδευση. Πρόκειται για «ομάδες πίεσης», που κατά κύριο λόγο στοχεύουν στην επίδραση της δημόσιας πολιτικής και στον επηρεασμό της, την διοχέτευση των απόψεων και αιτημάτων τους στους πολιτικούς θεσμούς ώστε να ικανοποιηθούν τα συμφέροντά τους. Η Δ.Ο.Ε., ως ομάδα πίεσης, παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική πολιτική με την κριτική που ασκεί και τις θέσεις τις οποίες λαμβάνει προς τα νομοθετήματα του Υπουργείου Παιδείας. Όπως θα φανεί, η θέση της απέναντι στην αξιολόγηση είναι μεν θετική, ωστόσο αντιδρά στην εφαρμογή της. Τα ευρήματά μας δείχνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί έναν αγώνα εξουσίας και επιβολής μεταξύ των δύο φορέων (Υπουργείο και Δ.Ο.Ε.), με τον δεύτερο να προβάλλει τις απαιτήσεις του και τον πρώτο να μην καθιστά υποχρεωτική την εφαρμογή της. Μέσα στην Ομοσπονδία δεν ακολουθείται ένα κοινό διεκδικητικό πλαίσιο και η επιχειρηματολογία της δεν εδραιώνεται επιστημονικά. Η αξιολόγηση αποτελεί μια συστηματική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στην οποία θα στηριχτεί. Για την υλοποίησή της είναι απαραίτητη η συναίνεση όλων. Πάντως, για την αλλαγή στάσης της Δ.Ο.Ε. απέναντι στην αξιολόγηση έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαιδευτική πολιτική, αξιολόγηση, ομάδες πίεσης, Διδασκαλική Ομοσπονδία.

## **Abstract**

The following research attempts to detect and study the activities and proposals of the Hellenic Federation of Teachers on the school's and teacher's evaluation, from 1982 until today. Our effort is to highlight the Federation's contested framework, the reasons of their reactions, whether they change over time and if their arguments are scientifically substantiated. Our research material consists of written evidence (laws, presidential decrees, ministerial decisions, press releases, general assembly decisions, records, federation's journalistic body), as well as semi-structured interviews. The content analysis method was used to analyze and describe the data. The theoretical part derives its content from Sociology, Politics and Economics, as evaluation is a part of educational policy, which can be approached by the above sciences. Also theories of pressure groups and educational evaluation were used. Educational policy may be determined by the state, but there are, also, unions that have demands and they require that their principles and suggestions on education must be taken into account. "Pressure groups", as they called, primarily aimed at influencing public policy, channeling their views and demands to political institutions in order to satisfy their avails. The Federation intervenes in educational policy with its criticism and suggestions towards the laws of the Ministry of Education. While its position on evaluation is positive, it is nevertheless reactive to its implementation. Our results show that evaluation is a struggle of power and enforcement between the Ministry and the Federation, with the second one arguing its requirements and the first not making it compulsory to implement it. There is no common contention within the Federation and its arguments are not scientifically established. Evaluation is a systematic process, which requires the analysis of the educational policy on which it is based. For its implementation, the consent of all is necessary. Definitely, a lot has to be done before the Federation changes its approach to evaluation.

**Keywords:** educational policy, assessment, pressure groups, Teaching Federation of Greece.

## Εισαγωγή

Οι κυβερνήσεις όλων των κρατών και, τα τελευταία χρόνια, πολλοί διεθνείς οργανισμοί εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για μία διαδικασία, ένα «σχέδιο δράσης» εκπαιδευτικού περιεχομένου, το οποίο αποτυπώνει τον τρόπο που πρέπει να διοικηθεί η εκπαίδευση αλλά και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν διάφορα θέματα που προκύπτουν στην εκπαίδευση.

Δεν αναφερόμαστε απλά σε πράξεις ή αποφάσεις, αλλά σε κατευθύνσεις και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο το κάθε κράτος οφείλει να κινηθεί ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Υπεύθυνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι, βέβαια, η Πολιτεία, η οποία λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις, έχοντας όμως πρώτα λάβει υπόψη τις θέσεις και τις προτάσεις όλων των παραγόντων και φορέων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Με τον όρο παράγοντες, νοούνται, πέρα από το κράτος, οργανισμοί, κοινωνικές τάξεις και ομάδες πίεσης. Συσσωρεύονται, επομένως, διαφορετικές βουλήσεις, κάθε μία από τις οποίες πορεύεται με τα δικά της συμφέροντα και αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πολιτική με τελείως διαφορετικό τρόπο.

Η εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι μια επιστήμη αυτόνομη, αλλά ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο στην παρούσα εργασία το προσεγγίζουμε από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας και της Οικονομικής Επιστήμης, καθώς, όπως αναφέρουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνικοοικονομικής πολιτικής, την οποία επηρεάζει και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της.

Η επιρροή της Οικονομίας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής έγινε έντονη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, με την ανάγκη της ανθρωπότητας να επιστρέψει στην κανονικότητα. Οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΗΕ στηριζόμενοι στη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Schultz, 1961), άρχισαν να χρηματοδοτούν εκπαιδευτικά προγράμματα, με το σκεπτικό ότι η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο για την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο αρχικά και την Πολιτεία στη συνέχεια να οδηγηθεί σε μία οικονομική ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα, η οικονομική διεύδυση στην εκπαίδευση, παρατηρείται έντονα την εποχή της βιομηχανικής της άνθισης, στις αρχές του 20ου αιώνα, όπου πολλές αλλαγές στην εκπαί-

δευση λαμβάνουν χώρα (ίδρυση Βιομηχανικής και Εμπορικής Ακαδημίας, ίδρυση Εκπαιδευτικού Ομίλου, αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια, βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων, κ.α.). Με το σχέδιο Μάρσαλ (1947), μέσω χρηματοδότησης από την Παγκόσμια Τράπεζα, η Ελλάδα βγήκε από την εξαθλίωση και έθεσε τα θεμέλια για οικονομική ανάπτυξη.

Πέρα από την Οικονομία, όπως προείπαμε, και η Κοινωνιολογία συνέβαλλε στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, προσφέροντας χρήσιμα εργαλεία προς αξιοποίηση. Πολλές θεωρητικές πορσεγγίσεις προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τον θεσμό της εκπαίδευσης, αλλά στην εργασία μας εστιάζουμε στην φονξιοναλιστική, τη μαρξιστική και την ερμηνευτική, οι οποίες κατά τους Blackledge και Hunt (2000) θεωρούνται οι σημαντικότερες.

Η φονξιοναλιστική προσέγγιση, θεωρεί πως για να διατηρηθεί η ισορροπία σε ένα σύστημα είναι απαραίτητο να αλληλεπιδρούν τα μέλη που την απαρτίζουν, με την έννοια ότι μόνο τους ρυθμίζουν την ιεραρχία και τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων και τις ανάγκες κάθε ατόμου. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μέσο χειραγώγησης, καθώς κάθε μέλος της κοινωνίας αναλαμβάνει να εκπληρώσει ένα συγκεκριμένο ρόλο (Parsons, 2007). Με αυτόν τον τρόπο ελέγχεται η αφοσίωση των μη προνομιούχων τάξεων προς τις προνομιούχες.

Η επόμενη προσέγγιση, στηρίζεται στον μαρξισμό και πιστεύει πως υπάρχει αλληλεπίδραση, καθώς η Οικονομία επιδρά στο εκπαιδευτικό σύστημα και ανάλογα αυτό διαμορφώνει την Οικονομία. Μέσω της εκπαίδευσης διατηρούνται ή αναπαράγονται οι ταξικές διαφορές. Η δημόσια εκπαίδευση, θεωρείται ότι, αναπτύχθηκε μέσω της διαπλοκής οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, ώστε το κράτος να αποτελεί υποχέριο της κεφαλαιοκρατίας.

Η ερμηνευτική προσέγγιση στέκεται περισσότερο στην κατανόηση του σκεπτικού πίσω από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, σε αντίθεση με τις προηγούμενες δύο θεωρήσεις που αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση μόνο μέσα από τις ανάγκες της Κοινωνίας. Εδώ, όσοι ασκούν την Πολιτική είναι υπεύθυνοι για τον καθορισμό του τι είναι γνώση και κατά πόσο αυτή πρέπει να είναι προσβάσιμη από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Νικολούδης, 2015). Ωστόσο, κάθε ομάδα αναφέρει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της και εν τέλει διαμορφώνεται μια κοινή απόφαση για την εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι η εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να εφαρμοστεί, πρέπει να εξεταστεί όσον αφορά το περιεχόμενό της, το πλαίσιο στο οποίο θα εφαρμοστεί, το ποιος θα κληθεί να τη σχεδιάσει (ποια θα είναι τα συμφέροντά του) καθώς και το πού θα απευθύνεται. Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική αφορά όλες τις

βαθμίδες, όλο το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται στην εκπαίδευση καθώς και την υλικοτεχνική υποδομή. Αφορά επίσης νόμους, κανόνες και διαδικασίες.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τη διαδικασία της «αξιολόγησης» στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Δεν την εξετάζουμε όμως τόσο ως διαδικασία που πρέπει να εφαρμοστεί, όσο ως προς το πώς αντιλαμβάνονται τη διαδικασία αυτή οι διάφοροι παράγοντες –που αναφέραμε παραπάνω- που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επικεντρωθήκαμε στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης οι ομάδες πίεσης, συλλογικότητες, δηλαδή, ανθρώπων που επηρεάζουν την δημόσια πολιτική γενικότερα και την εκπαιδευτική πολιτική ειδικότερα. Δεν πρόκειται για ομάδες που επιδιώκουν να αναλάβουν την εξουσία, αλλά για ομάδες που προσπαθούν να επηρεάσουν την πολιτική που ασκούν αυτοί που έχουν την εξουσία, μέσω της οργάνωσης, της πίεσης και της ύπαρξης συμφερόντων από μέρους τους (Ανδρέου (χ.χ.), Αλεξανδρόπουλος, 2013, Μαυρογορδάτος, 2000). Η δραστηριοποίησή τους γίνεται σε επίπεδο εκτελεστικής, νομοθετικής και- πιο σπάνια- δικαστικής εξουσίας. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, δημιουργήθηκαν συνδικάτα ως αναγκαιότητα για κοινωνική συναίνεση και κοινωνικό διάλογο, με απώτερο στόχο την βελτίωση της απασχόλησης των εργαζομένων και της κοινωνικής τους ασφάλισης.

Η συζήτηση για τις ομάδες πίεσης στηρίζεται σε δύο θεωρητικές προσεγγίσεις. Αρχικά την πλουραλιστική, κατά την οποία το κράτος αποτελούσε τον διαμεσολαβητή μεταξύ των κρατικών θεσμών και των ομάδων πίεσης. Οι πολιτικές αποφάσεις αποτελούσαν απόρροια του ανταγωνισμού που προκαλούνταν μεταξύ των ομάδων πίεσης (Κασουλίδης, 2012, Παπαδούρης, 2011). Ουσιαστικά, οι ομάδες πίεσης ήταν η γέφυρα ανάμεσα στην κοινωνία και το κράτος, ενώ ταυτόχρονα λειτουργούσαν και σαν αντίβαρα στην υπερβολική συγκέντρωση εξουσίας (Τσακίρης, 2009).

Αντίθετα, στην κορπορατιστική θεώρηση, οι ομάδες πίεσης αποτελούσαν τον τρόπο σύνδεσης των οργανωμένων συμφερόντων ενός κοινωνικού χώρου με τις δομές του κράτους (Αλεξανδρόπουλος, 2013) μεν, αλλά με το κράτος να τις οργανώνει και να γίνεται διαμεσολαβητής μεταξύ των διαφόρων ομάδων προκειμένου να αποφεύγονται οι εντάσεις (Παπαδούρης, 2011). Αυτό, βέβαια, οδήγησε στην αμφισβήτηση των ομάδων πίεσης, επειδή έπαψαν να λογοδοτούν προς τα μέλη απ' τα οποία απαρτιζόνταν.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία, όπως θα φανεί, αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κορπορατιστικού μοντέλου, παρατηρούμε την ύπαρξη πολλών ομάδων πίεσης στον

τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που μας ενδιαφέρει. Τα ΜΜΕ, τα πολιτικά κόμματα, η Εκκλησία, οι οργανώσεις των παραγωγικών τάξεων, οι οργανώσεις των μαθητών και των φοιτητών, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, επιστημονικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Στην Ελλάδα, υπάρχει το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), που δραστηριοποιείται από την ίδρυσή της, το 1922, και έπειτα. Αναμφίβολα, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τον Αθανασιάδη (2011), με τον όρο «συνδικαλιστική οργάνωση» εννοούμε «συσσωματώσεις ατόμων με κοινό επάγγελμα ή κοινή θέση στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες μέσω της συλλογικής δράσης αποσκοπούν στην αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων των μελών τους».

Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών όμως εξ αρχής πρόσθεσε στον σκοπό δράσης του τη μελέτη του σχολικού θεσμού και τη συμβολή του στην ανάπτυξη και βελτίωσή του. Η παρέμβαση της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική πολιτική γίνεται όχι μόνο με την κριτική που ασκεί και τις θέσεις τις οποίες λαμβάνει σε σχέση με τα κατά καιρούς προωθούμενα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και με τις προτάσεις της για τα εκπαιδευτικά θέματα (Λαΐνας, 2000).

Οι σχέσεις της Δ.Ο.Ε. με την εκάστοτε Κυβέρνηση ήταν ασταθείς. Άλλοτε υπήρχε συνεννόηση και συνεργασία, άλλοτε, πάλι, αδιαφορία και σύγκρουση. Η παρούσα μελέτη εστίασε στη δράση και τις προτάσεις της Δ.Ο.Ε. που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Ως αξιολόγηση σχολικής μονάδας εννοούμε «τη συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ποικίλων στοιχείων που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία της, καθώς και τα παραγόμενα από αυτήν εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και σαφή τρόπο εφαρμογής τους» (Κασσωτάκης, 2018, σελ.27). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών αφορά «την οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματικότητα στο έργο τους» (Κασσωτάκης, 2018, σ.163).

Η αξιολόγηση εμφανίστηκε τη δεκαετία του '60 (Δούκας, 1999) ως μια παράμετρος για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών σχολείων που θα μπορούσαν να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες και να οδηγήσουν σε υψηλές μαθητικές επιδόσεις. Σήμερα, πλέον, δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή (Κωνσταντίνου, 2014). Πρόκειται για τον πιο αποτελεσματικό τρόπο που διαθέτουν τα σύγχρονα κράτη, για να



ελέγξουν, να κατευθύνουν και να δικαιώσουν την πολιτική που ασκείται σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση αποτελεί μια ιδιαίτερη και σύνθετη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται όλες οι παράμετροι (αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, βιβλία του δασκάλου, εποπτικά μέσα, πόροι, επιμόρφωση, παιδαγωγικό κλίμα, θεσμικό και διοικητικό πλαίσιο, κτιριακές υποδομές, η εν γένει σχολική μονάδα, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα).

Ενδιαφέρον έχουν διάφορες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, η Παγκόσμια Τράπεζα θεωρεί πως από τη στιγμή που χρηματοδοτούνται τα σχολεία, πρέπει να ελέγχονται για την αποτελεσματικότητά τους, ενώ ο ΟΟΣΑ, προτείνει δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και ενθαρρύνει τις συγκρίσεις με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, τέλος, πρότεινε σε όλα τα κράτη- μέλη να υιοθετήσουν κοινούς δείκτες για την αξιολόγηση των σχολείων (Μποφυλάτος, 2005). Πλέον, η αξιολόγηση, σαν κοινωνικός μηχανισμός, έχει αποκτήσει αναμφισβήτητη αξία, εντάσσεται στο πλαίσιο του απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών (Γεωργουδάκης, 2010) και στοχεύει στην ανατροφοδότηση, τη βελτίωση και την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού (Κουτούζης, 2018).

Τα δύο μεγαλύτερα ζητήματα προς διαπραγμάτευση στην Ελλάδα αφορούν το αν η αξιολόγηση θα είναι εσωτερική ή εξωτερική και αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από άτομα που βρίσκονται μέσα στη σχολική μονάδα. Αλλιώς θα μπορούσαμε να την ορίσουμε και ως αυτοαξιολόγηση. Είναι μια διαδικασία αποκέντρωσης (Γουβιάς & Θεριανός, 2014), καθώς το σχολείο δρα αυτόνομα και καθορίζει μόνο του τους στόχους του. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά την αποτίμηση από τον ίδιο, του βαθμού κατοχής του αντικειμένου του καθώς και των δεξιοτήτων του στην παιδαγωγική και τη διδακτική (Κασσωτάκης, 2018).

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια ιεραρχική διαδικασία και θεωρείται ότι παρουσιάζει αξιοπιστία και εγκυρότητα, τις οποίες δεν διαθέτει κάποιος που εμπλέκεται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας (Ανδρέου, 2003). Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, λαμβάνει δύο μορφές: της επιθεώρησης και της ιεραρχικής αξιολόγησης που γίνεται από πάνω προς τα κάτω και αποτελεί διοικητικό έλεγχο.

Άλλες αντιδράσεις εστιάζουν στο πως κάποιος αξιολογεί (με ποιες τεχνικές), ποιος είναι αυτός που αξιολογεί, τι αξιολογεί, γιατί αξιολογεί και πότε αξιολογεί. Η αξιολόγηση μπορεί να

διενεργείται είτε κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική αξιολόγηση- formative evaluation) της σχολικής χρονιάς, με σκοπό την εφαρμογή διορθωτικών παρεμβάσεων είτε στο τέλος (τελική αξιολόγηση- final assessment) της σχολικής χρονιάς ως τελική εκτίμηση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν.

Σε μελέτη του ΟΟΣΑ (2011) αποδείχτηκε πως στην Ελλάδα δεν υπάρχουν δείκτες για την ποιότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και πως ο σχεδιασμός της αξιολόγησης βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξής του. Τονίζεται, πάντως, πως η αξιολόγηση πρέπει να προέρχεται από τη συνεργασία και τη συναίνεση των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων, ώστε να μην αντιμετωπίζεται ως μια τιμωρητική διαδικασία (ΟΟΣΑ, 2017).

Η Δ.Ο.Ε. από την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή το 1982 τάσσεται υπέρ της διαδικασίας της αξιολόγησης αλλά με συγκεκριμένα κριτήρια και έχοντας ως στόχο «την ανατροφοδότηση, τη βελτίωση, την ενθάρρυνση και την πραγματική αναβάθμιση σύμφωνα με τα συμπεράσματα που θα προκύψουν στην τρίτη φάση του σχεδιασμού (προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός)» (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 1993).

Από το 1982 μέχρι σήμερα, παρόλο που πολλά νομοσχέδια και προεδρικά διατάγματα έχουν κατατεθεί από τις Κυβερνήσεις, η αξιολόγηση δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή. Η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει πως τα νομοθετήματα του Υπουργείου περι αξιολόγησης δεν έχουν ως στόχο τους την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά τη χειραγώγηση και την τιμωρία των εκπαιδευτικών (Διδασκαλικό Βήμα, 1164, Ιουλ.-Αυγ.-Σεπτ. 2013, σελ.126).

Όσον αφορά τη μελέτη του συνδικαλιστικού κινήματος στη χώρα μας, απουσιάζουν οι ερευνητικές προσεγγίσεις για πολλά ζητήματα, ενώ, οι όποιες εργασίες υπάρχουν, αναφέρονται κύρια στην ιστορία της συνδικαλιστικής οργάνωσης, στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και στις δυσκολίες που ανέκυψαν για την επίλυση αυτών των προβλημάτων (Μπάκας, 2001). Υπάρχουν και κάποιες έρευνες που αναφέρονται στην ανίχνευση συνδικαλιστικού λόγου στις θέσεις της Δ.Ο.Ε., όμως δεν έχει εστιάσει η διερεύνηση συγκεκριμένα στο θέμα της αξιολόγησης σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για ένα σύνθετο φαινόμενο, που απουσιάζει από την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982 μέχρι και σήμερα, και το οποίο δεν αφορά μόνο την παιδαγωγική επιστήμη και τους εκπαιδευτικούς αλλά συνδέεται με την ίδια την κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2014). Προηγούμενες έρευνες (Μπάκας, 2001; Σιώχος, 2008; Αλεξανδρόπουλος, 2013) αναφέρονται στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής από τη Δ.Ο.Ε. γενικότερα, καθώς επίσης και

στην αξιολόγηση στελεχών. Άλλη μία έρευνα (Δούκας, 1996;) αναφέρεται στο πρόβλημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέχρι το 1994 και το συνδέει με τις γενικότερες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης συνίσταται στο γεγονός ότι επιχείρησε να καλύψει το κενό βιβλιογραφικών μελετών που εστιάζουν στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Σκοπός της ήταν να ανιχνεύσει και να μελετήσει τη στάση και τις προτάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, από το 1982 έως και σήμερα, εστιάζοντας στο πώς διαμορφώνεται διαχρονικά ο λόγος της Δ.Ο.Ε. και ποιοι είναι οι παράγοντες διαμόρφωσης αυτού του λόγου, μέσα από συνεντεύξεις και με ανάλυση περιεχομένου πάνω στις επίσημες θέσεις του συνδικαλιστικού οργάνου του κλάδου. Επιχειρήθηκε η ανίχνευση και η ανάδειξη του επιστημονικού λόγου στις θέσεις της Δ.Ο.Ε. καθώς επίσης και η εξέλιξη των θέσεων στο πέρασμα του χρόνου.

Η εργασία έγινε προσπάθεια να εμβαθύνει στην κατανόηση του γιατί η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή τα τελευταία 40 σχεδόν χρόνια, στηριζόμενη στις διαχρονικές αντιδράσεις της ΔΟΕ, σαν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, παρά τα κατά καιρούς νομοσχέδια, προεδρικά διατάγματα, προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η μελέτη εστίασε, επίσης, στην εύρεση επιστημονικά τεκμηριωμένων θέσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, στο αν αυτές έχουν μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου και στον εντοπισμό ενός κοινού διεκδικητικού πλαισίου ανάμεσα στις παρατάξεις που απαρτίζουν την Ομοσπονδία.

Στην εργασία επιχειρήθηκε μία αναλυτική, κριτική παρουσίαση των γεγονότων και των θέσεων και προτάσεων από πλευράς Δ.Ο.Ε. σε συνάρτηση με τις Υπουργικές αποφάσεις που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια των ετών που ερευνούμε. Η έρευνά μας δεν αφορούσε απλή καταγραφή των γεγονότων, αλλά προσπάθησε να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει την επιχειρηματολογία που αξιοποιήθηκε, έτσι ώστε, μέχρι σήμερα, η αξιολόγηση τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των εκπαιδευτικών να μην έχει τεθεί σε εφαρμογή. Σύμφωνα με τον Foucault (1991, στο: Δούκας, 1997, σελ.21) «η ερμηνεία των γεγονότων εκλαμβάνεται ως εκ νέου ανακάλυψη σχέσεων, συναντήσεων, υποστηρίξεων αδιεξόδων, παιγνίων εξουσίας, στρατηγικών κοκ., τα οποία σε μία δεδομένη στιγμή καθιερώνουν εκείνο που κρίνεται αυτόνομο, παγκόσμιο και αναγκαίο».

Επομένως η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία είναι ποιοτική και συγκεκριμένα ανάλυση περιεχομένου, κατά την οποία αξιοποιήσαμε και ποσοτικές τεχνικές

(ποσοτική καταγραφή και ανάλυση), όπου αυτό κρίθηκε απαραίτητο. Οι χώροι στους οποίους πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων ήταν οι βιβλιοθήκες της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας καθώς και η Γραμματεία της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

Επιπλέον, ελήφθησαν συνεντεύξεις, των οποίων η «δειγματοληψία» ήταν σκόπιμη και σε εθελοντική βάση. Οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με βάση τη θέση που κατείχαν στο διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. (πρόεδροι, αντιπρόεδροι και γενικοί γραμματείς) στα χρόνια που ερευνούμε (1982 έως σήμερα). Η συλλογή υλικού έγινε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 20- 35 λεπτών, που μπορούσε να επεκταθεί αν το ήθελε ό/η συμμετέχων/ουσα, ενώ διασφαλίστηκε η εχεμύθεια. Ο συνεντευκτής ηχογραφούσε τη συζήτηση και μετά την απομαγνητοφώνηση έστειλε τη συνέντευξη στους συνεντευξιζόμενους για την τελική έγκριση της χρήσης όσων ειπώθηκαν. Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, έγινε συλλογή δεδομένων από πρωτογενείς πηγές που αφορούσαν τις προτάσεις και τις θέσεις της Δ.Ο.Ε. πάνω στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικών.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι πηγές, έπειτα ακολούθησε η διαδικασία ταξινόμησης εκείνων των κειμένων που αφορούσαν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της περιόδου 1982-2019. Η ανάλυση στη συνέχεια οργανώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί αλλά και με τα στοιχεία που προέκυψαν κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων. Μετά τη συγκέντρωση και επεξεργασία του υλικού της έρευνας, καταβλήθηκε προσπάθεια κριτικής ανάλυσής του. Η κριτική ανάλυση είχε ως στόχο τη διαπίστωση της συμβολής, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται μέσα από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), στη διαδικασία της αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών της περιόδου από το 1982 μέχρι και σήμερα.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος, αποτελείται από τρία (3) Κεφάλαια. Το Κεφάλαιο 1 εστιάζει στην εκπαιδευτική πολιτική, προσπαθώντας να αναλύσει τον ρόλο της Οικονομίας και της Κοινωνιολογίας στην διαμόρφωσή της. Το 2ο Κεφάλαιο αφορά τις Ομάδες Πίεσης και τη λειτουργία τους. Η ανάλυση των θεωρήσεων στις οποίες στηρίζονται οι συγκεκριμένες ομάδες μας οδηγούν στην πληρέστερη κατανόηση της λειτουργίας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Το 3ο Κεφάλαιο αναφέρεται στην θεω-

ρητική προσέγγιση της αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, ενώ γίνεται και καταγραφή ολόκληρης της νομοθεσίας που αφορά τις συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Το ερευνητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τέσσερα (4) κεφάλαια. Το πρώτο (Κεφ.4) αναλύει την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε όλη την ερευνητική διαδικασία. Το Κεφάλαιο 5 επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη: την ανάλυση περιεχομένου και τις συνεντεύξεις. Το 6ο και το 7ο κεφάλαιο περιλαμβάνουν τη συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα, όπου επιδιώκεται μία σύνθεση αυτών. Τέλος, προσπαθούμε να προτείνουμε τρόπους αξιοποίησης της εργασίας μας σε περαιτέρω έρευνες.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

### **Εκπαιδευτική Πολιτική**

*Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων.*

Αριστοτέλης

#### **1.1 Τι είναι η εκπαιδευτική πολιτική**

**Η** επιστημονική ενασχόληση με την εκπαιδευτική πολιτική είναι σχετικά πρόσφατη, αν και τα σύγχρονα κράτη κατά τη διαδικασία συγκρότησής τους ασχολούνταν έμμεσα με αυτήν. Τα τελευταία χρόνια, οι κυβερνήσεις σε όλα τα κράτη, καθώς και οι διεθνείς οργανισμοί, έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς πρόκειται για ένα «σχέδιο δράσης» εκπαιδευτικού περιεχομένου, που εκφράζει τη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής διοίκησης για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν στην εκπαίδευση (Σαϊτής, 2008, σ. 3). Παρόλο που σαν έννοια χρησιμοποιείται και στην καθημερινότητα αλλά και από ειδικούς επιστήμονες, δύσκολα μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός ο οποίος να είναι αποδεκτός από όλους τους εμπλεκόμενους στη διαμόρφωσή της.

Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι η εκπαιδευτική πολιτική εκφράζει κάτι ευρύτερο από μια συγκεκριμένη πράξη ή απόφαση και χαράσσει τις κατευθύνσεις και το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιμέρους αποφάσεις και πράξεις θα λάβουν χώρα (Λαϊνας, 1995, σ. 251). Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2003), η εκπαιδευτική πολιτική είναι «αγώνας εξουσίας και επιβολής στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα επιμέρους εκπαιδευτικά γεγονότα». Έχει ως στόχο την υλοποίηση κάποιου σκοπού, που ικανοποιείται από τη δράση ή τη μη δράση της Πολιτείας, η οποία οφείλει να λαμβάνει αποφάσεις, αφού πρώτα λάβει υπόψιν τις απόψεις όλων των διαφόρων παραγόντων, που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση.

Με τον όρο «παράγοντες<sup>1</sup>» δεν εννοούμε μόνο πρόσωπα, αλλά επίσης, θεωρήσεις και συνθήκες, στις οποίες το εκάστοτε κυβερνητικό σχήμα στηρίζεται, προκειμένου να διαμορφώσει την εκπαιδευτική (του) πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να καθορίζεται από την πολιτεία, από το κράτος, με τα πολιτικά κόμματα που έχουν την εξουσία, αλλά υπάρχουν και

---

<sup>1</sup> Οι σπουδαιότεροι είναι: οι οικονομικοί, οι πολιτιστικοί, οι ιστορικοί, οι τεχνολογικοί, οι διεθνείς και οι εκπαιδευτικοί (Μπάκας, 2001, σ.33).

άλλοι φορείς και παράγοντες οι οποίοι μετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής και αξιώνουν να λαμβάνονται υπόψη και οι δικές τους αρχές και θέσεις για την εκπαίδευση (Μπάκας, 2014). Η διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή, συμπεριλαμβάνει εκτός του κράτους, όλες εκείνες τις συμπράξεις και πρακτικές, των οργανισμών, των κοινωνικών τάξεων, των ομάδων πίεσης<sup>2</sup> ακόμα και της οικογένειας ή μεμονομένων ατόμων (Κελεσίδης, 2014, σσ. 49 -50). Παρατηρείται, σαν αποτέλεσμα, μία συσσώρευση από διαφορετικές βουλήσεις, για κάθε μία από τις οποίες η έννοια «εκπαιδευτική πολιτική» αποκτά τελείως διαφορετική σημασία και περιγράφει εντελώς διαφορετικά πράγματα για ποικίλα ζητήματα (Ball, 1993 στο Σιάνου-Κύργιου, 2014).

Δεν πρόκειται για μία αυτόνομη επιστήμη, αλλά για ένα γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει από διάφορες επιστημονικές περιοχές όπως η Κοινωνιολογία, η Πολιτική, η Οικονομική Επιστήμη, ενώ ιστορικά η ανάπτυξή της, οφείλει πολλά στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σσ.20-21). Πρόκειται, λοιπόν, για μια διεπιστημονική περιοχή μελέτης όπου κατά καιρούς, έχουν παρουσιαστεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για το πώς και γιατί υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική. Οι προσεγγίσεις αυτές αντλούν τα επιχειρήματά τους από διάφορους επιστημονικούς αλλά και ιδεολογικούς χώρους. Λαμβάνοντας, όμως, υπόψιν το θέμα της παρούσας εργασίας, θα εστιάσουμε στους κλάδους της Οικονομικής Επιστήμης και της Κοινωνιολογίας και θα συμφωνήσουμε με την άποψη των Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994, σελ. 62) πως «η εκπαιδευτική πολιτική, αποτελεί ένα υποσύστημα της κοινωνικοοικονομικής πολιτικής και μάλιστα κατέχει σημαντική θέση μέσα σε αυτό, αφού επηρεάζει τα υπόλοιπα συστήματα και συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους».

Το κράτος, χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για να επιλύσει και να νομιμοποιήσει τις επιλογές του για προβλήματα που αφορούν την οικονομία, την κοινωνία και την πολιτική (Σιάνου- Κύργιου, Ελ., 2014). Αποτελεί άλλωστε γεγονός, ότι έχουν σημειωθεί πολλές αλλαγές στο συγκεκριμένο πεδίο, ειδικά τις τελευταίες δεκαετίες, εξαιτίας της κυριαρχίας νέων οικονομικών τάσεων<sup>3</sup>, του ρόλου του κράτους που έχει διαφοροποιηθεί, των κοινωνικών πολιτικών που συρρικνώνονται, της δημόσιας εκπαίδευσης που αποσυνδέεται από την

---

<sup>2</sup> Ορισμός και ανάλυση της έννοιας υπάρχει σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας (σελ 36-37 ).

<sup>3</sup> Οικονομία της αγοράς, βιομηχανική επανάσταση, παγκοσμιοποίηση, αειφορία, κλπ.



κοινωνική δυναμική της, ενώ πλέον εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό η πολυπολιτισμικότητα, οι νέες τεχνολογίες και η δόμηση της «κοινωνίας της γνώσης<sup>4</sup>» (Γράβαρης & Παπαδάκης, 2003).

## 1.2 Ο ρόλος της Οικονομίας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής

*Η* οικονομία ήταν, εξ ορισμού, πάντοτε πεδίο πολιτικής. Όπως αναφέρει και ο Μαρξ, ο οικονομικά κυρίαρχος μπορεί να επιβάλλει, μέσω του κρατικού μηχανισμού, τη θέλησή του στο κοινωνικό σύνολο (στο Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 45). Ο Perroux (1969) επίσης, υποστηρίζει πως μέσω της οικονομίας και μέσα στα πλαίσια μιας φιλελεύθερης λειτουργίας, ασκείται επίδραση πάνω σε καταστάσεις και άτομα, η οποία οδηγεί στην απόκτηση περισσότερων μέσων, μέσω των οποίων ισχυροποιείται η θέση αυτού που τα κατέχει (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 47).

### 1.2.1 Η Οικονομία στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Στην Ευρώπη, η επιρροή της οικονομίας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αρχίζει να γίνεται αντιληπτή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου δημιουργήθηκαν δομές και διεθνείς οργανισμοί προκειμένου να επιστρέψει η ανθρωπότητα στην καθημερινότητα και την κανονικότητα. Πάνω σε αυτή τη λογική, η Παγκόσμια Τράπεζα<sup>5</sup>, για την οποία η εκπαίδευση θεωρείται μέσο απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναγκαίων για την οικονομική ανάπτυξη και την επέκταση της γνώσης (Samoff, 1996, σ. 252), χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα<sup>6</sup>, ενώ ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), το 1945, ιδρύει την UNESCO<sup>7</sup>, η οποία έχει ως αντικείμενό της την εκπαίδευση και τον πολιτισμό.

Με τη στροφή του ενδιαφέροντος στην εκπαίδευση, δημιουργήθηκαν χιλιάδες νέες θέσεις εργασίας, καθώς θεωρήθηκε απαραίτητη η ύπαρξη ατόμων με γνώσεις πάνω στα εκπαιδευτικά συστήματα και σε μεθόδους ανάλυσης δεδομένων, σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων

---

<sup>4</sup> Εννοούμε την κοινωνία στην οποία η γνώση αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα τόσο για την Οικονομική όσο και για την Κοινωνική και ατομική ανάπτυξη (Μπουζάκης, 2005, σ. 136).

<sup>5</sup> Ιδρύθηκε την 1<sup>η</sup> Ιουλίου 1944 και παρέχει οικονομική και τεχνική βοήθεια σε αναπτυσσόμενες χώρες για αναπτυξιακά έργα.

<sup>6</sup> Η Παγκόσμια Τράπεζα αρχίζει να χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενδεικτικά αναφέρονται: το σχέδιο Μάρσαλ το 1947, που αφορούσε στην οικονομική ενίσχυση, από την Αμερική, που χορηγήθηκε σε χώρες της Ευρώπης μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Το πρόγραμμα διήρκεσε 4 χρόνια. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έβγαλε την Ελλάδα από την εξαθλίωση και έθεσε τα θεμέλια για μια ταχεία οικονομική ανάπτυξη που επέτρεψε στη χώρα να ενσωματωθεί στην ενιαία Ευρώπη (αναφέρεται και παρακάτω στην εργασία στη σελ.27). Από το 1968 χρηματοδότησε προγράμματα εκπαίδευσης αγροτών στις Τρίτες χώρες. Από το 1963 ως το 1979 είχε δαπανήσει 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα. Το 1997 χρηματοδοτεί πρόγραμμα εκπαίδευσης στην Τουρκία με σκοπό να παραταθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση από 5 σε 8 χρόνια.

<sup>7</sup> Η UNESCO υποστηρίζει δράσεις οι οποίες αποτελούν βάση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, όπως η στοιχειώδης εκπαίδευση, η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Σταμέλος, 2015, σ.58).

και δράσεων (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σσ. 22-23). Όλα τα παραπάνω απαιτούσαν υψηλό κόστος προκειμένου να υλοποιηθούν και κατ' επέκταση απαιτούνταν ανάλυση για την αποδοτικότητα, το κέρδος, το κόστος κτλ. Κάνουν την εμφάνισή τους τα Οικονομικά της εκπαίδευσης και διατυπώνονται διάφορες θεωρίες για την εκπαίδευση και τη σχέση της με την οικονομική ανάπτυξη (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015, σ.51). Οι οικονομικές αυτές θεωρίες<sup>8</sup> υποστήριζαν πως η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας.

Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (Schultz, 1961), θεωρεί πως η εκπαίδευση και οι δεξιότητες που κατέχει το άτομο είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες οικονομικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι περισσότερες μελέτες (Woodhall, Hernes, και Beeby, 2004, στο Γαλανάκης, 2015, σσ. 1-2). καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι «η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε χώρες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ή εισοδήματος». Σε έρευνα του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), επίσης, αποδείχτηκε ότι το 70% της οικονομικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα οφειλόταν όχι τόσο στην τεχνολογία όσο στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της παιδείας (Δούκας, 1993, στο Καλλιοπούλου, 2010, σ. 137).

Αυτή η λογική στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, άκμασε κυρίως τη δεκαετία του '50 και του '60 και –όπως αναφέρει ο Γράβαρης (2005, σ. 28-29)- διακρινόταν από τη λογική της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την οικονομική ανάπτυξη. Σε όλες τις καπιταλιστικές κοινωνίες, ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης συμπορευόταν με τη ρύθμιση της οικονομίας και της παραγωγής. Έτσι η οικονομία με την εκπαιδευτική πολιτική έφτασαν να είναι αλληλεξαρτώμενες, αφού όσο αυξανόταν η προσφορά σε υπηρεσίες στην εκπαίδευση,

---

<sup>8</sup> Τέτοιες θεωρίες είναι οι: Εργατικό Δυναμικό, Ανθρωπίνου Κεφαλαίου, «του φίλτρου», «του ανταγωνισμού για την εργασία», της «σηματοδότησης», «της διαίρεσης της αγοράς εργασίας» κτλ. Ίσως η σημαντικότερη θεωρία που έχει επηρεάσει τη λογική της Παγκόσμιας Τράπεζας είναι αυτή του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία αναφέρει, πως οι εργαζόμενοι διαθέτουν δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες αποτελούν μία μορφή κεφαλαίου. Οι επίκτητες ικανότητες του ανθρώπου, δεν είναι ελεύθερα αγαθά, αλλά μπορούν να αποκτηθούν με την εκπαίδευση, τη μαθητεία, την εξάσκηση, κλπ., δηλαδή, είναι αποτέλεσμα επένδυσης οικονομικών πόρων και ανθρώπινης προσπάθειας (Παπακωνσταντίνου, Γ). Σύμφωνα με τον Schultz (1961, σ.1) οι εργαζόμενοι μπορούν να βελτιωθούν στις εξής κατηγορίες: α) υποδομή και παροχή υπηρεσιών υγείας, β) εκπαίδευση μέσω της εργασίας, γ) συστηματική εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα σπουδών, δ) μαθήματα οργανωμένα από επιχειρήσεις και, ε) εσωτερική μετανάστευση για εύρεση καινούριων ευκαιριών για δουλειά. (Τσιούκρας, 2013). Η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση αποτελούν βασικούς μηχανισμούς παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Επενδύοντας επομένως στο ανθρώπινο δυναμικό με την εκπαίδευση, την επιμόρφωση και την παροχή υγείας, βελτιώνεται η παραγωγική ικανότητα. Η θεωρία της «σηματοδότησης», θεωρεί ότι η εκπαίδευση συμβάλλει ελάχιστα στην ατομική παραγωγικότητα και ότι ουσιαστικά αποτελεί σήμανση των εργαζομένων προς τους εν δυνάμει εργοδότες τους για το επίπεδο ικανοτήτων που διαθέτουν (Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, 2015, σσ. 19). Ομοίως και η θεωρία «του φίλτρου», υποστηρίζει πως σκοπός της εκπαίδευσης είναι να γίνεται διαλογή των ατόμων και όχι να αυξάνεται η παραγωγικότητά τους.

δημιουργούνταν και ζήτηση και όσο μεγάλωνε η ζήτηση υπήρχε και η ανάλογη οικονομική ενίσχυση στον τομέα της παιδείας.

Στη δεκαετία του '70 έκανε την εμφάνισή της η πετρελαϊκή- ενεργειακή κρίση και η νομισματική αστάθεια με αποτέλεσμα την έλλειψη ελέγχου στην παγκόσμια οικονομία (Murphy, 2005, σ. 119-120). Αυτή η ταραχή επέφερε στασιμότητα στις επενδύσεις και την παραγωγικότητα. Παράλληλα, αμφισβητήθηκε η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη και ως συνέπεια η οικονομική ενίσχυση στον τομέα της παιδείας μειώθηκε αισθητά. Οι δεξιότητες και οι ειδικεύσεις τις οποίες παρήγαγε το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκαν περιττές (Γράβαρης, 2005, σ.30).

Τη δεκαετία του '80 τα ευρωπαϊκά κράτη άρχισαν να αλλάζουν τρόπο σκέψης. Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου φάνηκε να επιβεβαιώνεται. Έγινε, έτσι, μια προσπάθεια για τη δημιουργία κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής στα πλαίσια της «δια βίου μάθησης». Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι τα κράτη ενδιαφέρθηκαν για την εκπαίδευση πραγματικά μόνο όταν απειλήθηκε η οικονομική και πολιτική τους εξουσία (Murphy, 2005, σ. 128). Η μορφή που πήρε η οικονομική διάσταση αυτής της «κοινής» συμπίεσης οδήγησε στην απελευθέρωση των αγορών. Επιπλέον, η εντυπωσιακή ανάπτυξη στην βιομηχανία παγκοσμίως τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα αποτέλεσε ακόμη έναν λόγο σύνδεσης της Δημόσιας Εκπαίδευσης με την οικονομία διαμέσου του ανθρώπινου δυναμικού, κυρίως σε χώρες που ειδικούνται στην έρευνα και τις εφαρμογές της στην παραγωγή (Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ. 142-143). Από τότε μέχρι και σήμερα επικρατεί μια καταναλωτική κουλτούρα, ακόμα και στον τομέα της εκπαίδευσης, ή οποία ήδη στην Ευρώπη θεωρεί το σχολείο μία κερδοφόρα επιχείρηση.

### **1.2.2. Τα ελληνικά δρώμενα**

Στην Ελλάδα, η ενσωμάτωση στον διεθνή καταμερισμό εργασίας, ξεκινά μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους (1830), αλλά η εξέλιξη θα είναι πάρα πολύ αργή. Τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η αγροτική τάξη μειώνεται και οδηγούμαστε στη δημιουργία μικρής αστικής τάξης. Την ίδια περίοδο η Ελλάδα αρχίζει να δανείζεται από το εξωτερικό με δυσμενείς όρους και οδηγείται στην πτώχευση. Η πτώχευση της χώρας στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα (1893) συμπίπτει με την εμφάνιση των καπιταλιστικών τάσεων (σε παγκόσμιο επίπεδο) και την κατάργηση της μέχρι τότε φυσικής οικονομίας (Μπουζάκης, 2003, σ. 38-39). Η αλλαγή αυτή στα ελληνικά οικονομικά δρώμενα, οδηγεί και σε αλλαγή στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου έρχεται για πρώτη φορά στην επιφάνεια η ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που δημιουργούνται στην ελληνική κοινωνία, αντικατοπτρίζονται και στην εκπαίδευση. Ιδρύεται η Βιομηχανική και Εμπορική Ακαδημία, η οποία σε συνέδριο που διοργάνωσε υπογράμμισε την ανάγκη να αμβλυνθεί η διαφορά της Ελλάδας με την Ευρώπη όσον αφορά την εκπαίδευση. Αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες στα εκπαιδευτικά δρώμενα και ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος στην Αθήνα, ο οποίος στόχευε στην αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003. σ. 74). Μέχρι το 1917 πολλές αλλαγές συνθέτουν το εκπαιδευτικό σκηνικό της Ελλάδας. Αλλάζουν τα σχολικά εγχειρίδια, βελτιώνεται η εκπαίδευση των δασκάλων, εισάγεται ο θεσμός του επόπτη, με καθήκον, εκτός των άλλων, την επιστημονική εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2003. σ. 78). Λίγο αργότερα, ιδρύεται η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος<sup>9</sup> (1922), το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, με σκοπό τη διαπραγμάτευση των εργασιακών ζητημάτων.

Ακολουθούν αρκετές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην Ελλάδα, όλες όμως αποτυχημένες. Το 1929, σε εισηγητική έκθεση του τότε Υπουργού Παιδείας (Μπουζάκης, 2003, σ.96), αναγνωρίζεται<sup>10</sup> η ανικανότητα του κράτους να ανταποκριθεί στις κοινωνικές ανάγκες. Τα νομοσχέδια που κατατίθενται αυτή την περίοδο, ορίζουν σαν υποχρεωτική εκπαίδευση τα έξι χρόνια στο δημοτικό. Ωστόσο παρέχεται σαν στοιχειώδης εκπαίδευση το νηπιαγωγείο και οι κατώτερες επαγγελματικές σχολές. Η μεταρρύθμιση αυτή ήταν δύσκολο να ευδοκιμήσει, καθώς το κράτος δεν παρείχε τα απαραίτητα εφόδια, έτσι ώστε να προετοιμαστούν οι νέοι για τη ζωή. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων ήταν αναλφάβητο, διότι η έλλειψη οικονομικών πόρων δεν επέτρεπε την εφαρμογή της υποχρεωτικής φοίτησης. Με τη δικτατορία του Μεταξά (1936) παρατηρείται μια συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση, η οποία ακύρωσε κάποιες από τις προηγούμενες αλλαγές- μεταρρυθμίσεις. Ο ίδιος, σε διάγγελμά του, ανέφερε πως οι αλλαγές στην εκπαίδευση προέρχονταν από τις ιδέες του κουμουνισμού και ο Υπουργός Παιδείας του υποστήριξε πως οι μέχρι τότε μεταρρυθμίσεις υπονόμευαν τη θρησκεία, την πατρίδα και την οικογένεια (Μπουζάκης, 2003, σ.107).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η κατάσταση της παιδείας στην Ελλάδα δεν καλυτερεύει, καθώς τα ποσά που δαπανούνται για αυτήν είναι ελάχιστα (περίπου 5 δολάρια ανά κάτοικο<sup>11</sup>). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, η ενσωμάτωση της χώρας στο σχέδιο Μάρσαλ, το οποίο χρηματοδότησε η Παγκόσμια Τράπεζα, έβγαλε την Ελλάδα από την εξαθλίωση και έθεσε τα

<sup>9</sup> Ακολουθεί αναλυτική ιστορική αναφορά στη συνέχεια της εργασίας, σελ. 48-50.

<sup>10</sup> Το μεγαλύτερο μέρος του λαού παραμελούνταν όσον αφορά την εκπαίδευσή του, η παιδεία αναφερόταν στους λίγους και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν ήταν επαρκής.

<sup>11</sup> Μπουζάκης, Σ. (2003). Νεοελληνική Εκπαίδευση, σελ.117.

θεμέλια για μια ταχεία οικονομική ανάπτυξη που επέτρεψε στη χώρα να ενσωματωθεί στην ενιαία Ευρώπη (Ελλης, 2007). Όταν το 1960 πλέον παρατηρείται οικονομική σταθερότητα και αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής, η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις οικονομικές συνθήκες της περιόδου αποτελεί ανάγκη. Το 1961 η Ελλάδα διαπραγματεύεται την είσοδό της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και την είσοδο στην ευρωπαϊκή αγορά. Σε νομοσχέδιο (1964) που κατατίθεται για την τεχνική εκπαίδευση, αναφέρεται πως δεν είναι δυνατόν να επέλθει οικονομική ανάπτυξη στη χώρα αν δεν αποκτήσει καλύτερους επιστήμονες (Μπουζάκης, 2003, σ. 122). Πριν τεθεί σε εφαρμογή αυτή η μεταρρύθμιση, η δικτατορία οδηγεί την Ελλάδα στη διεθνή απομόνωση. Έτσι δεν υλοποιήθηκε, παρότι θα μπορούσε να οδηγήσει στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Η ένταξη της χώρας μας στην ΕΟΚ πραγματοποιείται τελικά το 1979 και θα προκαλέσει ισχυρές μεταβολές στο οικονομικό επίπεδο. Θα υπάρξουν πιέσεις, έτσι ώστε η οικονομία της Ελλάδας να εναρμονιστεί με τις οικονομίες των άλλων χωρών που ανήκαν στην Κοινότητα. Οι μεταβολές, θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με το σχολείο να μην καλείται απλά να προσαρμοστεί σε αυτές τις αλλαγές, αλλά να αποτελέσει τον καταλύτη των αλλαγών αυτών (Μπουζάκης, 2005, σ. 59-60). Σύμφωνα με την τότε Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής του ΠΑΣΟΚ (σελ. 49), «οι βασικές εκπαιδευτικές επιλογές βρίσκονται σε άμεση σχέση με τις εθνικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές επιλογές». Αυτήν την περίοδο (1981), αναπτύσσεται η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση για «...την κάλυψη των αναγκών της παραγωγικής διαδικασίας και των υπηρεσιών (ΠΑΣΟΚ, 1981, σελ. 49)». Οι νέες δομές που δημιουργήθηκαν, έπρεπε να καλυφθούν οικονομικά για να μπορέσουν να λειτουργήσουν. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι κυβερνήσεις αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως επενδυτική δραστηριότητα, με την προοπτική οι δαπάνες για τις νέες δομές να αποδώσουν κάποτε ανάλογα οφέλη.

Από το 1993 μέχρι σήμερα, έχουν υλοποιηθεί αρκετά επιχειρησιακά προγράμματα για την Εκπαίδευση και την κατάρτιση με χρηματοδότηση κυρίως από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ). Σήμερα, βρίσκεται σε εφαρμογή το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης, 2014- 2020», το οποίο χρηματοδοτείται από το ΕΚΤ και από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Η χρηματοδότηση, εκτός των άλλων, παρέχεται και για τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Στόχος του προγράμματος είναι η προαγωγή μιας ανάπτυξης έξυπνης, με αποτελεσματικότερες επενδύσεις στην εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία. Όπως αναφέρει και η Τσέμπα (2015, σελ. 46), η δημόσια εκπαίδευση καλείται να υποταχθεί σε μια καπιταλιστική οικονομία λειτουργώντας επιλεκτικά

υπέρ των ιδιωτικών συμφερόντων. Με βάση αυτή τη λογική η σχολική πραγματικότητα μεταφράζεται σε ταξινομήσεις και δείκτες απόδοσης. Έτσι, η σύγχρονη πολιτική για την εκπαίδευση -κυρίως στην Ευρώπη, αλλά προωθείται και στην Ελλάδα- τείνει να περιγράφει το σχολείο σαν επιχείρηση που στοχεύει στο μέγιστο αποτέλεσμα με το ελάχιστο δυνατό κόστος.

### 1.3 Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Στην παρούσα ενότητα θα προσπαθήσουμε να ταξινομήσουμε τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις, ανάλογα με το πώς ερμηνεύουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική<sup>12</sup>, αλλά και πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών που αποτελούν παράγοντα διαμόρφωσης αυτής<sup>13</sup>. Η παρουσίαση και ανάλυσή τους, κρίνεται απαραίτητη, για την μετέπειτα ερμηνευτική ανάλυση της έρευνας.

Η Κοινωνιολογία ως επιστημονικός κλάδος είχε αρχίσει να συμβάλλει στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης τον 19<sup>ο</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Μόλις τη δεκαετία του 1950, όμως, προέκυψε σαν ξεχωριστός τομέας η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η οποία προσφέρει χρήσιμα ερμηνευτικά εργαλεία στη συζήτηση για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στις τρεις προσεγγίσεις που θεωρούνται σημαντικότερες, κατά τους Blackledge και Hunt (2000, σ. 11), τη φονξιοναλιστική, τη μαρξιστική και την ερμηνευτική.

#### 1.3.1 Η φονξιοναλιστική προσέγγιση

Η φονξιοναλιστική ή λειτουργική θεώρηση, υποστηρίζει πως η κοινωνία είναι ένα σύστημα που αποτελείται από μέρη τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διασφάλιση της ισορροπίας, η οποία πραγματοποιείται καθώς νέα μέλη που εισέρχονται στο κοινωνικό σύνολο, αντικαθιστούν τα παλαιότερα αναλαμβάνοντας ακριβώς τον

<sup>12</sup> Κάθε εκπαιδευτική πολιτική, προκειμένου να μπορέσει να εδραιωθεί, οφείλει να μπορεί να απαντήσει σε τρία βασικά ερωτήματα: α) το πώς, δηλαδή τη διαδικασία υλοποίησης και αξιολόγησής της, β) το ποιοι, δηλαδή ποιοι είναι αυτοί που χαράσσουν ή διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική και γ) το τι, δηλαδή ποιο είναι το περιεχόμενό της, σε τι αναφέρεται. (Λαΐνας, Αθ. (1995). Εκπαιδευτική Πολιτική: Μια επισκόπηση των Σύγχρονων Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.16, 253- 254).

<sup>13</sup> Δίνεται ο ορισμός των συνδικαλιστικών οργανώσεων και γίνεται περαιτέρω ανάλυση στη συνέχεια της εργασίας, σελ.44.

ίδιο ρόλο. Επομένως, κάθε μέλος επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία, και το ένα εξαρτάται άμεσα από το άλλο για την παροχή συγκεκριμένων υπηρεσιών ή θεσμών<sup>14</sup>.

Οι οπαδοί αυτής της θεώρησης, πιστεύουν πως η κοινωνία έχει τη δυνατότητα να ρυθμίζει από μόνη της την ιεραρχία, τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους κοινωνικών ομάδων και υποσυστημάτων, αλλά, και τις ανάγκες του κάθε ανθρώπου και με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η αρμονία (Μπάκας, 2001, σ. 10). Όταν όμως αρχίζουν και υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των υποσυστημάτων της κοινωνίας (οικονομία, εκπαίδευση, κλπ.), τότε προκύπτουν δυσλειτουργίες οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσα από αναπροσαρμογές. Οποιαδήποτε διαφορά δημιουργείται, μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από τη συναίνεση όλων των μελών, τα οποία συντονίζονται για να επέλθει η ισορροπία στο σύστημα που καλείται κοινωνία.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, θεωρείται πως είναι ένας θεσμός που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, αλλά και στις οικονομικές απαιτήσεις που προκύπτουν μέσα στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Parsons (2007, σσ. 80-85), καθώς, μέσω της εκπαίδευσης, αναπτύσσονται οι ικανότητες και οι δεσμεύσεις που έχει κληθεί το άτομο να εκπληρώσει αναλαμβάνοντας έναν συγκεκριμένο ρόλο στην κοινωνία, επιτελούνται οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης. Διατηρούνται έτσι η κουλτούρα και οι αξίες και προμηθεύεται η κοινωνία με το καλύτερο δυνατόν «ανθρώπινο υλικό» (Blackledge & Hunt, 2000, σ. 105-106). Μέσα από αυτές τις αξίες που υπεισέρχονται στο άτομο διαμέσω της εκπαίδευσης, ρυθμίζεται και το πρόβλημα ελέγχου της αφοσίωσης των μη προνομιούχων τάξεων, έναντι των προνομιούχων.

Η εκπαίδευση, πέρα από το ότι «χρησιμοποιείται» κατά τον φονξιοναλισμό, προκειμένου να χαλιναγωγήσει τα πλήθη, όχι απλώς επηρεάζεται, αλλά «υπακούει» στο οικονομικό υποσύστημα, το οποίο θεωρείται και κυριάρχο (Μπάκας, 2001, σ. 10). Ανάλογα με τις αλλαγές που προκύπτουν στην οικονομία, το σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται προκειμένου να μην διαταραχθεί η ισορροπία του συστήματος. Παρόλο που η θεωρία του φονξιοναλισμού αδυνατεί να αντιμετωπίσει την αλλαγή στην κοινωνία, οι υποστηρικτές της θεώρησης, συγκρίνουν την κοινωνία με το ανθρώπινο σώμα, προκειμένου να μπορέσουν να υποστηρίξουν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα. Έτσι, αναφέρουν πως «η κοινωνία είναι σαν το ανθρώπινο σώμα, που κάθε όργανο επιτελεί μια συγκεκριμένη λειτουργία...Επιπλέον τα όργανα του σώματος

---

<sup>14</sup> Παραδείγματα θεσμών είναι: η οικογένεια, που βοηθάει στην επίλυση του προβλήματος απόκτησης νέων μελών, η οικονομία που βοηθάει στην κάλυψη πρώτων αναγκών των μελών της κοινωνίας, η πολιτική που οργανώνουν τις δραστηριότητες της κοινωνίας, η θρησκεία που συντηρεί τις αξίες, τα ήθη και τα έθιμα και η εκπαίδευση, μέσω της οποίας αποκτώνται οι γνώσεις. (Blackledge & Hunt, 2000. σ. 94).

αλληλεξαρτώνται μεταξύ τους. Έτσι, όπως το ανθρώπινο σώμα ρυθμίζει τη λειτουργία ενός οργάνου, έτσι και κάθε θεσμός της κοινωνίας πράττει ανάλογα, προκειμένου να διατηρείται η συνοχή» (Στασινοπούλου, 1987 σ. 8-9. Επίσης Blacklegde & Hunt, 2000, σ. 94 και Μπάκας, 2001, σ. 11).

### 1.3.2 Η μαρξιστική προσέγγιση

**Τ**α επιχειρήματα που αντλεί η μαρξιστική θεώρηση, προέρχονται από τη βασική θέση, ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την κοινωνία και την οικονομία και ότι συμβάλλει στη διαιώνιση και την αναπαραγωγή των θεσμών αυτών (Κελεσιδης, 2014, σ. 53). Πιστεύεται πως η οικονομία, ασκεί επίδραση στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά όμως και αυτό με τη σειρά του συντελεί στη διαμόρφωση και τη μεταβολή της οικονομίας (Blackledge & Hunt, 2000, σ. 157). Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής εδώ, προκύπτει ως απόρροια της εξέλιξης του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, ως διαίρεση μεταξύ χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας (Ζαμπέτα, 1992, σ. 16).

Κεντρική θέση στη θεωρία του Μαρξ, κατέχει η έννοια της ταξικής πάλης ανάμεσα στους κεφαλαιοκράτες που κατέχουν τα μέσα παραγωγής και στο εργατικό δυναμικό που υποχρεούται, προκειμένου να αποκτήσει οικονομική άνεση τέτοια που να καλύπτει τα προς το ζειν, να πουλάει την εργατική του δύναμη στους πρώτους (Λαϊνας, 1995, σ. 264). Οι μαρξιστές θεωρούν πως το κράτος είναι υποχείριο της κεφαλαιοκρατίας και πως εξυπηρετεί τα συμφέροντά της. Συντελεί, δηλαδή στη διατήρηση των ταξικών διαφορών. Ωστόσο το κράτος προσπαθεί να περιορίζει τις συγκρούσεις ανάμεσα στην άρχουσα και την εργατική τάξη είτε μέσω της καταπίεσης είτε κάνοντας διάφορες παραχωρήσεις, αυτό που σήμερα ονομάζεται «σχετική αυτονομία» και έχει υιοθετηθεί από πολλούς μαρξιστές (Blackledge & Hunt, 2000, σ. 157).

Αφού το κράτος ελέγχεται από τους κεφαλαιοκράτες, και η εκπαίδευση με τη σειρά της συμβάλλει- όπως αναφέρουν οι Bowles και Gintis (1976, σ. 57 στο Blackledge & Hunt, 2000, σ. 182-183) - στην αναπαραγωγή ή στη διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος. Συνεχίζουν μάλιστα αναφέροντας πως «όποιος πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, έχει ελλιπή αντίληψη του οικονομικού συστήματος (Bowles, S. & Gintis, H., 1976, σ. 53 στο Blackledge, D. & Hunt, B., 2000, σελ.183)». Η ανάπτυξη του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή, σύμφωνα με αυτή την εκδοχή, προέκυψε ως διαπλοκή οικονομικών και πολιτικών παραγόντων (Ζαμπέτα, 1992, σ.19). Γενικότερα η



μαρξιστική προσέγγιση, βλέπει το εκπαιδευτικό σύστημα ως έναν καθοριστικό μηχανισμό για την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού (Λαϊνας, 1995, σ. 265), το οποίο αποκτώντας τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, παρέχει στους κεφαλαιοκράτες τη δυνατότητα, μέσω της εργασίας του, να αυξήσουν ακόμη περισσότερο τα κεφάλαιά τους.

### **1.3.3 Η ερμηνευτική προσέγγιση**

Οι δύο προηγούμενες προσεγγίσεις, τουλάχιστον όσον αφορά τις απόψεις τους για την εκπαίδευση, θεωρούσαν πως μπορούμε να αναλύσουμε τη σημασία της, μόνο αν την εξετάσουμε μέσα στην ευρύτερη κοινωνία. Πίστευαν πως οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατακυριεύονταν είτε από τις ανάγκες της κοινωνίας (για τους φονξιοναλιστές) είτε από την οικονομία, το ταξικό σύστημα ή την ιδεολογία (για τους μαρξιστές) (Blackledge & Hunt, 2000, σ. 309).

Η ερμηνευτική θεώρηση, αναφέρεται αλλιώς ως η νέα Κοινωνιολογία και δημιουργήθηκε ως αντίδραση, κυρίως στη θεωρία του φονξιοναλισμού. Σε αντίθεση με τις άλλες δύο θεωρίες, η ερμηνευτική δεν εστίαζε στην περιγραφή των εκπαιδευτικών περιεχομένων, αλλά στην κατανόηση του σκεπτικού που υπήρχε πίσω από αυτά (Νικολούδης, 2015). Η κύρια διαφορά μεταξύ του φονξιοναλισμού και της Νέας Κοινωνιολογίας, ήταν στο πώς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Στην μεν πρώτη, οι ομάδες συνυπήρχαν και συνεργάζονταν ειρηνικά προκειμένου να αποφεύγονται οι συγκρούσεις, στη δε δεύτερη, οι αντιπαραθέσεις προκαλούνταν ακριβώς εξαιτίας των αντιθέσεων που παρατηρούνται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες, ανάλογα με τα κοινωνικά και οικονομικά τους συμφέροντα (Μπάκας, 2001, σ. 14).

Με την μαρξιστική θεωρία, η διαφορά παρατηρούνταν στο ότι οι μαρξιστές εστίαζαν το ενδιαφέρον τους καθαρά σε ζητήματα ταξικής πάλης, ενώ η Νέα Κοινωνιολογία θεωρεί πως αυτοί που ασκούν την πολιτική (εκπαιδευτική, οικονομική, κοινωνική, κλπ.) είναι και αυτοί που καθορίζουν το τι πρέπει να θεωρείται γνώση και πόσο προσβάσιμη μπορεί να είναι αυτή από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Νικολούδης, 2015). Η εκάστοτε κοινωνική ομάδα από τη μερίδα της, αποτελείται από πρόσωπα, τα οποία με βάση τις αντιλήψεις τους προβάλλουν απαιτήσεις από την πολιτική εξουσία (Λαϊνας, 1995, σ. 262). Μέσα από αυτές τις απαιτήσεις οδηγούμαστε ουσιαστικά σε μία κοινή απόφαση για το τι εν τέλει συνιστά γνώση. Η ερμηνευτική ανάλυση αποδέχεται πως οι κοινωνικές ομάδες δεν παρακολουθούν στωικά τις εξελίξεις που συμβαίνουν

στην κοινωνία, αλλά παρεμβαίνουν στις διάφορες διαδικασίες και παίρνουν θέση στις αντιθέσεις που δημιουργούνται.

#### 1.4 Οι πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής

Στη σημερινή κοινωνία της γνώσης, γίνεται αντιληπτό πως η εκπαιδευτική πολιτική, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων σε όλα τα κράτη, όπως και των διεθνών οργανισμών που επηρεάζουν τις κατευθύνσεις της σε παγκόσμιο και σε εθνικό επίπεδο (Σιανού- Κύργιου, 2014). Περιλαμβάνει όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, παρέχοντας έτσι μία αλληλεπίδραση ανάμεσά τους (Μαυρογιώργος, 1986 στο Ουδατζής, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη την προηγούμενη κοινωνικοοικονομική ανάλυση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική, ως σύνθεση διαδικασίας και αποτελέσματος, κατά την εφαρμογή<sup>15</sup> της, οφείλει να λειτουργεί στα εξής επίπεδα<sup>16</sup>:

α) Το περιεχόμενό της θα πρέπει να είναι τέτοιο που να εξασφαλίζει ότι θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν οριστεί εξ αρχής. Θα πρέπει να υπάρχει σαφήνεια στους όρους που χρησιμοποιούνται και στα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει, έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρερμηνείες στην κατανόηση του περιεχομένου.

β) Θεωρείται αναγκαίο να καθορισθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα. Να καθοριστούν, δηλαδή, οι συνθήκες (πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές) κατά τις οποίες τίθεται σε εφαρμογή η συγκεκριμένη πολιτική.

γ) Η εφαρμογή εξαρτάται επίσης από το ποιος (τεχνοκράτες, διανοούμενοι, οι ίδιοι που υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική, εκπρόσωποι κοινωνικών ομάδων, κλπ.) θα κληθεί να σχεδιάσει την εκπαιδευτική πολιτική. Ανάλογα με το ποιος θα αναλάβει τον σχεδιασμό, μεταβάλλονται τα συμφέροντα, η ιδεολογία και η αντίληψη για το κόστος (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό) που μπορεί να έχει αυτή η πολιτική.

<sup>15</sup> Με την έννοια της «εφαρμογής», λογίζεται η διαδικασία η οποία συνδέει την πρόθεση της εκάστοτε κυβέρνησης να επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Κελεσιδής, 2014, σ.66).

<sup>16</sup> Τα παρακάτω επίπεδα αποτελούν σύμπτυξη των επιπέδων που αναλύονται στο Παπαδάκης, 2016, σσ. 289-292.

δ) Η εκπαιδευτική πολιτική απευθύνεται σε άτομα, αποδέκτες, που χωρίζονται σε άμεσους (εκπαιδευτικοί) και έμμεσους (μακροπρόθεσμα ολόκληρη την κοινωνία). Τα άτομα αυτά είτε μεμονωμένα είτε ως σύνολο, υποστηρίζουν ή προσπαθούν να ακυρώσουν μια πολιτική η οποία θεωρούν ότι τους θίγει. Συνήθως, στα ελληνικά δεδομένα, αυτός ο ρόλος αποδίδεται στα εκπαιδευτικά συνδικάτα.

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική πολιτική, αφορά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τα προγράμματα σπουδών (αναλυτικά, διαθεματικά) κάθε βαθμίδας (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια). Επιπλέον, το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους) και την υλικοτεχνική υποδομή. Αφορά τέλος, μέτρα, αρχές<sup>17</sup>, κανόνες, νόμους, διαδικασίες και προϋποθέσεις που έχουν σχεδιαστεί από το κράτος και τα οποία είναι απαραίτητα για την οργάνωση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μπάκας, 2014, σ. 9). Η έννοια «διαδικασία», δεν εστιάζει μόνο στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά αφορά γενικότερα την εκπαίδευση. Σαν διαδικασίες ορίζονται για παράδειγμα: η επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, η στελέχωση των νέων Δομών Υποστήριξης, η διαμόρφωση και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση, η επιλογή Συντονιστών εκπαίδευσης, οι προσλήψεις αναπληρωτών, οι διορισμοί κλπ.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διαδικασία «αξιολόγηση» (εστιάζοντας στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών) ως πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ερευνάται πώς το κράτος προσπάθησε και προσπαθεί να εισάγει τη διαδικασία στην εκπαίδευση, αλλά κυρίως ενδιαφέρει πώς η συγκεκριμένη διαδικασία αντιμετωπίζεται από το δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), η οποία συνιστά ομάδα πίεσης, και πιθανόν επηρεάζει ή/και διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική.

Η δράση, η λειτουργία και η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής – και κυρίως της διαδικασίας της αξιολόγησης που μας ενδιαφέρει - από τη Δ.Ο.Ε., μπορεί να αναλυθεί ικανοποιητικά και να γίνει κατανοητή αν όλα αυτά εξεταστούν μέσα στο πλαίσιο των ομάδων πίεσης. Η Δ.Ο.Ε. συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς για να προστατεύσει και να προωθήσει τα αιτήματα του κλάδου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε αυτό απαιτούσε συμπόρευση είτε εναντίωση με/προς την κυβέρνηση. Στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται μια θεωρητική ανάλυση των

---

<sup>17</sup> Οι βασικότερες αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η οργάνωση και η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι: η υποχρεωτική εκπαίδευση, η δωρεάν παιδεία, η ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα, η λειτουργία παράλληλης λειτουργίας κοινών και ειδικών σχολείων, κ.α.

ομάδων πίεσης γενικότερα, για να κατανοήσουμε το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές κινούνται και λειτουργούν, αλλά και της Δ.Ο.Ε. ειδικότερα, σαν την ομάδα πίεσης που ενδιαφέρει και εξετάζουμε εδώ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Ομάδες Πίεσης

*Δέκα άτομα που μιλούν  
κάνουν περισσότερο θόρυβο  
από δέκα χιλιάδες που σιωπούν*

*Ναπολέων*

#### 2.1 Ορισμός και Λειτουργία των Ομάδων Πίεσης

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναφερθήκαμε στην εκπαιδευτική πολιτική σαν «σχέδιο δράσης» αλλά και εφαρμογής για τα εκπαιδευτικά ζητήματα που υλοποιείται από την κυβέρνηση. Εκτός όμως από την κυβέρνηση, η εκπαίδευση ενδιαφέρει και όλους όσους άμεσα ή έμμεσα συμμετέχουν σε αυτήν και διαμορφώνουν ηθελημένα ή μη την εκπαιδευτική πολιτική. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε όλους αυτούς που με μία φράση ονομάζουμε «ομάδες πίεσης» που μετατρέπουν την παραπάνω διαδικασία σε δυναμική και πολυδιάστατη, τόσο σε επίπεδο ιδεολογίας, όσο και πρακτικής (Σιάνου –Κύργιου, 2014, σ.3).

Μπορεί όπως ειπώθηκε και παραπάνω την πορεία των εκπαιδευτικών συστημάτων να την καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα πολιτικά κόμματα όταν αναλαμβάνουν την εξουσία ή ακόμη και όταν βρίσκονται στη θέση της αντιπολίτευσης, όμως σημαντική είναι και η επιρροή από κοινωνικές ομάδες οργανωμένες ή άλλες, μη κερδοσκοπικές, οι οποίες λειτουργούν ως «ομάδες πίεσης» (pressure groups) ή «ομάδες συμφερόντων» (interest groups) ή «λόμπι»<sup>18</sup> (lobby) στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα και αποτελούν, όπως αναφέρει ο Λαΐνας (2000, σ. 102), τους ανεπίσημους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι παραπάνω τρεις ονομασίες χρησιμοποιούνται συχνά στην διεθνή βιβλιογραφία για να εκφράσουν περίπου το ίδιο νόημα (π.χ. Richardson, 1993, σ.3). Ειδικότερα με την έννοια «ομάδες πίεσης» αναφερόμαστε σε μια συλλογικότητα ανθρώπων ή ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων να επηρεάσει τη δημόσια πολιτική εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένο θέμα κάθε φορά. Το «λόμπι» αφορά επίσης μια ομάδα ανθρώπων η οποία επιδίδεται σε μια προσπάθεια άσκησης επιρροής σε όσους ασχολούνται με την πολιτική ώστε να υιοθετήσουν στάσεις που θα συμφωνούν με τα πρότυπα της ομάδας. Τέλος, η έννοια «ομάδα

<sup>18</sup> Χρησιμοποιείται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και μπορεί να χαρακτηριστεί ως υποκατάστατο του μαρξισμού. Όπως αναφέρει ο Μαυρογορδάτος (2001, σ. 25) αντί για «τάξεις» και «πάλη των τάξεων», έχουμε «ομάδες» και «ανταγωνισμό ομάδων» ως κινητήρια δύναμη της πολιτικής.

συμφερόντων<sup>19</sup>» δεν έχει ως στόχο κατ' ανάγκη να ασκήσει πίεση στην εξουσία, αλλά μπορεί να προκύψει αν κρίνεται απαραίτητο για την επιβίωση της ομάδας. Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιείται ο όρος «ομάδες πίεσης», ακολουθώντας το παράδειγμα των Ball και Peters (2001, σ. 194) καθώς θεωρείται πιο σαφής και ορθός για τα δεδομένα που καλούμαστε να αναλύσουμε.

Τι είναι όμως αναλυτικότερα μία «ομάδα πίεσης»; Ο πατέρας της θεωρίας των ομάδων πίεσης, Arthur Bentley (1908, σ. 258-260), αναφέρει στο βιβλίο του *The Process of Government*: «η πίεση είναι πάντοτε ένα ομαδικό φαινόμενο. Δείχνει την ώθηση και την αντίσταση μεταξύ των ομάδων. Η ισορροπία των ομάδων πίεσης έγκειται στην υφιστάμενη κατάσταση της κοινωνίας. Η πίεση είναι αρκετά ευρεία ώστε να περιλαμβάνει...από τη μάχη και τις ταραχές μέχρι την αφηρημένη συλλογιστική και την ευαίσθητη ηθική<sup>20</sup>». Προσπαθώντας να μεταφέρουμε την συγκεκριμένη άποψη πιο κοντά στην σημερινή πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να ορίσουμε τις ομάδες πίεσης ως «οργανώσεις που δημιουργήθηκαν με σκοπό την υπεράσπιση συμφερόντων, οι οποίες ασκούν πίεση στις δημόσιες αρχές για να τους αποσπάσουν αποφάσεις σύμφωνες με αυτά» (Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ.16).

Επομένως, ο παραπάνω ορισμός αποκαλύπτει τρία βασικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν μια ομάδα πίεσης: την οργάνωση, την ύπαρξη συμφερόντων και την άσκηση πίεσης στην εξουσία (Ανδρεού (χ.χ.), σ.1, Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ.16, Μαυρογορδάτος, 2000, σ. 21). Οι ομάδες πίεσης δεν έχουν ως στόχο να καταλάβουν την εξουσία, αλλά να μπορέσουν να επηρεάσουν την πολιτική που ασκούν οι έχοντες την εξουσία. Προσπαθούν, οι θέσεις τους να προσχωρήσουν στους πολιτικούς θεσμούς, έτσι ώστε να καταφέρουν να ικανοποιήσουν τα συμφέροντά τους.

Οι ομάδες πίεσης δημιουργήθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα με τα πολιτικά κόμματα, τα οποία έχοντας ως βασική επιδίωξη την ανάδειξή τους ως νικητές των εκλογών και την ανάληψη της εξουσίας (Κασουλίδης, 2012, σ. 61), προσπαθούσαν να στηρίξουν και να αναπτύξουν την αναγνωρισιμότητά τους. Αντίθετα οι ομάδες πίεσης είχαν ξεκάθαρες θέσεις και προτάσεις, οι οποίες στοιχειοθετούνταν από τις αξίες, τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις των ανθρώπων που εκπροσωπούσαν. Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια, οι σχέσεις δεν ήταν απόλυτα οριοθετημένες. Οι κυβερνήσεις και τα κόμματα συχνά επενέβαιναν στις ομάδες πίεσης προκειμένου να

---

<sup>19</sup> Σύμφωνα με τον D. Truman μια ομάδα συμφερόντων μεταβάλλεται σε ομάδα πίεσης μόνο όταν προσπαθεί να επηρεάσει τις αποφάσεις των δημόσιων αρχών (στο Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ.16).

<sup>20</sup> Στο πρωτότυπο: "Pressure ... is always a group phenomenon. It indicates the push and resistance between groups. The balance of this group pressure is the existing state of society. Pressure is broad enough to include ... from battle and riot to abstract reasoning and sensitive morality".

σταματήσουν εξεγέρσεις ή κινητοποιήσεις (Ανδρέου, χ.χ., σ.10). Εξαιτίας αυτού ανέκαθεν υπήρχε καχυποψία για τη σχέση των ομάδων πίεσης με τις κυβερνήσεις καθώς δεν ήταν πάντοτε ξεκάθαρο αν έπρατταν αυτοβούλως ή επηρεάζονταν και δρούσαν σαν φερέφωνο της εκάστοτε Κυβέρνησης (Heywood, 2002, σ. 377).

Οι ομάδες πίεσης αποτελούνται από άτομα με κοινές ιδέες και στόχους που προκύπτουν από τα κοινά τους ενδιαφέροντα, από την ενασχόλησή τους δηλαδή με έναν συγκεκριμένο τομέα. Έχουν τη δυνατότητα να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα της κυβέρνησης παρέχοντάς της συμβουλές ένεκα της γνώσης του θέματος και του χώρου στον οποίο αναφέρονται. Άλλες φορές πάλι, όταν οι αποφάσεις της κυβέρνησης δεν είναι οι επιθυμητές, χρησιμοποιούν μέσα (διαμαρτυρίες, απεργιακές κινητοποιήσεις) για τις δεκδικήσεις τους που δυσχεραίνουν το έργο της – στα πλαίσια πάντα των συμφερόντων της ομάδας. Ο Olson Mancur (2007) στο βιβλίο του «Η άνοδος και η παρακμή των εθνών», αναφέρει πως οι ομάδες πίεσης μπορεί να αποτελέσουν και επιβραδυντές της ανάπτυξης ενός κράτους, όταν για παράδειγμα υπάρχουν διαφορετικά συμφέροντα μεταξύ διαφορετικών ομάδων, ή όταν η λήψη αποφάσεων των ομάδων καθυστερεί με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε περαιτέρω καθυστέρηση υπουργικών αποφάσεων.

Η δραστηριοποίηση των ομάδων πίεσης γίνεται σε επίπεδο εκτελεστικής εξουσίας (συνεργασία με τους θεσμούς, π.χ. στην περίπτωση μας, υπουργείο Παιδείας, για την παροχή συμβουλών για θέματα που τους αφορούν), σε επίπεδο νομοθετικής εξουσίας (προσπαθούν να ασκήσουν επιρροή έτσι ώστε να προσαρμοστεί η νομοθετική διαδικασία στα συμφέροντά τους) και σε επίπεδο δικαστικής εξουσίας (πιο σπάνια, με συνδρομή σε περιπτώσεις που υπάρχουν προσφυγές και αγωγές σε μέλη τους ή τίθενται υπό αμφισβήτηση/ διακυβέβονται τα συμφέροντα της συγκεκριμένης ομάδας). Η μεγαλύτερη παρέμβαση παρατηρείται στην εκτελεστική εξουσία καθώς είναι και η πιο επιρρεπής σε παρεμβάσεις.

Σαν ομάδες πίεσης θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα ευρύ φάσμα ομάδων, όπως είναι τα συνδικάτα, συνεταιρισμοί αγροτών, trusts, ενώσεις βιομηχάνων, εκκλησιών, ερευνητικών ιδρυμάτων, συλλόγων, κοινωνικών οργανώσεων, κ.α. (Ανδρέου, σ.2). Η δημιουργία τους, αποτέλεσε αναγκαιότητα από τη στιγμή που θεωρήθηκε απαραίτητη η κοινωνική συναίνεση και ο κοινωνικός διάλογος. Ειδικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου υπήρχε ανάγκη για επανάκαμψη, ήταν πρωτεύον ζήτημα η κοινωνική, πολιτική και οικονομική υποστήριξη του κοινωνικού συνόλου. Έπρεπε επομένως να βελτιωθεί η κατάσταση στην αγορά

εργασίας, έτσι ώστε να απασχολούνται εργαζόμενοι, να υπάρχει κοινωνική ασφάλιση και να βρεθούν λύσεις οι οποίες θα ήταν αποδεκτές από όλους.

Πάνω σε αυτό το σκεπτικό, το κράτος με τους εργοδότες και τους εργαζόμενους έπρεπε να βρουν κοινές συνιστώσες προκειμένου να μπορέσει η οικονομία και κατ' επέκταση η κοινωνία να επανακάμψει. Απόρροια ήταν η δημιουργία συνδικάτων, τα οποία μάλιστα τις δεκαετίες του '50 και του '60, όπως υποστηρίζεται, σε κάποιες περιπτώσεις, είχαν εκτοπίσει τα κοινοβούλια και τα κόμματα ως κεντρικούς πολιτικούς φορείς (Heywood, 2002, σ. 375).

### **2.1.1 Θεωρήσεις των ομάδων πίεσης**

#### **α) Η πλουραλιστική θεώρηση**

Αρχικά η θεωρία των ομάδων πίεσης ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τις αρχές του πλουραλισμού, ο οποίος, όπως αναφέρει ο Schmitter (1974, σ.96), «μπορεί να οριστεί ως ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων στο οποίο οι συστατικές μονάδες οργανώνονται σε έναν απροσδιόριστο αριθμό πολλαπλών, εθελοντικών, ανταγωνιστικών, μη ιεραρχικά ταξινομημένων και ευδιάκριτων οργανώσεων, που δεν έχουν ειδική άδεια, επιχορηγήσεις, έλεγχο από το κράτος κατ' οποιονδήποτε τρόπο στην επιλογή ηγεσίας και δεν έχουν το μονοπώλιο αντιπροσώπευσης στις αντίστοιχες κατηγορίες». Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση το κράτος αποτελεί έναν διαμεσολαβητή μεταξύ κρατικών θεσμών και ομάδων πίεσης και τα αποτελέσματα της πολιτικής διαδικασίας προέρχονται από τον ανταγωνισμό που προκαλείται μεταξύ των ομάδων πίεσης (Κασουλίδης, 2012, σ. 63; Παπαδούρης, 2011, σ. 1033).

Βασική αρχή του πλουραλισμού είναι πως ο ρόλος των ομάδων πίεσης σε μια κοινωνία, είναι να αποτελούν την γέφυρα ανάμεσα στην κοινωνία και το πολιτικό σύστημα και ταυτόχρονα να λειτουργούν και ως αντίβαρα στην υπερβολική συγκέντρωση εξουσίας (Τσακίρης, 2009). Ειδικά τη δεκαετία του 1960, επικρατούσε η άποψη ότι οι ομάδες πίεσης είχαν αντικαταστήσει τα πολιτικά κόμματα στον ρόλο τους ως συνδετικού κρίκου μεταξύ κυβέρνησης και λαού. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστήριζε πως όλοι έχουν τη δυνατότητα μέσα από μία ομάδα να αποκτήσουν πρόσβαση στην κυβέρνηση, πως οι επικεφαλής κάθε ομάδας λειτουργούσαν λαμβάνοντας υπόψη τα συμφέροντα και τις αξίες των μελών της ομάδας και πως η επιρροή της εκάστοτε ομάδας ήταν ανάλογη με το μέγεθος και τις ενέργειές της (Heywood, 2002, σ. 382). Όπως άλλωστε ανέφερε και ο Dahl (1956) στο βιβλίο του «*A Preface to Democratic Theory*»,



όλες οι ομάδες μπορούν να ακουστούν σε κάποιο κρίσιμο στάδιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

Η πλουραλιστική θεωρία αποτελούσε την αισιόδοξη ματιά της πολιτικής των ομάδων. Η οπτική τους εστιάζεται στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και προάγουν τη δημοκρατική συνεργασία των ομάδων και των κυβερνήσεων (Heywood, 2002, σ. 381). Η πρώτη τέτοιου είδους θεωρία που διατυπώθηκε, ήταν από τον Arthur Bentley το 1908, ο οποίος, θεωρώντας πως οι ομάδες αποτελούν δομικά στοιχεία της πολιτικής διαδικασίας, υποστήριζε πως «όταν οι ομάδες είναι επαρκώς καθορισμένες, τα πάντα είναι καθορισμένα». Ωστόσο ασκήθηκε κριτική στη συγκεκριμένη θεώρηση καθώς εστίαζε μόνο σε μια «δικαιοδοσία», την επιρροή στη λήψη αποφάσεων. Με την εμφάνιση της παγκοσμιοποίησης κάποιοι (μαρξιστές) οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι εγκαθιδρύεται ένα παγκόσμιο σύστημα ελεύθερου εμπορίου, το οποίο μετατόπιζε τον έλεγχο της οικονομίας από την κυβέρνηση στους κεφαλαιοκράτες (Hertz, 2001, στο Heywood, 2002, σ. 383). Έτσι, δημιουργήθηκε ένα πιο αναθεωρημένο μοντέλο του πλουραλισμού, αυτό του νεοπλουραλισμού, όπου υπογραμμίζονται τα προνόμια των μεγάλων επιχειρήσεων, αλλά ταυτόχρονα τονίζεται ότι αυτή η άποψη, διαβρώνει τη δημοκρατικότητα των κοινωνιών.

### **β) Η κορπορατιστική θεώρηση**

Οι παραπάνω απόψεις για τον πλουραλισμό, θεωρήθηκε πως δεν επαρκούσαν για να αποτυπώσουν την πραγματικότητα σε σχέση με τις ομάδες πίεσης και θα πρέπει να αξιοποιηθεί το υπόδειγμα του κορπορατισμού<sup>21</sup>. Ο Schmitter στο άρθρο του «*Still the century of Corporatism?*» (1974, σ. 93- 94) γράφει ότι ο κορπορατισμός μπορεί να οριστεί ως ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων στο οποίο οι συστατικές μονάδες οργανώνονται σε περιορισμένο αριθμό, μοναδικών, υποχρεωτικών, μη ανταγωνιστικών, ιεραρχικά ταξινομημένων και λειτουργικά διαφοροποιημένων οργανώσεων, αναγνωρισμένων ή αδειοδοτημένων από το κράτος (αν δεν δημιουργούνται από αυτό) και οι οποίες μπορούν να έχουν το μονοπώλιο εκπροσώπησης των αντίστοιχων κατηγοριών, με αντάλλαγμα τον έλεγχο για την επιλογή ηγεσίας και τη διατύπωση αιτημάτων.

Ο κορπορατισμός προέκυψε σαν φαινόμενο της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Στηρίζεται τόσο σαν θεωρία όσο και σαν πρακτική στην ενσωμάτωση των ομάδων πίεσης του

---

<sup>21</sup>Αυτή καθαυτή η έννοια του κορπορατισμού αναφέρεται σε μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία η κοινωνία αποτελεί ένα ενιαίο σώμα (corpus) αποτελούμενο από ποικίλα λειτουργικά μέρη (κοινωνικές τάξεις ή επαγγελματικές κατηγορίες), τα οποία έχουν κοινά συμφέροντα εξαιτίας αυτής της αδιάρρηκτης «οργανικής» τους ενότητας, που καθιστά αναγκαία αν όχι αναπόφευκτη την αρμονική συνεργασία τους (Σεραφετινίδου, 2006: 231-232 στο Αλεξανδρόπουλος, 2010, σ. 34).

κεφαλαίου και της εργασίας στην πολιτική διαδικασία. Θα λέγαμε ότι το υπόδειγμα του κορπορατισμού συνίσταται στην τριμερή (tripartite) συνεργασία κράτους, εργοδοτών και εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι ομάδες πίεσης πλέον προσπαθούν να χαραξουν την πολιτική του κράτους και να υπερασπιστούν καλύτερα τα συμφέροντά τους (Heywood, 2002, σ. 384). Εναλλακτικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο κορπορατισμός αποτελεί τρόπο σύνδεσης των οργανωμένων συμφερόντων ενός κοινωνικού χώρου με τις δομές του κράτους (Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ. 35). Το κράτος οργανώνει τις ομάδες πίεσης και γίνεται διαμεσολαβητής προκειμένου να αποφεύγονται οι εντάσεις μεταξύ διαφόρων ομάδων (Παπαδούρης, 2011, σ. 1033- 1034). Όλη αυτή η αλλαγή οδήγησε στην αμφισβήτηση των ομάδων πίεσης, τη δεκαετία του '70, καθώς πλέον δεν ήταν υποχρεωμένες να λογοδοτούν στα μέλη τους, αλλά στο κράτος.

Ο κορπορατισμός, σαν θεωρία, αναγνωρίζει τα προνόμια που έχουν ορισμένες ομάδες σε σχέση με την κυβέρνηση και αντιλαμβάνεται πως μέσω αυτής της σχέσης, οι ομάδες αυτές μπορούν να επηρεάσουν την πολιτική του κράτους. Οι ομάδες προσπαθούν να αποκτήσουν πρόσβαση στην κυβέρνηση για να εξυπηρετούν καλύτερα τα συμφέροντα των μελών τους και η κυβέρνηση, επειδή έχει ανάγκη τις ομάδες καθώς αποτελούν πηγές πληροφόρησης για το κοινωνικό σύνολο, διευκολύνεται, παρέχοντας στις ομάδες αυτές κάποια προνόμια. Σήμερα σε πολλούς τομείς της πολιτικής οι ομάδες πίεσης έχουν αυξηθεί σε αριθμό και οι κυβερνήσεις δυσκολεύονται να περιορίσουν την πρόσβαση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά και στην επιρροή των αποφάσεων (Λάβδας, 2005, σ. 72).

Η θεωρία του κορπορατισμού χωρίζεται σε δυο επιμέρους είδη: τον κρατικό<sup>22</sup> και τον κοινωνικό κορπορατισμό. Ο πρώτος, επιβάλλεται από το κράτος δια του νόμου, και οι ομάδες είναι αναγκασμένες να τον ακολουθήσουν (Παπαδούρης, 2011, σ. 1034). Το κράτος ασκεί έλεγχο τόσο στην άρθρωση όσο και στη διατύπωση των αιτημάτων της ομάδας, καθώς και στην ανάπτυξη και λειτουργία τους (Τσακίρης, 2009). Οι σχέσεις μεταξύ των δύο καθορίζονται από το οικονομικό σύστημα. Αντίθετα, ο κοινωνικός κορπορατισμός επιβάλλεται εκ των πραγμάτων από την κοινωνική εξέλιξη ή την κοινωνική πίεση (Παπαδούρης, 2011, σ.1034). Η συναίνεση των ομάδων στη διαμόρφωση της πολιτικής έρχεται αβίαστα και η οργάνωση σε ομάδες είναι αυτόνομη (Τσακίρης, 2009). Σε αυτήν την περίπτωση το κράτος αποτελεί τον διαμεσολαβητή.

---

<sup>22</sup> Στην κλασική περίπτωση του κρατικού κορπορατισμού εντάσσονται τα μεσοπολεμικά αυταρχικά καθεστώτα του Ιταλικού και του Πορτογαλικού φασισμού (στη Γερμανία των Ναζιστών η επιβολή του κράτους ήταν άτεγκτη και απόλυτη) που εκκαθάρισαν τα συνδικάτα από κομμουνιστές, σοσιαλδημοκράτες, φιλελεύθερους και ανεξάρτητους συνδικαλιστές (Τσακίρης, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη και τις δύο μορφές κορπορατισμού, κλίνουμε στην άποψη ότι το κράτος είναι μεν αυτό που καθορίζει την πολιτική, ωστόσο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις θέσεις των ομάδων πίεσης, να τις ελέγχει και πολλές φορές να τις προσαρμόζει στο σχέδιο δράσης του. Και οι δύο (κράτος και ομάδες πίεσης) συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία και στην επιβίωση ενός δημοκρατικού κράτους (Μαυρογορδάτος, 2000, σ. 28).

## 2.2 Οι Ομάδες Πίεσης στην ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα κορπορατιστικού μοντέλου (Παπαδούρης, 2011, σ. 1034- 1035), καθώς το πολιτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, και πεδίο έκφρασης πολλών αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων. Αυτό συνεπάγεται την έντονη πολιτικοποίηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Μπουζάκης, 2005, σ. 39) και κατ' επέκταση αναφερόμαστε στην ύπαρξη πολλών ομάδων πίεσης - οι οποίες όμως λειτουργούν κάτω από τον κρατικό έλεγχο - με διαφορετικές απόψεις και αντιλήψεις.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ως ομάδες πίεσης θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε<sup>23</sup>:

α) τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία αποτελούν το κυριότερο μέσο προβολής των απόψεων των κοινωνικών ομάδων και μάλιστα ασκούν πολύ μεγάλη επιρροή στην διαμόρφωση της κοινής γνώμης (Λαϊνας, 2000, σ. 109),

β) τα πολιτικά κόμματα, όχι μόνο αυτών που βρίσκονται μέσα στη Βουλή, αλλά και των υπολοίπων, τα οποία ενεργοποιούνται ιδιαίτερα στην κοινωνία, και εκθέτουν την πολιτική τους για την εκπαίδευση μέσα από προγραμματικές δηλώσεις και δράσεις,

γ) την Εκκλησία, η οποία επιδιώκει την θρησκευτική αγωγή στην εκπαίδευση μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών,

δ) τις οργανώσεις των παραγωγικών τάξεων (π.χ. βιομηχανία), οι οποίες ενδιαφέρονται κυρίως για την τεχνική κατάρτιση, καθώς η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την παραγωγική διαδικασία,

ε) τις οργανώσεις μαθητών και φοιτητών, οι οποίοι διεκδικούν τα μελλοντικά συμφέροντά τους,

---

<sup>23</sup> Η κατηγοριοποίηση προέρχεται από άρθρο του Αθ. Λαϊνά (2000, σσ. 101- 110).

στ) τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι ενδιαφέρονται άμεσα για την κατάρτιση και εξέλιξη των παιδιών τους,

ζ) επιστημονικές οργανώσεις, όπως είναι, για παράδειγμα, η Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Καθηγητών Αγγλικών, η Παιδαγωγική Εταιρεία κ.α., οι οποίες ενδιαφέρονται για το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται αλλά και για τα συμφέροντα του κλάδου τους η κάθε μία,

η) τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ΟΛΜΕ (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κάθε ομάδα, παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική πολιτική σύμφωνα με τα συμφέροντά της και την ιδεολογία της, όπου αυτή υπάρχει ως συστατικό των συγκεκριμένων ομάδων. Ο τρόπος με τον οποίο η καθεμία διαπραγματεύεται είναι σύνθετος, αλλά βοηθά στην ανάλυση των αλλαγών που δομούνται στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρει η Archer (2013 οπ. αν. στο Παπαδούρης: 2011, σ. 1035- 1036) υπάρχουν τρία είδη διαπραγμάτευσης:

- η εσωτερική εκκίνηση (internal initiation), όταν για την υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών διαδικασιών ευθύνονται παράγοντες που βρίσκονται μέσα στο σχολείο
- η εξωτερική συναλλαγή (external transaction), αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες που βρίσκονται εκτός της σχολικής μονάδας με παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος
- η πολιτική χειραγώγηση (political manipulation), όταν οι ομάδες πίεσης προσπαθούν να παρέμβουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να προωθήσουν τα συμφέροντά τους.

Όλες οι προαναφερθείσες ομάδες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ανεπίσημοι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική πολιτική μέσα από δράσεις και προσπαθούν να την επηρεάσουν με σκοπό να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντά τους. Κάποιες από αυτές τις ομάδες, όμως, έχουν και επίσημο ρόλο, αφού εκπροσωπούνται σε συλλογικά όργανα της εκπαίδευσης που εμπλέκονται στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως συμβαίνει με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών (Λαϊνας, 2000, σ. 102).

### 2.2.1 Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα ως ομάδα πίεσης

Με τον όρο «συνδικάτα», εννοούμε «συσσωματώσεις ατόμων με κοινό επάγγελμα ή κοινή θέση στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες μέσω συλλογικής δράσης, αποσκοπούν στην αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων των μελών τους» (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1009). Η κοινωνιολογική ανάλυση των τελευταίων χρόνων (Bangs, 1987, σ. 285- 297 στο Μπάκας, 2011) έχει υποστηρίξει ότι οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως ομάδες πίεσης, με τις προτάσεις που υποστηρίζουν και την αγωνιστική δράση που επιδεικνύουν, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπάκας, 2011). Η παρέμβασή τους στα θέματα που τους αφορούν εξαρτάται από τον χαρακτήρα και τα συμφέροντα- επιδιώξεις του κάθε συνδικάτου (ιδεολογία, συγκυρίες, οργάνωση). Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, έχει σαν κύριο στόχο την οικονομική και εργασιακή βελτίωση των μελών του, πρόσθεσε, όμως, εξ αρχής στον σκοπό δράσης του και τη μελέτη του σχολικού θεσμού καθώς και τη συμβολή του στην ανάπτυξη και βελτίωσή του (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1010).

Στην Αμερική από το 1902 μέχρι και το 1916 οι εκπαιδευτικές οργανώσεις είχαν ελάχιστη επιτυχία (Lieberman, 2000, σ. 25- 26). Από το 1918, όπου και άρχισαν να αυξάνονται τα μέλη των ομάδων, υπήρξε ισχυρή εκπροσώπηση και διεκδίκηση των εργασιακών δικαιωμάτων τους, χωρίς όμως ιδιαίτερο αντίκτυπο στην κρατική εξουσία. Η μεγαλύτερη άνθηση λαμβάνει χώρα τις δεκαετίες του '50 και του '60, όπου πλέον, η δύναμη που απέκτησαν οι οργανώσεις εξασφάλιζαν καλύτερα εργασιακά δικαιώματα. Τη δεκαετία του '90, σε έρευνα που διενεργήθηκε διαπιστώθηκε πως το 27% πίστευε πως τα συνδικάτα συνέβαλαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης, το 37% πως δεν είχε σημασία και το 26% πως έχουν βλάψει τα σχολεία (Cooper, 2003, σελ.1).

Σήμερα, οι δάσκαλοι στην Αμερική, αποτελούν το μεγαλύτερο τμήμα των εργαζομένων του δημόσιου τομέα και το 70% εξ αυτών είναι γραμμένο σε συνδικάτα (Weiner, L.). Παρόλο που το κράτος προσπαθεί να αποδυναμώσει την ισχύ τους καθώς εμποδίζουν την υλοποίηση της μεταρρύθμισης που περιλαμβάνει την ιδιωτικοποίηση της παιδείας και της δημοκρατικής εποπτείας σε αυτήν, ωστόσο, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών θεωρούνται πλέον καίριας σημασίας, για την αναδημιουργία του εργατικού κινήματος. Επιπλέον, με αργά βήματα, αρχίζουν να ενσωματώνουν το όραμα για δημόσια εκπαίδευση στα αιτήματά τους.

Στην Ευρώπη, από τις πρώτες ομάδες πίεσης που δημιουργήθηκαν, ήταν το 1878, η Abolition Society, στη Μ. Βρετανία, ενάντια στο δουλεμπόριο. Στην Ιταλία το 1831 ιδρύθηκε η «Νέα Ιταλία», σαν εθνικιστική οργάνωση, έπειτα στη Γαλλία, το 1866 η Λέσχη για τα δικαιώματα των Γυναικών (Heywood, 2002, σελ. 376). Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, τα συνδικάτα κατόρθωσαν να ενδυναμώσουν τη θέση τους σε πολλές από τις χώρες της Ευρώπης (Waddington & Hoffman: 2002, σελ. 2). Προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1960, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα κάνουν την εμφάνισή τους, καθώς εκείνη την περίοδο άνοιξε η σοσιαλδημοκρατία, και μάλιστα η επίδρασή τους ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Η δύναμη των συνδικάτων εκεί συνέχισε να βρίσκεται σε ακμή μέχρι και τη δεκαετία του 1990, όπου και αποδυναμώθηκαν, εξαιτίας κυρίως της νεοφιλελεύθερης συνθήκης<sup>24</sup>.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η συνθήκη αυτή αναφέρεται στις έννοιες της αποκέντρωσης, των σχολικών αγορών και της αξιολόγησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέλει να προωθήσει κοινές εκπαιδευτικές πολιτικές σε όλες τις χώρες. Πολλές ευρωπαϊκές χώρες προσπάθησαν να ενσωματώσουν ένα πρότυπο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση, όπου θα οδηγούσε σε οικονομική άνθηση. Παράδειγμα αποτελούν η Σουηδία και η Φιλανδία, όπου πλέον θεωρούνται από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) τα κατεξοχήν πετυχημένα μοντέλα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πάνω σε αυτό το πλαίσιο, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών προσπαθούν να διαμορφώσουν κοινή πορεία απέναντι στις Κυβερνήσεις. Τον Νοέμβριο του 2012 στη Βουδαπέστη, πραγματοποιήθηκε το Τακτικό Συνέδριο της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (ETUCE<sup>25</sup>) του ευρωπαϊκού τμήματος της Εκπαιδευτικής Διεθνούς (Education International), όπου συζητήθηκαν θέματα που αφορούν στη λιτότητα λόγω κρίσης αλλά και στην αποτροπή της ιδιωτικοποίησης και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα η δράση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών γίνεται αισθητή μετά την πτώση της δικτατορίας, παρά το γεγονός ότι συγκροτήθηκαν στις αρχές (1922) σχεδόν του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Από το 1920 λειτούργησαν δύο σωματεία δασκάλων: η Γενική

---

<sup>24</sup> Ουσιαστικά, ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί την ακραία μορφή του φιλελευθερισμού. Σύμφωνα με τον Φρήντμαν (ο νεοφιλελευθερισμός αποτελεί δική του θεωρία), το κράτος υπάρχει μόνο για να διασφαλίζει την τάξη και για να εξασφαλίζει το κατάλληλο περιβάλλον για την άσκηση οποιασδήποτε οικονομικής δραστηριότητας, δίχως να επεμβαίνει με οποιαδήποτε μορφή ρύθμιση. Μόνη δουλειά του κράτους είναι να επιδοτεί την επιχειρηματική δραστηριότητα, διοχετεύοντας στις επιχειρήσεις τα κρατικά έσοδα από την φορολογία των πολιτών. Για την φρηντμανική σκέψη η έννοια του "κοινωνικού κράτους" είναι αποκρουστική. Σύμφωνα με τον νεοφιλελευθερισμό, το κράτος δεν επιτρέπεται να αναλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα επειδή η ιδιωτική πρωτοβουλία μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα παντού. Αλλά, ακόμη και στις περιπτώσεις όπου ενδέχεται να παρατηρηθούν "αποκλίσεις από την τελειότητα", οι αγορές έχουν την δυνατότητα της διόρθωσης μέσω αυτορρύθμισης και οποιαδήποτε κρατική παρέμβαση κάνει τα πράγματα χειρότερα.

<sup>25</sup> Η ETUCE αποτελείται από εθνικά συνδικάτα των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού της γενικής εκπαίδευσης - προσχολική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς και τριτοβάθμια εκπαίδευση και έρευνα.

Ομοσπονδία με έδρα τη Χαλκίδα και η Πανελλήνιος Ομοσπονδία με έδρα την Αθήνα. Το 1922 ιδρύθηκε η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) με έδρα τη Χαλκίδα, αλλά έναν μήνα μετά, η έδρα της μεταφέρθηκε στην Αθήνα. Με τη δράση της, αναδείχθηκε σε σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτής της περιόδου, όμως με τη δεινή οικονομική κατάσταση που επικρατούσε τότε στον κλάδο<sup>26</sup>, αναγκάστηκε να επικεντρωθεί σε ζητήματα μισθολογικά και βαθμολογικά. Η Δ.Ο.Ε. βρισκόταν κοντά στα κοινωνικά στρώματα, όμως λόγω έλλειψης ενότητας του κλάδου, η αντιμετώπιση των προβλημάτων δεν καθίστατο πάντα δυνατή. Επιπλέον το αντικομμουνιστικό καθεστώς που επικρατούσε την περίοδο αυτή, δημιουργούσε πρόσθετα προβλήματα για την διεκδίκηση διαφόρων αιτημάτων, αφού κάθε κινητοποίηση χαρακτηριζόταν κομμουνιστική και διωκόταν.

Το 1924 ιδρύθηκε η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.). Στην συγκεκριμένη ομοσπονδία δεν υπήρχε ένταση στο εσωτερικό όπως συνέβαινε με τη Δ.Ο.Ε., ωστόσο υπήρχε μεγάλος ανταγωνισμός μεταξύ των δύο Ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών. Στόχος της Ο.Λ.Μ.Ε. αποτέλεσε η διατήρηση του χαρακτήρα μιας οργάνωσης εκπαιδευτικών λειτουργών. Επίσης, επεδίωξε να μην υπάγονται οι καθηγητές στον υπαλληλικό νόμο και να έχουν την ελευθερία των επιστημονικών σωματείων. Το 1931 σύμφωνα με τον «διαλυτικό νόμο», οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δημοσίων υπαλλήλων έπρεπε να διαλυθούν και ανάλογα έπραξαν η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε., οδηγούμενες στην διάλυση το 1935.

Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο, «η επικράτηση παραδοσιακών δομών, η κοντόφθαλμη και ασυνάρτητη αναπτυξιακή πορεία της χώρας, οι επιφανειακές και χωρίς μακρόπνοο σχέδιο μεταρρυθμίσεις, η γενικότερα καθυστερημένη και ιδιότυπη αστικοποίηση της ελληνικής κοινωνίας, η ανώμαλη πολιτική κατάσταση από το 1920 έως και τη μεταπολίτευση αποτελούν ορισμένα από τα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος» (2007, σελ. 194). Ουσιαστικά, οι μεγαλύτερες μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση, έλαβαν χώρα την περίοδο 1974- 2000, την μεταπολιτευτική, δηλαδή, περίοδο. Πρόκειται για μια περίοδο όπου η Ελλάδα εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η προσαρμογή της στα ευρωπαϊκά δεδομένα, επομένως και του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνεται απαραίτητη.

Οι μελετητές του συνδικαλιστικού κινήματος θεωρούν ότι το σύστημα αντιπροσώπευσης συμφερόντων που κυριάρχησε μεταπολεμικά ήταν ο κορπορατισμός, αφού οι οργανώσεις

---

<sup>26</sup> Παρότι από το 1926 ο δασκαλικός κλάδος αποτελούσε την πολυπληθέστερη κατηγορία δημοσίων υπαλλήλων (κάλυπταν περίπου το 30% του συνολικού αριθμού), βρισκόταν από βαθμολογική- μισθολογική άποψη στις κατώτερες βαθμίδες (Αθανασιάδης, 1999, σ. 45- 52).

αναγνωρίζονται από το κράτος, είναι επίσης αναγνωρισμένες από τους εκπαιδευτικούς σαν εκπρόσωποί τους, είναι μη ανταγωνιστικές, οργανώνονται ακολουθώντας όλες τις νομικές διαδικασίες, έχουν κάποια οικονομική ενίσχυση από το κράτος, συμμετέχουν σε όργανα διοίκησης και αποτελούν τους «διαμεσολαβητές συμφερόντων» ( Ανδρέου, χ.χ., σ.10; Παπαδούρης & Κουστουράκης, χ.χ., σ.2). Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει στη διάκριση του Schmitter περι κορπορατισμού και πλουραλισμού (Κιούκιας, 1994; Μαυρογορδάτος, 1988; Παλαιολόγος, 1991; Ζαμπαρλούκου, 1997 στο Παπαδούρης & Κουστουράκης, χ.χ., σ.2).

Από το 1980, η επιρροή τους είναι ιδιαίτερα ισχυρή και συνδέεται άμεσα με την Κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (του Πανελληνίου Σοσιαλιστικού Κόμματος) που βρισκόταν τότε στην εξουσία. Οι συγκεκριμένες οργανώσεις θεωρούνται ίσως η σημαντικότερη ομάδα πίεσης στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα, όχι μόνο γιατί ως εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι για την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά γιατί κυρίως αν δεν αποδεχτούν ένα σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε αυτό θα είναι πολύ δύσκολο, έως ακατόρθωτο να τεθεί σε εφαρμογή.

Οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τον ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλουν. Έχει διατυπωθεί<sup>27</sup> η άποψη πως τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών εστιάζουν περισσότερο τις διεκδικήσεις τους στα εργασιακά θέματα και όχι στις δομικές αλλαγές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης πως στις Γενικές Συνελεύσεις τους τα επιστημονικά θέματα δεν αποτελούν προτεραιότητα (Δημαράς, 1979: 52 στο Μπάκας, 2011; Ανδρέου, χ.χ., σελ.8). Η άποψη αυτή έχει ισχυρές βάσεις, δηλαδή ανταποκρίνεται στη συνδικαλιστική πραγματικότητα μέχρι και τη δεκαετία 1980-1990 (Ανδρέου, χ.χ., σ.8).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, ωστόσο, έχει υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δοκιμάζουν καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη και τις προωθούν μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, 1985 - 86, σ. 36 στο Μπάκας, 2011). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, η οποία αποτελεί το δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τονίζει ότι υπήρξε πρωτοπόρος σε προτάσεις και θέσεις που αφορούσαν θεσμικά αιτήματα. Παράδειγμα αποτελεί η ένταξη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στα Πανεπιστήμια, η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, η αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων για το μαθητή και

---

<sup>27</sup> Αλ. Δημαράς, Η εκπαίδευση φορέας διαμόρφωσης και εγχάραξης της ελληνικότητας, στο Δ. Γ. Τσαούση (Επιμ.), Ελληνισμός-Ελληνικότητα, Εστία, Αθήνα (1983), σ. 237.



βιβλίου για το δάσκαλο, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και άλλα. (Μπάκας, 2011).

### 2.3 Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος – ιστορική αναδρομή

Οι δάσκαλοι ήταν οι πρώτοι που προχώρησαν στη δημιουργία μια πανελληνίας συνδικαλιστικής οργάνωσης. Η πρώτη συλλογική προσπάθεια έγινε με τον Διδασκαλικό Σύλλογο το 1872. Στη συνέχεια, όπως είδαμε και παραπάνω, στην Αθήνα, το 1922, ιδρύθηκε ομοσπονδία των διδασκαλικών συλλόγων με την επωνυμία «Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος» (Δ.Ο.Ε.). Με την ίδρυσή της, τα δύο πρώτα ζητήματα που απασχόλησαν την ομοσπονδία ήταν το μισθολογικό και η οργάνωση της δημοτικής εκπαίδευσης. Το πρώτο διάστημα της λειτουργίας της, δηλαδή, οι εργασίες επικεντρώθηκαν σε εργασιακά ζητήματα, μισθών και βαθμοθέτησης (Αθανασιάδης, 1999, σ.151-152). Από την πρώτη στιγμή συγκρότησης της Δ.Ο.Ε., αναπτύχθηκε η ιδεολογικά καθορισμένη θέση πως το κράτος πλέον αποτελεί τον «εργοδότη», ενώ ο δάσκαλος από «λειτουργός» γίνεται μέρος του κρατικού μηχανισμού και μετατρέπεται σε «πνευματικό εργάτη» (Αθανασιάδης, 1999, σ. 207- 208).

Το να καταφέρει η Δ.Ο.Ε. να γίνει αποδεκτή από ολόκληρο τον κλάδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να αποκτήσει αναγνωρισιμότητα, ήταν ο κεντρικός της στόχος την πρώτη χρονιά της ύπαρξής της. Την επόμενη χρονιά ασχολήθηκε συστηματικά με το πιο σημαντικό θέμα που ταλάνιζε τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και γενικότερα την κοινωνία: την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Η Δ.Ο.Ε. επίσης αποφάσισε σε συνέδριό της, τον Απρίλιο του 1923 (οπ. αν. στο Αθανασιάδης, 2011, σ. 1016), την υποχρεωτική εξαετή φοίτηση στο δημοτικό για όλα τα παιδιά, τη μικτή φοίτηση, να εισαχθεί η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις. Παρατηρείται επομένως η δράση της και η παρέμβαση στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Από τότε και έπειτα «το Υπουργείο (Παιδείας) δεν παραλείπει να ανακαλεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Δ.Ο.Ε., ώστε να καταδεικνύει πως η (εκάστοτε) μεταρρύθμιση που θεσμοθετείται έχει τη συναίνεση του δασκαλικού κλάδου<sup>28</sup>» (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1017).

Από τα πρώτα χρόνια της ζωής της, ωστόσο και παρά τις όποιες αντιξοότητες, διαφάνηκε πως η Δ.Ο.Ε. εκτός από τα μισθολογικά συμφέροντα των μελών της συνέβαλε και στη

---

<sup>28</sup> Εξαιρέση αποτελούν τα χρόνια της δικτατορίας του στρατηγού Πάγκαλου, του οποίου η κυβέρνηση ήταν υπέρμαχος της καθαρεύουσας και επομένως ήρθε σε ρήξη με τη Διδασκαλική Ομοσπονδία, όταν θέλησε να επαναφέρει την καθαρεύουσα στα αναγνωστικά των σχολείων.

διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους. Στο 7<sup>ο</sup> συνέδριό της (1925) ως πρώτο θέμα ημερήσιας διάταξης η Δ.Ο.Ε. αναφέρει: "Είνε ανάγκη να εννοηθή από όλους τους συναδέλφους ότι η δράσις της Ομοσπονδίας δεν ημπορεί να είνε εις το εξής περιωρισμένη αποκλειστικώς και μόνον εις οικονομικός επιδιώξεις. Η Ομοσπονδία οφείλει να καθορίση **γενικήν εκπαιδευτικήν πολιτικήν** της οποίας την αναγνώρισιν να αγωνισθή όπως επιβάλη εις το Κράτος και την Κοινωνίαν." Γιατί όμως "οφείλει"; Γιατί "χωρίς αυτήν την **εκπαιδευτικήν πολιτικήν**, οι αγώνες μας δια την οικονομικήν μας βελτίωσιν εν τω μέλλοντι θα συναντήσουν ομοίας και μεγαλυτέρας δυσχέρειας ή όσας εις το παρελθόν" (Διδασκαλικό Βήμα, 1925, σελ. 1-2).

Το 1926 η Ομοσπονδία χωρίζεται σε δυο διαφορετικές παρατάξεις (τους καθαρευουσιάνους και τους δημοτικιστές). Η διάσπαση αυτή στο εσωτερικό της θα έχει αντίκτυπο στη δυναμική της Ομοσπονδίας και στις διαπραγματεύσεις που θα καλείται να κάνει. Έπειτα από εσωτερικές διαμάχες και αποσχιστικές κινήσεις που εμπόδιζαν τη Δ.Ο.Ε. να λειτουργήσει απερίσπαστα και ενιαία (Αθανασιάδης, 1999, σ. 402), την ίδια συνεχίζουν να υποστηρίζουν οι δημοτικιστές, ενώ οι καθαρευουσιάνοι ιδρύουν τη Νέα ΔΟΕ. Το 1930 επέρχεται η επανένωση των δύο ομοσπονδιών, καθώς αντιλήφθηκαν πως ο διαχωρισμός τους δεν οφελούσε τα συμφέροντα του κλάδου. Το 1931 με τον «διαλυτικό Νόμο<sup>29</sup>» που εξέδωσε το κράτος, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δημοσίων υπαλλήλων έπρεπε να διαλυθούν και ανάλογα επράξε και η Δ.Ο.Ε.<sup>30</sup>, οδηγούμενη στην αυτοδιάλυση το 1935.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1946, η Δ.Ο.Ε. επανιδρύεται ως «επαγγελματική οργάνωση» με σκοπό τη βελτίωση της θέσης του δασκάλου και την προαγωγή των συμφερόντων του Δημοτικού Σχολείου (Καταστατικό της Δ.Ο.Ε., 1946 στο Παπαδούρης, & Κουστουράκης, σ.3). Εξαιτίας των χρόνων που ακολούθησαν, με το δικτατορικό καθεστώς, το κράτος δεν συνέβαλε στην συλλογική έκφραση των υπαλλήλων. Έτσι η Δ.Ο.Ε. εστίαζε κυρίως στα εργασιακά και μισθολογικά ζητήματα και ασχολούνταν με τα εκπαιδευτικά κάθε φορά που εμφανιζόταν μια μεταρρυθμιστική δράση.

Από το 1980 και μετά, με την άνοδο στην εξουσία του σοσιαλδημοκρατικού κόμματος ΠΑ.ΣΟ.Κ., η Δ.Ο.Ε. στρέφεται στα εκπαιδευτικά ζητήματα και κυρίως στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Εμπλέκεται ενεργά στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και μάλιστα καταθέτει προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας για την καλύτερη και εύρυθμη λειτουργία της

<sup>29</sup> Ν. 4879, Φ.Ε.Κ., 53Α, 6.3.1931

<sup>30</sup> Η διοίκηση της ΔΟΕ, σε μια τελευταία επίδειξη νομιμοφροσύνης, σταμάτησε άμεσα την έκδοση του *Διδασκαλικού Βήματος* (τελευταίο τεύχος 523, 25-4-1935) και αυτοδιαλύθηκε.

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτεί την ενσωμάτωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών στο Πανεπιστήμιο, διεκδικεί την 9χρονη υποχρεωτική φοίτηση, την κατάργηση του επιθεωρητή και την εδραίωση του σχολικού συμβούλου (Διδασκαλικό Βήμα, 1981, τ.899, σελ. 3; Διδασκαλικό Β

ή  
μ  
α  
α  
'  
'  
1  
9  
8  
1  
'  
'  
Τ  
·  
9  
0  
3  
,  
σ  
·  
1  
;  
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3  
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3  
Βήμα, 778, 16 Ιουνίου 1975, σελ 2).

Οι σχέσεις της Δ.Ο.Ε. με την εκάστοτε κυβέρνηση δεν ήταν πάντοτε σταθερές αλλά υπήρξαν εναλλαγές. Άλλοτε υπήρξε συνεργασία, ταύτιση απόψεων, διάλογος, άλλοτε πάλι αποστασιοποίηση, παντελής αδιαφορία ή και σύγκρουση (Μπάκας, 2001. σελ. 219). Στην παρούσα εργασία, αναλύεται η επιρροή που άσκησε και συνεχίζει να ασκεί στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, το δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). Συγκεκριμένα όμως εστιάζουμε στην επίδρασή της πάνω στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Αποτελεί τρανταχτό παράδειγμα επιρροής η μη εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, από το 1982 – όπου και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή – μέχρι και σήμερα, παρά τη νομοθεσία, τις υπουργικές αποφάσεις, τα προεδρικά διατάγματα και τα σχέδια νόμου που έχουν συνταχθεί ή/και προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας αναλύεται ακριβώς η επιχειρηματολογία και ο τρόπος με τον οποίο κάθε φορά η Δ.Ο.Ε. καταφέρνει να αναβάλλει την εφαρμογή της διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3  
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3  
Βήμα, 778, 16 Ιουνίου 1975, σελ 2).

## **Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών**

*Έχει δικαίωμα και μπορεί να αξιολογήσει,  
εκείνος που έχει διάθεση να βοηθήσει..*

*William Penn*

### 3.1 Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στη δυναμική της Δ.Ο.Ε., ως ομάδα πίεσης προς την κυβέρνηση, για την υλοποίηση ή μη μεταρρυθμίσεων ή/και αλλαγών στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Παρακολουθήσαμε -εν συντομία- την επίδραση που άσκησε, από την ίδρυσή της μέχρι και σήμερα, σε θέματα εργασιακά αλλά και εκπαιδευτικά. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλύσουμε το «φαινόμενο» της αξιολόγησης στη χώρα μας, καθώς, παρόλο που θεωρείται απαραίτητο «συστατικό στοιχείο» της αποδοτικότερης, δημιουργικότερης και λειτουργικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας παγκοσμίως (Chapman & Sammons, 2013; Hopkins, & West, 2002; Δημητρίου & Κυριακίδης, 2012; Ευρυδίκη, 2004; UNESCO, 2004) στην Ελλάδα δεν έχει καταφέρει να τεθεί σε εφαρμογή, από το 1982 όπου και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή. Ειδικότερα, θα αναφερθούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σχολικών μονάδων) και των εκπαιδευτικών, στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα εργασία.

Η αρχή για την εισαγωγή της αξιολόγησης στα σχολεία (ως προς την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών), απαντάται στη δεκαετία του '60, όταν έρευνες (Coleman et al. 1966, Jensen 1969, Jenks 1972 οπ. αν. στο Δούκας, 1999) έδειξαν ότι η επίδραση που ασκεί το σχολείο στις κοινωνικές ανισότητες είναι μικρή σε σχέση με το οικείο περιβάλλον (Μητροπούλου, 2015, σ. 38). Τη δεκαετία του '70 οι έρευνες αυτές τέθηκαν σε αμφισβήτηση από άλλες, νεώτερες (Weber, 1971, Summers - Wolfe, 1977, Hoover, 1978, Lezotte - Passalacqua, 1978, Brookover et al., 1979, Edmonds, 1979, Rutter et al., 1979, Gregory et al., 1980, Madaus et al., 1980, Murnane, 1981, Cohen, 1982, Purkey - Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Lipsitz, 1984, Rosenholtz, 1985, Stedman, 1985, Cohn - Rosenholtz, 1985 οπ. αν. στο Δούκας, 1999), με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί αρχικά στις ΗΠΑ, και στη συνέχεια στην Ευρώπη το «Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων» (Movement of Effective Schools).

Ο Edmonds (1979), ο οποίος θεωρείται πατέρας του κινήματος των αποτελεσματικών σχολείων, πρότεινε πέντε (5) χαρακτηριστικά τα οποία μπορούσαν να διαφοροποιήσουν τα αποτελεσματικά σχολεία από τα υπόλοιπα και που ακόμα και σήμερα απαντώνται ως κύριοι άξονες για την μέτρηση της αποτελεσματικότητας στα σχολεία: ισχυρή διοίκηση του σχολείου, σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο, υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων και έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων. Το κίνημα για τα αποτελεσματικά σχολεία υποστήριξε ότι τα

σχολεία μπορούν να εξισορροπήσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (που στην ουσία αναπαρήγαγαν τις κοινωνικές ανισότητες), αρκεί να ήταν αποτελεσματικά. Η αξιολόγηση, όπως αναφέραμε, ήταν μία από τις παραμέτρους των αποτελεσματικών σχολείων. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί, ότι επρόκειτο για ένα τεχνοκρατικό μοντέλο ελέγχου στην εκπαίδευση, όπου επικρατούσε η ιεραρχική αξιολόγηση και εστίαζε στο μετρήσιμο μαθησιακό αποτέλεσμα. Το συγκεκριμένο κίνημα επήλθε σε ύφεση στα τέλη της δεκαετίας του '80 καθώς κατέληξε σε απλή παρουσίαση αποτελεσμάτων (Δούκας, 1999, σ. 173), διαδικασία η οποία δεν βοήθησε στην βελτίωση του σχολείου.

Η παραπάνω συζήτηση για τα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να συνδυαστεί και με (παράλληλες) εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, ο ρόλος του σχολείου συνδέθηκε με ένα οικονομικό- αναπτυξιακό πλαίσιο το οποίο στηριζόταν στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Μητροπούλου, 2015, σ. 39). Κατά τον 19ο και 20ο αιώνα, η εντυπωσιακή ανάπτυξη της βιομηχανικής επανάστασης, συνέδεσε –εν μέρει- τη δημόσια εκπαίδευση με την οικονομία, διαμέσου της αγοράς ανθρώπινου δυναμικού (Hobsbawm 1992, 1994, 2000, οπ. αν. στο Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ. 142-143), ειδικά σε χώρες που εστίαζαν την έρευνα και τις εφαρμογές αυτής στην παραγωγική διαδικασία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση θεωρήθηκε ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος που διαθέτουν τα σύγχρονα κράτη, για να ελέγξουν, να κατευθύνουν και να δικαιώσουν την ασκούμενη πολιτική σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης. Στη βάση αυτή προωθείται η ενίσχυση των διαδικασιών αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προσπάθεια διασφάλισης παροχής ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους νέους, ώστε να καταστεί μελλοντικά η συμμετοχή τους στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας δυνατή (Μητροπούλου, 2015, σ. 40).

Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, η αξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα (Τσέμπα, 2015, σ. 45). Η βασική παραδοχή είναι ότι η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και έτσι, να υπάρχει αποτελεσματική αξιοποίηση των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι επίσης ζωτικής σημασίας για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συνοχή και γενικότερα την κοινωνική επιτυχία της Ευρώπης (Navracsics, 2015, σ. 3). Σε κάθε περίπτωση, στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση στην εκπαίδευση εφαρμόζεται με πολλές διαφορετικές μορφές, μεθοδολογίες, πρακτικές (Eurýdice, 2004). Παράλληλα, τα τελευταία είκοσι χρόνια περίπου, διεθνείς οργανισμοί, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ, εμπλέκονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής

πολιτικής και συγκεκριμένα εστιάζουν στη σχολική αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Μποφυλάτος, 2005, σ. 147- 148).

Η Παγκόσμια Τράπεζα, θέτει ως κεντρικό άξονα τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου (World Bank 1971, 1974, 1980, 1995). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εκφράζει την άποψη ότι εφόσον τα σχολεία χρηματοδοτούνται, πρέπει να ελέγχεται η αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον προωθεί συγκεκριμένα μοντέλα αξιολόγησης σχολικών μονάδων. Ο ΟΟΣΑ, δημιούργησε δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση αλλά και τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Oertel, 2005; OESD, 2017). Τέλος, η Ευρωπαϊκή Ένωση, με ανάλογη λογική, προτείνει στα κράτη- μέλη την υιοθέτηση κοινών δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Warlerberg & Zhang, 1998, σ. 55-70, οπ. αν. στο Μποφυλάτος, 2005, σ. 148).

Δημιουργούνται, έτσι, προγράμματα και οργανισμοί (π.χ.: Programme for International Student Assessment (PISA) υπό την αιγίδα του OECD, Office for Standards in Education (OF.ST.ED.), Quality Assurance Agency (Q.A.A.), Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), Quality Improvement Agency (Q.I.A.), Training and Development Agency for Schools (T.D.A.) στην Αγγλία, Institut National de Recherche Pedagogique (I.N.R.P.) στη Γαλλία) οι οποίοι αξιολογούν, ελέγχουν και παρακολουθούν την αποδοτικότητα και την ποιότητα της εκπαίδευσης (Δαγκλής, 2008, σ. 24 οπ. αν. στο Μητροπούλου, 2015, σ. 40).

Ενώ, όμως, διεθνώς παρατηρούνται οι τάσεις που συνοπτικά αναφέρθηκαν παραπάνω, ας δούμε ποια είναι η κατάσταση σε σχέση με την αξιολόγηση στην Ελλάδα.

### 3.2 Η έννοια της αξιολόγησης

**Η** αξιολόγηση σαν κοινωνικός μηχανισμός απασχολεί τα τελευταία χρόνια φορείς και επιστημονικές ομάδες και η αναμφισβήτητη αξία της την έχει καταστήσει αναπόσπαστο τμήμα σχεδόν σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες (Κωνσταντίνου, 2014; Γεωργουδάκης, 2010, σ. 29). Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διοικητικής<sup>31</sup> διαδικασίας, εντάσσεται στο πλαίσιο του

---

<sup>31</sup> Η διοίκηση ελέγχει τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος. Στις βασικές λειτουργίες περιλαμβάνονται ζητήματα σχεδιασμού και προγραμματισμού. Μία άλλη βασική ενέργεια είναι η οργάνωση αλλά και η διευθέτηση πόρων. Η διοίκηση της εκπαίδευσης αφορά την εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ή στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και επιδιώκει την υλοποίηση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (άνθρωποι και υλικά), μέσω του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης του

απολογισμού των δράσεων και των δραστηριοτήτων των οργανισμών και μέσω της ανατροφοδότησης μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση, την επίτευξη των στόχων και στην αποτίμηση του έργου που συντελείται σε έναν οργανισμό (Κουτούζης, 2018). Η ύπαρξή της κατά τη διάρκεια ή με τη λήξη ενός προγράμματος εξασφαλίζει βελτίωση, ποιότητα και κύρος.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια απαντάται και με άλλους όρους, όπως αποτίμηση (valuation), λογοδοσία (accountability) και ως έλεγχος αποδοτικότητας (efficiency) κατά τον Scriven (1981), αλλά και ως μέθοδος λήψης αποφάσεων (decision-making method) κατά τους Cooley & Bickel (1986). Σύμφωνα με τους Aspinwall et al (1992) και Weiss (1997), αξιολόγηση θεωρείται η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών (Σαϊτή, 2008, σ. 14). Ο OECD (1997) αναφέρει πως οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Επίσης αναφέρει πως ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την κατανόηση του **γενικού** όρου «αξιολόγηση». Έτσι, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2002), με τον όρο «αξιολόγηση» εννοούμε τη συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Ο Καψάλης, αναφέρει πως αξιολόγηση είναι η διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μία αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε (2004, οπ. αν. στο Ρούσου, 2012, σ. 13). Για να γίνει αποδεκτή, αλλά και για να θεωρείται αποτελεσματική μια αξιολόγηση, θα πρέπει να προσδιορίζεται ο γενικός και ο ειδικός στόχος, το αντικείμενο της αξιολόγησης, το υποκείμενο (ποια είναι τα προσόντα του και η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσει), τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν αλλά και η ειδική περίπτωση με τις θεσμικές και τις κοινωνικές διαστάσεις κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα μία αξιολογική διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2000).

Έτσι, εστιάζοντας στην εκπαίδευση, ο Κασσωτάκης (1979) με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση, εννοούσε «τη διαδικασία ελέγχου της καταλληλότητας, λειτουργικότητας ή αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των προϊόντων της

---

συντονισμού (ανθρώπινου δυναμικού, δραστηριοτήτων και ενεργειών που συντελούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία) και του ελέγχου. (πηγή: <https://el.wikipedia.org/wiki/>).

καθώς και των συνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον» (οπ.αν. στο Γουβίας & Θεριανός, 2014, σ.181). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση για τον Δημητρόπουλο (1998, σ. 24- 32), μπορεί να ορισθεί ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς. Ο Ανδρέου (1999, σ.188) υποστηρίζει πως «πρόκειται για μία διαδικασία από την οποία αποτιμώνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα ως την οργάνωση τους σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους». Ο Κωνσταντίνου (2000), με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση εννοούσε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας -το εκπαιδευτικό έργο<sup>32</sup> δηλαδή- σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία.

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω, πως η αξιολόγηση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία και γίνεται αντιληπτή με διαφορετική έννοια κάθε φορά. Ο κάθε όρος που απαντάται στη βιβλιογραφία, χρησιμοποιείται κάθε φορά, ανάλογα με το ποιος καθορίζει την αξιολογική διαδικασία, αλλά και πού αυτή στοχεύει. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας όμως, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την αξιολόγηση ως συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδουμε ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο, εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Μαυρογιώργος, 2002).

### 3.3 Αντικείμενα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

*Η* αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται με το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και τις λειτουργίες του (Mac Beath, 2001, οπ. αν. στο Ρούσσου, 2012, σ. 13-14), τη σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό. Επομένως η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί μια

---

<sup>32</sup> Η συστηματική χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 στο πλαίσιο της προσπάθειας αφενός να διαμορφωθούν τα Προεδρικά Διατάγματα που προέβλεπε ο Νόμος 1566/85, και αφετέρου να υπάρξει ένας εννοιολογικός επαναπροσδιορισμός που θα οδηγούσε στη νομιμοποίηση της διαδικασίας της αξιολόγησης, στο βαθμό, βέβαια, που μπορούσε να αποφορτιστεί σημασιολογικά από την ελεγκτική της διάσταση (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007, σ. 135-151).



σύνθετη διαδικασία, που εμπλέκονται όλες οι παράμετροι της εκπαίδευσης. Δυνητικά, περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τα βιβλία του δασκάλου, τα εποπτικά μέσα και τους πόρους που αξιοποιούνται στη διδασκαλία, την επιμόρφωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το παιδαγωγικό κλίμα, το θεσμικό πλαίσιο, το διοικητικό πλαίσιο, τον κτιριακό εξοπλισμό, την εν γένει σχολική μονάδα, τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και συνολικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να υλοποιηθεί μέσω μιας σειράς μεθοδολογικών επιλογών που σχετίζονται με ζητήματα όπως ο χρόνος, ο φορέας, το αντικείμενο, η αξιοποίηση της αξιολόγησης. Δεν είναι όμως στις προθέσεις της εργασίας αυτής να αναφερθεί αναλυτικά στη θεωρία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Στην ελληνική πραγματικότητα το «πρόβλημα» της αξιολόγησης εστιάζει σε δύο βασικά ζητήματα:

α) Αν η αξιολόγηση θα είναι εσωτερική ή εξωτερική. Οι συγκεκριμένες αυτές μορφές αξιολόγησης αναλύονται σε επόμενη ενότητα, καταγράφοντας και κάποια από τα επιχειρήματα που υφίστανται υπέρ ή κατά της κάθε μορφής αξιολόγησης. Στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας θα δούμε και πώς η Δ.Ο.Ε. τάσσεται σε αυτές τις μορφές αξιολόγησης.

β) Αν στη διαδικασία της αξιολόγησης θα συμπεριλαμβάνεται ή όχι ο εκπαιδευτικός. Παρακάτω γίνεται ανάλυση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως και της αξιολόγησης σχολικών μονάδων, αφού η παρούσα εργασία εστιάζει την έρευνά της σε αυτά τα δύο αντικείμενα. Οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις κρίνονται απαραίτητες για την πληρέστερη κατανόηση όσων ακολουθούν.

### **3.3.1 Αξιολόγηση σχολικών μονάδων**

**Μ**ε τον όρο «αξιολόγηση σχολικής μονάδας» θέλουμε να δηλώσουμε τη συστηματική διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας ποικίλων στοιχείων που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία της, καθώς και τα παραγόμενα από αυτήν εκπαιδευτικά αποτελέσματα, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια και σαφή τρόπο εφαρμογής τους (Κασσωτάκης, 2018, σ. 27). Ανάλογα με τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν από τη συγκεκριμένη διαδικασία, επιδιώκεται η ανατροφοδότηση και η βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση της

σχολικής μονάδας περιλαμβάνει όλο το έμψυχο δυναμικό και γενικότερα όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου αλλά και του έργου που αυτό επιτελεί.

Τι αποκαλούμε όμως εκπαιδευτικό έργο; Η προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στη σημασία που του αποδίδεται. Ο Παπακωνσταντίνου (1993, σ. 20- 21) ως εκπαιδευτικό έργο εννοεί το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου. Επιπλέον αναφέρει, πως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας, συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.

Ο Γκότοβος (1986, σ. 114-118), ωστόσο, αναφέρει πως το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή η ίδια η δράση, που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Στην παρούσα εργασία ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» λαμβάνεται υπόψη σαν μια ευρύτερη διαδικασία από το διδακτικό έργο, το οποίο αποτελεί τμήμα του πρώτου. Γίνεται αντιληπτό ως ένα σύνολο των ποικίλων δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα, κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό στο σχολείο, με στόχο την υλοποίηση της αποστολής του, καθώς και των αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτές (Κασσωτάκης, 2018, σ. 28). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ουσιαστικά θεωρείται ταυτόσημη με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αφού αυτό λαμβάνει χώρα και εκτυλίσσεται μέσα στη σχολική μονάδα.

Οι στόχοι της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζονται από τον Σιγάλα (1992) «ως αξιολόγηση όλων των συντελεστών του και σε όλα τα επίπεδα για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση του σχεδιασμού των διαδικασιών: α) εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων, β) συγγραφής διδακτικών βιβλίων, γ) παροχής εκπαιδευτικών μέσων, υλικών και εξοπλισμού, δ) εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ε) διδακτικών μεθόδων και σχολικών δραστηριοτήτων». Ο Κασσωτάκης (2018, σ. 55- 59) θεωρεί ότι οι στόχοι της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων είναι α) παιδαγωγικοί, καθώς βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν, να αναπτύξουν δεξιότητες, να γίνουν υπεύθυνοι και ικανοί πολίτες, να διαμορφώσουν προσωπικότητα, β) κοινωνικοί, αφού η σχολική μονάδα λογοδοτεί στην κοινωνία για το έργο που επιτελεί, αλλά αποτιμάται και η σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο και γ) οικονομικοί, διότι αξιολογείται το κατά πόσο γίνεται σωστή διαχείριση των πόρων που διατίθενται στο σχολείο.

Σε σχέση με τη μεθοδολογία, οι μορφές που δύναται να λάβει η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού έργου όπως θα δούμε παρακάτω, μπορεί να είναι: εσωτερική-αυτοαξιολόγηση ή εξωτερική, ιεραρχική ή συλλογική. Σε διεθνές επίπεδο, παρατηρείται πλουραλισμός στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται στις πρακτικές εφαρμογής της. Κοινά στοιχεία των πρακτικών που εφαρμόζονται είναι η συνεχής αύξηση στην προσοχή στην οποία δίνεται στα θέματα της αξιολόγησης, η χρήση της αξιολόγησης ως υλικό για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η προώθηση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε σχέση με την εξωτερική αξιολόγηση και η προσπάθεια ανάπτυξης της θεωρητικής και πρακτικής προσέγγισης της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018; 2016; Κωνσταντίνου, 2015; OECD, 2013α).

Η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα της αυτοαξιολόγησης είναι προφανής. Και η αναγκαιότητα μεγαλώνει όσο αυξάνεται η αυτονομία των σχολείων και τους δίνεται η δυνατότητα να θέτουν δικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους, να διαμορφώνουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και τα μέσα με τα οποία θα την υλοποιήσουν, να αναλαμβάνουν δραστηριότητες (Κασσωτάκης, 2018, σ. 59-60). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης –με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για να λειτουργήσει αποτελεσματικά- μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί η σχολική μονάδα, τη βελτίωση του προσωπικού αλλά και την επαγγελματική του πρόοδο, για την αναβάθμιση των προγραμμάτων, των μέσων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ενώ μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη εκτίμηση των αναγκών για επιμόρφωση (Γουβιας & Θεριανός, 2014, σ. 183).

### **3.3.2 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

**Μ**ε την παγκοσμιοποίηση και με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μία μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004). Οι επιστημονικές ανακαλύψεις αυξάνονται ραγδαία, η τεχνολογία έχει εισέλθει βαθιά στην καθημερινότητα και γενικά εμφανίζονται κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές οι οποίες οδηγούν σε πιέσεις προς το σχολείο και συγκεκριμένα προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να είναι αποτελεσματικοί και μόνιμα

ενημερωμένοι για τις εξελίξεις. Αυτό σημαίνει πως δεν πρέπει να περιορίζονται σε παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας μεταδίδοντας απλά στείρες γνώσεις, αλλά οφείλουν να ανανεώνουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους μεθόδους, έτσι ώστε να διαμορφώσουν μια προοδευτική προοπτική της κοινωνίας και να διδάξουν τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν μια δυναμική προσωπικότητα, αλλά και εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία αλλά και στην αγορά εργασίας.

Στη συνθήκη της Λισσαβόνας, που έλαβε χώρα τον Μάρτη του 2000, η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρήθηκε πως είναι ο καταλύτης για την ανάπτυξη «κοινής» ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση απαραίτητη προϋπόθεση-εκτός των άλλων- αποτελεί και η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα (SER- School Effectiveness Research) και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (TER- Teacher Effectiveness Research) ακολουθώντας συγκεκριμένη μεθοδολογία καταλήγει πως ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος φορέας μάθησης. Επομένως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία, αφού αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα προσδιορισμού της ποιότητας στην εκπαίδευση που παρέχεται στη νέα γενιά. Επιπλέον, όμως, η διαδικασία αυτή μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί ακριβώς το έργο που παράγει, να το βελτιώσει, να ενισχύσει τα θετικά στοιχεία, να μειώσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα αρνητικά και να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του. Με αυτόν τον τρόπο θα αναγνωρισθεί το έργο του εκπαιδευτικού και θα αποκατασταθεί η φήμη του σαν κοινωνικού λειτουργού (Κασσωτάκης, 2018, σελ. 168-170; Παπακωνσταντίνου, 1993, σελ. 187- 189) .

Με τον όρο «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» εννοούμε «τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι διδάσκοντες διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους» (Κασσωτάκης, 2018, σ. 163). Οι μορφές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι οι εξής: σε περίπτωση που η αξιολόγηση έχει ως στόχο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αναγνώριση των αδυναμιών του και να τον οδηγήσει στην αυτοβελτίωση, μιλάμε για διαμορφωτική αξιολόγηση (*formative evaluation*), ενώ όταν αφορά την κρίση των εκπαιδευτικών για βαθμολογική κατάταξη με βάση τα προσόντα του, αναφερόμαστε σε αθροιστική αξιολόγηση (*summative evaluation*). Η πρώτη περίπτωση μπορεί να γίνεται με τη μορφή είτε της αυτοαξιολόγησης είτε της εξωτερικής αξιολόγησης, ενώ η δεύτερη με εξωτερική αξιολόγηση αλλά

και με υπηρεσιακή, όταν αξιολογητής είναι ο διευθυντής ή μέλη της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Οι έννοιες αυτές, αναλύονται παρακάτω.

Φυσικά και στο συγκεκριμένο αντικείμενο της αξιολόγησης υπάρχουν ενστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αξιολογούνται καθημερινά από τους μαθητές τους και εν μέρει και από τους γονείς και δεν χρειάζονται και «εξωτερικό παρατηρητή» (Κασσωτάκης: 2018, σ. 165). Η αξιολόγηση από τους μαθητές είναι, βέβαια, σημαντική, όμως δεν εκφράζεται συστηματικά, ούτε αξιοποιείται ανάλογα. Όπως καταγράφεται από τον Κασσωτάκη (2018, σ. 167), «ορθά παρατηρεί ο Natriello (1990, σ. 35) πως η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο γίνεται συνεχώς από τους μαθητές, τους γονείς, από τους άλλους εκπαιδευτικούς και το ευρύ κοινό. Αλλά μόνο όταν η διαδικασία της αξιολόγησής τους συνδέεται με την όλη οργάνωση του σχολείου, μπορούμε να τη θεωρήσουμε συστηματική, να προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τα επίσημα χαρακτηριστικά της και να εξετάσουμε τους επιδιωκόμενους στόχους και τις συνέπειές της».

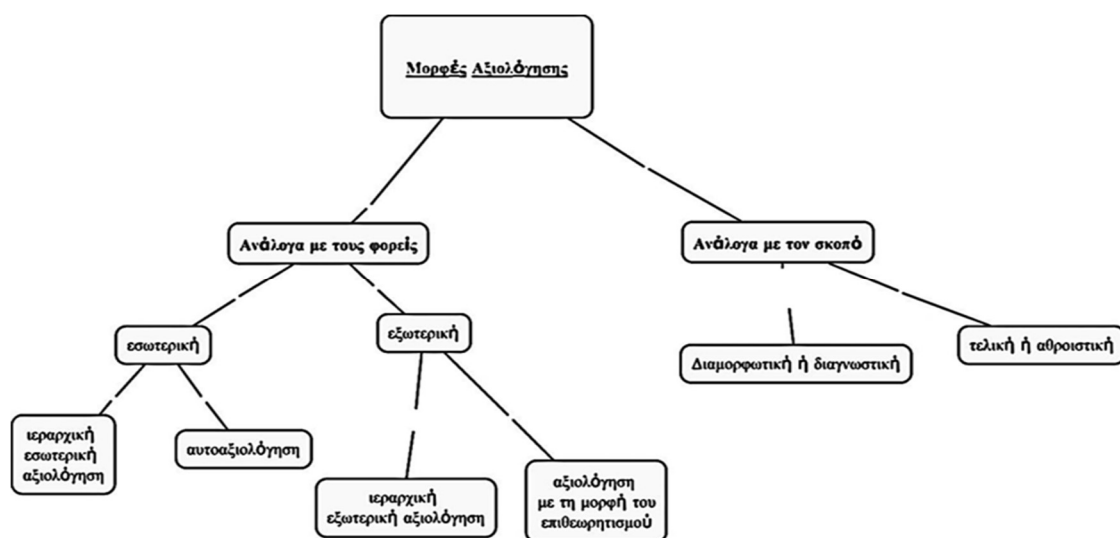
Αναφορικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο όρος αξιολόγηση συχνά παραπέμπει σε έλεγχο και σε αρνητικές εμπειρίες από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς αυτονόητα στην προκατάληψη (Κωνσταντίνου, 2000, σ. 79). Η διαχείριση του θέματος της αξιολόγησης τόσο από το κράτος όσο και από τους συνδικαλιστικούς φορείς και τους εκπαιδευτικούς, η αδράνεια των τελευταίων τριανταεπτά (37) ετών καθώς και οι αρνητικές εμπειρίες του επιθεωρητισμού, οδήγησαν στην μη υλοποίησή της, αφού δεν φάνηκε να επιδιώκει αυτά που σαν διαδικασία πρεσβεύει, την βελτίωση, την ποιοτική αναβάθμιση, την αναγνώριση εκπαιδευτικών ελλείψεων, την ενδυνάμωση της συλλογικότητας, την ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας.

### 3.4 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης για την σχολική εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή, δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο (Σολομών, 1999 ,σ. 15). Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν στο ότι η αξιολόγηση πρέπει να συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης με βάση το έργο που «παράγει» η εκάστοτε σχολική μονάδα, να εντοπίζει «αδυναμίες» του εκπαιδευτικού έργου και να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή/και

αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών, να ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων.

Σε όλες τις χώρες που υλοποιείται η αξιολόγηση, αναπτύσσονται διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης (Σολομών, 1999, σ. 15). Υπάρχει ποικιλία και πολυμορφία στα κριτήρια και στις πρακτικές που αξιοποιούνται. Τα κριτήρια σχετίζονται άμεσα με τις τεχνικές αξιολόγησης (**πώς** δηλαδή αξιολογείται κάτι ή κάποιος), το **ποιος αξιολογεί**, το **γιατί** να αξιολογείται κάποιος/κάτι καθώς επίσης και το **τι** αξιολογούμε. Τα κριτήρια μπορεί να είναι υποκειμενικά (σκέψεις και συναισθήματα) ή αντικειμενικά (επιστημονικά τεκμήρια). Όσον αφορά τις πρακτικές, στην παρούσα εργασία διακρίνουμε δύο είδη: ως προς τον σκοπό της, όπου χωρίζεται σε διαμορφωτική ή διαγνωστική, και τελική ή αθροιστική και ως προς τον φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση προς τη σχολική μονάδα, όπου χωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική. Με τη βοήθεια της σχηματικής αναπαράστασης στο σχήμα που ακολουθεί (ΣΧΗΜΑ 1), μπορούμε να διακρίνουμε τις μορφές που μπορεί να λάβει μία αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.



ΣΧΗΜΑ 1: Εννοιολογική χαρτογράφηση των μορφών της αξιολόγησης

### 3.4.1 Αξιολόγηση ανάλογα με τον σκοπό

Ανάλογα με τον σκοπό<sup>33</sup> για τον οποίο υλοποιείται, η αξιολόγηση μπορεί να είναι:

<sup>33</sup> Οι μορφές που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση με βάση τον σκοπό για τον οποίο υλοποιείται, δεν ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία και για αυτόν τον λόγο η αναφορά σε αυτές θα παραμείνει αναφορική.

α) Διαγνωστική ή διαμορφωτική (formative evaluation). Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ή κατά της εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος (Κουτούζης, 2018). Στόχος της η καταγραφή αδυναμιών και η έγκαιρη εφαρμογή διορθωτικών παρεμβάσεων ώστε να υπάρξει βελτίωση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, αυτού του είδους η αξιολόγηση σημαίνει «την βελτίωσή του, την παροχή βοήθειας και ευκαιριών ανάπτυξης, την ποιοτική βελτίωση της επικοινωνίας και την ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων» (Πασιαρδής, 1996; Πασιαρδής, 2005). Αυτό το είδος αξιολόγησης βέβαια, δεν επιδεικνύει το πώς να βελτιωθεί ο αξιολογούμενος, αλλά δείχνει μόνο τα μέσα τα οποία μπορεί να αξιοποιήσει προκειμένου να γίνει αποδοτικότερος (Γκότοβου & Γκότοβος, 2016, σ. 117).

β) Τελική ή αθροιστική (final/ summative assessment). Όσον αφορά τη σχολική μονάδα, αυτή η αξιολόγηση υλοποιείται μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως τελική εκτίμηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου (Κουτούζης, 2018), ενώ τα αποτελέσματά της μπορούν να χρησιμεύσουν στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται συνήθως όταν κάποιος (εκπαιδευτικός) θέλει να προαχθεί σε διοικητική θέση ή όταν θέλει να μονιμοποιηθεί. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως διοικητική αξιολόγηση (οπ. αν. στο Γκότοβου & Γκότοβος, 2016, σ. 117) καθώς εστιάζει στην ποσοτικοποίηση στοιχείων για την ιεράρχηση προσόντων και αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της εκπαίδευσης γενικότερα. Όπως αναφέρει και ο Scriven (1981, σ.82) δεν θα ήταν δυνατό να προσδιοριστεί εάν ένας τομέας χρειάζεται βελτίωση, χωρίς τη «δικαστική» δύναμη της αθροιστικής αξιολόγησης.

### **3.4.2 Αξιολόγηση με βάση τον φορέα που εκτελεί τη διαδικασία**

**Α**νάλογα με τον φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, μπορεί αυτή να διακρίνεται σε:

α) Εξωτερική (external evaluation). Για τη σχολική μονάδα, πραγματοποιείται από φορείς εκτός αυτής ή από ομάδα αξιολογητών και ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή

αναλαμβάνουν με ανάθεση τον ρόλο της αξιολόγησης, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση (Σολομών, 1999, σ.15). Κατά τον Ανδρέου (2003, οπ.αν. Κουτούζης, 2018), ο χαρακτήρας της είναι ιεραρχικός και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι παρουσιάζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του «ουδέτερου παρατηρητή», που δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητα της σχολικής μονάδας αλλά την εντάσσει σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνει η γνώση όσων συμβαίνουν σε έναν μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων. Στην περίπτωση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, εστιάζει στο άτομο και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 32) και λαμβάνει δύο μορφές: αυτήν της επιθεώρησης που εστιάζει στην επίβλεψη- παρακολούθηση του εκπαιδευτικού και στην ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση η οποία γίνεται από πάνω προς τα κάτω και αποτελεί ένα είδος διοικητικού ελέγχου.

β) Εσωτερική (internal or self-assessment). Πραγματοποιείται από τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στη σχολική μονάδα (Σολομών, 1999, σ. 18). Επίσης απαντάται σε δύο μορφές: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση η οποία πάλι ακολουθεί το μοντέλο από πάνω προς τα κάτω αξιολόγηση, και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή όπως απαντάται πιο συχνά την αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι' αυτό και θεωρείται μηχανισμός μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου (Hargreaves, 2003). Η συγκεκριμένη διαδικασία, επομένως, παραπέμπει σε ένα αποκεντρωτικό σύστημα (Γουβιάς & Θεριανός, 2014) και σε ένα αυτόνομο σχολείο το οποίο μόνο του αξιολογεί τις πράξεις του και καθορίζει τους στόχους του (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 34). Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφορά την αποτίμηση από τον ίδιο του βαθμού κατοχής του αντικειμένου της ειδικότητάς του, καθώς και των διδακτικών και παιδαγωγικών του δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 2018, σ. 172-173). Ο Bandura (2001) ορίζει τη διαδικασία ως «αυτο- ανάλυση» (self-reflection) και οδηγεί στην αυτογνωσία, η οποία γίνεται στην πορεία ισχυρή κινητήρια δύναμη για τη συνεχή βελτίωση και την επαγγελματική ανέλιξη του εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης, 2018, σ. 173).

#### **3.4.2.1 Τα υπερ και τα κατά της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης**

**Ε**πειδή, όπως θα δούμε παρακάτω, ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης για την αξιολόγηση στην Ελλάδα εστιάζεται στο «δίλημμα» μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, χρήσιμο είναι να παρατεθούν τα βασικά επιχειρήματα που εντοπίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση έχουν αποτελέσει θέμα συζήτησης στην σχετική



βιβλιογραφία (Scriven, 1967, 1991; Stufflebeam et al., 1971; Love, 1991; Mathison, 1991; Sonnichsen, 2000). Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση σχετιζόταν με την εξωτερική αξιολόγηση και στις περισσότερες χώρες υλοποιούνταν κυρίως από επιθεωρητές (για παράδειγμα στην Αγγλία, στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες), ενώ σε άλλες, όπως στην Αμερική, γινόταν μέσω προγραμμάτων κρατικής ή περιφερειακής αξιολόγησης (Nevo, 2002, σ. 4).

Η επιθεώρηση αποτελούσε τον ελεγκτικό μηχανισμό για την ορθή εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε ό,τι αφορούσε τη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της. Η ιδέα της λογοδοσίας (accountability) επικράτησε από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα καθώς υπήρχε η πεποίθηση πως η εξωτερική αξιολόγηση θα κινητοποιούσε τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων να εργαστούν σκληρότερα και να βελτιώσουν τα σχολεία τους. Η συγκεκριμένη άποψη έβρισκε υποστηρικτές σε δημοκρατικές ή μη κοινωνίες καθώς και σε συγκεντρωτικά αλλά και αποκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης (Nevo, 2002, σ. 4).

Όπως αναφέρει ο Σολομών (1999, σ. 16), οι υποστηρικτές της επιθεώρησης αναγνώριζαν πλεονεκτήματα στη διαδικασία, καθώς θεωρούσαν πως δρούσε άμεσα και έμμεσα ως κίνητρο για την τήρηση της νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία. Επιπλέον πως αφού οι επιθεωρητές εξέταζαν πολλά σχολεία, είχαν τη δυνατότητα σύγκρισης και έτσι μπορούσαν να εκφράσουν μια ορθότερη πρόταση για βελτίωση της σχολικής μονάδας. Μάλιστα το γεγονός ότι εκτελούνταν από συγκεκριμένα πρόσωπα, αναγνωριζόταν σαν θετικό χαρακτηριστικό για την αξιοπιστία των κρίσεων (Hargreaves, 1995).

Στα αρνητικά της συγκεκριμένης διαδικασίας μπορούμε να εντοπίσουμε ακριβώς τους ίδιους λόγους που αναφέρονται παραπάνω και σαν πλεονεκτήματα. Υποστηρίζονταν, δηλαδή, πως η επιθεώρηση προκαλούσε τον φόβο και την τυφλή υπακοή στη νομοθεσία και δεν οδηγούσε στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της διδασκαλίας. Επιπλέον πως, παρά το γεγονός ότι οι επιθεωρητές εξέταζαν αρκετά σχολεία, τα κριτήρια της επιθεώρησης ήταν συχνά άρρητα και ασαφή και πολλές φορές προέρχονταν από προκατάληψη και αβάσιμες υποκειμενικές κρίσεις (Σολομών: 1999, σ. 16). Στα μειονεκτήματα, επίσης, συγκαταλέγεται και η πεποίθηση πως τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν χρησίμευαν στην ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Cullingford, 1997; Hopkins, 1999, οπ. αν. στο Σολομών, 1999, σ. 16).

Παρά την κριτική που δέχτηκε από καινοτόμους εκπαιδευτές, η εξωτερική αξιολόγηση δεν έχει πάψει να υφίσταται, παρόλο που πλέον έχει κάνει την εμφάνισή της και η εσωτερική

αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης<sup>34</sup>. Όπως αναφέρει ο Nevo (2002) στο άρθρο του *Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation*, η συμμετοχική αξιολόγηση (participatory evaluation) των Cousins & Whitmore (1998) και η αξιολόγηση της ενδυνάμωσης (empowerment evaluation) των Fetterman et al. (1996) αποτελούν παραδείγματα των προσπαθειών για την εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ο ίδιος πιστεύει πως η αυτοαξιολόγηση αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εργαλείο για την διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και την κάνει πιο αποδοτική.

Γενικότερα, οι υπέρμαχοι της αυτοαξιολόγησης θεωρούν πως η συγκεκριμένη διαδικασία, συμβάλλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας που είναι απαραίτητο για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου (Clift et al. 1987, Hargreaves 1994, Hopkins, Ainscow & West 1994, Barth 1990, Stoll & Fink 1996, οπ. αν. στο Σολομών, 1999, σ. 19), ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί γνωρίζουν από μέσα τις δυνατότητες και τα προβλήματα του σχολείου τους, ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, εντοπίζει τις τυχόν «αδυναμίες» του εκπαιδευτικού έργου και δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση, αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Οι αδυναμίες που παρατηρούνται στη συγκεκριμένη διαδικασία εστιάζουν στο ότι δεν υπάρχει συστηματικότητα στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας, επικεντρώνεται σε ζητήματα που είναι ανώδυνα για τη σχολική μονάδα και είναι δύσκολο τα αποτελέσματα να αξιοποιηθούν κατάλληλα ώστε να σχεδιαστεί κατάλληλο πρόγραμμα δράσης. Επιπρόσθετα, εντοπίζεται αδυναμία στην εύρεση στοιχείων και στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία θα χρησιμεύουν στην αποτίμηση –ευρύτερα- του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πιο σημαντικό ίσως αντεπιχείρημα στην αυτοαξιολόγηση είναι το ότι σαν διαδικασία κρίνεται ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές δεν συνάδει με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο που καταβάλλεται (Altrichter & Specht 1998; Popham 1988, οπ. αν. στο Σολομών, 1999, σ. 19).

Η τελική άποψη του Nevo (2002, σ.10) συνοψίζεται στην εξής πρόταση «Αφού και η εσωτερική αλλά και η εξωτερική αξιολόγηση είναι σημαντικές, τότε γιατί δεν μπαίνουμε στη

---

<sup>34</sup> Ορισμένοι θεωρούν ότι οι όροι «εσωτερική αξιολόγηση» και «αυτοαξιολόγηση» δεν ταυτίζονται πλήρως από εννοιολογική άποψη, καθώς η εσωτερική αξιολόγηση είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης των αυτοαξιολογήσεων που κάνουν οι επιμέρους διδάσκοντες και οι λοιποί ανθρωπίνι παράγοντες που λειτουργούν στις σχολικές μονάδες, ενώ εκλαμβάνουν ως αυτοαξιολόγηση την αποτίμηση που διαμορφώνει προσωπικά ο καθένας από αυτούς (Ευρυδίκη, 2015, σ. 14, οπ. αν. στο Κασσωτάκης, 2018, σ. 87).

διαδικασία να τις συνδυάσουμε;». Συμμεριζόμενοι την παραπάνω άποψη θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως όσοι είναι υπέρμαχοι της εξωτερικής αξιολόγησης, πρέπει να βρουν τρόπο να πείσουν τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διαδικασία και να την αξιοποιήσουν ανάλογα. Όσοι αντίθετα υποστηρίζουν την εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) πρέπει να δεχτούν το δικαίωμα της κοινωνίας να γνωρίζει την αποδοτικότητα του σχολείου και έτσι να δουν την εξωτερική αξιολόγηση σαν διάλογο και να μην την απορρίπτουν.

### **3.5 Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Θέσεις και αντιθέσεις**

Στη χώρα μας, όπως θα φανεί παρακάτω, οι κυβερνήσεις, από το 1982- όπου και επήλθε το τέλος του επιθεωρητισμού- ψήφισαν ή επιχειρήσαν να ψηφίσουν αρκετές φορές την εφαρμογή της αξιολόγησης και οι Υπουργοί Παιδείας σε διαφορετικές στιγμές και συγκυρίες κατέθεσαν σχέδια νόμου και προεδρικά διατάγματα για την υλοποίησή της (Κουτούζης, 2008). Η αντικατάσταση του επιθεωρητή από τον σχολικό σύμβουλο και η αξιοποίησή του ως φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε με τον Ν. 1304/1982. Από τότε, κατά καιρούς, προτάθηκαν κριτήρια αξιολόγησης και δείκτες ποιότητας στην αξιολόγηση του σχολείου (π.χ. Ν. 2525/1997, Π.Δ. 140/1998 και Ν. 2986/2002), καθώς και έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κλίμακες και η χρήση αυτών για βαθμολογική προαγωγή. Μέχρι και σήμερα, όμως, κανένα από όλα αυτά δεν έχει τεθεί ουσιαστικά σε εφαρμογή.

Όπως αναφέρεται σε μελέτη του ΟΟΣΑ το 2011, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν δείκτες για την παροχή πληροφοριών σχετικά με την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, στη μελέτη αναφέρεται πως βρίσκεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης ένα σύστημα πληροφοριών για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση σε σχολικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο (ΟΟΣΑ, 2011, σ. 58). Σε επόμενη έκθεσή του, το 2018, ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως η Ελλάδα χρειάζεται να αναπτύξει την ικανότητα και τη στρατηγική για αξιολόγηση, λογοδοσία και βελτίωση στα σχολεία. Πρέπει να αναπτύξει μια κουλτούρα αξιολόγησης. Επίσης να εισάγει την αυτοαξιολόγηση στα σχολεία, την αξιολόγηση και την αποτίμηση του σχολείου συνολικά και την εδραίωση μιας αρχής για διασφάλιση ποιότητας (OECD, 2017, σ. 53). Στο ίδιο κείμενο, ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως η παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να προέρχεται από τη συνεργασία και την συναίνεση των

εκπαιδευτικών και των Συνδικάτων, έτσι ώστε να μην γίνεται αντιληπτή σαν μια τιμωρική διαδικασία.

Στον τομέα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στην Ελλάδα, σε σχέση με τις άλλες αναπτυγμένες χώρες. Ενώ σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν εργασίες που τονίζουν την ανάγκη εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, στην πράξη δεν γίνεται καμία συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του έργου τους και των διδασκόντων (Κουτούζης, 2008; Κασσωτάκης, 2016). Αλληλοαναιρούμενες προσπάθειες έχουν γίνει σε νομοθετικό επίπεδο πολλές φορές τα τελευταία χρόνια, μερικές από τις οποίες περιείχαν και καινοτόμα χαρακτηριστικά (βλ. Πίνακα 1 παρακάτω). Καμιά, όμως, δεν ευοδώθηκε, αφενός λόγω της κρατικής ατομίας και αφετέρου λόγω της ισχυρής συνδικαλιστικής δράσης (Κωνσταντίνου, 2000). Ο σημαντικότερος, ίσως, λόγος, είναι η προσπάθεια των εκπαιδευτικών συνδικάτων να ματαιώσουν τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή, μεταθέτοντας τη συζήτηση από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγει κάθε σχολική μονάδα και, κυρίως, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (Αθανασιάδης, χ.χ.).

Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται επιγραμματικά όλα τα κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων και αυτή των Εκπαιδευτικών, από το 1982 μέχρι και σήμερα.

Πίνακας 1: Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση. Πηγή: Κουτούζης (2018), Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση».

Νομοθετικό κείμενο	Χρονολογία	Περιγραφή
Σχ. Π.Δ.	1984	Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού
Σχ. Π.Δ.*	1988	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών

Σχ. Π.Δ.*	1992	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Π.Δ. 320*	1993	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου
Ν. 2525*	1997	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Σχ. Π.Δ.	1998	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
ΥΑ Δ2-1938*	1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Π.Δ. 140*	1998	Παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης
Εγκ. Γ2- 4791	1998	Διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
Ν. 2986*	2002	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Σχ. Υπ. Απ.	2003	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης
Ν. 3848*	2010	«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»
Εγκ. Γ1- 37100*	2010	Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας
Εγκ. Γ1- 14841*	2012	«Προετοιμασία -Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»
Π.Δ. 152*	2013	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εγκ. Γ1- 190089*	2013	«Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες»
ΥΑ Γ1- 30972*	2013	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης
Ν. 4547*	2018	Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
ΥΑ. 1816/ΓΔ4*	2019	Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.

\*Τα συγκεκριμένα νομοθετικά κείμενα αναλύονται παρακάτω στην εργασία

Η επιχειρηματολογία για την εφαρμογή ή μη της αξιολόγησης πλεονάζει και από τους υπέρμαχους και από τους πολέμιους της αξιολόγησης. Οι υποστηρικτές της αξιολόγησης αναφέρουν πως καμία αλλαγή προς το καλύτερο δεν παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς στα χρόνια που πέρασαν χωρίς αξιολόγηση. Επιπλέον υπενθυμίζουν πως κάποιοι από αυτούς, ελλείψει αξιολόγησης πέρασαν στην ασυδοσία (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 97). Υποστηρίζεται, ακόμη, πως, αφού ο μαθητής αξιολογείται (Δημητρόπουλος, 1981, σ. 88-89, οπ. αν. στο

Γεωργουδάκης, 2010, σ. 99), δεν δικαιολογείται να αρνείται να αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, οι ικανοί και εργατικοί λαμβάνουν ηθική ικανοποίηση για το έργο που παρουσιάζουν και οι καλοί μπορούν να γίνουν ακόμα καλύτεροι. Επίσης μέσω της αξιολόγησης, είναι δυνατό η κατάρτιση και η πείρα του καθενός να αξιοποιηθούν με καταλληλότερους τρόπους στη διδασκαλία. Διασφαλίζεται η ποιότητα του παραγόμενου έργου και η πολιτεία μπορεί να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αλλά και το κατά πόσο εφαρμόζεται ορθά η εκπαιδευτική πολιτική (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 99).

Οι αντιδράσεις προς την αξιολόγηση σαν κυριότερο επιχείρημα εμφανίζουν το ότι κάποιος που αξιολογείται- και κατέπεκταση ελέγχεται – δεν μπορεί να νιώθει ελεύθερος και επομένως δεν δύναται να δημιουργήσει ελεύθερους ανθρώπους (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997, σ. 29, 31; Χαρίσης, 2007, σ. 160, οπ. αν. στο Αναστασίου, 2014, σ. 68). Επίσης πως τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν γίνεται να είναι αντικειμενικά, καθώς οι αξίες και οι αρχές του καθενός είναι υποκειμενικές. Υποστηρίζεται επίσης πως οι αξιολογητές δεν διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση για να αξιολογούν (Κασσωτάκης, 2018, σ. 223-224, Γεωργουδάκης, 2010, σ.100). Η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης όμως δεν αφορά μόνο τους αξιολογητές αλλά και τους αξιολογούμενους καθώς θα πρέπει να κατανοούν, να αποδέχονται και να ερμηνεύουν σωστά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα αναφέρεται πως η αξιολόγηση προωθεί τον ανταγωνισμό και υποθάλλπτεται η συνεργασία.

Αν το σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει φανερές αδυναμίες και ο εκσυγχρονισμός του αποτελεί επιτακτική ανάγκη, μόνο μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης μπορούμε να προβούμε στις κατάλληλες διορθωτικές κινήσεις προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Δημαρέλος, 2006, σ.14). Αφού δεν έχει υλοποιηθεί στη χώρα μας τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια κανενός είδους αξιολόγηση, δεν υπάρχουν εμπειρικές έρευνες στις οποίες να μπορούμε να στηριχτούμε για να υποστηρίξουμε την επίδρασή της στην ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων ή των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 2018, σ. 51; Γεωργουδάκης, 2010, σ. 102-103). Τα κείμενα, ωστόσο, που αφορούν την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, χρησιμοποιούνται σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο ως κείμενα πολιτικής και ως κείμενα πολιτικών πρακτικών (Πασιάς & Παπαχρήστου, 2016-17, σ. 236-237).

Σε αυτή τη βάση, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) , τον Οκτώβριο του 2013 παρουσίασε ένα κείμενο που αφορούσε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και το εξέταζε σαν μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Ανέφερε πως «η αυτοαξιολόγηση

της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα που βασίζεται στην **αναγνώριση σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών** στην υλοποίηση του έργου τους» (ΙΕΠ, 2013, σ. 3).

Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ένα ακανθώδες ζήτημα που πολλές φορές περικλείει συγκρούσεις μεταξύ του κρατικού μηχανισμού και των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα παρομοιάζεται με «αρένα», όπου διαφορετικές κοινωνικές ομάδες οι οποίες εκπροσωπούν ιδιαίτερες αξίες και συμφέροντα αγωνίζονται, αντιπαρατίθενται μεταξύ τους, προκειμένου να επιβάλουν τους δικούς τους στόχους και κριτήρια (Bernstein, 1996, σ. 3-5). Όμως, όπως αναφέρει και ο Owen (1997, σ.259), «οι προτεινόμενες πολιτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όποια κι αν είναι κι απ' όπου κι αν προέρχεται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική ιδεολογία με την οποία συνοδεύονται, αφορούν ακριβώς και πάνω από όλα τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος και του κοινωνικού του ρόλου, τη συντήρηση, την αλλαγή των πρακτικών και των αποτελεσμάτων του». Αξίζει, τέλος, εδώ, να σημειωθεί και η άποψη του Barber (1996) -όπως καταγράφεται από τον Κασσωτάκη (2018, σ. 42): «η επιτυχία κάθε σύγχρονου οργανισμού εξαρτάται, κυρίως, από την ικανότητα του να μαθαίνει μόνος του από τη λειτουργία του και να αυτοβελτιώνεται. Πρέπει συνεχώς να υπάρχει αναθεώρηση της νοοτροπίας και της παγιωμένης λογικής με βάση την αυτογνωσία και αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της (αυτό)αξιολόγησης».

### **3.6 Η Νομοθεσία για την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων και Εκπαιδευτικών**

Έχουμε ήδη αναφέρει πως πολλές νομοθετικές προσπάθειες έλαβαν χώρα για την διαδικασία της αξιολόγησης. Αυτή η «πολυνομία» όμως, απαιτούσε και απαιτεί πληθώρα Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων, Διοικητικών Πράξεων και Εφαρμοστικών Εγκυκλίων, για την εξειδίκευση και για την υλοποίησή τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ. 356). Ενίοτε, η δημοσίευση τόσων Νόμων, Διαταγμάτων κλπ., συνήθως οδηγούν σε αντιφάσεις, αντιθέσεις και επικαλύψεις. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα προβούμε αναφορικά στο τι όριζε το κάθε κείμενο και ποια ήταν η κατάληξη κάθε φορά, μετά την δημοσίευσή τους.

- **Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1988: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών»**

Κατατέθηκε όταν κυβερνόν κόμμα ήταν το ΠΑΣΟΚ και τη θέση του Υπουργού Παιδείας κατείχε ο Γεώργιος Παπανδρέου. Στο συγκεκριμένο ΠΔ περιγράφονται, εν συντομία, οι έννοιες του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και καταγράφεται ο σκοπός της αξιολόγησης, δηλαδή, η συνεχής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγραμματισμού με την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτυχθεί η παρεχόμενη παιδεία στη χώρα σε σχέση και συνάρτηση με την παρεχόμενη παιδεία των άλλων χωρών. Οι όροι αξιολόγηση και αποτίμηση χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι στο «άρθρο 3» κατά το οποίο προτείνεται να υπάρξει μια αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου- όπως αυτό ορίζεται<sup>35</sup> στο «άρθρο 1»- έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο προγραμματισμός και η εφαρμογή του, να επισημαίνονται οι αδυναμίες που τυχόν παρουσιάστηκαν στη φάση υλοποίησης και στην τελική αξιολόγηση να καταγράφονται εκτός από τις δυσκολίες που παρεμπόδισαν την εκτέλεση του προγραμματισμού και προτάσεις που θα αποτελούν διορθωτική παρέμβαση για την άρση των δυσκολιών.

Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελεί τον βασικό αξιολογητή, ο οποίος λειτουργεί σαν παρατηρητής- σύμβουλος και προτείνει τρόπους αντιμετώπισης. Εκτός από το εκπαιδευτικό έργο, τονίζεται πως η αξιολόγηση πρέπει να αφορά και τον εκπαιδευτικό σαν μέρος της αλληλοσυμπληρούμενης διαδικασίας αξιολόγησης του σχολικού έργου. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στο εκπαιδευτικό έργο συντελείται στην τάξη, στη σχολική μονάδα, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσής του και πάνω σε αυτά καλείται να αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση θα γίνεται συλλογικά αλλά και ατομικά, από τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο τάξης και της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

### Κατάληξη

Ο χρόνος που επιλέχθηκε για την επιβολή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών ήταν επιλεγμένος και ενταγμένος στις υπόλοιπες ρυθμίσεις που αφορούσαν την εκπαίδευση και οι οποίες «συνδέονται στενά μεταξύ τους, συμπληρώνει η μία την άλλη και, πάνω απ' όλα, εντάσσονται οργανικά σε ένα πλήρες μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα» (ΥΠΕΠΘ, 1992, σπ.αν. Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 159). Υπήρξαν όμως επιχειρήματα και προτάσεις- είτε επρόκειτο για συνδικαλιστικό λόγο είτε για πολιτικό είτε για παιδαγωγικό (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ.

<sup>35</sup> (η υποχρέωση των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους, να προσδιορίζουν έγκαιρα, τεκμηριωμένα και στα πλαίσια των γενικών και ειδικών σκοπών της εκπαίδευσης το διδακτικό τους έργο καθώς και τις ετήσιες δραστηριότητες και εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας).



161-166)- που στηρίχθηκαν στο παρελθόν. Έτσι, υποστηρίχθηκε πως επρόκειτο για επιβολή ελέγχου στην εκπαιδευτική λειτουργία και τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε πειθήνια εκτελεστικά όργανα κυβερνητικών επιλογών και εντολών (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 161). Επιπλέον, διάφορες αναλύσεις προέβαλλαν την αξιολόγηση ως μεθόδευση για τον διοικητικό συγκεντρωτισμό και ως γραφειοκρατία, καθώς επίσης τονίζονταν η πρόθεση για ενίσχυση του κρατικού ελέγχου και της άσκησης εξουσίας (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 162-164). Το βασικό ερώτημα εκείνης της περιόδου ήταν το ποιος είναι ικανός να αξιολογεί, να ελέγχει την εκπαίδευση και να του αποδίδουν λόγο οι εκπαιδευτικοί. Η επιλογή των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητών έγειρε, επίσης, αντιδράσεις καθώς η θεσμοθέτησή τους όριζε την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενώ η τοποθέτησή τους ως βασικών αξιολογητών τους μετέτρεπε σε ελεγκτικό μηχανισμό. Το συγκεκριμένο Προεδρικό Διάταγμα ποτέ δεν τέθηκε σε εφαρμογή γιατί δεν έπεισε τους εκπαιδευτικούς ότι η διαδικασία της αξιολόγησης θα οφελήσει και τους ίδιους αλλά και την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα.

- **Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1992: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»**

Με Υπουργό Παιδείας τον Γεώργιο Σουφλιά, της Νέας Δημοκρατίας, κατατέθηκε το συγκεκριμένο σχέδιο ΠΔ. Στο «άρθρο 1» γίνεται αναφορά στην έννοια και τον σκοπό της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Νοείται η εκτίμηση και η απόδοση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά και σκοπός είναι η εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η διαρκής βελτίωσή της. Εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Θεωρείται ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποβλέπει στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η διαδικασία υλοποιείται- όσον αφορά τον εκπαιδευτικό- από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από τον διευθυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Η αξιολόγηση θεωρείται επιστέγασμα μια μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας και διαμορφώνεται σταδιακά από τη συνεχή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και Σχ. Συμβούλου. Ο Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική- διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία- επικοινωνία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Έπειτα συντάσσεται αξιολογική έκθεση η οποία εκτός από το περιγραφικό μέρος περιλαμβάνει και αριθμητική μεταγραφή των στοιχείων της αξιολόγησης σε 100βαθμη κλίμακα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στο «Άρθρο 2» αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον Σχ. Σύμβουλο προγραμματίζουν στην αρχή κάθε διδακτικού έτους τις εκπαιδευτικές και διδακτικές δραστηριότητες και στο τέλος της χρονιάς αξιολογούνται από τον σύλλογο διδασκόντων προκειμένου να επισημανθούν οι αδυναμίες και να υπάρξει βελτίωση στον προγραμματισμό του επόμενου έτους.

### **Κατάληξη**

Το σχέδιο αυτό δόθηκε από το ΥΠΕΠΘ τον Ιούλιο του 1992 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη σχετική γνωμοδότηση (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 252). Η δημοσιοποίησή του προκάλεσε έντονες αντιδράσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών οργανώσεων, οι οποίες το απέρριψαν (Κασσωτάκης, 2018, σ. 257). Παρόλα αυτά, ο νέος, τότε, Υπουργός Παιδείας, Γεώργιος Σουφλιάς, εγκαινίασε τον Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία και στηριζόμενος στα αποτελέσματά του, προώθησε την επόμενη χρονιά το ΠΔ 320, το οποίο καθιέρωνε συγκεκριμένη μεθοδολογία και κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης, 1993).

- **Προεδρικό Διάταγμα 320/ 1993: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου»**

Στο συγκεκριμένο Π.Δ. η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται ως *«η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το έργο της σχολικής μονάδας συνολικά καθώς και η απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο»* (Άρθρο 1, παρ. 1). Όπως αναφέρεται, επίσης, στο «Άρθρο 1», σκοπός της αξιολόγησης είναι η διαρκής βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συντελεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, αποβλέπει στην ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και παρέχει κίνητρα σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Τέλος, η συστηματική ανάλυση και μελέτη των στοιχείων της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Στο «Άρθρο 2» αναλύεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αναφέρεται πως ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους προγραμματίζει στην αρχή κάθε σχολικού έτους τις

διδασκτικές και ευρύτερες εκπαιδευτικές δραστηριότητές της. Στο τέλος του διδακτικού έτους το εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής μονάδας αξιολογείται από το σύλλογο διδασκόντων- αφού λάβει υπόψη του και τη σχετική γνώμη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων- προκειμένου να επισημανθούν αδυναμίες και να βελτιωθεί ο προγραμματισμός του επόμενου έτους.

Στο «Άρθρο 3», αναλύεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, η οποία υλοποιείται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός. Για την αξιολόγηση αυτή, που αποτελεί φυσική συνέπεια και επιστέγασμα μακράς και πολύπλευρης συνεργασίας τους σε ποικίλους τομείς της εκπαιδευτικής πράξης, συντάσσεται ιδιαίτερη έκθεση από καθένα εκ των ανωτέρω. Η επικοινωνία με τον Σχολικό Σύμβουλο γίνεται σε επιμορφωτικά σεμινάρια και άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις που διοργανώνει ο Σχολικός Σύμβουλος, κατά την αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί: α) την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (επιστημονική συγκρότηση, κατοχή διδακτέας ύλης, ενημέρωση για τις εξελίξεις της επιστήμης σε συνδυασμό με την προσφορά γνώσεων στο σχολείο, την επιστημονική- εκπαιδευτική του δραστηριότητα), β) την παιδαγωγική- διδακτική του ικανότητα (προγραμματισμός διδακτικού έργου, χρήση κατάλληλης μεθόδου και μέσων διδασκαλίας, εξασφάλιση ενδιαφέροντος και συμμετοχής των μαθητών, ικανότητα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος).

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον Διευθυντή του σχολείου, διαμορφώνεται μέσα από την καθημερινή τους συνεργασία. Ο Διευθυντής αξιολογεί: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό β) τη συνεργασία – επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές, και γονείς.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές, περιέχουν εκτός από περιγραφική έκθεση και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων αξιολόγησης. Ειδικότερα:

- 1) Η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και η παιδαγωγική – διδακτική ικανότητά του αποτιμώνται σε κλίμακα από 10 μέχρι και 50 μόρια εκάστη (σύνολο μορίων 100).
- 2) Η υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα και ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και η συνεργασία- επικοινωνία του με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς αποτιμώνται σε κλίμακα από 10 μέχρι και 50 μόρια εκάστη (σύνολο μορίων 100).

## Κατάληξη

Ο εκπαιδευτικός κλάδος απέρριψε το Προεδρικό Διάταγμα, αναφέροντας πως «οι θεσμοί του Σχ. Συμβούλου και του Διευθυντή παραμορφώνονται και υποβαθμίζονται, από τον ρόλο των εγγυητών του παιδαγωγικού κλίματος και της δημοκρατικής λειτουργίας σε αυτόν του αξιολογητή και του βαθμολογητή» (Διδασκαλικό Βήμα, 1993, τ. 1061, σ. 2). Υποστηρίχθηκε ότι η όλη διαδικασία περισσότερο προσωποποιούσε, παρά αντικειμενικοποιούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφού οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιήθηκαν (καλός, ικανός, καλός δάσκαλος, με ταλέντο, κλπ.) καθώς και η αξιολογική κλίμακα την καθιστούσαν υποκειμενική και τοποθετούσαν τον κάθε εκπαιδευτικό σε μια ταξική θέση και σε μια επαγγελματική ιεραρχία (Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 185-186). Θεωρήθηκε, τέλος, πως η συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης, αποτελούσε έναν ελεγκτικό μηχανισμό συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις επιταγές αυταρχικών δομών που απορρίφθηκαν στο παρελθόν αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Διδ. Βήμα, 1993, σ. 2; Παπακωνσταντίνου, 1993, σ. 186). Παρόλο που το ΠΔ υπογράφηκε, δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 89).

Λίγο μετά, το ΠΑ.ΣΟ.Κ. αναλαμβάνει την Κυβέρνηση και στις 22 Νοεμβρίου 1993 καταργεί το Π.Δ. Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στέλνοντας στους Σχ. Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολείων σχετική διαταγή που συνιστούσε να απέχουν «προς το παρόν» από την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, «ενόψει της μελετώμενης αναμόρφωσης» του Π.Δ. (Δούκας, 1997, σ. 155). Σύμφωνα με δηλώσεις του τότε Υπουργού Παιδείας Δ. Φατούρου, «η αξιολογική διαδικασία θα αποσυνδεθεί από την υπόθεση της ανέλιξης των εκπαιδευτικών. Αυτή θα είναι η θεμελιώδης διαφορά από τις ρυθμίσεις που προώθησε η ΝΔ» (Φατούρος, 1994, σ.98, σπ. αν. στο Δούκας, 1997, σ. 155). Σε αυτό το πλαίσιο, διαμορφώθηκε από ομάδα εργασίας του ΥΠΕΠΘ πρόταση «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης», εκδόθηκε τον Ιούνιο του 1994, αλλά δεν δημοσιοποιήθηκε (Κασσωτάκης, 2001, σ. 36).

### - Πρόταση αξιολόγησης της Ομάδας Εργασίας του ΥΠΕΠΘ/ 1994<sup>36</sup>

Θεωρούμε σημαντικό, παρόλο που δεν δημοσιοποιήθηκε<sup>37</sup>, τότε, να γίνει καταγραφή της πρότασης της Ομάδας Εργασίας του ΥΠΕΠΘ, ως, ίσως, μία παραπάνω προσπάθεια

<sup>36</sup> Όπως καταγράφεται στο Κασσωτάκης, 2018, σ. 484- 495.

<sup>37</sup> Όπως ανέφερε ο ίδιος ο Κασσωτάκης σε άρθρο του στην εφημερίδα «Η Καθημερινή» (2001, σ. 36), έργο της Ομάδας εργασίας ήταν η σύνταξη δύο προτάσεων για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η πρώτη αφορούσε τους μαθητές και μάλιστα

ενσωμάτωσης της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία από το Υπουργείο Παιδείας. Η παρούσα πρόταση εστίαζε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο μέρος αναλύεται η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σκοπός, επομένως, της αξιολόγησης αυτής είναι η συνεχής βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης μέσα από μια αδιάκοπη διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο σε τοπικό όσο και σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με έγκυρα πληροφοριακά στοιχεία. Κέντρο της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η σχολική μονάδα και η διαδικασία που θα ακολουθεί για την αξιολόγηση του έργου της θα πρέπει να μπορεί να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες των επιμέρους σχολείων.

Προτείνεται προγραμματισμός δραστηριοτήτων στην αρχή της σχολικής χρονιάς αφού ληφθεί υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα, το διαθέσιμο διδακτικό και εποπτικό υλικό και οι δυνατότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, οι δυνατότητες ανάπτυξης επιμορφωτικών, παιδαγωγικών και επιστημονικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με φορείς της σχολικής και τοπικής κοινότητας, κυρίως με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τις Μαθητικές Κοινότητες. Τέλος, η απολογιστική έκθεση της προηγούμενης χρονιάς και οι ιδιαιτερότητες του σχολείου. Στα τέλη Σεπτεμβρίου, γίνεται νέα συνεδρίαση, για την εξειδίκευση του αρχικού προγραμματισμού. Επισημαίνονται επίσης περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση. Στις συνεδριάσεις μπορεί να συμμετέχει εκπρόσωπος των Γονέων καθώς και ο Σχ. Σύμβουλος. Έπειτα στο τέλος του πρώτου τριμήνου ακολουθεί μία διαμορφωτική αποτίμηση των διαδικασιών που ακολουθούνται, ενώ στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται μια απολογιστική έκθεση όπου κάθε εκπαιδευτικός καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε καθώς και κάθε είδους δραστηριότητα ή πρωτοβουλία που ανέλαβε για την βελτίωση του έργου του σχολείου.

Οι εκθέσεις συγκεντρώνονται, συζητούνται σε συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων και αποστέλλονται στον Σχ. Σύμβουλο. Ο ίδιος, αφού σημειώσει τυχόν αντιρρήσεις ή τη σύμφωνη γνώμη του, τις επιστρέφει στο σχολείο. Έπειτα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει ετήσια απολογιστική έκθεση η οποία αποτελεί και την τελική καταγραφή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελέστηκε στο σχολείο.

---

με βάση αυτή, συντάχθηκαν τα ΠΔ 409/1994 και 8/1995. Λόγω αντιδράσεων, όμως, η δεύτερη πρόταση που αφορούσε της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου δεν δόθηκε ποτέ στη δημοσιότητα.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χωρίζεται σε: α) κρίση για μονιμοποίηση, όπου συντάσσεται έκθεση για την επάρκειά του από τον Διευθυντή του σχολείου και τον αρμόδιο Σχ. Σύμβουλο. Η έκθεση αυτή στηρίζεται στις απολογιστικές εκθέσεις κάθε έτους των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και από την κρίση του Διευθυντή και του Σχ. Συμβούλου, η οποία απορρέει από τη συνεργασία που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους και την όλη εποπτεία του έργου τους· β) σε περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την περίπτωση προτάθηκαν τρεις απόψεις, οι οποίες μπορούσαν να τεθούν σε κοινωνικό διάλογο. Η πρώτη όριζε πως οι απολογιστικές εκθέσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, στις οποίες ο Διευθυντής και ο Σχ. Σύμβουλος σημειώνουν και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους, θεωρούνται επαρκείς, προκειμένου τα Συμβούλια κρίσης να συντάξουν αξιολογικές θέσεις όταν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Η δεύτερη άποψη, υποστήριζε, πως πρέπει σε δύο χρόνια από την έναρξη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να συνταχθούν από τον Σχ. Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Διευθυντή του σχολείου, ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια η ίδια διαδικασία να ακολουθείται κάθε 3-4 χρόνια. Κάποια μέλη της επιτροπής υποστήριζαν την βαθμολόγηση με βάση 100βαθμη κλίμακα ή με χαρακτηρισμούς. Η τρίτη άποψη, υποστήριζε πως ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται μόνο για τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης. Τα κριτήρια που πρότεινε η συγκεκριμένη Ομάδα Εργασίας για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, την ικανότητα άσκησης του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου, την υπηρεσιακή συνέπεια και τη συμμετοχή ή μη στο διδακτικό έργο του σχολείου, την κοινωνική και λοιπή επιστημονική του δραστηριότητα.

Τέλος, από την Ομάδα Εργασίας, τονίζεται πως για να λειτουργήσει αποτελεσματικά το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να υπάρξει συνεχής διάλογος μεταξύ της Πολιτείας και των ενδιαφερομένων, να συστηματοποιηθεί η λειτουργία Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και να στελεχωθεί με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, να αυξηθεί ο αριθμός των Σχολικών Συμβούλων για να μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναλογούν σε κάθε Σχ. Σύμβουλο, να προσδιοριστεί σαφέστερα ο ρόλος των Σχ. Συμβούλων και να υπάρξει στενότερη σύνδεσή τους με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, να οριστούν περιφερειακά Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου από καταξιωμένους Σχολικούς Συμβούλους, ύστερα από ειδική επιλογή και να γίνει συστηματική επιμόρφωση σε ζητήματα αξιολόγησης όλων των στελεχών της εκπαίδευσης.

Όπως αναφέρεται παραπάνω, η συγκεκριμένη πρόταση ουδέποτε τέθηκε σε εφαρμογή, συνεπώς δεν μπορεί να γίνει κάποια άλλη αναφορά σε αυτή.

- **Νόμος 2525/1997: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου»**

Στις 23 Σεπτεμβρίου του 1997, με Υπουργό Παιδείας τον Γεράσιμο Αρσένη, του ΠΑ.ΣΟ.Κ., εκδίδεται ο ανωτέρω νόμος, ο οποίος, στο «Άρθρο 8», ορίζει την *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια διαδικασία αποτίμησης την ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), ως εξής (Άρθρο 8, παρ.4):

α) Ο Διευθυντής του σχολείου συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στα Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα.

γ) Ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού.

δ) Η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), για τους οποίους συνιστώνται 400 οργανικές θέσεις ΠΕ κατηγορίας στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τους συγκεκριμένους απαιτούνται επιστημονικά προσόντα (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακά, διδακτορικά), τουλάχιστον δωδεκαετή διδακτική προϋπηρεσία σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο ή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον οι υποψήφιοι δεν θα πρέπει να είναι άνω των 55 ετών. Έργο των μελών ΣΜΑ είναι:

- Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους·
- Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας·
- Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης·
- Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές·
- Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης·

- Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

Το «άρθρο 8», ανέφερε επίσης πως περαιτέρω διευκρινήσεις για τη διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών, την υπηρεσιακή τους εξέλιξη, καθώς και εγγυήσεις σε σχέση με τις εκθέσεις αξιολόγησής τους και την οριστικοποίηση αυτών, θα καθοριστούν με προεδρικά διατάγματα και αποφάσεις που θα εκδίδονταν με πρόταση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Επίσης, θα καθορίζονταν και τα ειδικότερα καθήκοντα των αξιολογητών, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αξιολόγηση.

### **Κατάληξη**

Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών αποτέλεσε τη σημαντικότερη καινοτομία του Νόμου όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2018, σ.261-262). Ο τότε Υπουργός Παιδείας, Γεράσιμος Αρσένης, θεώρησε πως η αξιολόγηση αποτελούσε το δεύτερο κατά σειρά μεγάλο θέμα μετά την κατάργηση της επετηρίδας (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 89). Το 1997 εκδόθηκε υπό την καθοδήγησή του φυλλάδιο με τίτλο: «*Εκπαίδευση 2000. Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*» (ΥΠΕΠΘ, 1997). Το κείμενο προκάλεσε αντιδράσεις. Όπως θα φανεί παρακάτω, το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε., εξέφρασε την κατηγορηματική αντίθεσή του στις διατάξεις για την αξιολόγηση. Μάλιστα με επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας ανέφερε πως οι θέσεις του κλάδου, ο οποίος διεκδικεί εδώ και δεκαετίες την αξιολόγηση του «εκπαιδευτικού έργου», για το συγκεκριμένο θέμα, έχουν ήδη εκδοθεί από το 1993. Οι θέσεις αυτές αποτελούν τη μοναδική διέξοδο για ουσιαστικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο (Διδ.Βήμα, τ. 1089, σ. 6). Ακολούθησε απεργιακή κινητοποίηση στην οποία συμμετείχε το 76% των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας, στην οποία δηλωνόταν η αταλάντευτη απόφαση των εκπαιδευτικών να αντισταθούν στις ρυθμίσεις του νόμου 2525/97 (Διδ. Βήμα, τ.1090, σ.1). Παρά τις αντιδράσεις, ο Νόμος ψηφίστηκε από την πλειοψηφία της Βουλής, τον Σεπτέμβριο του 1997 (Κασσωτάκης, 2018, σ. 261). Ανεστάλλει, όμως, και τελικά καταργήθηκε από τον επόμενο Υπουργό Παιδείας, του ίδιου κυβερνητικού κόμματος, Πέτρο Ευθυμίου.

- **Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/ 26-2-1998: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» και ΠΔ 140/98: «Παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»**



Το 1998 εκδίδονται σαν συνέχεια των διατάξεων του Ν.2525/97 και καθορίζουν τις λεπτομέρειες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η ΥΑ εστιάζει στην αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Σκοπός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν πρόκειται για μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας την αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι: α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας ως προς την επιστημονική συγκρότηση, την παιδαγωγική κατάρτιση και τη διδακτική ευστοχία· β) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς στο μαθητή· γ) η επισήμανση των αδυναμιών και η προσπάθεια εξάλειψής αυτών· δ) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν· ε) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης και ο προσδιορισμός του περιεχομένου αυτής.

Η έκθεση αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα αναφέρεται ως έκθεση αυτοαξιολόγησης που συντάσσεται από πενταμελή επιτροπή που έχει ορίσει ο σύλλογος διδασκόντων και κατατίθεται στον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος με τη σειρά του συντάσσει έκθεση για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς αυτής. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εξετάζει την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς. Εκθέσεις έπειτα συντάσσονται και από τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης καθώς και από τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος εστιάζει στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Κάθε Αύγουστο το Σ.Μ.Α. ορίζει τριμελείς επιτροπές, οι οποίες αξιολογούν το έργο κάθε σχολικής μονάδας, αφού έρθουν σε άμεση επαφή με το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και τους φορείς που την υποστηρίζουν. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση από το Σ.Μ.Α. υφίσταται σε περίπτωση μονιμοποίησης ή μετά από ένσταση των εκπαιδευτικών ή σε περίπτωση σοβαρών ελλείψεων επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού. Οι εκθέσεις εκτός από περιγραφικό μέρος περιέχουν και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων αξιολόγησης.

### Κατάληξη

Ούτε αυτή η προσπάθεια είχε αίσιο τέλος. Για ακόμη μία φορά ακολούθησε η αντίδραση του κλάδου, θεωρώντας πως το Υπουργείο δεν επιδιώκει να δώσει στην εκπαίδευση ένα αξιολογικό σύστημα στηριγμένο στις αρχές και τις αξίες της επιστήμης, της αλήθειας των αντικειμενικών και αδιάσειστων στοιχείων της δικαιοσύνης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Διδ.Βήμα, τ. 1091, σ. 4). Επίσης στη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση έγινε λόγος για αυτοαξιολόγηση, χωρίς να αναφέρεται τίποτα συγκεκριμένο για τη μορφή της αξιολόγησης αυτής (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 89). Έντονες, επίσης, ήταν και οι αντιδράσεις της αντιπολίτευσης, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και στο εσωτερικό της ίδιας της πολιτικής παράταξης υπήρξαν συγκρούσεις. Η αλλαγή της ηγεσίας στο Υπουργείο Παιδείας το 2000 έθεσε τέλος στη συγκεκριμένη προσπάθεια (Κασωτάκης, 2018, σ. 262).

- **Πρόταση αξιολόγησης από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου**

Κατά την περίοδο 1997- 1999 το τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι. με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ιωσήφ Σολομών, προέβη σε ένα πειραματικό πρόγραμμα με την ονομασία «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Η συγκεκριμένη προσπάθεια ανέδειξε τις «*βασικές παραδοχές που διέπουν το προτεινόμενο πρότυπο καθώς και τη λογική που στηρίζει τη δομή και το περιεχόμενο του βασικότερου, ίσως, εργαλείου της εσωτερικής αξιολόγησης, των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου*» (Π.Ι.,1999, σ.9). Μπορεί να υποστηριχτεί ότι ήταν μια πολύ καλά προετοιμασμένη και τεκμηριωμένη πρόταση η οποία βασιζόταν σε διεθνή δεδομένα και αξιοποιούσε τις ιδέες της αυτοαξιολόγησης όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από τον MacBeath (1997) και τους συνεργάτες του.

**Κατάληξη**

Η δημοσιοποίηση του προγράμματος και η συγκεκριμένη πρόταση αξιολόγησης, η οποία δεν αντιτίθεντο ούτε στις απόψεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων αλλά ούτε και στους επικριτές των προηγούμενων προσπαθειών, δεν είχε την αναμενόμενη απήχηση, καθώς δεν συμμετείχαν πολλές σχολικές μονάδες στο πρόγραμμα (Κασωτάκης, 2018, σ.263-264). Στην ουσία, όμως, η πρόταση αυτή αποτέλεσε τη βάση στην οποία στηρίχτηκε τόσο η επόμενη πρόταση όσο και η πρόταση για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (2013).

- **Νόμος 2986/2002: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»**

Επί υπουργείας Πέτρου Ευθυμίου (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) κατατίθεται ο συγκεκριμένος νόμος, ο οποίος στο «άρθρο 4» κάνει αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σαν σκοπός αναφέρεται πάλι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Το πρώτο αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Επίσης συγκεντρώνει τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων και συντάσσει την ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ώστε να συμβάλλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στο επόμενο άρθρο (5) αναλύεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, στη διαπίστωση αναγκών επιμόρφωσης και τον προσδιορισμό του περιεχομένου της, στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους, στην επισήμανση αδυναμιών, στην προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς προς τους μαθητές με την σωστή καθοδήγηση από τους αξιολογητές, στην ενίσχυση της αυτογνωσίας για την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα, και στον σχηματισμό θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση. Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς. Είναι ατομική και η αξιολόγηση γίνεται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

### **Κατάληξη**

Ο «Νόμος Ευθυμίου» κατήργησε το Σ.Μ.Α., στο οποίο είχαν αντιδράσει τα εκπαιδευτικά συνδικάτα. Οι διαδικασίες αξιολόγησης, όμως, που προωθούσε ακολουθούσαν την ιεραρχική τάξη, όπου κάθε στέλεχος λογοδοτεί στο αμέσως ανώτερό του σε ετήσια βάση. Για ακόμη μία φορά γίνεται λόγος για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλά δεν υπάρχει αναφορά στο πώς η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 90). Επιπλέον ασκήθηκε κριτική που αφορούσε την υπερβολική ενίσχυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κ.Ε.Ε., την επανάληψη παλαιών ρυθμίσεων

σχετικών με τη διπλή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την ασάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης καθώς και την υποταγή στις υποδείξεις του Ο.Ο.Σ.Α. που εξυπηρετούσε τις ανάγκες της αγοράς και όχι της εκπαίδευσης (Καββαδίας & Φατούρου, 2002; Καραφύλλης, 2002; Γρόλιος κ.α., 2002; Καπαχτσή, 2008; Αναστασίου, 2014, σπ.αν. Κασσωτάκης, 2018, σ. 265). Ο κλάδος ζητούσε την τροποποίηση των διατάξεων που έρχονταν σε αντίθεση με τις θέσεις του και σε περίπτωση που αυτό δεν γινόταν δεκτό, η Δ.Ο.Ε. σε συνεργασία με τους Διδακταλικούς Συλλόγους θα προχωρούσε σε νόμιμα συνδικαλιστικά μέτρα που θα καταστύσαν ανενεργές τις συγκεκριμένες διατάξεις (Διδ. Βήμα, τ. 1116, σ. 3).

- **Εγκύκλιος Γ1- 37100/ 2010: «Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας»**

Το Υπουργείο Παιδείας με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο ενημέρωσε την εκπαιδευτική κοινότητα ότι στόχευε με σταδιακές παρεμβάσεις να οικοδομήσει το «Νέο Σχολείο» αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και γενικότερα της κοινωνίας. Μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο να την αναδείξει ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βασική επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους θα οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας. Τα μέλη των σχολικών μονάδων θα 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... Στόχος η επιλογή δύο σχολικών μονάδων από κάθε περιφέρεια (που θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον), όπου θα εφαρμοστεί πιλοτικά η αυτοαξιολόγηση.

**Κατάληξη**

Ο κλάδος εξέφρασε την αντίθεσή του στην προσπάθεια του Υπουργείου να επιβάλλει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με εγκύκλιο, πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο (Διδ. Βήμα, τ. 1153, σ. 52). Θετικά αντιμετωπίστηκε το γεγονός ότι η Υπουργός Παιδείας, συμφώνησε στο ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι χειραγώγηση, αλλά προκάλεσε αρνητικές εντυπώσεις το γεγονός ότι δρομολογήθηκαν διαδικασίες

αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας χωρίς προηγουμένως να υπάρξει διάλογος με τις Ομοσπονδίες και χωρίς να έχει αξιολογηθεί πρώτα η ευθύνη της Πολιτείας για τη λειτουργία της εκπαίδευσης (Διδ. Βήμα, τ. 1153, σ. 13). Τα σχολεία που δέχτηκαν να ξεκινήσουν εθελοντικά την πιλοτική αξιολόγηση τον Σεπτέμβριο του 2010 ήταν ελάχιστα (Γεωργουδάκης, 2010, σ. 92)- πεντακόσια (500) επιλεγμένα σχολεία την περίοδο 2010- 2012 (Κασσωτάκης, 2018, σ. 267). Για τον λόγο αυτό, ούτε η παραπάνω εγκύκλιος εφαρμόστηκε. Την ίδια αντίδραση είχε και το πολυνομοσχέδιο που ακολούθησε.

- **Νόμος 3848/ 2010: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»**

Τον Μάιο του 2010 και με Υπουργό Παιδείας την Άννα Διαμαντοπούμου (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) κατατίθεται ο νόμος 3848. Στο «άρθρο 32», γίνεται λόγος για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Η κάθε σχολική μονάδα καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους στην αρχή του έτους, ενώ στο τέλος συντάσσει έκθεση όπου αξιολογούνται η απόδοση της σχολικής μονάδας, η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν, ενώ διατυπώνονται και προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη χρονιά. Τα προγράμματα καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους και γνωστοποιούνται στους μαθητές, τον σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται σιι διαδίκτυο, κτλ. Στην παράγραφο 7 τονίζεται πως την αξιολόγηση της δράσης σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου, ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

### **Κατάληξη**

Ο συγκεκριμένος νόμος θεωρήθηκε ασαφής και γενικόλογος ως προς την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ενώ οσον αφορά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων εστίαζε στις δράσεις που έπρεπε να υλοποιήσουν τα σχολεία, οι οποίες όμως δεν αποτελούν το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, αλλά μία μόνο πτυχή του. Η παραπάνω νομοθεσία δεν εφαρμόστηκε συστηματικά από τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2018, σελ. 266-267). Η επόμενη Κυβέρνηση, το 2012, απέτρεψε να υλοποιηθούν τα παραπάνω.

- **Εγκύκλιος Γ1- 14841/2012: «Προετοιμασία -Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»**

Τον Φεβρουάριο του 2012 η Υφυπουργός Παιδείας Εύη Χριστοφιλοπούλου (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) έστειλε εγκύκλιο στις Περιφερειακές και Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης για «Προετοιμασία- Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων». Με την έναρξη του επόμενου σχολικού έτους η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έπρεπε να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές μονάδες και όχι πιλοτικά σε κάποια σχολεία όπως όριζε η εγκύκλιος του 2010. Μέχρι την εφαρμογή στα σχολεία για το έτος 2012-2013 η εγκύκλιος όριζε πως πρώτα θα υπήρχαν δράσεις δύο φάσεων. Και στις δύο φάσεις θα υλοποιούνταν επιμορφωτικά σεμινάρια στους Σχολικούς Συμβούλους για το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό, το παρατηρητήριο της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (στην 1η φάση) καθώς και για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και αξιολόγηση των σχεδίων δράσης (στη 2η φάση). Έπειτα οι Σχ. Σύμβουλοι θα ενημέρωναν τους Διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία.

### **Κατάληξη**

Ένα μήνα μετά, η Δ.Ο.Ε. στέλνει Δελτίο Τύπου στα Μ.Μ.Ε. για τη συνάντηση με τον Υπουργό Γεώργιο Μπαμπινιώτη όπου συζητήθηκε το θέμα της αξιολόγησης. Ο Υπουργός αναγνώρισε την ιδιαιτερότητα του έργου του εκπαιδευτικού και ζήτησε την αντιπρόταση της Δ.Ο.Ε., ενώ απέκλεισε την ολοκληρωτική κατάργηση της αξιολόγησης (Διδ. Βήμα: 2012, τ.1160, σ.17). Ο κλάδος για ακόμη μία φορά, χρησιμοποιώντας τα ίδια επιχειρήματα<sup>38</sup>, στάθηκε κατά της αξιολόγησης.

- **Υπουργική Απόφαση 30972/ Γ1/ 2013: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»**

Με αυτήν την ΥΑ (Υφυπουργός Θεόδωρος Παπαθεοδώρου- ΠΑ.ΣΟ.Κ. -επί συγκυβέρνησης με τη Νέα Δημοκρατία) ξεκινούσε από το σχολικό έτος 2013-14 η καθολική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και το έτος 2014-15 η εφαρμογή των σχεδίων δράσης. Συγκεκριμένα, στην ΥΑ (Μάρτιος του 2013) αναφερόταν ως σκοπός της διαδικασίας η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και

<sup>38</sup> Ολόκληρη η επιχειρηματολογία θα καταγραφεί αναλυτικά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας.

παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία. Λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο τα οποία αφορούν τα δεδομένα του σχολείου, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με δείκτες ποιότητας- εμφανίζονται σε σχετικό παράρτημα- οι οποίοι έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφοροποιήσεις των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης, την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων. Σύμφωνα με τα άρθρα 6 και 7 δημιουργούνται «το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ» και το «Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ». Το πρώτο υποστηρίζει τη βιωσιμότητα της Αξιολόγησης, παρακολουθεί τις εξελίξεις και παρέχει επιστημονική στήριξη στους Σχ. Συμβούλους και στους Διευθυντές ως αξιολογητές. Το δεύτερο επεξεργάζεται τα δεδομένα των εκθέσεων που στέλνονται από τις σχολικές μονάδες, υποστηρίζει τους Σχ. Συμβούλους στην αξιοποίηση των εκθέσεων και ενημερώνει το Υπουργείο Παιδείας.

Την Υπουργική Απόφαση ακολούθησε το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, με τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

- **Προεδρικό Διάταγμα 152/2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»**

Το ίδιο έτος με Υπουργό Παιδείας τον Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο (Νέα Δημοκρατία) υπογράφηκε και δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το ΠΔ 152 που αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός του συγκεκριμένου, η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ορίστηκαν κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε πέντε (5) κατηγορίες.

- Η πρώτη αφορά το σχολικό περιβάλλον και λαμβάνει υπόψη τις διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, το παιδαγωγικό τμήμα στη σχολική τάξη και την οργάνωση της σχολικής τάξης (συντελεστής βαρύτητας 0.75).

- Η δεύτερη αφορά τον σχεδιασμό, προγραμματισμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας και περιλαμβάνει τον βαθμό αντίληψης των δυνατοτήτων και των αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, τους στόχους και το περιεχόμενο, τις διδακτικές ενέργειες και τα εκπαιδευτικά μέσα (συντελεστής βαρύτητας 0.50).
- Η τρίτη αναφέρεται στη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών και περιλαμβάνει την προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία, τις ενέργειες των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, την εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών (συντελεστής βαρύτητας (1.25).
- Η τέταρτη ασχολείται με την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Περιλαμβάνει τις υπαλληλικές υποχρεώσεις, τη συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της αυτοαξιολόγησής της, την επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς (συντελεστής βαρύτητας 1.50).
- Η τελευταία αφορά την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει τα τυπικά προσόντα, την επιστημονική ανάπτυξη, την επαγγελματική ανάπτυξη (συντελεστής βαρύτητας 1).

Στο «άρθρο 5» προσδιορίζεται η κλίμακα αξιολόγησης (τετράβαθμη περιγραφική: 0-30, 31-60, 61-80, 81-100) και οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί (ελλιπής, επαρκής, πολύ καλός, εξαιρετικός) των εκπαιδευτικών. Ο μέσος όρος βαθμολόγησης στα προαναφερόμενα κριτήρια, αποτελεί και τον τελικό βαθμό της αξιολογικής διαδικασίας. Παρατηρούμε, επομένως, ότι υπάρχει μία ποιοτική διαφορά με την εισαγωγή συντελεστών, κάτι που δεν υπήρχε στις παλαιότερες νομοθεσίες.

Το Προεδρικό Διάταγμα, ακολούθησε Εγκύκλιος που αφορούσε την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου.

- **Εγκύκλιος 1900089/ Γ1/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες»**

Ο Υφυπουργός Συμμεών Κεδίκογλου εκδίδει εγκύκλιο, η οποία αναφέρει πως σκοπός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου κατά το πρώτο έτος εφαρμογής είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και



εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τονίζεται η υποχρεωτική εφαρμογή στα σχολεία, ενώ θα πρέπει να γίνουν οι εξής διαδικασίες: α) γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, β) επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχ. έτος 2014-15, γ) ετήσια έκθεση αξιολόγησης του σχολείου. Για κάθε μία από τις παραπάνω διαδικασίες δίνονται διευκρινίσεις. Επιπλέον αναφέρεται πως οι Σχολικοί Σύμβουλοι οφείλουν να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ενώ η εποπτεία και η παρακολούθηση της εφαρμογής του θεσμού θα γίνεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

### **Κατάληξη**

Εναντίον του ΠΔ και της εφαρμοστικής εγκυκλίου, ασκήθηκε επίσης έντονη κριτική. Θεωρήθηκε ότι υιοθετείται η ιεραρχική αξιολόγηση που υπήρχε και σε προηγούμενες νομοθεσίες. Επιπλέον πως τα προς αξιολόγηση στοιχεία ήταν πολυπληθή, ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με βάση τα κριτήρια δεν λαμβάνει υπόψη την κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατεί στην περιοχή που εδράζεται το σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, ενώ, τέλος, η όλη διαδικασία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Καλημερίδης, 2013; Αναστασίου, 2014; Τσίνας, 2014, οπ.αν. Κασωτάκης, 2018, σ. 269). Τον Ιανουάριο του 2015 η νέα κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α-ΑΝ.ΕΛ. ανέστειλε την εφαρμογή όλων των νόμων που αφορούσαν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (βλ. Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας, 31-1-2015).

- **Νόμος 4547/ 2018: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»**

Κατατέθηκε από τον Υπουργό Παιδείας Κωνσταντίνο Γαβρόγλου (ΣΥ.ΡΙΖ.Α.) τον Ιούνιο του 2018 και όριζε την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο «άρθρο 47» περιγράφεται ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, όπου ορίζεται ως η συνεχής δυναμική και συμμετοχική διαδικασία εντοπισμού, ανάλυσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων και των αναγκών του εκπαιδευτικού έργου, που αποβλέπει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ο σύλλογος διδασκόντων συνέρχεται και προγραμματίζει το εκπαιδευτικό έργο για το τρέχον σχολικό έτος λαμβάνοντας υπόψη έκθεση του προηγούμενου έτους και τις απόψεις του σχολικού συμβουλίου. Μπορούν επίσης να συμμετέχουν το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) και το Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής

Υποστήριξης). Γίνονται τακτικές συνεδριάσεις στη διάρκεια της χρονιάς και στο τέλος του έτους ο σύλλογος διδασκόντων προβαίνει στην αποτίμηση της υλοποίησης του προγραμματισμού και συντάσσει σχετική έκθεση.

### **Κατάληξη**

Ο συγκεκριμένος νόμος βρίσκεται αυτή τη στιγμή σε ισχύ (Αύγουστος 2019). Οι αντιδράσεις που υπήρξαν και συνεχίζουν να υπάρχουν εστιάζουν περισσότερο στην αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και όχι στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία. Πρέπει να σημειωθεί πως δεν γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην αξιολόγηση ή αποτίμηση του εκπαιδευτικού. Με Υπουργική Απόφαση που ακολούθησε τον Ν. 4547 ορίζονται οι λεπτομέρειες του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

- **Υπουργική Απόφαση 1816/ ΓΔ4/ 11-1-2019: «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων»**

Στις 7 Ιανουαρίου εκδίδεται η ΥΑ όπου αναφέρονται ως θεματικοί άξονες της Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων το σχολείο και η σχολική ζωή, η λειτουργία του σχολείου και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στην έκθεση προγραμματισμού (υπάρχει παράρτημα με αναλυτική φόρμα της έκθεσης) γίνεται αναφορά στην παρούσα κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο και καταγράφονται μέτρα, πρωτοβουλίες και δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα να υλοποιήσει κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ορίζονται ομάδες για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων, οι οποίες έχουν την ευθύνη για την οργάνωση, υποστήριξη και παρακολούθηση της προόδου. Επίσης οφείλουν να ενημερώνουν τον σύλλογο διδασκόντων για την πορεία των δράσεων.

Στην Έκθεση Αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, περιγράφονται:

- α) Η εκτίμηση του συλλόγου διδασκόντων για το παραγόμενο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας για κάθε θεματικό άξονα.
- β) Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού με αναφορά στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί, καθώς και στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά την υλοποίηση αυτών των στόχων και επισυνάπτονται τυχόν κείμενα αποτίμησης επιμέρους δράσεων.

γ) Συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οι οποίες θα ενταχθούν στον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους.

δ) Οι επιμορφωτικές και οι υποστηρικτικές δράσεις που κατά τη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων προτείνονται να αναπτυχθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου.

Οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου μελετούν τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη και διατυπώνουν παρατηρήσεις με βάση τις οποίες εισηγούνται πιθανές βελτιώσεις, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη τόσο για την υλοποίηση των δράσεων του τρέχοντος σχολικού έτους όσο και κατά τον προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες.

### **Κατάληξη**

Όπως προαναφέρθηκε ο «Προγραμματισμός και η Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων» βρίσκεται σήμερα σε ισχύ. Προς το παρόν, εστάλει από το Υπουργείο Παιδείας προς όλους τους ενδιαφερόμενους διευκρινιστικό έγγραφο (18-1-2019) που ενημερώνει πως η διαδικασία θα εφαρμοστεί από την έναρξη του σχολικού έτους 2019-20. Η Δ.Ο.Ε. φαίνεται να αποδέχεται για πρώτη φορά (απόφαση 88ης ΓΣ Δ.Ο.Ε., Ιούνιος 2019) την υλοποίηση της αξιολόγησης – αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου (εφόσον γίνουν αποδεκτοί από το Υπουργείο οι όροι<sup>39</sup> που θέτει), ενώ αντιδρά και καλεί σε αποχή σε περίπτωση εφαρμογής της αξιολόγησης στελεχών. Αναμένουμε να δούμε αν με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (2019- 2020) η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θα εφαρμοστεί.

### **3.7 Συμπερασματικά**

Το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών παραμένει μέχρι αυτή τη στιγμή κατά την οποία γράφεται η παρούσα εργασία (καλοκαίρι του 2019) σε εκκρεμότητα. Η μη εφαρμογή των παραπάνω θεσμών δημιουργεί αρνητικές επιπτώσεις στην ποιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης και στην αποτελεσματικότητά της (Κασσωτάκης: 2018, σ. 270). Η

---

<sup>39</sup> Οι όροι και οι τροποποιήσεις που απαιτεί η Δ.Ο.Ε. αναφέρονται αναλυτικά στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, σελ. 153-154

έλλειψη της αξιολόγησης, δηλαδή, στέκεται τροχοπέδη στην παρακολούθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών που συντελούνται στην Ευρώπη και τον κόσμο, στην επίτευξη των στόχων που αναφέρονται στην Ε.Ε., στην υποχρέωση λογοδοσίας προς την κοινωνία για το πώς αξιοποιούνται οι πόροι που παρέχονται στην εκπαίδευση, στον εντοπισμό αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, στην προσπάθεια βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής αυτονομίας, στην επίτευξη επικοινωνίας σχολείου- κοινωνίας, καθώς και, στην επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για ενεργή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και την εφαρμογή καινοτομιών στην εκπαίδευση, στη διαμόρφωση σωστού παιδαγωγικού κλίματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009, σ.1-31, «Πρόταση για τον Σχεδιασμό και την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### Μεθοδολογία της έρευνας

*Λίγη παρατήρηση και πολλή ανάλυση οδηγούν σε λάθη. Πολλή παρατήρηση και λίγη ανάλυση οδηγούν στην αλήθεια.*

*Alexis Carrel*

#### 4.1 Αναγκαιότητα της Έρευνας

Όπως έγινε αντιληπτό από το πρώτο μέρος της εργασίας, η αξιολόγηση- είτε πρόκειται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είτε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού- αποτελεί προτεραιότητα της ευρύτερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία έχει προταθεί και υποστηριχθεί με πλείστα παιδαγωγικά και εργασιακά επιχειρήματα, από οργανώσεις όπως ο ΟΟΣΑ (2005, 2011, 2017), η Ευρυδίκη (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση- European Commission, 2015), η UNESCO (1999), κ.α., αλλά και στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999, 2009) και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας του Υπουργείου Παιδείας (2011).

Σύμφωνα με τους παραπάνω οργανισμούς στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (outcomes), όπως αναφέρει ο ΟΟΣΑ το 2006, ενώ για την υλοποίηση αυτού του στόχου αναπτύσσονται δράσεις και προγράμματα που αφορούν διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (αξιολόγηση μαθητών, οργανισμών, μεθόδων, αξιολόγηση προσωπικού, αναλυτικών προγραμμάτων, εγχειριδίων, υλικού, κτιρίων,

κ.α.). Συλλέγονται δεδομένα και με βάση τους δείκτες ποιότητας που έχουν διαμορφωθεί (Indicators of Education Systems- INES) δημιουργούνται εκθέσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική κάθε ευρωπαϊκής χώρας, οι οποίες αποσκοπούν πέρα από τη συγκρισιμότητα της εκπαίδευσης μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, στην βελτίωση, την ενδυνάμωση και την ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παραπάνω πρόταση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, γίνεται προσπάθεια τα τελευταία 40 σχεδόν χρόνια να υλοποιηθεί και στην Ελλάδα από κυβερνήσεις ανεξαρτήτως κομματικού προσανατολισμού και ιδεολογίας. Παρακολουθώντας τη νομοθεσία των τελευταίων ετών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, βλέπουμε σημαντικές και διαρκείς μεταβολές. Πάντα όμως προσκρούει σε ομάδες- οι οποίες φυσικά είναι άμεσα ενδιαφερόμενες- που επιχειρηματολογούν κάποιες φορές υποστηρίζοντας τις διαδικασίες, τις περισσότερες, όμως, αντιτιθέμενες σε πρόσωπα (ποιος αξιολογεί) ή καταστάσεις (γιατί αξιολογεί, πώς αξιολογεί, τι αξιολογεί).

Διαχρονικά, η αποτυχία εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα, αποδίδεται (και) στην αντίδραση των εκπαιδευτικών και των συλλογικών τους οργάνων. Συνεπώς, η συστηματική αποτύπωση του λόγου των συλλογικών οργάνων (στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αναφερόμαστε στη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος- Δ.Ο.Ε.) είναι επίσης απαραίτητη για την κατανόηση των λόγων της αποτυχίας εισαγωγής της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση.

Η Δ.Ο.Ε. έχει διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην αναβολή (ή στη ματαίωση;) της διαδικασίας όλα αυτά τα χρόνια, χρησιμοποιώντας μια επιχειρηματολογία, την οποία θεωρούμε αναγκαίο και χρήσιμο στην παρούσα εργασία να ανιχνεύσουμε και να αναλύσουμε προκειμένου να εντοπίσουμε τους λόγους για τους οποίους το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- με ό,τι αυτό συμπεριλαμβάνει- δεν αξιολογείται. Το σκεπτικό της ερευνήτριας ήταν πως για να αντιδράει κανείς σε κάτι, θα πρέπει να το δει πρώτα να υλοποιείται. Στην Ελλάδα όμως κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί ποτέ. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών παραμένει σε αναστολή (και) εξαιτίας του συνδικαλιστικού οργάνου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επομένως, θα διερευνηθεί μέσα από επίσημα κείμενα της Δ.Ο.Ε. (συνέδρια, ημερήσιες διατάξεις, επίσημη εκπαιδευτική εφημερίδα, κλπ.) καθώς και από πρακτικά της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, το περιεχόμενο της επιχειρηματολογίας της Δ.Ο.Ε., στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, καθώς και το αν

τροποποιούνται οι θέσεις της Ομοσπονδίας στο πέρασμα των ετών- ανάλογα με τις ανάγκες κάθε εποχής.

#### 4.2 Ο Σκοπός της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να ανιχνεύσει και να μελετήσει τη δράση και τις προτάσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, από το 1982 έως και σήμερα (καλοκαίρι 2019). Επιχειρείται η ανίχνευση και η ανάδειξη του επιστημονικού λόγου στις θέσεις της Δ.Ο.Ε. καθώς επίσης και η εξέλιξη των θέσεων στο πέρασμα του χρόνου.

Πάνω σε αυτό το πλαίσιο, τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι τα εξής:

1. Πώς διαμορφώνεται διαχρονικά από το 1980 και μετά ο λόγος της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση;
2. Ποιοι φαίνεται να είναι οι διαμορφωτικοί παράγοντες του λόγου αυτού;

Από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα δημιουργούνται και επιμέρους για την καλύτερη κατανόηση και την περαιτέρω εμβάθυνση στις πρακτικές και τις δράσεις της Δ.Ο.Ε.:

- 1α. Υπάρχει κοινό διεκδικητικό πλαίσιο στην Ομοσπονδία;
- 1β. Πώς τοποθετείται διαχρονικά η Δ.Ο.Ε. στη διαδικασία της αξιολόγησης ή πτυχών της (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ή/και αξιολόγηση εκπαιδευτικών) για τη βελτίωση και την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- 1γ. Μπορούν να διαπιστωθούν διαφοροποιήσεις (διαχρονικά) στο λόγο; Ποιες είναι αυτές;
- 1δ. Μπορεί να εντοπιστεί συνέπεια ή/και αντιφάσεις στο λόγο αυτό;
- 2α. Πώς τεκμηριώνονται οι απόψεις; Υπάρχει (και) επιστημονικός λόγος;
- 2β. Ο λόγος διαφοροποιείται ανάλογα με την πλειοψηφούσα παράταξη;
- 2γ. Ο λόγος διαφοροποιείται ανάλογα με τη σχέση της πλειοψηφούσας παράταξης με το κυβερνών κόμμα;

#### 4.3 Υλικό- Πηγές

**Η** συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 20- 35 λεπτών, που μπορούσε να επεκταθεί αν το ήθελε ό/η συμμετέχων/ουσα, ενώ διασφαλίστηκε η εχεμύθεια. Η «δειγματοληψία» ήταν σκόπιμη και σε εθελοντική βάση. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη θέση που κατείχαν στο διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. (πρόεδροι, αντιπρόεδροι και γενικοί γραμματείς) στα χρόνια που ερευνούμε (1982 έως και σήμερα). Ο συνεντευκτής ηχογραφούσε τη συζήτηση και μετά την απομαγνητοφώνηση έστειλε τη συνέντευξη στους συνεντευξιαζόμενους για την τελική έγκριση της χρήσης όσων ειπώθηκαν.

Επιπλέον, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, έγινε συλλογή κειμένων από πρωτογενείς πηγές που αφορούσαν τις προτάσεις και τις θέσεις της Δ.Ο.Ε. πάνω στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαιδευτικών:

- α) από τις επίσημα ψηφισμένες θέσεις της Δ.Ο.Ε.,
- β) από πρακτικά συνεδρίων που διοργάνωσε η Δ.Ο.Ε. μόνη της ή σε συνεργασία με άλλους φορείς και έλαβαν χώρα την περίοδο που εξετάζουμε,
- γ) από το «Διδασκαλικό Βήμα» (εφημερίδα που εκδίδει η Δ.Ο.Ε.), όπου και αντλήθηκε το μεγαλύτερο μέρος των δεδομένων,
- δ) από το περιοδικό «Επιστημονικό Βήμα»,
- ε) από τα πρακτικά του Τμήματος Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής,
- στ) τα κείμενα των νόμων και των άλλων νομοθετικού περιεχομένου κειμένων, όπως προεδρικών διαταγμάτων, υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων του ΥΠ.Ε.Π.Θ., και
- ζ) διάφορες έρευνες σχετικές με την προσφορά και τη συνδικαλιστική δράση της Δ.Ο.Ε..

#### **4.4 Συλλογή δεδομένων**

**Ο** χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων ήταν οι βιβλιοθήκες της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας καθώς και η Γραμματεία της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι πηγές, έπειτα ακολούθησε η διαδικασία συγκέντρωσης εκείνων των κειμένων που αφορούν την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση



των εκπαιδευτικών της περιόδου 1982-2019. Η ανάλυση των δεδομένων στη συνέχεια οργανώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω αλλά και με τα στοιχεία που προέκυπταν κατά τη διάρκεια συλλογής δεδομένων.

## **4.5 Μεθοδολογία**

### **4.5.1 Ανάλυση περιεχομένου**

Στην εργασία επιχειρήθηκε μία αναλυτική, κριτική παρουσίαση των γεγονότων, των θέσεων και προτάσεων από πλευράς Δ.Ο.Ε. (όπως αυτά εμφανίζονται στα επίσημα ψηφισμένα έγγραφα και σε πρακτικά συνεδρίων της Ομοσπονδίας, καθώς και στο Διδασκαλικό Βήμα) σε συνάρτηση με τα θεσμικά κείμενα (Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις, Προεδρικά Διατάγματα) που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια των ετών που ερευνούμε. Η έρευνά μας δεν αφορούσε απλή καταγραφή των γεγονότων, αλλά προσπάθησε να παρουσιάσει τους λόγους για τους οποίους η αξιολόγηση δεν έχει τεθεί ποτέ σε εφαρμογή από το 1982 μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με τον Foucault (1991, οπ.αν. στο: Δούκας, 1997, σελ.21) «η ερμηνεία των γεγονότων εκλαμβάνεται ως εκ νέου ανακάλυψη σχέσεων, συναντήσεων, υποστηρίξεων αδιεξόδων, παιγνίων εξουσίας, στρατηγικών κοκ., τα οποία σε μία δεδομένη στιγμή καθιερώνουν εκείνο που κρίνεται αυτονόητο, παγκόσμιο και αναγκαίο». Επομένως η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί ποιοτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), στην οποία κατά περίπτωση μπορεί να εφαρμοστούν και ποσοτικές τεχνικές (ποσοτική καταγραφή και ανάλυση) όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Κατά τον Robert Weber η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί «την ερευνητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων [...] Οι κανόνες αυτής της διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπο έρευνα θέμα» (οπ.αν. στο Κυριαζή, 1998, σ.284). Οι Cohen & Manion (1994) ορίζουν τη διαδικασία ως «ερευνητική μέθοδο με πολλαπλούς σκοπούς που έχει αναπτυχθεί ειδικά για να διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στη διερεύνηση των οποίων το περιεχόμενο της επικοινωνίας χρησιμεύει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων» (σ. 86). Μάλιστα, συνεχίζουν, αναφέροντας πως βασικός σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου είναι να πάρει ένα λεκτικό, μη ποσοτικό ντοκουμέντο και να το μετασχηματίσει σε ποσοτικά

δεδομένα. Τέλος, ο Kirppendorp (2004) την ορίζει ως μια ερευνητική τεχνική<sup>40</sup> για την παραγωγή αναπαραγόμενων και έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα (ή άλλα σημαντικά πράγματα) στα πλαίσια, πάντα, της χρήσης τους. Σαν κείμενα, ορίζει κάθε γραπτό επικοινωνιακό υλικό που προορίζεται να διαβαστεί, να ερμηνευθεί και να γίνει κατανοητό από άλλους ανθρώπους πέρα από τους αναλυτές.

Ως μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στη γλώσσα και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Ενδείκνυται για την παρούσα εργασία, διότι δεν μελετά μόνο τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού, αλλά επιπλέον, εστιάζει στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού, με την έννοια ότι ακόμη και οι αποσιωπήσεις ενός κειμένου μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας. Με άλλα λόγια αναφερόμαστε σε αυτό που ο Holsti (1969, σ.12) ονομάζει «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές». Κάτι τέτοιο, βοηθά στην ανάδειξη του προσανατολισμού του υπό έρευνα περιεχομένου και οδηγεί στην διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό.

#### **4.5.2 Συνεντεύξεις**

Οι στόχοι μιας συνέντευξης, η οποία χρησιμοποιείται ερευνητικά, είναι τρεις, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994, σ. 374): «Πρώτον, να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας [...]. Δεύτερον, να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες· ή ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις. Και τρίτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μίας έρευνας». Σύμφωνα με τον Φίλια (1993, σ. 129, οπ. αν. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) η συνέντευξη αποτελεί κάποιου είδους μεθοδολογική στρατηγική όπου η πληροφορία εξέρχεται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων, του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου. Άλλωστε μέσα από μία συνέντευξη μπορούμε να αντιληφθούμε τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις που κάποιος κατέχει για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο.

Στην παρούσα εργασία οι συνεντεύξεις αξιοποιήθηκαν ως επιπλέον εργαλείο με σκοπό τη βαθύτερη εξέταση των απόψεων, των κινήτρων και των λόγων που οι ερωτώμενοι έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις, αλλά κυρίως για ποιον λόγο πράττουν/ αποφασίζουν/ αντιδρούν

---

<sup>40</sup> Οι όροι «μέθοδος» και «τεχνική» πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά αν και δεν είναι ταυτόσημοι. Στην πραγματικότητα ο όρος μέθοδος αφορά την ανάλυση σε πρωτογενές υλικό, το οποίο είναι διαθέσιμο στον ερευνητή (π.χ. νομοθεσία, εγκύκλιοι, ανακοινώσεις, δελτία τύπου, κλπ.). Αντίθετα, ο όρος τεχνική αφορά υλικό που δεν είναι διαθέσιμο αλλά παράγεται από τον ερευνητή.

με τον συγκεκριμένο τρόπο- έχοντας βέβαια ο κλάδος χορηγήσει αυτό το δικαίωμα μέσω της ψηφοφορίας - για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αποτέλεσαν, δηλαδή, οι συνεντεύξεις, σημαντικό εργαλείο για την αναγνώριση των συμπεριφορών και της προσωπικότητας (ιδεολογικές- πολιτικές αντιλήψεις) των ατόμων που έχουν εκλεγεί για την αντιπροσώπευση του κλάδου. Οι συμμετέχοντες ήταν συγκεκριμένοι, με βάση τη θέση που κατείχαν στο διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. (πρόεδροι, αντιπρόεδροι και γενικοί γραμματείς), καθώς αυτοί αντιπροσωπεύουν τον κλάδο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις επιτροπές και τις συνεδριάσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Το είδος της συνέντευξης που αξιοποιήθηκε ορίζεται ως «μη δομημένη συνέντευξη». Πρόκειται για ένα είδος, όπου η συζήτηση που πραγματοποιείται είναι πιο ελεύθερη, πιο ευέλικτη. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις (παρατίθενται στο παράρτημα) ή ότι η διαδικασία δεν είναι προσεχτικά σχεδιασμένη, αλλά πως η αλληλουχία και η διατύπωση των ερωτήσεων έγινε με διαφορετικό τρόπο στους συνεντευξιζόμενους, έτσι ώστε να μην διακόπτεται απότομα το σκεπτικό των ερωτηθέντων και η ροή της συνέντευξης, αλλά η κάθε ερώτηση να έρχεται ως συνέχεια της προηγούμενης- όπου αυτό κατέστη δυνατό (Cohen & Manion, 1994, σ.376; Σαραφίδου, 2019).

#### 4.6 Ορισμός κατηγοριών και υποκατηγοριών

Οι κατηγορίες ανάλυσης προέρχονται από τα δεδομένα και τα ερευνητικά ερωτήματα. Για να μελετήσουμε τον λόγο του συνδικαλιστικού οργάνου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εστιάσαμε στο κύριο έντυπο όπου δημοσιεύονται οι απόψεις του, δηλαδή στο Διδασκαλικό Βήμα. Οι βασικές κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκε το υλικό ορίστηκαν από τις ευρύτερες θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων από την ανάλυση των δεδομένων, έγινε προσπάθεια ώστε οι κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν να χαρακτηρίζονται από **αντικειμενικότητα** στην επεξεργασία των στοιχείων, **καταλληλότητα**, **αμοιβαίο αποκλεισμό** και **ομοιογένεια**. Επομένως οι δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες διαχωρίζουμε τα δεδομένα μας είναι:

1. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων/ του εκπαιδευτικού έργου και
2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Προκειμένου να αναδειχθούν πλήρως τα δεδομένα μας, εντοπίσαμε λέξεις-κλειδιά ή φράσεις που μας οδήγησαν στην τοποθέτηση των δεδομένων στην κατάλληλη κατηγορία και στη συνέχεια ερμηνεύσαμε τη σημασία αυτών των φράσεων λαμβάνοντας ή/και όχι υπόψη τα συμφραζόμενα. Είναι μείζονος σημασίας η διερεύνηση των σημασιολογικών περιεχομένων για το τι μας αποκαλύπτουν τα πραγματικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου του λόγου της Δ.Ο.Ε. στα κείμενά της, για τα αντικείμενα της αξιολόγησης που μας απασχολούν.

Μέσα από τις δύο βασικές κατηγορίες που προαναφέραμε δημιουργήθηκαν και υποκατηγορίες οι οποίες βασίστηκαν στην εναρμόνιση με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Η δημιουργία υποκατηγοριών μας βοηθάει στην εύρεση περισσότερων διασυνδέσεων μεταξύ τους και επίσης στην εξαντλητική μελέτη του υλικού ώστε να αποκτήσουμε μια σφαιρική και διεισδυτική αντίληψη του λόγου στα κείμενα της Δ.Ο.Ε.. Έτσι, στις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν προέκυψαν οι ακόλουθες υποκατηγορίες:

#### 1. Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων/ του εκπαιδευτικού έργου

Όπως έχουμε προαναφέρει το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης αφορά τη διαδικασία κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή/και συμβάλλουν σε αυτό. Πρόκειται, δηλαδή, για μία έννοια που περιλαμβάνει την ταυτόχρονη αξιολόγηση όλων των παραγόντων που διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα χρονικά, τοπικά ή στις διάφορες μορφές και στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτούζης, 2018).

Επομένως δημιουργούνται οι κάτωθι υποκατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε άλλες υποκατηγορίες:

- **Αξιολόγηση ανάλογα με το επίπεδο σε:**

- Εθνικό επίπεδο
- Τοπικό επίπεδο
- Επίπεδο σχολικής μονάδας

- **Αξιολόγηση για την απόδοση λόγου:**

- Στην κοινωνία (η σχολική μονάδα λογοδοτεί στην κοινωνία για το έργο που επιτελεί αλλά και για τη σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία).
- Στους μαθητές (οδηγεί στη βελτίωση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση προσωπικότητας, κλπ.).

- Στο κράτος (εξαιτίας του συγκεντρωτισμού που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και επειδή η εκπαίδευση αποτελεί ένα βαθιά πολιτικό ζήτημα. Επιπλέον τίθεται θέμα σωστής διαχείρισης των οικονομικών πόρων που διατίθενται στα σχολεία).
- **Μορφές Αξιολόγησης:**
  - Εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)
  - Εξωτερική αξιολόγηση
  - **Κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των υποκατηγοριών:**
    - Θετική (αφορά την αντικειμενικότητα, την αξιοκρατία, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διαφάνεια)
    - Αρνητική (απουσία αντικειμενικότητας, αναξιοκρατία, αδικία, αδιαφάνεια)

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία θα λέγαμε ότι αξιοποιείται μέσα στις προηγούμενες υποκατηγορίες, ουσιαστικά δημιουργώντας υπο-ομάδες και διαχωρίζοντας την επιχειρηματολογία σε θετική (βοηθάει, βελτιώνει, ενισχύει) για το εκπαιδευτικό έργο ή σε αρνητική (αποδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στην χειραγώγηση, έλεγχο κλπ.).

## 2. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Πρόκειται για τη διαδικασία που αφορά τη διαπίστωση- αποτίμηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις κατάλληλες και απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους. Νέες τεχνολογίες, νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές κάνουν την εμφάνισή τους στην εκπαίδευση και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να τις αξιοποιήσουν είτε λαμβάνοντας την κατάλληλη επιμόρφωση (επιμορφωτικά σεμινάρια, που παρέχονται δωρεάν από το Υπουργείο ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από τα εκπαιδευτικά συλλογικά όργανα- τοπικός σύλλογος εκπαιδευτικών, Δ.Ο.Ε., και από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα) είτε λειτουργώντας σε ατομικό επίπεδο (απόκτηση μεταπτυχιακών ή διδακτορικών τίτλων, συνέδρια κλπ.). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όμως, δεν αφορούν μόνο το έργο μέσα στις σχολικές αίθουσες καθώς πολλές φορές καλούνται να αναλάβουν θέσεις ευθύνης ή στελεχών της εκπαίδευσης όπως ονομάζεται διαφορετικά, οπότε και σε αυτήν την περίπτωση απαιτούνται αντίστοιχες διαδικασίες για την επιτυχή επιτέλεση του συγκεκριμένου έργου.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, επομένως, δημιουργούνται οι παρακάτω υποκατηγορίες που και αυτές με τη σειρά τους διαιρούνται σε άλλες υποκατηγορίες:

- **Αξιολόγηση ανάλογα με τον λόγο υλοποίησής της (μορφές αξιολόγησης):**

- Για την ανάληψη θέσης ευθύνης (αθροιστική αξιολόγηση):
  - εξωτερική (αν εκτελείται από εξωτερικό παράγοντα)
  - υπηρεσιακή (αν εκτελείται από τον διευθυντή του σχολείου)
- Για την βελτίωση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού (διαμορφωτική αξιολόγηση):
  - αυτοαξιολόγηση
  - εξωτερική
- **Αξιολόγηση που αφορά στην άσκηση καθηκόντων:**
  - εργασιακά/ υπηρεσιακά καθήκοντα (τήρηση ωραρίου, έγκαιρη προσέλευση, κ.α.)
  - παιδαγωγικά καθήκοντα (επιμόρφωση, κατάρτιση, διδασκαλία, προγράμματα, κ.α.)

Η συγκεκριμένη υποκατηγορία και εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι αξιοποιείται μέσα στην προηγούμενη υποκατηγορία, αφού ο εκπαιδευτικός είτε για να αναλάβει θέση ευθύνης είτε για να βελτιωθεί στο έργο του, οφείλει να αξιολογείται συνολικά και στην παιδαγωγική και στην υπαλληλική του ιδιότητα<sup>41</sup>.

Με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου, τα κείμενα που αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε για τη διεξαγωγή της έρευνας και οι αναλύσεις στις οποίες καταλήξαμε, συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν με συνοπτική μορφή μέσω της χρήσης τόσο των προαναφερόμενων κατηγοριών όσο και αναδυόμενων θεμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν συστηματικές, ανατυπώσιμες και παρατηρήσιμες μορφές ανάλυσης που διέπονται από κανόνες σε ένα εξαρτώμενο από τη θεωρία σύστημα για την εφαρμογή και αξιοποίηση αυτών των κατηγοριών. Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας των κατηγοριών και των υποκατηγοριών ανάλυσης που καταγράφηκαν παραπάνω για την καλύτερη κατανόηση.

*Πίνακας 2: Κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης*

<sup>41</sup> Παρόλο που δεν θα έπρεπε να υπάρχει διαχωρισμός αυτών των δύο ιδιοτήτων, αφού το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει αυτή την ιδιαιτερότητα, ωστόσο οι συνδικαλιστικοί αντιπρόσωποι πολλές φορές τονίζουν αυτόν τον διαχωρισμό.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
Αξιολόγηση σχολικών μονάδων/ εκπαιδευτικού έργου	Αξιολόγηση ανάλογα με το επίπεδο	εθνικό επίπεδο		
		τοπικό επίπεδο		
		επίπεδο σχολικής μονάδας		
	Απόδοση λόγου	στην κοινωνία		√
		στους μαθητές		√
		στο κράτος		√
	Μορφές αξιολόγησης	εσωτερική (αυτοαξιολόγηση)		√
		εξωτερική		√
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	Ανάλογα τον λόγο υλοποίησης	ανάληψη θέσης ευθύνης	εξωτερική	
			υπηρεσιακή	
		βελτίωση και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού	αυτοαξιολόγηση	
			εξωτερική	
	Άσκηση καθηκόντων	εργασιακά/ υπηρεσιακά καθήκοντα		
		παιδαγωγικά καθήκοντα		

Πρέπει να τονίσουμε πως υπάρχουν πολλές έννοιες μέσα στα κείμενα οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν πολλαπλές και διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες. Αυτό συμβαίνει, γιατί, όπως αναφέρει και ο Krippendorp (οπ.αν. Cohen, Manion & Morrison, 2002) τα κείμενα δεν έχουν αντικειμενικές ιδιότητες που να είναι ανεξάρτητες από τον αναγνώστη. Κάθε αναγνώστης/ερευνητής αντιλαμβάνεται τελείως διαφορετικά κάθε έννοια καθώς, οι έννοιες μπορεί να είναι προσωπικές, να βρίσκονται σε συγκεκριμένα πλαίσια, να εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Αυτό σημαίνει, πως οι αναλύσεις που ακολουθούν στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αποτελούν παρατηρήσεις της γράφουσας, πάντα στηριζόμενες στο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας και προσπαθώντας όσο το δυνατόν να διακατέχονται από αμεροληψία και αντικειμενικότητα.

#### 4.7 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Έρευνας

Για να μελετήσουμε και να αποσαφηνίσουμε τον λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,

βασιστήκαμε στις αναφορές που γίνονται σχετικά με το θέμα που ενδιαφέρει την εργασία μας, στο «Διδασκαλικό Βήμα», το έντυπο μέσω του οποίου δημοσιεύει κάθε γραπτή- και άρα επίσημη- εγκύκλιο, απόφαση, επιστολή, τοποθέτηση, αναφορά, προκήρυξη, διακήρυξη, θέση και πρότασή της. Το υλικό αυτό εξασφαλίζει στην έρευνά μας πρωτογενές, αυθεντικό και επομένως αξιόπιστο υλικό. Επιπλέον στηριχτήκαμε στα πρακτικά της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, τα οποία επιβεβαιώνουν (ή και όχι) τον λόγο της Ομοσπονδίας- όπως αυτός δημοσιεύεται στο Διδασκαλικό Βήμα- και τα οποία αποτελούν δημόσια έγγραφα. Τέλος, αξιοποιήσαμε συνεντεύξεις στελεχών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, για να συγκρίνουμε τον γραπτό με τον προφορικό λόγο των αντιπροσώπων του κλάδου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι κατηγορίες ανάλυσης, η κωδικοποίηση, οι άξονες και τα ερωτήματα που δημιουργήσαμε τόσο στα κείμενα όσο και στις συνεντεύξεις προέρχονται από τα δεδομένα που έχουμε συλλέξει. Προκύπτουν από τη σχέση και την αλληλεπίδραση της θεωρίας και των δεδομένων (Miles & Huberman, 1994, σ. 248 στο Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ. 91). Για την σωστή απόδοση των δεδομένων, έγινε πιστή καταγραφή ή/και απομαγνητοφώνηση. Μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις το υλικό μας ταξινομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγηθούμε στην απλοποίηση μιας πολυπλοκότητας που προερχόταν από τον όγκο των δεδομένων που είχαμε να αντιμετωπίσουμε. Στο πλαίσιο της αναλυτικής διαδικασίας, λοιπόν, αυτό που προσπαθήσαμε να κάνουμε σαν ερευνητές είναι να καλύψουμε μια μεγάλη κλίμακα δραστηριοτήτων, η οποία ξεκίνησε από τις συνηθισμένες διαδικασίες της οργάνωσης και του πρακτικού χειρισμού των δεδομένων και κατέληξε στην εξέταση του κατά πόσο είναι δυνατή η γενίκευση αυτών των προϊόντων σε μια ευρύτερη πραγματικότητα ή ολότητα (Mason, 2002).

Έγινε, εν τέλει, μία προσπάθεια, από τα δεδομένα που κατηγοριοποιήθηκαν, να βρούμε συνδέσεις με τη θεωρία που αναπτύξαμε αλλά και μεταξύ των ίδιων των δεδομένων έτσι ώστε μέσα από την ανάλυση και τη σύνδεση όλων των ευρημάτων να οδηγηθούμε στην ερμηνεία<sup>42</sup> (Denzin, 1994, σ. 500, σπ. αν. Λάζος, 1998, σ.126), στην οποία, για να καταλήξουμε, συνετέλεσε πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο, η εμπειρία της γράφουσας, οι θέσεις και οι αντιλήψεις που ενυπάρχουν ή/και δημιουργήθηκαν για το θέμα που αφορά την εργασία μας.

---

<sup>42</sup> Σύμφωνα με τον Denzin «στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει μόνον ερμηνεία. Τίποτε δεν μιλάει από μόνο του».



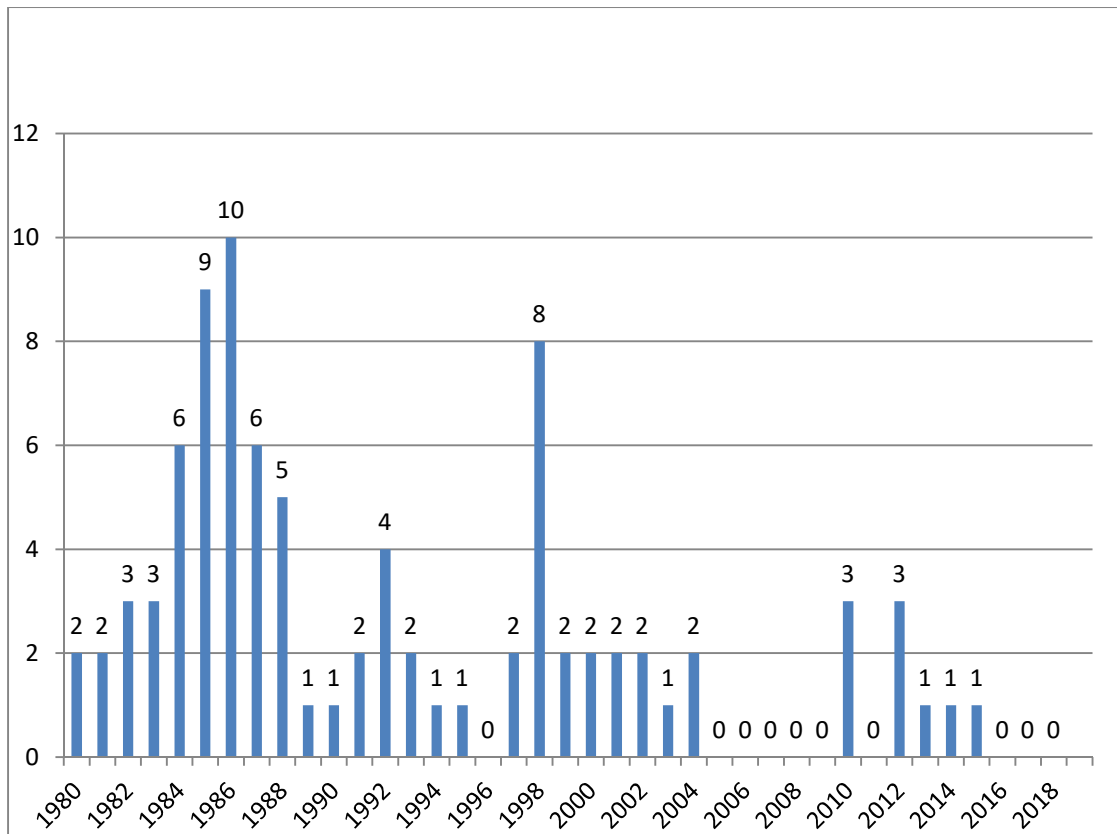
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### *Αποτελέσματα Έρευνας*

#### 5.1 Ανάλυση Περιεχομένου

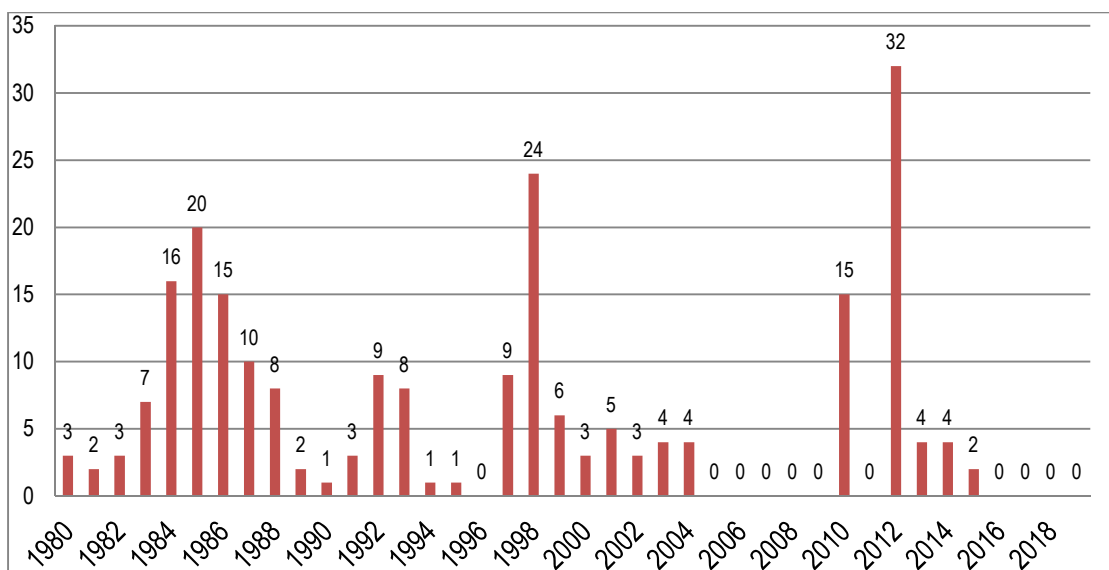
Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, εξετάσαμε συνολικά 293 τεύχη του Διδακτικού Βήματος (από το 1980 μέχρι και το 2019) εκ των οποίων αξιοποιήθηκαν τελικά τα 88, που είχαν αναφορές στην αξιολόγηση (Γράφ. 1).

Γράφημα 1: Αριθμός τευχών με αναφορά στην αξιολόγηση ανά έτος



Συνολικά σε 225 περίπου σελίδες (Γράφ. 2) η Διδασκαλική Ομοσπονδία, προσπάθησε να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και την κοινή γνώμη για το τόσο σημαντικό θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης δημοσίων υπαλλήλων, καθώς οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί είναι πρωτίστως παιδαγωγοί και η αξιολόγηση όσον αφορά την παιδαγωγική χρειάζεται «ιδιαιτέρους» χειρισμούς.

Γράφημα 2: Αριθμός σελίδων που αναφέρονται στην αξιολόγηση ανα έτος



Πέρα από το Διδασκαλικό Βήμα, αξιοποιήθηκαν και όσα πρακτικά μπορέσαμε να εντοπίσουμε από την Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων- όπου κλήθηκε η Δ.Ο.Ε. να συμμετάσχει- και συγκεκριμένα των ετών 1985, 1992, 1997, 1998, 2002 και 2010. Επίσης πρακτικά από Συνέδρια που υλοποίησε η Δ.Ο.Ε. μόνη της ή σε συνεργασία με άλλους φορείς, δελτία τύπου, αποφάσεις του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. και αποφάσεις γενικών συνελεύσεων της Ομοσπονδίας.

Τα κείμενα, έγινε μία προσπάθεια να αναλυθούν ως προς το περιεχόμενό τους αλλά και ως προς το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνταν κάθε φορά. Για να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία της ανάλυσης χωρίσαμε τα κείμενα στις δύο βασικές μας κατηγορίες, δηλαδή, σε εκείνα που αναφέρονταν στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ή σχολικών μονάδων και σε εκείνα που αναφέρονταν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παρόλο που δεν πρόκειται για μία έρευνα που στηρίζεται στην ιστορική ανάλυση, ωστόσο ακολουθήθηκε μία χρονολογική σειρά στις αναφορές προκειμένου να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνεται διαχρονικά ο λόγος της Δ.Ο.Ε., πώς φαίνεται να στηρίζει την επιχειρηματολογία της, με τις αλλαγές σε κάθε νομοθεσία, αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις σε αυτήν την επιχειρηματολογία, αν η αντίδραση στην διαδικασία της αξιολόγησης διαφοροποιείται ανάλογα με το κυβερνών κόμμα και, εν τέλει, αν η Δ.Ο.Ε. (παρόλο που από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή, το 1982, τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου) ως ένας από τους παράγοντες που φρενάρει την υλοποίηση της αξιολόγησης, στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη μεθοδολογία ή δρα ιδεολογικά.

### **5.1.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**

Ξεκινώντας την έρευνα από το 1980, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τους τελευταίους αγώνες του κλάδου για την κατάργηση του επιθεωρητισμού. «Έλεγχο της εργασίας και της συμπεριφοράς των υφισταμένων» (Διδ. Βήμα, 1980, σ.1) ονόμαζε η Ομοσπονδία την επιθεώρηση και στήριζε τη θέση της στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις αξιολογούταν κυρίως η συμπεριφορά, ενίοτε οι πολιτικές πεποιθήσεις και η ενδυμασία των εκπαιδευτικών, παρά το παιδαγωγικό έργο που επιτελούσαν. Πλείστες αναφορές είχαν δημοσιοποιηθεί εκείνη την περίοδο για κρίσεις επιθεωρητών που θεωρούνταν αντιεπαγγελματικές, αντισυναδελφικές και πολλές φορές ακολουθώντας το προσωπικό συμφέρον (ο.π., σ.1).

Στο ίδιο τεύχος του Διδασκαλικού Βήματος, η Δ.Ο.Ε. έκανε αναφορά στην αξιολόγηση και στην ανάγκη θεσμοθέτησης του Σχολικού Συμβούλου σαν σύμβουλο και βοηθό του εκπαιδευτικού. Η πρώτη αναφορά- για τα έτη που εξετάζουμε- για την αξιολόγηση είχε ως εξής:

*«Η αξιολόγηση γίνεται αντικειμενική και φτάνει σε βάθος με τη θέσπιση κριτηρίων επιλογής και έρευνας της αξίας ολόκληρης της δραστηριότητας κι ολόκληρης της ιστορίας, που δεν επιτρέπουν την αυθαιρεσία των κριτών. Τέλος, με την καθιέρωση συντελεστών για κάθε περίπτωση προσόντων μικραίνει το ποσοστό αδικίας και διευκολύνει την παράσταση της ποιότητας με αντικειμενικά δεδομένα» (ο.π., σ.2).*

Παρατηρείται εδώ, πως η ίδια η Δ.Ο.Ε. πρότεινε την καθιέρωση συντελεστών για τα προσόντα που διέθετε ο κάθε εκπαιδευτικός, ώστε η ποιότητα του ατόμου να εστιάζει στις γνώσεις και όχι στη συμπεριφορά. Επρόκειτο για μία πρόταση, στην οποία, στην πορεία των ετών, θα δούμε να στέκεται απέναντι η Ομοσπονδία καθώς τα αριθμητικά δεδομένα δεν θα επαρκούν – κατ'αυτήν- για να χαρακτηρίσουν την παιδαγωγική ικανότητα.

Δύο χρόνια μετά, το 1982, με την ανάληψη κυβερνητικών καθηκόντων από το ΠΑ.ΣΟ.Κ., καταργήθηκε ο «Επιθεωρητής». Η Δ.Ο.Ε. έστειλε στο Υπουργείο Παιδείας τις προτάσεις της για την θέση που έπρεπε να έχει και τον τρόπο που έπρεπε να λειτουργεί ο πολυαναμενόμενος θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Τον Ιούλιο του 1982, λοιπόν, μεταξύ άλλων, η Δ.Ο.Ε. ανέφερε πως ο Σχολικός Σύμβουλος *«έχει λόγο σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση αλλά σε εντελώς διαφορετική βάση από ότι γινόταν μέχρι σήμερα)» (Διδ.Βήμα, τ. 919, σ.5).*

Παρόλο που αρχικά, η Ομοσπονδία υποστήριζε, πως ο Σχ. Σύμβουλος θα στεκόταν βοηθός και σύμβουλος του εκπαιδευτικού, τώρα τον τοποθετούσε ως σημαντικό παράγοντα στην αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ωστόσο σε εισήγησή της για τα θέματα της ημερήσιας διάταξης της 52ης Γενικής Συνέλευσής της ότι επρόκειτο για αξιολόγηση που θα αφορούσε μονιμοποίηση, διαπίστωση παροχής αρνητικού έργου και κατάληψη θέσης προϊστάμενου εκπαίδευσης, σχολικού συμβούλου, διευθυντή σχολείου (Διδ. Βήμα, 1983, σ. 2-3), δηλαδή για ανάληψη θέσης ευθύνης. Επιπλέον όμως για να τονιστεί ότι η αξιολόγηση που θα παρεχόταν από μέρος του θα αποτελούσε βοήθεια προς τον εκπαιδευτικό, ο σχολικός σύμβουλος κατά τις επισκέψεις του στα σχολεία *«αξιολογεί το έργο κάθε εκπαιδευτικού και γίνεται καταγραφή σε ένα εγχειρίδιο το οποίο αποτελεί μορφή επικοινωνίας εκπαιδευτικού- συμβούλου και δεν πρόκειται για υπηρεσιακό εγχειρίδιο».*

Ήδη όμως –και παρά τα όσα υποστήριζε παραπάνω- σε σχέδιο Π.Δ. του 1984 η Δ.Ο.Ε. αντέδρασε στη διατύπωση του Υπουργείου. Για παράδειγμα στο άρθρο 4 αναφερόταν: «οι Σχ. Σύμβουλοι ελέγχουν τη λειτουργία...» και η Δ.Ο.Ε. ανέφερε πως «η φράση *ελέγχουν τη λειτουργία...* δεν ανταποκρίνεται κατά τη γνώμη μας στο πνεύμα του νέου θεσμού». Αλλά και στο άρθρο

6 που το Υπουργείο ανέφερε πως «...μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με όσα ορίζουν οι σχετικές διατάξεις», η Δ.Ο.Ε. απάντησε προτείνοντας τη διαγραφή του συγκεκριμένου άρθρου γιατί δεν υπήρχε σχετικό νομικό πλαίσιο (Διδ. Βήμα, 1983, σ. 20-22).

Η λέξη «έλεγχος» αποτελεί λόγο αντίδρασης και επίσης το πρώτο αντεπιχείρημα της Ομοσπονδίας –καθώς συνδέεται με τον θεσμό του Επιθεωρητή- για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έτσι, μήνες μετά, τον Ιούνιο του 1984, στην 53η Γενική Συνέλευση, απόφαση του κλάδου ήταν ότι «*το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να συζητηθεί μέσα στα πλαίσια του γενικότερου προβλήματος της εκπαίδευσης με στόχο την αναβάθμισή της ως προς όφελος των παιδιών του ελληνικού λαού, αλλά και για τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού*» (Διδ. Βήμα, 1984, τ. 954, σ.50). Από τα πρώτα χρόνια των συζητήσεων, δηλαδή, η Δ.Ο.Ε. υποστήριζε, ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί διαδικασία που πρέπει να υλοποιείται σε συνάρτηση με όλους τους υπόλοιπους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον αποφασίστηκε πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνεται για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης με διαφανείς διαδικασίες και συγκεκριμένα κριτήρια και από συλλογικό όργανο (Διδ. Βήμα, 1984, τ. 954, σ.50). Από την πρώτη στιγμή, η Δ.Ο.Ε. τόνιζε πως δεν επρόκειτο να αποδεχτεί μια αξιολόγηση η οποία γινόταν από μονοπρόσωπα όργανα. Επίσης, αυτήν την περίοδο, τονιζόταν, πως ο εκπαιδευτικός έπρεπε να έχει ακώλυτη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη.

Μετά τις αντιδράσεις πάνω στο σχέδιο Π.Δ., η Δ.Ο.Ε., εκδίδοντας έκτακτη έκδοση του Διδασκαλικού Βήματος (Νοε. 1984, τ. 957), εισηγήθηκε προς όλους τους συναδέλφους δικό της σχέδιο αξιολόγησης στην εκπαίδευση αλλά και υπηρεσιακής κρίσης των εκπαιδευτικών. Το πρώτο σκέλος θα μας απασχολήσει στην επόμενη ενότητα. Όσον αφορά την υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών, παρατηρείται αλλαγή στους λόγους για τους οποίους ήταν αυτή αποδεκτή: «*α) για μονιμοποίηση του εκπαιδευτικού, β) για τις βαθμολογικές του προαγωγές, γ) για την επιλογή Σχ. Συμβούλων, Προϊσταμένων Δ/σης και Δ/ντων Σχολείων και δ) σε περιπτώσεις που η απόδοση του εκπαιδευτικού είναι αρνητική με αποτέλεσμα να δημιουργείται οξύ πρόβλημα στη λειτουργία του Σχολείου ή να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο της τάξης*» (σ.5). Επιπλέον, αναφερόταν πως η κρίση των εκπαιδευτικών θα γινόταν από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, αλλά αυτά, θα λάμβαναν υπόψη τους εισηγητικά σημειώματα από τον Διευθυντή

του σχολείου, τον Σχολικό Σύμβουλο, τον ίδιο τον κρινόμενο και τις απολογιστικές εκθέσεις όλων των ετών υπηρεσίας του εκπαιδευτικού με τις σχετικές παρεμβάσεις πάλι του Διευθυντή και του Σχ. Συμβούλου.

Η παραπάνω εισήγηση δημοσιεύτηκε χωρίς την υλοποίηση Συνεδρίου, παρόλο που στην εισήγηση του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. για την 53η ΓΣ είχε προταθεί επτά μήνες πριν (Απρ. 1984, τ.950, σ.2) προκειμένου να υπάρξουν τεκμηριωμένες<sup>43</sup> και αναλυμένες θέσεις ώστε οι προτάσεις που θα κατατίθεντο από τη Δ.Ο.Ε. να έλυναν το πρόβλημα προς όφελος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης. Ωστόσο μετά την υλοποίηση της 53ης ΓΣ η απόφαση που καταγράφηκε όριζε: «*Η 53η ΓΣ [...] εξουσιοδοτεί το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. να προχωρήσει σύντομα στην σε βάθος και σε απ' όλες τις πλευρές μελέτη του θέματος 'αξιολόγηση' μέσα από ένα Συνέδριο ή οποιοδήποτε άλλο πρόσφορο τρόπο κρίνει (μία συζήτηση Στρογγυλής Τράπεζας κλπ) και να στείλει στους Συλλόγους- μέλη της σχετική εισήγηση, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους*» (Διδ. Βήμα, 1984, τ.954, σ.50).

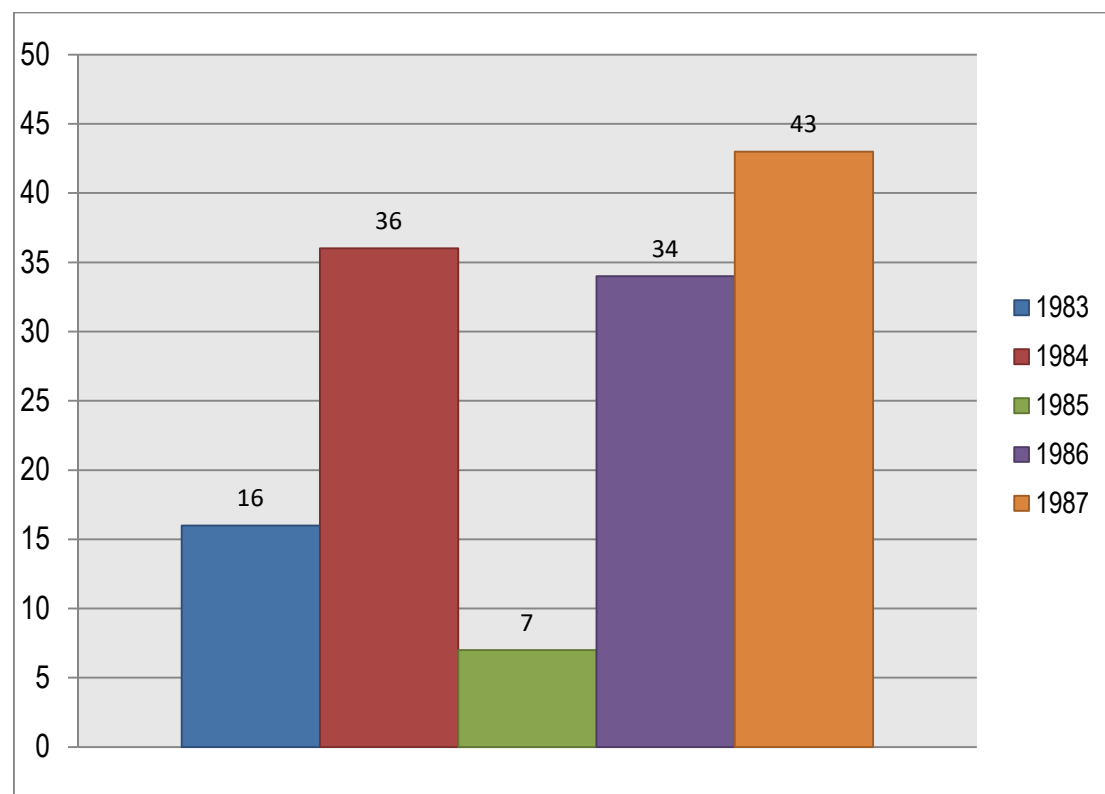
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και καθώς δεν υπάρχει σε επόμενα τεύχη αναφορά για υλοποίηση Συνεδρίου σχετικό με την αξιολόγηση, θεωρούμε πως το ΔΣ της Δ.Ο.Ε., επιλέγοντας άλλον «πρόσφορο τρόπο», κατέθεσε την ανωτέρω εισήγηση, η οποία στάλθηκε στους συλλόγους ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους ή/και προς έγκριση και, έπειτα, αφού διαμορφώθηκαν οι τελικές θέσεις του κλάδου στάλθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας στις 14-12-1984. Πάλι παρατηρούνται αλλαγές καθώς εδώ, ενώ παρέμειναν οι λόγοι για τους οποίους έπρεπε να υπάρχει υπηρεσιακή κρίση, εντούτοις, εξαφανίστηκαν από «κριτές» ο Διευθυντής και ο Σχ. Σύμβουλος και έμεινε μοναδικός «κριτής» το Υπηρεσιακό Συμβούλιο. Φαίνεται, πως η ίδια η Ομοσπονδία, δεν έχει ξεκαθαρίσει και δεν έχει αποφασίσει ακόμη τον ρόλο που έπρεπε να λάβει ο Σχολικός Σύμβουλος στην εκπαίδευση. Η σύγχυση αυτή γίνεται αντιληπτή και από τις ποσοτικές αναφορές στον θεσμό την πρώτη πενταετία της εφαρμογής του (σε 68 σελίδες από το 1983 έως

---

<sup>43</sup> Ο Σ. Μπουζάκης (2019), αναφέρει πως στην προσπάθειά της η ΠΑΣΚ (τότε είχε την αυτοδυναμία στη Δ.Ο.Ε. και ουσιαστικά οι αποφάσεις λαμβάνονταν από αυτήν) να έχει επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις [...] αξιοποίησε μια σειρά επιστημόνων [...]. Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης τεκμηριωμένων θέσεων για διάφορα θέματα με τη βοήθεια επιστημόνων-συνεργατών της Δ.Ο.Ε. (**Χρήστος Φράγκος**, καθηγητής τότε του Παν/μιου Ιωαννίνων και αργότερα στο Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών του Παν/μιου Θεσ/νίκης· **Σήφης Μπουζάκης**, διδάκτωρ Παιδαγωγικής, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Πατρών· **Γιώργος Δήμου**, διδάκτωρ Ψυχολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Ιωαννίνων και Πρύτανης του ίδιου Ιδρύματος· **Θεόδωρος Νταλάκας**, Δ/της της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας· **Μιχάλης Δαμανάκης**, διδάκτωρ Παιδαγωγικής, μετέπειτα καθηγητής στα Παν/μια Ιωαννίνων και Κρήτης όπου διετέλεσε και Αντιπρύτανης· **Λάμπρος Σταύρου**, Διδάκτωρ Ψυχολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Ιωαννίνων· **Σκεύος Παπαϊωάννου**, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Κρήτης· **Παναγιώτης Κοσιώνης**, Δάσκαλος, πτυχιούχος παιδαγωγικής, μετέπειτα Σχολ. Σύμβουλος· **Δημήτρης Τουλούπης**, δάσκαλος, πτυχιούχος παιδαγωγικών, μετέπειτα Σχολ. Σύμβουλος) με πρωτοβουλία του αντιπροέδρου της Χρ. Κορυφίδα και με βάση τις προτάσεις από 110 περίπου Συλλόγων-μελών της Δ.Ο.Ε. θα διαμορφωθεί ήδη από το 1984 μία αναλυτική και επιστημονικά άρτια τεκμηριωμένη θέση- πρόταση της ΠΑΣΚ για το μείζον –και στο μέλλον θα παραμείνει ένα θέμα έντονα συγκρουσιακό μεταξύ συνδικάτων και υπουργείου- θέμα της αξιολόγησης (σ. 94- 95).

και το 1987 αναφέρεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου συνολικά 136 φορές, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα 3).

Γράφημα 3: Αναφορές στην σχέση του Σχολικού Συμβούλου με την αξιολόγηση ανά έτος



Το 1985 κατατέθηκε στη Βουλή Νομοσχέδιο το οποίο αφενός χαιρετίστηκε από το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. αφετέρου ανέφερε πως «...μπαίνουν όμως και νέες διατάξεις που δεν υπήρχαν στο προσχέδιο...Υπάρχουν σημεία που επαναφέρουν την “αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού” κάτι που σε καμία περίπτωση δεν δέχεται ο κλάδος». Το νομοσχέδιο δεν είχε συγκεκριμένη αναφορά στην αξιολόγηση, ωστόσο η Δ.Ο.Ε. θεώρησε πως συγκεκριμένες φράσεις («ιδίως το ευδόκιμον», «για τις μεταθέσεις», «συμμετοχή των Δ/νων σχολείων στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», «κριτήρια επιλογής Δ/νων που προϋποθέτουν αξιολόγηση εκπαιδευτικών») παρέπεμπαν στη διαδικασία (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 961, σ. 1 & τ. 962, σ. 3).

Λαμβάνοντας υπόψη τις θέσεις της Ομοσπονδίας τα προηγούμενα χρόνια (1982-1984), παρατηρείται μια ανακολουθία. Η Δ.Ο.Ε. στο Νομοσχέδιο του '85 αναφέρει πως δεν δέχεται σε καμία περίπτωση την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ παλαιότερα είχε υιοθετήσει την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί για συγκεκριμένους λόγους, μέσα στους οποίους περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση για ανάληψη θέσης ευθύνης. Παρόλα αυτά, τώρα αντιτάχθηκε, επιλέγοντας να στηριχθεί στη φράση του νομοσχεδίου «κριτήρια επιλογής Δ/νων

τα οποία προϋποθέτουν αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού», η οποία παραπέμπει σε αξιολόγηση θέσης ευθύνης και για την οποία θεωρούσε απαραίτητη την αξιολόγηση. Τους επόμενους μήνες (τ. 963- 969) η Δ.Ο.Ε. εμφάνισε ως διεκδικητικό πλαίσιο του κλάδου την εξής θέση: «α) *Ν' αποσυρθούν από το Ν/Σ οι διατάξεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, β) Να γίνουν δεκτές οι θέσεις του κλάδου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού – κρίση των εκπαιδευτικών*» (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 966, σ. 4-5).

Τα επιχειρήματα της Ομοσπονδίας ξεπερνούσαν το στάδιο του «ελέγχου» που ασκούσε η διαδικασία και πλέον εστίαζαν στην καταπίεση που προκαλείται στον εκπαιδευτικό. Ανέφερε, πως «ο δάσκαλος πρέπει να είναι απελευθερωμένος από την καταπίεση των προτύπων και των προσωπικών αξιολογήσεων και εκθέσεων [...] για να μπορέσει να ασκήσει το έργο του σωστά και να αναπτύξει την παιδαγωγική του ελευθερία και προσωπικότητα ώστε να στηρίξει αυτήν την προσπάθεια μέσα στο σχολείο» (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 966, σ.9).

Τον Σεπτέμβρη του 1985 το Υπουργείο μετά την ψήφιση του Ν.1566, και παρόλο που με επιστολή του τότε Υφυπουργού Παιδείας Π. Μώραλη η κυβέρνηση δεσμευόταν πως η συζήτηση όσον αφορά το ζήτημα της αξιολόγησης δεν έχει κλείσει (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 969, σ. 8), απέστειλε σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος στο οποίο καθοριζόταν επ' ακριβώς η διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού. Η Δ.Ο.Ε. το απέρριψε αμέσως. Δικαιολόγησε την απόρριψη υποστηρίζοντας πως δεν αποσύρονταν οι διατάξεις που αναφέρονταν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν υιοθετούνταν οι θέσεις του κλάδου για την κρίση εκπαιδευτικών. Έτσι κηρύχθηκε απεργία (και για άλλους λόγους) με τριπλό χαρακτήρα: διαμαρτυρίας, προειδοποιητικό και διεκδικητικό<sup>44</sup>.

Τον επόμενο μήνα πραγματοποιήθηκε συνάντηση του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. με το Υπουργείο Παιδείας και η Δ.Ο.Ε. ξεκαθάρισε πως «αίτημα του κλάδου είναι να ρυθμιστεί το θέμα αυτό με βάση τις θέσεις μας προς τους Συλλόγους και το σχέδιο ΠΔ που σας στείλαμε τον Ιούνιο του 1985 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού» (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 970, σ.6).

Την επόμενη χρονιά (Μάρτιος 1986) η Δ.Ο.Ε. πληροφορήθηκε ότι το Υπουργείο Παιδείας προώθησε το Πρεδρικό Διάταγμα στο Συμβούλιο Επικρατείας και ζήτησε από τον Υπουργό την

<sup>44</sup> Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται στο Διδ. Βήμα (1985, τ.969, σ.11): «Διαμαρτυρίας γιατί ψηφίστηκε το Ν/Σ στα θερινά τμήματα με τη μορφή του "επείγοντος" και πριν την έναρξη των σχολείων. Έτσι αποκλείστηκε η δυνατότητα αγωνιστικής δυναμικής παρέμβασης του συνδικαλιστικού κινήματος για τη διαμόρφωση των διατάξεών του. Προειδοποιητικός για να διαδηλώσουμε προς κάθε κατεύθυνση πως το αρθρωμένο, μαζικό και πολιτικοποιημένο συνδ. κίνημά μας δεν μπορεί να δεχτεί παραμερισμό και την αγνόσή του από εκείνους που έχουν την ευθύνη της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Και είναι διεκδικητικός ο χαρακτήρας του αγώνα μας από την άποψη ότι οι μελετημένες, τεκμηριωμένες και συγκροτημένες θέσεις και προτάσεις του Κλάδου μας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης πρέπει να γίνουν αποδεκτές από την Πολιτεία. Και θ' αγωνιστούμε γι' αυτό με κάθε τρόπο».



απόσυρση του ΠΔ.. Ταυτόχρονα έστειλε στο Υπουργείο εξειδικευμένες προτάσεις για την κρίση των εκπαιδευτικών. Στις θέσεις αυτές, η Δ.Ο.Ε. υπογράμμισε πως «η μονιμοποίηση και οι βαθμολογικές προαγωγές των εκπαιδευτικών αποτελούν τυπική διαδικασία. Αυτό για μας σημαίνει ότι στη διαδικασία αυτή αιτιολογούνται οι κρίσεις εκείνων μόνο των εκπαιδευτικών που από τα στοιχεία κρίσης τους προκύπτει ότι δεν μονιμοποιούνται ή δεν προάγονται βαθμολογικά».

Από την παραπάνω φράση μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι ουσιαστικά προτεινόταν να αξιολογούνται μόνο αυτοί που παράγουν αρνητικό έργο, γιατί μόνο αυτοί δεν μονιμοποιούνταν ή δεν τύγχαναν βαθμολογικής εξέλιξης. Οι τέσσερις, επομένως, «επιτρεπόμενες από τον κλάδο» περιπτώσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών μειώθηκαν αυτόματα σε τρεις- καθώς προστέθηκε και άλλη μία περίπτωση (ανάληψη θέσης ευθύνης -την οποία στο νομοσχέδιο του '85 αρνήθηκε-, προσφορά αρνητικού έργου, και μετά από αίτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού για χορήγηση υποτροφίας, εκπαιδευτικής άδειας, κλπ.) (Διδ. Βήμα, 1986, τ. 977, σ. 24-26).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ενώ στην προηγούμενη θέση του κλάδου -μετά από αναπροσαρμογή- η αξιολόγηση γινόταν από τα Υπηρεσιακά Συμβούλια, στην εξειδικευμένη πρόταση, για την περίπτωση προσφοράς αρνητικού έργου θα έπρεπε να κατατεθεί στα Υπηρεσιακά Συμβούλια τεκμηριωμένη έκθεση του διευθυντή ή του σχολικού συμβούλου. Επέστρεψε, δηλαδή, η Ομοσπονδία στη θέση που είχε για τους κριτές πριν στείλει το σχέδιο για έγκριση στους συλλόγους εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναφέρονταν αναλυτικά τα στοιχεία που έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη για την κρίση του εκπαιδευτικού τα οποία αφορούσαν τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού, τα στοιχεία των τριών τελευταίων ετών που αναφέρονταν στο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας που υπηρετούσε ο εκπαιδευτικός και την εισηγητική έκθεση του ίδιου του κρινόμενου (εναλλακτικά θα μπορούσαμε να το ορίσουμε ως προάγγελο της «αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού»). Μέσα σε αυτήν έπρεπε να αναφέρονται: η επιστημονική του κατάρτιση, οι οργανωτικές του δυνατότητες και η συμβολή του στη δημιουργική συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στην 55η Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., εγκρίθηκαν οι παραπάνω εξειδικευμένες θέσεις και μάλιστα ζητούσε- ο κλάδος- οι θέσεις του να εφαρμοστούν πειραματικά. Δύο μήνες μετά η Ομοσπονδία «φρενάρει», όπως αναφέρεται στο Διδ. Βήμα (τ. 978, σ. 6) το Υπουργείο Παιδείας απ' το να προχωρήσει στην υλοποίηση των διατάξεων του νέου Νόμου για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού».

Το 1986, η τότε αυτοδύναμη παράταξη της Δ.Ο.Ε., η ΠΑΣΚ (Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση), μετά από εσωτερικές συγκρούσεις, έχασε την αυτοδυναμία της και αυτό είχε ως αποτέλεσμα το ενδοπαραταξιακό πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί να μετατραπεί σε πρόβλημα στο εσωτερικό της Δ.Ο.Ε. (Μπουζάκης, 2019, σ.105). Έτσι, στην επόμενη Γενική Συνέλευση (56η), το 1987, οι εξειδικευμένες θέσεις που είχαν ψηφιστεί επί της προηγούμενης προεδρείας, θεωρήθηκε τώρα πως έρχονταν σε αντίθεση με τη βασική θέση του κλάδου που είχε ψηφιστεί στην 52η Γενική Συνέλευση (Διδ. Βήμα, 1987, τ. 987, σ. 37 & τ. 991, σ.3).

Στην απόφαση αυτή της Γενικής Συνέλευσης, πέρα από τα ενδοπαραταξιακά προβλήματα, πιθανότατα να οδήγησε και το κείμενο που έστειλε ο Υπουργός Παιδείας στις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες στα πλαίσια εθνικού διαλόγου για την παιδεία. Το κείμενο δημοσιεύτηκε στο Διδακταλικό Βήμα (1987, τ. 989, σ. 2-5) με τίτλο: «*Πώς μεθοδεύεται η τριπλή αξιολόγηση και το χτύπημα του αιτήματος του κλάδου για δημοκρατικό σχολείο*». Οι αντιδράσεις στο κείμενο ήταν αρκετές. Έγινε αναφορά σε «εκπαιδευτική κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού», «συσχέτιση της αξιολόγησης του μαθητή με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», «παρακολούθηση από τον διευθυντή του έργου των εκπαιδευτικών», «στη συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στην υπηρεσιακή κρίση των εκπαιδευτικών» και αρκετά άλλα.

Η Δ.Ο.Ε. αντέδρασε τονίζοντας πως η αλλαγή του ονόματος στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών- ως εκπαιδευτική κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού- επέφερε και νέα «μαντάτα», πως η καλή βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού εξαρτιόταν από το εάν είχε και καλούς μαθητές, πως ο επιθεωρητής πλέον θα ήταν μέσα στο σχολείο αφού ο διευθυντής «θα παρακολουθεί» και πως ο θεσμός του σχολικού συμβούλου υποτίθεται πως θα ήταν απελευθερωτικός και όχι καθυποτακτικός (να υπενθυμίσουμε εδώ, ότι πρόταση της Δ.Ο.Ε. ήταν η συμμετοχή του Σχ. Συμβούλου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού). Συγκεκριμένα για την «τριπλή αξιολόγηση» η Δ.Ο.Ε. ανέφερε (Διδ. Βήμα, 1987, σ.2-3):

*«Απ' το καλοκαίρι του 1984 κιόλας, το Υπουργείο Παιδείας συνέταξε σχέδιο Π.Δ. για την τριπλή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (να αξιολογούν: 1. Δ/ντης σχολείου, 2. Προϊστάμενος, 3. Σχολ. Σύμβουλος). Αντιδρά η ΔΟΕ και υποβάλλει (Δεκ. '84) στο Υπουργείο Παιδείας τις προτάσεις της: " Όχι αξιολόγηση των εκπαιδευτικών... Όχι εκθέσεις και "ευδόκιμα". Το αγνοεί το Υπουργείο Παιδείας. Ξαναβγάξει (τάχα νέο) σχέδιο Π.Δ/τος το καλοκαίρι του 1985, με τριπλή αξιολόγηση. Νέα αντίδραση της ΔΟΕ. Το Υπουργείο το βιολί του. Προχωράει και ψηφίζει τον Ν. 1566/85 καλοκαιριάτικα, ο οποίος προβλέπει την 'ευδοκιμότητα' για τους εκπαιδευτικούς.*

Απεργεί ο κλάδος (13.9.85) με μεγάλη συμμετοχή (70%), παρά την γνωστή απεργοσπασία<sup>45</sup>. Το Υπουργείο “αγρόν ηγόρασε!”».

Στο παραπάνω κείμενο η Ομοσπονδία κατέγραφε το χρονικό των αντιδράσεων της, την απάθεια, κατά την ίδια, του Υπουργείου στις προσπάθειες του κλάδου και συγκέντρωνε κάποια από τα κυριότερα στοιχεία στα οποία αντιδρούσε: ποιος αξιολογεί και πώς αξιολογεί. Πάνω στο θέμα ο τότε Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., τοποθετήθηκε διαχωρίζοντας για πρώτη φορά την υπαλληλική από την παιδαγωγική ιδιότητα του εκπαιδευτικού (Διδ. Βήμα, 1987, τ. 993, σ. 18):

*«Για το θέμα αυτό η Δ.Ο.Ε. έχει εκφράσει συγκεκριμένη πρόταση στο ΥΠΕΠΘ. Η πρόταση στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός πέρα από δημόσιος υπάλληλος είναι και παιδαγωγός. Ως δημόσιος υπάλληλος είναι φυσικό να αντιμετωπίζεται από την πολιτεία, όπως και όλοι οι άλλοι δημόσιοι υπάλληλοι και αντιμετωπίζεται, αφού είναι ενταγμένος σ' ένα υπαρκτό διοικητικό σύστημα. Η παιδαγωγική του όμως ιδιότητα δεν μπορεί να ενταχθεί σε δημοσιοϋπαλληλικές λογικές. Η παιδαγωγική του στάση μέσα στην τάξη και γενικότερα το παιδαγωγικό του έργο, δεν μπορεί να βελτιωθεί με την αυταρχική επιβολή κάποιων απόψεων, αλλά με συνεχή ενημέρωση και βοήθεια από ειδικούς που στην περίπτωση μας είναι οι σχολικοί σύμβουλοι».*

Το 1988 η τότε Κυβέρνηση (ΠΑ.ΣΟ.Κ.) κατέθεσε ΠΔ για την αξιολόγηση του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών. Κατά το ΠΔ η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούσε συμπληρωματική διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η Δ.Ο.Ε. αντιλήφθηκε τις κινήσεις του Υπουργείου ως αυταρχισμό και προειδοποίησε πως ο κλάδος θα ανέτρεπε τα σχέδιά τους, σε αντίθεση με ό,τι δήλωνε τέσσερα χρόνια πριν, στην 53η Γενική Συνέλευση («το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρέπει να συνεξετασθεί μέσα στα πλαίσια του γενικότερου προβλήματος της εκπαίδευσης με στόχο την αναβάθμισή της ως προς όφελος των παιδιών του ελληνικού λαού, αλλά και για τη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού») (Διδ. Βήμα, 1984, τ. 954, σ.50).

---

<sup>45</sup> Όταν τον Μάρτιο του 1985 ψηφίστηκε σε έκτακτη Γενική Συνέλευση το διεκδικητικό πλαίσιο με αιτήματα που αφορούσαν κυρίως τον Ν.1566/85, ένα μέλος της ΠΑΣΚ διαφώνησε. Τον Ιούνιο στην τακτική Γενική Συνέλευση επιβεβαιώθηκε το διεκδικητικό πλαίσιο και στις αρχές του νέου σχολικού έτους η ΔΟΕ θα προκηρύξει 24ωρη απεργία με διαφωνία εκ νέου του ίδιου μέλους. Δύο μέρες πριν την απεργία η ΠΑΣΚ με ανακοίνωσή της που υπογράφει ο Γραμματέας της Κεντρικής Συντονιστικής Επιτροπής (ΚΣΕ) της παράταξης, θα εκφράσει τη διαφωνία της με την απεργία και θα καταγγείλει τον πρόεδρο της ΔΟΕ. Την επόμενη μέρα άλλα μέλη της ΠΑΣΚ που συμμετείχαν στην ΚΣΕ θα εκδόσουν άλλη ανακοίνωση με την οποία θα δηλώνουν ότι η ανακοίνωση του γραμματέα της ΚΣΕ διαστρεβλώνει την αλήθεια και πως η ανακοίνωση αυτή δεν αποφασίστηκε σε κάποια συνεδρίαση. Η απεργία εν τέλει θα πραγματοποιηθεί παρά την απεργοσπαστική ανακοίνωση του γραμματέα της ΚΣΕ της ΠΑΣΚ (Μπουζάκης, 2019, σ.102-103).

Ένταση προκάλεσε και το γεγονός της τριπλής αξιολόγησης (από τον Σχ. Σύμβουλο, τον Δ/ντη του σχολείου και έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Διδασκόντων) καθώς και το γεγονός ότι «ο δάσκαλος- νηπιαγωγός 'αυτοαξιολογείται' επιπλέον» (Διδ. Βήμα, 1988, τ.1000, σ.6), πρόταση που υπήρχε στην "εξειδικευμένη" πρόταση της Δ.Ο.Ε., η οποία όμως και απορρίφθηκε από την ίδια, όπως αναφέραμε παραπάνω. Η Ομοσπονδία κατήγγειλε την Κυβέρνηση επειδή εγκατέλειψε το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου από την άποψη ότι ο κλάδος τον ήθελε να βοηθάει τον εκπαιδευτικό αλλά η Κυβέρνηση και το Υπουργείο μόνο αυτό δεν ήθελαν. Δεν τους επιμόρφωσε αξιοποιώντας τα παιδαγωγικά τμήματα που λειτουργούσαν ήδη τόσα χρόνια, ώστε να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του κλάδου (Διδ. Βήμα, 1989, τ.1010, σ.14-15).

Το 1991 το Υπουργείο Παιδείας, με Υπουργό τον Γ. Σουφλιά της Νέας Δημοκρατίας, στις θέσεις του, τόνιζε πως «...οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια από τους διευθυντές και από τα κατά περίπτωση αρμόδια όργανα. Στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Διδ. Βήμα, 1991, τ. 1032, σ.3). Παρόλο που πρώτη η Δ.Ο.Ε. είχε τονίσει στις θέσεις της το 1984 την ανάγκη ύπαρξης αντικειμενικών κριτηρίων και διαφανών διαδικασιών, στο άκουσμα της ίδιας φράσης από το Υπουργείο, η Ομοσπονδία αντέδρασε (!) υποστηρίζοντας: «*καμία πλάνη δεν είναι ευρύτερα αποδεκτή απ' αυτή που ισχυρίζεται ότι είναι δυνατόν να αξιολογήσει κανένας τις ικανότητες του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία... Για να αξιολογηθεί η παιδαγωγική κατάρτιση κάποιου πρέπει α) να έχουν δοθεί οι αντίστοιχες γνώσεις [...], β) αυτές να ανανεώνονται μέσα από ένα σύστημα ταχύρρυθμης επιμόρφωσης*» (Διδ. Βήμα, 1991, τ.1037, σ.7-8). Υποστήριζε επομένως, ότι τα αντικειμενικά κριτήρια (πιθανότατα αναφέρονται στην καταμέτρηση γνωστικών προσόντων) δεν είναι αρκετά για να αξιολογήσουν ορθά την διδασκαλία, και στράφηκε στην επιμόρφωση- όπως είχε γίνει αναφορά και από το Υπουργείο- την οποία όφειλε να παρέχει το ίδιο το Υπουργείο στους εκπαιδευτικούς.

Το 1992 το Υπουργείο παρουσίασε σχέδιο ΠΔ, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός αξιολογούταν από τον σχολικό σύμβουλο και από τον διευθυντή του σχολείου. Ο πρώτος αξιολογούσε την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και ο δεύτερος την υπηρεσιακή συνέπεια. Για τη Δ.Ο.Ε. η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού «*αποτελεί επαναφορά στην εκπαιδευτική ζωή της διπλής αυθαίρετης αξιολόγησης, που είχε επιβληθεί για πρώτη φορά στα χρόνια της δικτατορίας με το νομοθετικό διάταγμα 651/1970*» (Διδ. Βήμα,

1992, τ. 1047, σ.5). Η Ομοσπονδία υποστήριξε πως η θέση του κλάδου ήταν συγκεκριμένη (παραπέμποντας στις ψηφισμένες θέσεις του 1984).

Πρέπει σε αυτό το σημείο να καταγραφεί πως αυτή την περίοδο εγκαινιάστηκε για πρώτη φορά ο εθνικός διάλογος για την Παιδεία, καθώς ο Υπουργός Παιδείας πριν την δημοσίευση του σχεδίου ΠΔ κάλεσε τη Δ.Ο.Ε. σε διάλογο. Όμως η Διδασκαλική Ομοσπονδία σε δελτίο τύπου της ανακοίνωσε πως η συγκεκριμένη συνάντηση «δεν αποτελεί κοινή σύσκεψη όλων των εμπλεκόμενων φορέων επειδή δεν εξασφαλίζει προϋποθέσεις και όρους ουσιαστικού και αποτελεσματικού διαλόγου επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων για το οποίο συνεχώς αγωνίζεται το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων και νηπιαγωγών της χώρας» (Διδ. Βήμα, 1992, τ. 1047, σ.20) και δήλωσε πως δεν θα παρευρισκόταν στη διαδικασία.

Η συγκεκριμένη δήλωση κίνησε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας, γι' αυτό προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα την λογική αυτής της ανακοίνωσης στράφηκε στα πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων. Σύμφωνα με τα πρακτικά (13.04.1992, Περίοδος Ζ'-Σύνοδος Β', σ. 783-894), ο εισηγητής της μειοψηφίας, υποστήριξε ότι «ο εθνικός διάλογος για τα θέματα Εκπαίδευσης, τον οποίο επικαλείται ο Υπουργός Παιδείας, αποδεικνύεται ψευδεπίγραφος. Το εσπευμένο της κατάθεσης νομοσχεδίου, αποκαλύπτει ότι τα πολιτικά Κόμματα και οι φορείς καλούνται να νομιμοποιήσουν προειλημμένες αποφάσεις» (σ.785).

Ο Υπουργός Παιδείας αργότερα (σ.831-832) ανέφερε πως «στις 19 Μαρτίου έδωσα στη δημοσιότητα και έστειλα και σε σας όλους κύριοι συνάδελφοι και σε όλους τους βουλευτές αυτό εδώ το βιβλιαράκι και στην ΟΛΜΕ και σε όλους τους εκπαιδευτικούς.[...] Όμως δεν είχα καμία πρόταση από κανέναν. Ούτε από κόμματα, ούτε από βουλευτές, ούτε από την ΟΛΜΕ ούτε από τη ΔΟΕ. Παρόλο που το μόνιμο αίτημα της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ ήταν να γίνει ημερίδα, όταν εκλήθησαν για συνάντηση στις 7 Απριλίου, κανείς δεν παρευρέθηκε».

Πάνω σε αυτό ο εισηγητής της μειοψηφίας απάντησε: «Η απόφαση (των Ομοσπονδιών) για μη συμμετοχή στο Ζάππειο είναι ευκαιρία να μας αιτιολογηθεί από τις ίδιες της Ομοσπονδίες» (σ.851). Και λίγο αργότερα: «Μέσα σε δύο μέρες από το Ζάππειο καταθέσατε αυτό το νομοσχέδιο, οι εκθέσεις ήταν όλες έτοιμες, την Παρασκευή το καταθέτετε στη Βουλή και σήμερα το συζητάμε στην επιτροπή» (σ.851- 852). Τέλος, «Δύο λόγια τώρα για τον διάλογο. Επαναλαμβάνετε τα ίδια πράγματα κύριε Υπουργέ, ότι είναι εθνικός διάλογος που διεξάγει το Υπουργείο και οι άλλοι δεν παίρνουν μέρος κ.λπ. Διάλογος δεν σημαίνει παράλληλος μονόλογος κουφών. Διάλογος σημαίνει ότι καταθέτει ο ένας την άποψή του, την καταθέτει ο άλλος, γίνεται συζήτηση επί της ουσίας και εκεί καταλήγει κανείς σε μία λύση που θα είναι η

καλύτερη και κοινά αποδεκτή. Δεν είναι διάλογος να καταθέσω εγώ τις απόψεις μου, να σας καλέσω να τις ακούσετε και να μην λαμβάνω τίποτα υπόψη από όλα αυτά [...] Αφού έγινε ο διάλογος αυτός πέστε μας τι υιοθετήσατε στο νομοσχέδιο αυτό από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών» (σ. 852).

Η απάντηση του Υπουργού στη συζήτηση ήρθε στην πορεία της συνεδρίασης, (σ.861) αναφέροντας ότι « Δεν μπορούμε να λαμβάνουμε υπόψη μας, όταν οι προτάσεις είναι κριτική και δεν είναι συγκεκριμένες[...] Την πρόταση της ΟΛΜΕ να μη γίνεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά να γίνεται αξιολόγηση αφηρημένα του έργου του εκπαιδευτικού, δεν την κάναμε δεκτή, διότι δεν ήταν πρόταση».

Από την παραπάνω ανάλυση, γίνεται αντιληπτό πως η Δ.Ο.Ε. αρνήθηκε να παρευρεθεί στη συνάντηση που όρισε ο Υπουργός Παιδείας επειδή οι προτάσεις που είχε καταθέσει η Ομοσπονδία δεν έγιναν δεκτές, αλλά και επειδή το Υπουργείο είχε ήδη αποφασίσει την πορεία που θα ακολουθήσει. Όπως συγκεκριμένα ανέφερε: « Η σπουδή του κ. Σουφλιά να καταθέσει το Νομοσχέδιο για ψήφιση τρεις μόνο μέρες μετά τη σύσκεψη του Ζαππείου αποδεικνύει περίτρανα ότι τον κ. Υπουργό το μόνο που τον ενδιαφέρει είναι η όσο το δυνατόν ταχύτερη επιβολή ενός αυταρχικού, συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης της Εκπαίδευσης [...]. Ενώ υποστήριζε ότι επιζητούσε συζήτηση και διάλογο με [...] τις Εκπαιδευτικές Οργανώσεις, αυτός τα είχε όλα έτοιμα» (Διδ. Βήμα, 1992, τ.1047-1048, σ.1). Από την πλευρά του ο Υπουργός υποστήριξε ότι οι προτάσεις δεν ήταν ολοκληρωμένες και αποτελούσαν απλά κριτική στις προτάσεις του Υπουργείου και γι' αυτόν τον λόγο δεν μπόρεσαν να ληφθούν υπόψη.

Μετά τα παραπάνω, το καλοκαίρι του ίδιου έτους η Δ.Ο.Ε.στην οριστική ημερήσια διάταξη κατέγραψε την πρότασή της για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης. Η θέση αυτή αργότερα ψηφίστηκε από τον κλάδο στην 61η Γενική Συνέλευση, το 1993 (Διδ. Βήμα, 1992, τ. 1051- 1052, σ. 2) και αποτελούσε πλέον τη νέα θέση- πρόταση για την αξιολόγηση, με την οποία πορεύεται όλα τα επόμενα χρόνια μέχρι και σήμερα με μικρές ίσως αλλαγές. Η συγκεκριμένη πρόταση όμως, θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο καθώς αφορά κυρίως την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και καμία αναφορά δεν γίνεται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, διερωτώμενη μάλιστα κατά πόσο είναι απαραίτητη η αξιολόγηση-κρίση των εκπαιδευτικών.

Παρά τις –κατά τη Δ.Ο.Ε.- τεκμηριωμένες της απόψεις, ο Υπουργός Παιδείας αγνοώντας τες, προχώρησε στην υπογραφή του ΠΔ 320/1993. Στο συγκεκριμένο ΠΔ για πρώτη φορά σαν αντεπιχείρημα η Δ.Ο.Ε. χρησιμοποίησε τη λέξη «χειραγώγηση». Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε

πως: «Επιχειρείται, κυρίως, η χειραγώγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος με την επαναφορά θεσμών αυταρχισμού και αυθαιρεσίας» (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1061, σ.1). Η Δ.Ο.Ε. πίστευε πως με τις συγκεκριμένες ρυθμίσεις επιχειρήθηκε η ευθύνη όλη για την «κακοδαιμονία» στην εκπαίδευση να πέσει στους ώμους των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιούνταν χαρακτηρισμοί για τους εκπαιδευτικούς (καλός, ικανός, με ταλέντο, κλπ) οι οποίοι περισσότερο προσωποποιούσαν παρά αντικειμενικοποιούσαν την διαδικασία. Επιπλέον η αξιολογική κλίμακα που χρησιμοποιούταν, τοποθετούσε τον εκπαιδευτικό σε μία επαγγελματική ιεραρχία (Διδ. Βήμα, 1993, τ. 1061, σ.6).

Η Δ.Ο.Ε. με υπόμνημά της ζήτησε από την Κυβέρνηση την απόσυρση του ΠΔ για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1062, σ.6). Με την ανάληψη της εξουσίας εκ νέου από το ΠΑ.ΣΟ.Κ. στάλθηκε στους σχολικούς συμβούλους διαταγή, σύμφωνα με την οποία καλούνταν να απέχουν από την διαδικασία της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών «ενόψει της μελετώμενης αναμόρφωσης του ΠΔ 320/1993» (Διδ. Βήμα, 1993-1994, τ. 1063, σ.13; Δούκας, 1997, σ.155).

Το 1997 παρατηρείται η επόμενη αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, με την εμφάνιση του Ν.2525/1997, όταν ανέλαβε Υπουργός Παιδείας ο Γ. Αρσένης (ΠΑ.ΣΟ.Κ). Ο συγκεκριμένος νόμος<sup>46</sup>, παρά του ότι εμφάνιζε για πρώτη φορά μόνιμους αξιολογητές, ονομάζοντάς τους Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (ΣΜΑ), ήταν και ένας νόμος ο οποίος εστίαζε κυρίως στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, ενώ για τους εκπαιδευτικούς ανέφερε σε διάφορα σημεία τις εξής φράσεις: α) κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, β) Ο Δ/ντης συντάσσει έκθεση [...] και για τους εκπαιδευτικούς, γ) ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης συντάσσει έκθεση [...] και για το εκπαιδευτικό προσωπικό, δ) ο Σχ. Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, ε) έργο των Σ.Μ.Α. είναι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.

Όταν η Δ.Ο.Ε. κλήθηκε στην Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων να τοποθετηθεί σχετικά, ο τότε Πρόεδρος, δήλωσε: «Είμαστε υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ότι αν κάποιος δεν κάνει σωστά τη δουλειά του, υπάρχει και ο υπαλληλικός κώδικας. Δεν έχουμε καμία σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι εντάξει στα καθήκοντά τους. Διαφωνούμε ριζικά με το

---

<sup>46</sup> Είναι σημαντικό, εδώ, να αναφερθούμε στο γεγονός ότι ο Ν.2525/97 εισάγει την έννοια της αυτοαξιολόγησης (αναφερόμενος όμως σαν όρος στη σχολική μονάδα). Στην πορεία της ανάλυσης θα δούμε ότι παρόλο που αρχικά η Δ.Ο.Ε. αντιδρά, εν τέλει τάσσεται υπέρ της αυτοαξιολόγησης.

*Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και εκφράζω βαθύτατη ανησυχία, ότι το Σώμα αυτό θα οδηγήσει στον ασφυκτικό και ιδεολογικό έλεγχο της εκπαίδευσης και θα μεταβάλλει το σχολείο από χώρο χαράς, δημοκρατίας και ευτυχίας, παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας, σε πεδίο συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων και αντιπαλοτήτων [...] θα φέρει τεράστια αναστάτωση στην εκπαίδευση. Είναι έξω από το σώμα των δασκάλων [...]. Να το προσέξουμε πάρα πολύ» (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, 1997, σ.447). Επίσης, λίγο παρακάτω ανέφερε: «Κύριε Υπουργέ, στο θέμα της αξιολόγησης συμφωνούμε, να το κουβεντιάσουμε. Να προσέξουμε όμως τον αριθμό των αξιολογητών να μην είναι μεγαλύτερος από των αξιολογούμενων. Όσον αφορά την αξιολόγηση να γίνεται μέσα στα πλαίσια που πρέπει και στα προσόντα του αξιολογούμενου» (σ.450). Όταν, όμως ο Ειδικός αγορητής ΔΗΚΚΙ ρώτησε ποια συγκεκριμένα μέτρα πρότεινε η Δ.Ο.Ε. για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών, ο Πρόεδρος της Ομοσπονδίας τοποθετήθηκε λέγοντας πως «δεν είμαι έτοιμος αυτή τη στιγμή».*

Στη συνέχεια, η Δ.Ο.Ε. παρουσίασε ξανά τις προτάσεις της σε μία ανοικτή συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της στις 13.11.1997. Παρόντες ήταν η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, εκπρόσωποι πολιτικών κομμάτων, της ΑΔΕΔΥ, της Γ.Σ.Ε.Ε., της Ο.Λ.Μ.Ε., εκπρόσωποι των Ενώσεων Γονέων και Κηδεμόνων, των μελών των Δ.Σ. των Συλλόγων του Λεκανοπεδίου και αρκετών συναδέλφων (Διδ. Βήμα, 1997, σ.48).

Η Ομοσπονδία υποστήριζε πως το προτεινόμενο από την ίδια σύστημα αξιολόγησης «δίνει στον εκπαιδευτικό τον πραγματικό του ρόλο, ρόλο μορφωτικό, δημιουργικό και όχι ρόλο διεκπεραιωτή κεντρικών γραφειοκρατικών επιλογών» (Διδ. Βήμα, 1997, τ.1089, σ.48). Στις θέσεις της, επίσης, ανέφερε πως «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως αναγκαίος. Αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας<sup>47</sup>» (Διδ. Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 8). Παρατηρούμε σε αυτό το σημείο πως ο κλάδος αποδεχόταν μία διπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού, πρόταση την οποία είχε υποστηρίξει και πρην Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., πίσω στο 1987.

Στην ανοικτή αυτή συζήτηση, σε εισήγησή του, ο Πρόεδρος της Ομοσπονδίας, εν συντομία περιέγραφε τους λόγους για τους οποίους η Δ.Ο.Ε. απέρριπτε τις ρυθμίσεις του Ν. 2525/97. Όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανέφερε: «Η φιλοσοφία των ρυθμίσεων του νέου νόμου για την αξιολόγηση είναι διαμετρικά αντίθετη από τη δική μας [...] για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η δημόσια εκπαίδευση, υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός

---

<sup>47</sup> Η ίδια διαφοροποίηση ακούγεται δια στόματος Χρ. Χρήστου (Προέδρου της Δ.Ο.Ε.) στην Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων το 1998 (Πρακτικά Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, 17.12.1998, σ.34)



και επομένως πρέπει να χειραγωγηθεί, να καταπιεστεί, να φοβηθεί [...] επαναφέρεται σε πολύ χειρότερη μορφή ο επιθεωρητισμός του παρελθόντος και επιβάλλεται ο ασφυκτικός, ιδεολογικός και διοικητικός έλεγχος των εκπαιδευτικών [...]. Δυστυχώς με το νομοθέτημα αυτό ποδηγετείται ο εκπαιδευτικός και υποτάσσεται κάθε πρωτοβουλία του σε ένα αυστηρά ιεραρχημένο σύστημα διοίκησης και εποπτείας. Στον εκπαιδευτικό πλέον αναζητούνται οι ευθύνες για τα αρνητικά του εκπαιδευτικού συστήματος» (Πρακτικά Ανοιχτής συζήτησης για την Αξιολόγηση, 1997, σ.11-14).

Μετά την δημοσίευση του Ν.2525, παρατηρούμε για πρώτη φορά την εξής δήλωση της Δ.Ο.Ε.: «Ο κλάδος θέτοντας τέρμα στην παραπληροφόρηση που επιχειρείται από διάφορες κατευθύνσεις διακηρύσσει καθαρά και ξάστερα, ότι είναι **υπερ της αξιολόγησης και του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών**. Είναι όμως και κατηγορηματικά αντίθετος με την αξιολόγηση που αποσκοπεί στον κατασταλακτικό έλεγχο και στην ποδηγέτησή του» (Διδ. Βήμα, 1997-1998, τ. 1090, σ.17 & Διδ. Βήμα, 1998, τ.1091, σ.4).

Παρά την παραπάνω δήλωση όμως, η Δ.Ο.Ε. δεν σταμάτησε να υποστηρίζει με θέρμη πως οι θέσεις του κλάδου είχαν εκδοθεί ήδη από το 1993 και αποτελούσαν τη μοναδική διέξοδο για ουσιαστικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διδ. Βήμα, 1997, τ.1089, σ.6). Επιπλέον τονιζόταν πως η αξιολόγηση είχε στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και δεν έπρεπε να ταυτίζεται με την κρίση του εκπαιδευτικού για μονιμοποίηση ή για ανάληψη θέσης ευθύνης. Για αυτήν την περίπτωση, ο κλάδος είχε προβλέψει συγκεκριμένες διαδικασίες κατά τις οποίες λαμβάνονταν υπόψη αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1091, σ.5). Η τελική άποψη της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω αξιολογικής έκθεσης, ήταν πως δεν μπορούσε να αποτελέσει το μοναδικό στοιχείο για την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού και πως ο κλάδος πίστευε πως μπορεί να αποτελέσει μέρος μόνο των στοιχείων που έπρεπε να συνεκτιμηθούν για την κρίση του (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1096, σ.3), χωρίς, όμως ωστόσο να αναφερθεί ποτέ σε άλλα κριτήρια.

Το 1998 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε μία υπουργική απόφαση (Δ2/1938/26-2-1998) και ένα ΠΔ (140/20-5-1998) τα οποία καθόριζαν τις λεπτομέρειες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για την μονιμοποίησή τους. Η Δ.Ο.Ε. απάντησε με μία απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου, σύμφωνα με την οποία θα διοργανωνόταν συλλαλητήριο και έπειτα 48ωρη απεργία –ανάλογα με την πορεία του συλλαλητηρίου- και καλούσαν να μη συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί στις «*διαδικασίες επιτήρησης και βαθμολόγησης*» (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1093, σ.3).

Λίγο αργότερα, το καλοκαίρι του ίδιου έτους, η Ομοσπονδία σε συνεργασία με την αντίστοιχη ομοσπονδία της Κύπρου (ΠΟΕΔ), διοργάνωσε το 12ο πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο στη Χίο με θέμα την «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». Από τα πορίσματα του Συνεδρίου, φάνηκε ότι η αξιολόγηση απασχόλησε περισσότερο σαν διαδικασία που έπρεπε να υλοποιείται στην εκπαίδευση και δεν διαχωρίστηκε σε επιμέρους στοιχεία. Αντιμετωπίζοντας τα πορίσματα του Συνεδρίου σαν αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, θα επικεντρωθούμε περισσότερο σε αυτά στην επόμενη ενότητα.

Το 1999, στα θέματα ημερήσιας διάταξης προς συζήτηση και ψήφιση στην 68η Γενική Συνέλευση του κλάδου συμπεριλήφθηκε η διαδικασία κρίσης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης (βλ. Διδ. Βήμα, 1999, τ. 1097, σ.2-3). Οι ψηφισμένες από τη Συνέλευση αποφάσεις, δεν διέφεραν και πολύ από αυτές των προηγούμενων ετών. Συγκεκριμένα τονιζόταν ότι η κρίση των εκπαιδευτικών γινόταν όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ήθελε να αναλάβει θέση ευθύνης ή όταν παρουσίαζε αρνητικό έργο, όπου σε αυτή την περίπτωση επιβαλλόταν επιμορφωτική δράση για την ενίσχυσή του. Αναφερόταν πως η αξιολόγηση δεν ήταν επιτρεπτή από μονοπρόσωπα όργανα και πως δεν μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πειθαρχικό εργαλείο για τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Ένα χρόνο μετά, το 2000, στο 3ο θέμα της ημερήσιας διάταξης της 69ης Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε., έπειτα από μια δοκιμαστική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (όπως ακριβώς έχει προταθεί από τη Δ.Ο.Ε. τα προηγούμενα έτη), η Ομοσπονδία πρότεινε να εκπονείται διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη συνεργασία του κλάδου και του Υπουργείου Παιδείας (Διδ. Βήμα, 2000, τ.1103, σ.18-19), χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις. Αμέσως μετά προτάθηκε πάλι η διαδικασία κρίσης εκπαιδευτικών μόνο σε περίπτωση που ήθελε ο ίδιος εκπαιδευτικός να αναλάβει θέση ευθύνης ή αν παρείχε αρνητικό έργο. Στις αποφάσεις, βέβαια, της Συνέλευσης καμία αναφορά δεν έγινε στο θέμα, παρά μόνο για την επιλογή στελεχών (Διδ. Βήμα, 2000, τ. 1104).

Με την αλλαγή της σκυτάλης στο Υπουργείο Παιδείας, αφού ανέλαβε το 2000 ο Π. Ευθυμίου, παρουσιάστηκε σχέδιο Νόμου (το καλοκαίρι του 2001) που περιελάμβανε και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η Δ.Ο.Ε. με σχετικό έγγραφο που έστειλε στον Υπουργό, απέρριπτε κατηγορηματικά το νομοσχέδιο, γιατί θεώρησε ότι αποτελούσε την ολοκληρωτική θεσμοθέτηση του Ν.2525/97. Επέμενε ότι αποσκοπούσε στον έλεγχο και την χειραγώγηση των εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό που εξάλειφε την δημοκρατικότητα και την παιδαγωγική ελευθερία. Συγκεκριμένα η Ομοσπονδία αντιτίθετο επειδή με βάση το σχέδιο νόμου:

«α) Αξιολογούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία, με πρώτο στάδιο την μονιμοποίησή τους, β) συνδέεται η υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού – βαθμολογική και μισθολογική- με το προϊόν της αξιολόγησης, γ) ανοίγει ο δρόμος για τη σύνδεση μισθού- αποδοτικότητας και στο χώρο της εκπαίδευσης» (Διδ.Βήμα, 2001, τ.1110, σ.2).

Παρά τις αντιδράσεις ψηφίστηκε τον Φεβρουάριο του 2002 ο Ν.2986, ο οποίος αφενός καταργούσε το Σ.Μ.Α στο οποίο είχε αντιδράσει ο κλάδος, αφετέρου δεν γινόταν αναφορά στο πώς η αξιολόγηση θα βοηθούσε τον εκπαιδευτικό ώστε να «αναπτυχθεί» επαγγελματικά. Η Δ.Ο.Ε. σε συνάντηση με τον Υπουργό Παιδείας αμέσως μετά την ψήφιση του νόμου, ενημέρωνε τον κλάδο για τις δηλώσεις του Υπουργού. Πως δεν ήταν δυνατόν ένας νόμος που είχε ψηφιστεί να αλλάξει, να καταργηθεί ή να μην εφαρμοστεί, πως δεν θα υπήρχε σύνδεση με την μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών- η Δ.Ο.Ε. δεν ρώτησε και για τη βαθμολογική εξέλιξη- και ότι διαβεβαίωσε την Ομοσπονδία πως οι Υπουργικές Αποφάσεις και τα Προεδρικά Διατάγματα που θα ακολουθούσαν και θα αφορούσαν τους δείκτες αξιολόγησης, θα δίνονταν στη Δ.Ο.Ε. για διάλογο.

Την επόμενη χρονιά (2003) στην 72η Γενική Συνέλευση, στη δευτερολογία του, ο τότε πρόεδρος της Ομοσπονδίας υποστήριξε πως παρά τις διαβεβαιώσεις του Υπουργού ο Ν. 2986 προέβλεπε ότι το προϊόν της αξιολόγησης λαμβανόταν υπόψη για την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και πως ερχόταν να τον επιβεβαιώσει το ΠΔ 1/2003 που ακολούθησε του νόμου, στο οποίο αναφερόταν πως το ΠΥΣΠΕ θα γνωμοδοτούσε για τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με βάση το άρθρο 6 του Ν.2470/97 (Διδ Βήμα, 2003, τ.1122, σ.101).

Το 2004, η Δ.Ο.Ε. έστειλε υπόμνημα στο Υπουργείο Παιδείας στο οποίο πρότεινε (ξανά): *«Μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων από τη δοκιμαστική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό των προβλημάτων και την αποσαφήνιση των διορθωτικών παρεμβάσεων, εκπονείται διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη συνεργασία του Κλάδου και του Υπουργείου Παιδείας [...] Το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται: 1) όταν θέλει να είναι υποψήφιος για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης, 2) όταν αποδεδειγμένα διαπιστώνεται αρνητική προσφορά έργου»* (Διδ. Βήμα, 2004, τ.1126, σ.5).

Στην 73η Γενική Συνέλευση του κλάδου, ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. υποστήριξε, με σθένος, πως: *«Ή θα γίνει, λοιπόν, αξιολόγηση σύμφωνα με τις θέσεις του κλάδου, ή δεν θα γίνει συνάδελφοι»* (Διδ. Βήμα, 2004, τ.1128, σ.107). Στην παραπάνω πρόταση κατέληξε, καθώς

κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν ανέφερε πως μετά την κατάργηση του επιθεωρητή το 1982, (οι εκπαιδευτικοί) ζούσαν στα σχολεία, είκοσι δύο χρόνια τώρα, σ' ένα καθεστώς παιδαγωγικής ελευθερίας και δημοκρατίας. Επιβεβαίωσε, πως ο κλάδος δεν ήταν δυνατόν να επιτρέψει να θεσμοθετηθούν διαδικασίες που θα επανέφεραν καταστάσεις του παρελθόντος όπου επικρατούσε ο αυταρχισμός, η τρομοκρατία και η αστυνόμευση (Διδ. Βήμα, 2004, τ.1128, σ.107).

Τα επόμενα χρόνια, από το 2005 μέχρι το 2010 δεν υπήρξε κάποια αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι κατατέθηκε ο Ν.3848/2010, ο οποίος εστίαζε στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και στην καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης. Στο συγκεκριμένο νόμο, στην παράγραφο 7 αναφερόταν πως μετά την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων ακολουθούσε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιούνταν σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Η συγκεκριμένη πρόταση, ήταν εν μέρει κάτι που είχε προταθεί από τη Δ.Ο.Ε., ωστόσο θεωρήθηκε ιδιαίτερα ασαφής και γενικόλογη.

Ενώ από το 1997 η Δ.Ο.Ε. ξεκαθάρισε πως ήταν υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (πάντα με όρους), το 2012, η τοποθέτηση αυτή της Ομοσπονδίας άλλαξε, υποστηρίζοντας πως είναι υπέρ της ΑΥΤΟαξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Διδ. Βήμα, 2012, τ.1160, σ.6). Από το σημείο αυτό και μετά, επίσης, η αξιολόγηση που αφορά τους εκπαιδευτικούς (και δεν είναι αυτοαξιολόγηση), αναφέρεται πάντα ως «αξιολόγηση-χειραγώγηση» (Διδ. Βήμα, 2012 τ.1160 (σσ. 6,34), τ.1161 (σσ.6, 27), τ. 1163 (σ.53); Διδ.Βήμα, 2013, τ. 1164 (σ.1)).

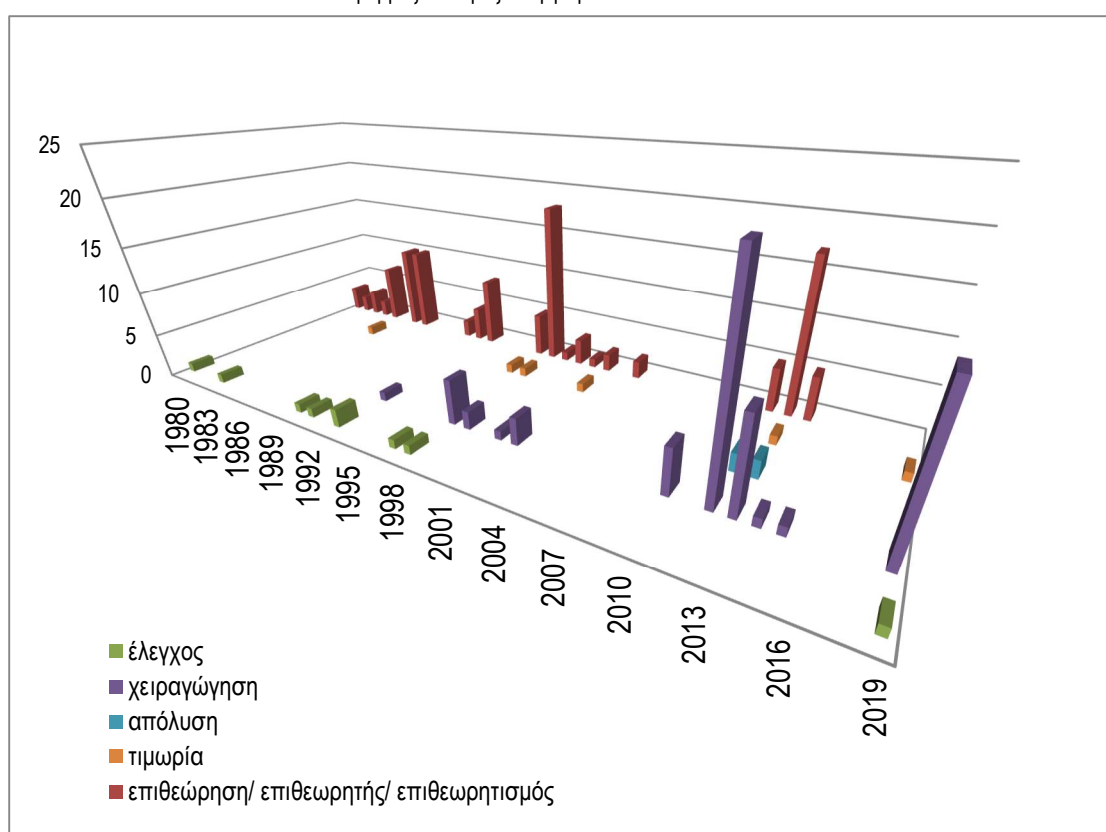
Το 2013 επι κυβερνήσεως Νέας Δημοκρατίας, με Υπουργό τον Κ. Αρβανιτόπουλο, υπογράφηκε και δημοσιεύτηκε το ΠΔ 152/2013, το οποίο αναφερόταν μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Για το συγκεκριμένο ΠΔ, η Δ.Ο.Ε. υποστήριξε ότι συνδεόταν όχι μόνο με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά, επιπλέον, παρέπεμπε και σε απολύσεις εκπαιδευτικών με βάση τον Ν.4024/2011, κατά τον οποίο προβλεπόταν *αυθαίρετες, αντιπαιδαγωγικές και αντιεπιστημονικές ποσοτώσεις* (προάγεται το 90% των εκπαιδευτικών από τον βαθμό Ε στον Δ, το 80% στον Γ, το 70% στον Β και το 30% στον Α) (Διδ. Βήμα, 2012, τ. 1160, σ.34-35; Διδ. Βήμα, 2012, τ.1163, σ.2, 36-39, 48-51).

Η λέξη «απόλυση» αποτελεί άλλη μία λέξη- επιχείρημα που έρχεται να εμπλουτίσει τον κατάλογο της Δ.Ο.Ε. με τις συνέπειες (επιθεώρηση, έλεγχος, τιμωρία, χειραγώγηση) στις οποίες δύναται να οδηγήσει η εκάστοτε αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Σε παρακάτω γράφημα (4)

παρατηρούμε το πότε εισάγεται η κάθε έννοια στα επιχειρήματα της Δ.Ο.Ε. αλλά και πόσες φορές αξιοποιείται ανά έτος.

Η Ομοσπονδία στα θέματα Ημερήσιας Διάταξης για την 82η Γενική Συνέλευση τοποθέτησε στο Διεκδικητικό πλαίσιο προτάσεις που αφορούσαν «την κατάργηση των Ν.3848/2010 και 4024/2011, απόσυρση του ΠΔ 152/2013, ακώλυτη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, ενώ ενημερώνει ότι ο κλάδος θα λάβει όλα τα μέτρα που είναι αναγκαία για την αποτροπή εφαρμογής της “αξιολόγησης-χειραγώγησης” στην πράξη (συλλαλητήρια, συγκεντρώσεις, στάσεις εργασίας, αγωνιστικές και απεργιακές δράσεις με διάρκεια) ώστε τα αντιδραστικά νομοθετήματα να μην εφαρμοστούν» (Διδ. Βήμα, 2013, τ. 1164, σ.125-126).

Γράφημα 4: Ποσοτική απεικόνιση των λέξεων που αξιοποιούνταν διαχρονικά από τη ΔΟΕ ως πιθανές συνέπειες αν εφαρμοζόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.



Από τότε και μέχρι σήμερα καμία άλλη ουσιαστική αναφορά δεν γίνεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι επόμενες νομοθεσίες πάγωσαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αλλά δεν την κατήργησαν. Ο Ν. 4547 που ψηφίστηκε το 2018 και βρίσκεται σήμερα σε ισχύ, αν και δεν κάνει συγκεκριμένη αναφορά στην αξιολόγηση<sup>48</sup> του εκπαιδευτικού, αναμένεται να

<sup>48</sup> Από το 2017 και έπειτα χρησιμοποιείται και ο όρος «αποτίμηση».

υλοποιηθεί με την έναρξη του σχ. έτους 2019-2020. Ωστόσο αναφέρεται στην αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης.

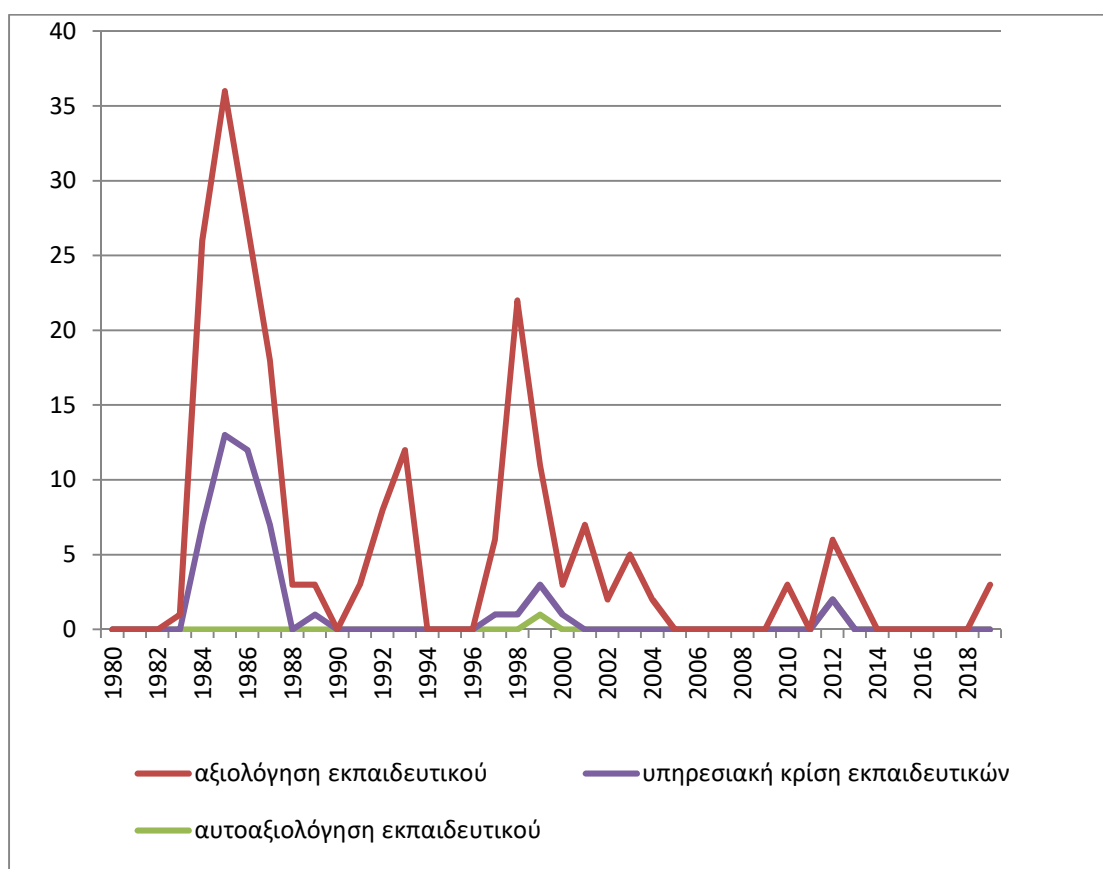
Στην τελευταία Γενική Συνέλευση του κλάδου (88η) που πραγματοποιήθηκε φέτος το καλοκαίρι (23-26 Ιουνίου 2019) καμία αναφορά δεν έγινε στην αξιολόγηση/αποτίμηση του εκπαιδευτικού<sup>49</sup>. Υπάρχουν, όμως, αντιδράσεις όσον αφορά την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει πως «ο νόμος διαλύει την ψευδαίσθηση ότι η κατάργηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου θα σήμαινε και κατάργηση της αξιολόγησης-χειραγώγησης, και έχει πάρει απόφαση για απεργία- αποχή από τη διαδικασία, η οποία θα ενεργοποιηθεί την κατάλληλη χρονικά στιγμή» (2019).

Παρακάτω ακολουθεί μία σχηματική αναπαράσταση (γράφημα 5) των εννοιών που αξιοποιήθηκαν από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία για την αναφορά τους στα είδη που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, κατά την χρονική περίοδο που εξετάζουμε (1980- 2019). Τα πρώτα χρόνια, σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στα σχολεία, παρατηρείται μια διαρκής αναφορά στην διαδικασία, η οποία όμως, με την πάροδο του χρόνου δείχνει να μειώνεται, κυρίως γιατί μέσα από τις αντιπαραθέσεις Υπουργείου και Ομοσπονδίας, αυτό που σίγουρα επετεύχθη είναι να «αποσιωπηθεί» -κατά κάποιο τρόπο- η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και να αποτελεί κεντρικό και κύριο ζήτημα η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

---

<sup>49</sup> Κατά τη συγγραφή της εργασίας δεν έχει εκδοθεί το Διδασκαλικό Βήμα που αφορά την 88η ΓΣ του κλάδου, αλλά η πληροφορία αντλείται από τη γράφουσα η οποία ήταν παρούσα στις διαδικασίες της Γενικής Συνέλευσης της Ομοσπονδίας, ως εκλεγμένη αντιπρόσωπος.

Γράφημα 5: Ποσοτική απεικόνιση της χρήσης από τη Δ.Ο.Ε. των εννοιών που παραπέμπουν σε οποιοδήποτε είδος αξιολόγησης εκπαιδευτικού κατά την περίοδο που εξετάζουμε.



### 5.1.2 Αξιολόγηση σχολικών μονάδων/ εκπαιδευτικού έργου

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, η πρώτη αναφορά της Δ.Ο.Ε στην αξιολόγηση- την περίοδο που εξετάζουμε- έγινε αρκετά νωρίς, πριν ακόμα καταργηθεί ο θεσμός του επιθεωρητή και ουσιαστικά προσδιόριζε και τη μετέπειτα στάση της:

*«Η αξιολόγηση γίνεται αντικειμενική και φτάνει σε βάθος με τη θέσπιση κριτηρίων επιλογής και έρευνας της αξίας ολόκληρης της δραστηριότητας κι ολόκληρης της ιστορίας, που δεν επιτρέπουν την αυθαιρεσία των κριτών. Τέλος, με την καθιέρωση συντελεστών για κάθε περίπτωση προσόντων μικραίνει το ποσοστό αδικίας και διευκολύνει την παράσταση της ποιότητας με αντικειμενικά δεδομένα» (Διδ. Βήμα, 1980, τ.866, σ.2).*

Τα πρώτα χρόνια της περιόδου αναφοράς, ταυτόχρονα με την προσπάθεια κατάργησης του Επιθεωρητή και της καθιέρωσης του Σχολικού Συμβούλου σαν θεσμό, το ζητούμενο ήταν η μη υλοποίηση ατομικής αξιολόγησης που ουσιαστικά θα παρέπεμπε- με οποιοδήποτε τρόπο και αν αυτή υλοποιούνταν- στον επιθεωρητισμό και θα μετέτρεπε τον Σχ.Σύμβουλο σε νέο επιθεωρητή.

Το 1981 το ΠΑ.ΣΟ.Κ, στο κυβερνητικό του πρόγραμμα για την Παιδεία, ερχόταν να αμβλύνει λίγο την κατάσταση με την πρότασή του: «Καταργούνται οι θεσμοί των επιθεωρητών και εποπτών και ιδρύεται θεσμός σχολικού συμβούλου, που συνεργάζεται, κατά τύπο σχολείου και ομάδα ή κύκλο μαθημάτων, με τον αντίστοιχο σύλλογο εκπαιδευτικών και συμμετέχουν μαζί με εκπρόσωπο του συλλόγου στη διαδικασία αξιολόγησης των περιφερειακών Συμβουλίων» (Διδ. Βήμα, 1981, τ.899, σ.3).

Η πρόταση αποτελούσε την καλύτερη –κατά τη γνώμη μας- λύση από την άποψη ότι αφενός δεν θα γινόταν αξιολόγηση στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και δεν θα λειτουργούσε ο καινούριος θεσμός επιθεωρητικά, αφετέρου θα αξιολογούταν το περιφερειακό συμβούλιο που αυτόματα παρέπεμπε σε αξιολόγηση συντελεστών της εκπαίδευσης, αίτημα που στην πορεία των ετών- και μέχρι σήμερα- η Δ.Ο.Ε. ζητάει κατά κόρον.

Οι εισηγήσεις της Ομοσπονδίας στο συγκεκριμένο θέμα δεν άργησαν να έρθουν. Ήδη το 1983, έναν χρόνο μετά την θέσπιση του Σχ. Συμβούλου, η Δ.Ο.Ε. αναφέρθηκε στην συλλογική αξιολόγηση, για το έργο κάθε σχολικής μονάδας αλλά και για το έργο της περιφέρειας. Η πρόταση της Δ.Ο.Ε. περιελάμβανε τη σύνταξη έκθεσης για το εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής μονάδας από την πλευρά του Σχ. Συμβούλου στο τέλος της σχολικής χρονιάς και αφού λάμβανε υπόψη του τα στοιχεία που του είχε στείλει ο σύλλογος διδασκόντων. Στην έκθεση καταγράφονταν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή της χρονιάς, τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, πώς αντιμετωπίστηκαν τα προβλήματα αυτά και πως υλοποιήθηκαν οι στόχοι, καθώς και οι συλλογικές και ατομικές προσπάθειες που καταβλήθηκαν (Διδ. Βήμα, 1983, τ.935, σ.2-3).

Παρατηρείται σύμπλευση- προς το παρον- θα λέγαμε, των θέσεων του Κυβερνητικού προγράμματος του ΠΑ.ΣΟ.Κ με την διοίκηση της Ομοσπονδίας. Αυτή την περίοδο, άλλωστε, καθοριστικό ρόλο στη Δ.Ο.Ε. έπαιζε η προσκείμενη στο ΠΑ.ΣΟ.Κ. παράταξη της ΠΑΣΚ, η οποία θα διατηρούσε την πλειοψηφία της για αρκετό καιρό (Μπουζάκης, 2019, σ.82).

Το 1983 η Κυβέρνηση απέστειλε σχέδιο ΠΔ σχετικά με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχ. Συμβούλων. Η Ομοσπονδία απευθυνόμενη στον Υπουργό και τον Υφυπουργό Παιδείας



υποστήριξε πως αν δεν ψηφιζόταν ο νέος νόμος δεν μπορούσε να αναφερθεί στη διατύπωση των προτάσεων εκείνων που σχετίζονταν με τη συμμετοχή και τον ρόλο του Σχ. Συμβούλου στα διάφορα συλλογικά όργανα και πως όταν ψηφιζόταν ο νόμος, η Δ.Ο.Ε. θα τοποθετούνταν σχετικά (Διδ. Βήμα, 1983, τ. 945, σ.20).

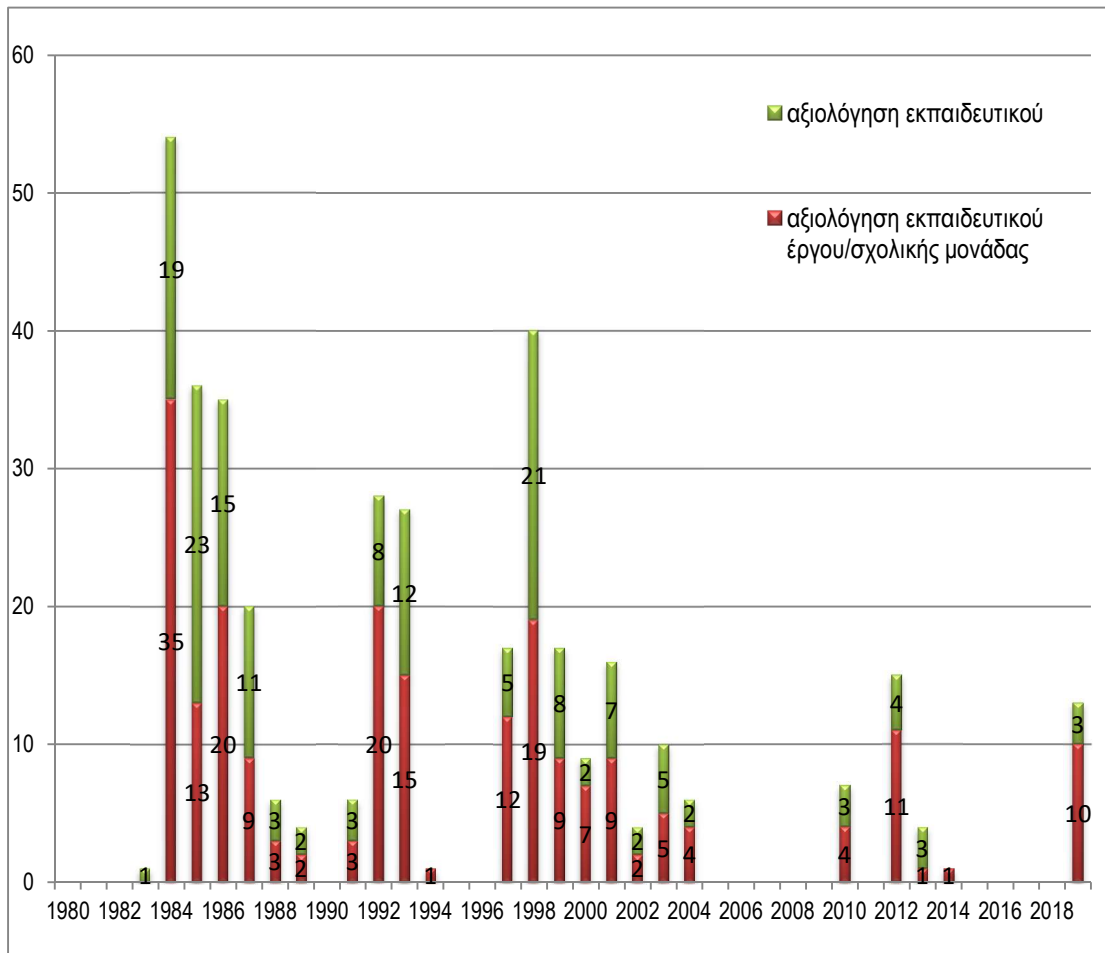
Το επόμενο σχέδιο Π.Δ. που δόθηκε στην Ομοσπονδία το 1984 και αφορούσε τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, απορρίφθηκε χωρίς καν να συζητηθεί από το Διοικητικό Συμβούλιο. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελούσε κυρίαρχο θέμα για τον κλάδο και ήδη άρχιζαν να τον απασχολούν ερωτήματα που έπρεπε όχι μόνο να απαντηθούν αλλά και να αντιμετωπιστούν (Διδ. Βήμα, 1984, τ.950, σ.2; Διδ. Βήμα, 1984, τ.957, σ.8):

- *Τι αξιολογείται (προγράμματα, βιβλία, μέθοδοι διδασκαλίας, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, κλπ.);*
- *Πώς αξιολογείται (ποια είναι τα κριτήρια και η μέθοδος αξιολόγησης);*
- *Από ποιον (ποιους) ή από ποιο συλλογικό όργανο γίνεται η αξιολόγηση των συντελεστών εκπαίδευσης;*
- *Πότε ή κάθε πότε αξιολογούνται οι συντελεστές εκπαίδευσης;*
- *Τι γίνεται το προϊόν της αξιολόγησης (αξιοποίηση πορισμάτων);*

Από τα παραπάνω ερωτήματα γίνεται αντιληπτό ότι η Δ.Ο.Ε. αντιλαμβανόταν την αξιολόγηση μόνο ως διαδικασία που αφορούσε ολόκληρη την σχολική κοινότητα, όλους, δηλαδή, τους συντελεστές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτόν τον λόγο, προς τα τέλη του 1984, σε έκτακτη έκδοση του Διδασκαλικού Βήματος (τ. 957, σ.1-6), αναφερόταν διεξοδικά η εισήγησή της για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η οποία δεν εστίαζε μόνο στη σχολική μονάδα, αλλά ανέλυε την διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί σε επίπεδο τάξης, σχολείου, Δήμου, Νομού και Πανελλαδικά (εθνικό επίπεδο).

Ακολουθώντας αρχικά ιστορική αναδρομή, κατέληξε στο γεγονός ότι η ουσία της αξιολόγησης δεν έγγειται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά στην αντικειμενική διαπίστωση της πραγματικότητας της τάξης και κυρίως στον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό, μέσω των οποίων θα οδηγούμασταν στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Το πόσο πιο σημαντική θεωρούσε η Ομοσπονδία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με αυτήν του εκπαιδευτικού, μπορούμε να το αντιληφθούμε καλύτερα παρατηρώντας το παρακάτω γράφημα (6).

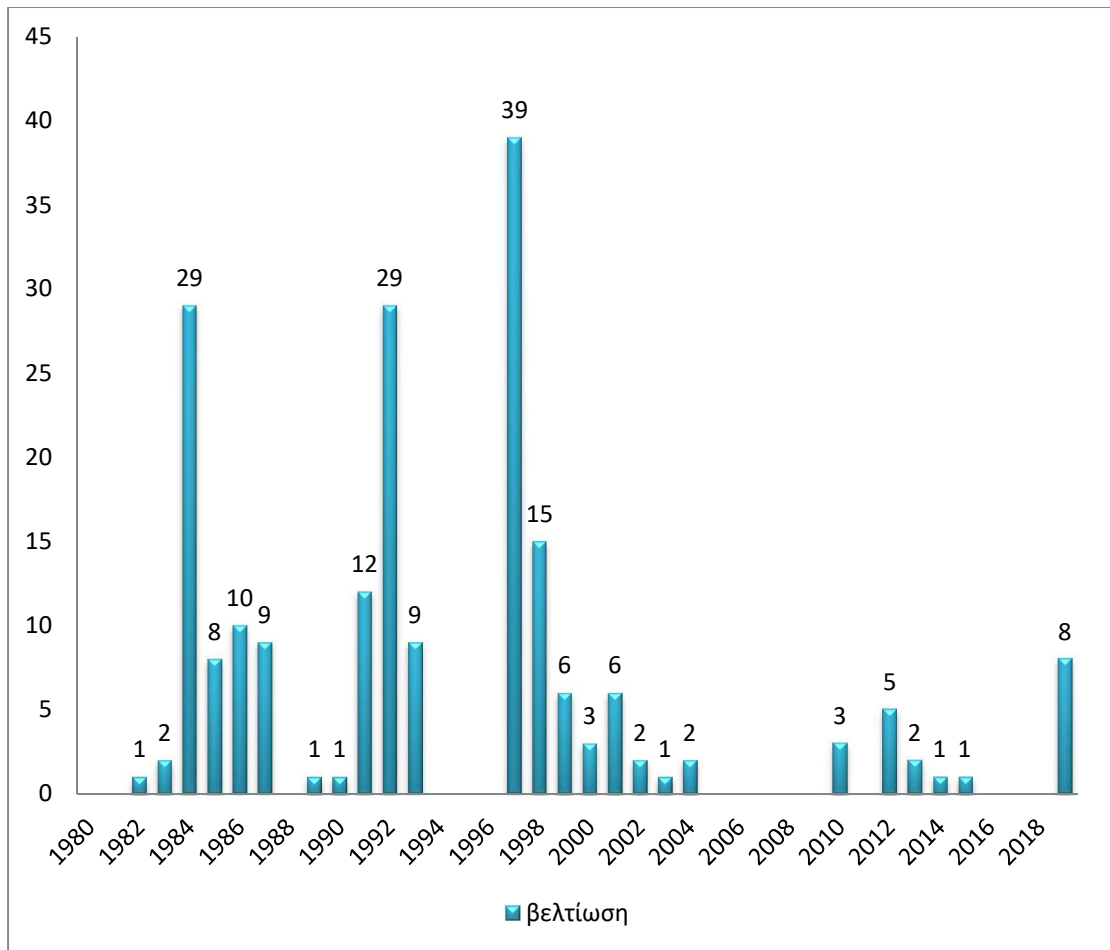
Γράφημα 6: Συγκριτικός πίνακας χρήσης των εννοιών "αξιολόγηση εκπ/κού έργου" και "αξιολόγηση εκπ/κου" ανά έτος



Παρατηρούμε σε κάθε στήλη το πόσες φορές χρησιμοποιήθηκε η κάθε έννοια ανά έτος, από το 1980 μέχρι και σήμερα. Εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, φαίνεται πως αφενός η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έπαιξε πρωτεύοντα ρόλο, για την Ομοσπονδία, στην βελτίωση της εκπαίδευσης, αφού οι περισσότερες αναφορές της εστιάζουν εκεί. Αφετέρου θα μπορούσε να θεωρηθεί πως εντέχνως εστιαζόταν η προσοχή στο συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης, προκειμένου να «ξεχαστεί» ή να αποσιωπηθεί η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως η «βελτίωση» αποτελεί το ζητούμενο για την Ομοσπονδία, γι' αυτό και σαν έννοια τη βλέπουμε να κυριαρχεί από τα πρώτα χρόνια μέχρι και σήμερα. Μέσα από μία ποσοτική καταμέτρηση παρατηρήσαμε ότι στη διάρκεια των 40 ετών που εξετάζουμε, η συγκεκριμένη λέξη σαν στόχος της αξιολόγησης (εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικού) χρησιμοποιήθηκε πάνω από 200 φορές. Στο γράφημα 7 απεικονίζεται ποσοτικά η αξιοποίηση της έννοιας «βελτίωση» ανά έτος.

Γράφημα 7: Η χρήση της έννοιας "βελτίωση" διαχρονικά



Άρα, λοιπόν, για τη Δ.Ο.Ε. ήταν αδιανόητο να λείπει ο σχεδιασμός σε επίπεδο τάξης, σχολείου, Δήμου ή Κοινότητας, Νομού, σε εθνικό επίπεδο. Μέσα από τον σχεδιασμό όλων των παραπάνω, αυτόματα αξιολογούνταν όλοι οι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, μεταξύ των οποίων, κυρίαρχη θέση κατέχει ο εκπαιδευτικός (Διδ. Βήμα, 1984, τ.957, σ.2). Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) εν συντομία παρουσιάζεται η πρόταση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με σκοπό να κατανοήσουμε την επιμονή της -από τώρα και στο εξής- στο τρίπτυχο «σχεδιασμός- υλοποίηση-αξιολόγηση» που πρέσβευε και πρεσβεύει.

Πίνακας 3: Εισήγηση του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση (πηγή: Διδ. Βήμα, 1984, τ. 957, σ.1-6)

	Εθνικό επίπεδο	επίπεδο Νομού	επίπεδο Δή- μου	επίπεδο σχολικής μονάδας	επίπεδο τάξης

<p><b>A. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ</b></p> <p>Αποτελεί υποχρέωση της Πολιτείας και των οργάνων της εκπαίδευσης. Στοχεύει στη βελτίωση των προϋποθέσεων κάτω απ' τις οποίες συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία.</p>	<p>- Από τον Υπουργό, αποφασίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, έπειτα από εισήγηση του Εθνικού Συμβουλίου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία διαμορφώθηκε μετά από σχετικές προτάσεις των Νομαρχιακών Επιτροπών Παιδείας.</p>	<p>- Αναπτύσσεται στα πλαίσια του κεντρικού σχεδιασμού μετά από εισήγηση του Νομαρχιακού Συμβουλίου. Περιλαμβάνει την εξειδίκευση των κατευθυντήριων γραμμών της εκπαιδευτικής πολιτικής, την προσαρμογή τους στις αντικειμενικές συνθήκες και ι-διαιτερότητες του νομού και κάθε άλλο θέμα που σχετίζεται με τα σχολεία.</p>	<p>-Γίνεται από το Δημοτικό Συμβούλιο στα πλαίσια του σχεδιασμού του Νομού. Περιλαμβάνει την καταβολή πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των Σχολείων ή του Δήμου, όπως προκύπτουν από τις εισηγήσεις των σχολικών επιτροπών αλλά και θέματα που έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή και την καλύτερη οργάνωση των σχολείων.</p>	<p>-Γίνεται στα πλαίσια του Δημοτικού σχεδιασμού από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου μετά από εισήγηση του Σχ. Συμβούλου, του Σχολικού Συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής και περιλαμβάνει την οργάνωση της σχολικής ζωής στα πλαίσια των γενικών και ειδικών στόχων της Εκπαίδευσης, καθώς και το γενικό πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας κατά μάθημα με βάση τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού έργου κατά τάξη.</p>	<p>-Γίνεται στα πλαίσια των προηγούμενων σχεδιασμών από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης με τη συνεργασία του Σχ. Συμβούλου και του Διευθυντή. Ο σχεδιασμός ανακοινώνεται και επεξηγείται σε μαθητές και γονείς. Περιλαμβάνει την πραγματικότητα της τάξης, όπως φαίνεται από την έκθεση της προηγούμενης χρονιάς, τη διατύπωση γενικών και ειδικών στόχων των μαθημάτων, τους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας.</p>
--	--	---	--	--	---

	Εθνικό επίπεδο	επίπεδο Νομού	επίπεδο Δήμου	επίπεδο σχολικής μονάδας	επίπεδο τάξης
<p><b>B. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ</b></p>	<p>1. Η υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα, αποτελεί ευθύνη όλων των παραγόντων που συμμετείχαν στη σύνταξη του σχεδιασμού</p> <p>2. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης μπορούν να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις: <u>Σε επίπεδο σχολείου</u> από τον Σχ. Σύμβουλο, από τον Προϊστάμενο Δ/σης και από τον Σύλλογο Διδασκόντων. <u>Σε επίπεδο τάξης</u> από τον Σχ. Σύμβουλο, τον Δ/ντη του σχολείου και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.</p>				

	Εθνικό επίπεδο	επίπεδο Νομού	επίπεδο Δήμου	επίπεδο σχολικής μονάδας	επίπεδο τάξης
<p><b>Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ</b></p> <p>Έχει σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και στοχεύει στην αποτίμηση του έργου που συντελέστηκε σε όλα τα επίπεδα. Αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό της επόμενης χρονιάς και λειτουργεί ανατροφοδοτικά σε όλα τα επίπεδα.</p>	<p>Στοχεύει: Α) στην αποτίμηση του εκπ/κου έργου που συντελέστηκε σε συνδυασμό με τους στόχους του σχεδιασμού, Β) στην απεικόνιση της πορείας του προγράμματος όπως σχεδιάστηκε, Γ) στην επισήμανση αναγκών και αδυναμιών που παρουσιάζονται στη φάση υλοποίησης και Δ) στον προσδιορισμό των διορθωτικών παρεμβάσεων που μπορούν να γίνουν σ' αυτόν με βάση τις εξελίξεις των επιστημών και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Γίνεται με ευθύνη του Π.Ι. και έχει πάντα ως σημείο αναφοράς το σχετικό σχεδιασμό, τις σχετικές απολογιστικές εκθέσεις των Νομαρχιακών Συμβουλίων και τις σχετικές εισηγήσεις των Σχ. Συμβούλων. Τα πορίσματα και οι προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις στον σχεδιασμό και στους συντελεστές υποβάλλονται στο ΕΣΥΠ και στον Υπουργό Παιδείας.</p>	<p>Γίνεται από το Νομαρχιακό Συμβούλιο κάθε χρόνο πριν το σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς με βάση τις εισηγήσεις της Νομαρχιακής Επιτροπής, των σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Εκπ/σης. Έχει ως σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και αναφέρεται: Α) στο αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σχεδιασμού, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στο κατά πόσο ο σχεδιασμός ανταποκρίθηκε στις πραγματικές ανάγκες και τις τροποποιήσεις που έγιναν, Δ) στο κατά πόσο οι συντελεστές ανταποκρίθηκαν στην υλοποίηση του σχεδιασμού, Ε) στις διορθωτικές παρεμβάσεις των Σχ. Συμβούλων και τα αποτελέσματά τους, Στ) σε προτάσεις για παραπέρα βελτίωση των συντελεστών και γενικά του εκπ/κου έργου. Η σχετική έκθεση υποβάλλεται στο ΥΠΕΠΘ και κοινοποιείται σε όλους τους συντελεστές σε επίπεδο Νομού.</p>	<p>Έχει ως σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο οι πιστώσεις που διατέθηκαν κάλυψαν τις ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, Β) στο πώς κατανεμήθηκαν οι πιστώσεις Γ) σε ενέργειες που έγιναν από το Δημ. Συμβούλιο με στόχο την εξεύρεση πιστώσεων για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων καθώς και τη λειτουργία και οργάνωσή τους, Δ) προτάσεις για υην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων του Δήμου. Η έκθεση υποβάλλεται στη Νομαρχιακή Επιτροπή και κοινοποιείται στις σχολικές επιτροπές.</p>	<p>Σημείο αναφοράς ο σχετικός σχεδιασμός. Γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων με βάση διορθωτικές παρεμβάσεις του Σχ. Συμβούλου, όπως διαμορφώθηκαν στον σχεδιασμό, σχετικές αποφάσεις του Σχ. Συμβουλίου και της Σχ. Επιτροπής, όπως διατυπώθηκαν στα πρακτικά των συνεδριάσεών τους, απολογιστική έκθεση του εκπ/κου σε επίπεδο τάξης. Αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σχεδιασμού, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στο αν οι πιστώσεις κάλυψαν τις ανάγκες οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, Δ) αν ανταποκρίθηκαν στην υλοποίηση οι συντελεστές του εκπ/κου έργου, Ε) στις διορθωτικές παρεμβάσεις που έγιναν και στα αποτελέσματά τους, Στ) σε προτάσεις βελτίωσης του εκπ/κου έργου της επόμενης χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται στον Σχ. Σύμβουλο, στον Προϊστάμενο Δ/σης και στη Δημοτική Επιτροπή. Οι Σχ. Σύμβουλοι έγγραφα ανακοινώνουν τις απόψεις τους στον Δ/νη σχολείου με απολογιστική έκθεση. Το ίδιο γίνεται και από τους Προϊσταμένους Δ/σης. Και οι δύο εκθέσεις λαμβάνονται υπόψη για τον σχεδιασμό της επόμενης χρονιάς.</p>	<p>Έχει σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό. Γίνεται από τον εκπ/κό τάξης με βάση τις διορθωτικές παρεμβάσεις και απόψεις των Σχ. Συμβούλων και του Δ/νη όπως διατυπώθηκαν στην υλοποίηση του σχεδιασμού. Αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν, τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στις διορθωτικές παρεμβάσεις από τον Δ/νη και τον Σχ. Σύμβουλο, Δ) στο κατά πόσο αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση οι άλλοι συντελεστές του εκπ/κου έργου, Ε) στο κατά πόσο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός οικονομικά, Στ) στην πραγματικότητα της τάξης όπως διαμορφώθηκε μετά την υλοποίηση του σχεδιασμού, Ζ) σε προτάσεις για τη βελτίωση του εκπ/κου έργου την επόμενη χρονιά. Έκθεση υποβάλλεται στον Σχ. Σύμβουλο και τον Δ/νη και καταχωρείται στον ατομικό φάκελο του εκπ/κου. Ο Σχ. Σύμβουλος ανακοινώνει τις απόψεις του στην απολογιστική έκθεση και στο έργο που συντελέστηκε στην τάξη κάνοντας αν χρειάζεται προτάσεις για βελτίωση στην επόμενη χρονιά. Το ίδιο κάνει και ο Δ/νης για θέματα της αρμοδιότητάς του. Οι δύο απόψεις λαμβάνονται υπόψη στον επόμενο σχεδιασμό τάξης.</p>

Η παραπάνω εισήγηση στάλθηκε στους Συλλόγους Εκπαιδευτικών. Πάνω από 100 σύλλογοι έστειλαν σχετικές προτάσεις και εν τέλει η εισήγηση ψηφίστηκε με ορισμένες προσθήκες/διευκρινήσεις<sup>50</sup> και πλέον αποτελούσε την επίσημη θέση του κλάδου. Η Δ.Ο.Ε. «εκτιμάει ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης θα επιτευχθεί εκτός των άλλων μέσα από το τρίπτυχο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ-ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ- ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ του εκπαιδευτικού έργου. Κρίνει ότι το τρίπτυχο αυτό θα αποδώσει αν λειτουργήσει ανατροφοδοτικά σε όλα τα επίπεδα και χαρακτηρίζεται από αρτιότητα και ευελιξία» (Διδ. Βήμα, 1984, τ. 959, σ. 11). Οι τελικές θέσεις της Ομοσπονδίας στάλθηκαν στο ΥΠΕΠΘ, όπου το καλούσε να τις υιοθετήσει και να προχωρήσει στην δημιουργία θεσμικού πλαισίου.

Το 1985, στις 5 Φεβρουαρίου κατατέθηκε στη Βουλή νομοσχέδιο (του Ν.1566/85) το οποίο η Δ.Ο.Ε. αρχικά αποδεχόταν, καθώς θεωρούσε ότι «θα ανοίξει τον δρόμο για μια εκπαίδευση στην υπηρεσία του λαού» (Διδ. Βήμα, 1985, τ.961, σ.1). Επιπλέον ο τότε Υπουργός Απ. Κακλαμάνης διαβεβαίωσε πως θα διατηρούσε ανοιχτό διάλογο με την Ομοσπονδία μέχρι την ψήφιση του Νόμου. Ο νέος Νόμος δεν προέβλεπε καθόλου αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, έχοντας την διαβεβαίωση του Υπουργού για διάλογο, το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. πρότεινε σαν διεκδικητικό πλαίσιο του κλάδου να ληφθούν οι θέσεις του υπόψη και βάσει αυτών να ρυθμιστεί το θέμα της αξιολόγησης (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 962, σ. 3; Διδ. Βήμα, 1985, τ.963, σ.3; Διδ. Βήμα, 1985, τ. 966, σ. 4-5).

Σε έκτακτη Γενική Συνέλευση, ο τότε πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., ανέφερε πως «είναι κυρίαρχα ιδεολογικό το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και είναι κυρίαρχα πολιτικο-εκπαιδευτικό. Δεν είναι τεχνοκρατικό-εκπαιδευτικό. Υπάρχει συνάδελφοι, η ανάγκη να αναλύσουμε πλατειά τι σημαίνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σημαίνει πολλά πράγματα» (Διδ. Βήμα, 1985, τ.966, σ.9). Η συγκεκριμένη πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει απάντηση στο πρώτο ερώτημα των συνεντεύξεων (παρουσιάζονται όλα τα ερωτήματα στο παράρτημα της εργασίας) που κάναμε.

Στην 54η Γενική Συνέλευση του κλάδου, ο ίδιος, ωστόσο, τόνισε το πόσο καλές και πόσο τεκμηριωμένες είναι οι θέσεις του κλάδου, στηριζόμενος στο γεγονός ότι το πρώτο επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό της Ελλάδας που ονομαζόταν Περιοδικό Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης (ΠΕΚ, Ιούνιος 1985, τ.7, σ.72) ανέφερε σαν έγκυρη πηγή πληροφόρησης για τα προβλήματα της αξιολόγησης τη Δ.Ο.Ε. και το Διδασκαλικό Βήμα (Διδ. Βήμα, 1985, τ.968, σ.57).

---

<sup>50</sup> Αναφορές για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου στα μονοθέσια και ολογοθέσια σχολεία, καθώς και για τον χρόνο διεξαγωγής κάθε διαδικασίας (σχεδιασμός- υλοποίηση- αξιολόγηση) ανα επίπεδο (εθνικό, νομού, δήμου, σχολείου, τάξης).

Ένα μήνα μετά τη Γενική Συνέλευση, ο Υπουργός Παιδείας κοινοποίησε τροπολογίες του νομοσχεδίου και η Δ.Ο.Ε. κατήγγειλε πως διαμορφώθηκαν χωρίς διάλογο – τον οποίο είχε υποσχεθεί ο Υπουργός- αλλά και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι θέσεις του κλάδου (Διδ. Βήμα, 1985, τ.969, σ. 8). Σε αυτήν την κατάσταση η Ομοσπονδία απάντησε με απεργιακή κινητοποίηση τριπλού χαρακτήρα (όπως αναλύθηκε στην προηγούμενη ενότητα). Με την ψήφιση του Ν. 1566/1985, πραγματοποιήθηκε συνάντηση της Δ.Ο.Ε. με τον Υπουργό Παιδείας, όπου η Ομοσπονδία, τόνισε πως το θέμα της αξιολόγησης αιτούνταν να ρυθμιστεί με βάση τις θέσεις του κλάδου στο σχέδιο ΠΔ που του απέστειλε τον Ιούνιο του 1985 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Διδ. Βήμα, 1985, τ. 970, σ. 6).

Σε επόμενο διάλογο (μέσω εγγράφων) της Δ.Ο.Ε. με τον Διευθυντή του Γραφείου του τότε Υφυπουργού κ. Μώραλη, η Ομοσπονδία δήλωνε πως οι θέσεις της ήταν άρτια τεκμηριωμένες επιστημονικά και πως αποτελούσαν ολοκληρωμένη πρόταση που θα οδηγούσε στην αλλαγή του τρόπου λειτουργίας του σχολείου. Διαμαρτυρήθηκε πως η πρόταση έχει τη δική της λογική, η οποία δεν συνταιριάζει με τη λογική του Υπουργείου και πως θα δημιουργούνταν ακόμα μεγαλύτερα προβλήματα. Επιπρόσθετα, για μία ακόμη φορά, η Δ.Ο.Ε. κάλεσε το Υπουργείο να υιοθετήσει τις θέσεις της και να τις εφαρμόσει ως είχαν (Διδ. Βήμα, 1986, τ.975, σ.11).

Το Υπουργείο ως απάντηση ανέφερε πως υπήρξε σύγχυση σχετικά με το ποια σημεία έγιναν αποδεκτά και ποια όχι, τονίζοντας πως ο προγραμματισμός και ο απολογισμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας έγιναν αποδεκτά. Επιπλέον, ανέφερε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στόχευε στη βελτίωση και την αναβάθμιση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου και βασιζόταν στον προγραμματισμό, ο οποίος υλοποιούταν από τον Σύλλογο, αφού θα είχαν δοθεί πρώτα οδηγίες από τον Σχολικό Σύμβουλο (Διδ. Βήμα, 1986, τ.975, σ.11,15).

Δύο μήνες μετά, η Δ.Ο.Ε. με έγγραφό της στο ΥΠΕΠΘ έστειλε εξειδικευμένες θέσεις πάνω στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκαν στο Διοικητικό Συμβούλιο. Υπογράμμισε, ότι οι εξειδικευμένες αυτές θέσεις αφορούν μόνο τμήμα των βασικών θέσεων που είχαν αποστείλει ήδη από το 1984, ενημερώνοντας ταυτόχρονα πως οι συγκεκριμένες θέσεις είχαν μελετηθεί από όλες τις πλευρές (Διδ. Βήμα, 1986, τ.977, σ.24). Πριν την παρουσίαση των θέσεων, όμως, η Δ.Ο.Ε. ξεκαθάρισε στο Υπουργείο:

*«...είναι πλέον καιρός να λυθεί το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις θέσεις του κλάδου μας. Σας επισημαίνουμε ότι διαφορετική εξέλιξη στο θέμα αυτό, καθώς και παραπέρα καθυστέρηση επίλυσής του, θα εντείνει την ήδη φορτισμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο χώρο μας για το θέμα της αξιολόγησης με απρόβλεπτες συνέπειες για την από δω και*

πέρα λειτουργία των σχολείων και την υπόθεση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Σας καλούμε λοιπόν να υιοθετήσετε την πρότασή μας και να προχωρήσετε άμεσα στην υλοποίησή της. [...] φήμες σας επιρρίπτουν πρόθεση ρύθμισης του προβλήματος της αξιολόγησης [...] Το ΔΣ της Δ.Ο.Ε., αν και δεν θέλει να δώσει βάση στις φήμες αυτές, είναι υποχρεωμένο να σας επισημάνει ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, δεν θα δεχτούν οποιαδήποτε ρύθμιση στο θέμα “αξιολόγηση” που θα είναι αντίθετη με τις θέσεις του κλάδου...» (Διδ. Βήμα, 1986, τ.977, σ.24).

Στις εξειδικευμένες θέσεις (Διδ. Βήμα, 1986, τ. 977, σ. 24-26) της Ομοσπονδίας αναλύονταν η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με τα οποία, νοείτο «ο προσδιορισμός σε κάθε σχολική μονάδα του βαθμού υλοποίησης του προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου και του βαθμού συμμετοχής των συντελεστών σε αυτό. Προϋπόθεση της αξιολόγησης αποτελεί ο προγραμματισμός. Σκοπός του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι: α) η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση όλων των δυνάμεων και παραγόντων που σχετίζονται μ' αυτά και κυρίως των εκπαιδευτικών, β) η εξασφάλιση της δυνατότητας για έλεγχο της πορείας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, την κοινωνία και την πολιτεία και γ) η κοινωνική αναγνώριση και καταξίωση των εκπαιδευτικών ως συντελεστών και του εκπαιδευτικού έργου και η εξασφάλιση προϋποθέσεων για υπηρεσιακή αξιοποίησή τους».

Στα παραπάνω που ανέφερε η Ομοσπονδία χρησιμοποιούνταν φράσεις, στις οποίες αντιτίθεντο η ίδια από τις πρώτες προτάσεις του Υπουργείου, όπως ο «έλεγχος της πορείας...» και μάλιστα από «συντελεστές της εκπαίδευσης», όπου δεν διευκρινιζόταν αν επρόκειτο για Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές για τους οποίους είχε ήδη αντιδράσει η Δ.Ο.Ε. ή αν αναφερόταν στους εκπαιδευτικούς ή σε άλλους συντελεστές.

Όσον αφορά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, ενώ στις αρχικές θέσεις της Ομοσπονδίας υλοποιούνταν από τον Σύλλογο Διδασκόντων με τις συμβουλές του Σχ. Συμβούλου, στις εξειδικευμένες θέσεις ο Σχ. Σύμβουλος θα είχε πρωτεύοντα ρόλο, αφού αυτός θα παρουσίαζε στους εκπαιδευτικούς τις κατευθύνσεις της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής και θα παρείχε οδηγίες για τη σύνταξη του προγραμματισμού. Επίσης ο προγραμματισμός θα ανακοινωνόταν και θα επεξηγούταν στους γονείς και τους μαθητές του σχολείου, κάτι που στις βασικές θέσεις γινόταν μόνο σε επίπεδο τάξης. Επομένως, εισήχθη στις θέσεις της Δ.Ο.Ε. η απόδοση λόγου στην κοινωνία και συγκεκριμένα στους άμεσα ενδιαφερόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όμως φαίνεται ότι εστίαζε καθαρά στην ενημέρωση και όχι στη συμμετοχή αυτών στη διαμόρφωση και υλοποίησή της. Τέλος, κάθε εκπαιδευτικός ή ο Διευθυντής του σχολείου θα



μπορούσε να ζητήσει διορθωτικές παρεμβάσεις στη διαδικασία, οι οποίες θα έπρεπε οπωσδήποτε να διατυπωθούν γραπτά και έπειτα με τη συνεργασία και του Σχ. Συμβούλου να βρισκόταν αποτελεσματική λύση. Σε αυτήν την περίπτωση παρατηρείται μία γραφειοκρατική διαδικασία η οποία θα επιβάρυνε τον εκπαιδευτικό και στην οποία παλαιότερα αλλά και στο μέλλον η Δ.Ο.Ε. αντιδρά.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στις εξειδικευμένες θέσεις αναφερόταν πως υλοποιούνταν **μόνο** από τον Σύλλογο Διδασκόντων έχοντας ως σημείο αναφοράς τον προγραμματισμό και τις διορθωτικές παρεμβάσεις, ενώ στις βασικές θέσεις ήταν δυνατό να υπάρξει και συμβουλευτική βοήθεια από τον σχολικό σύμβουλο. Η Δ.Ο.Ε. σε αυτήν την περίπτωση, ουσιαστικά, πρότεινε την εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, κάτι που υποστήριξε σε επόμενο τεύχος του Διδασκαλικού Βήματος (τ.981, σ.6-7) : *«Η Δ.Ο.Ε. [...] πρότεινε κάτι πολύ πιο ουσιαστικό και πρωτοποριακό, που οδηγούσε στην απελευθέρωση της Εκπαίδευσης και πρότεινε τη θέσπιση της συλλογικής ευθύνης (μορφή αυτοδιαχείρισης) στο σχολείο: “Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον προγραμματισμό- υλοποίηση- απολογισμό σε επίπεδο σχολείου, Δήμου, Νομού και εθνικό».*

Στην επόμενη (55η) Γενική Συνέλευση του κλάδου, οι εξειδικευμένες θέσεις έγιναν αποδεκτές με αλλαγή των όρων «παρέμβαση» και «διορθωτική παρέμβαση», με τους όρους «εισήγηση» και «βελτιωτική προσπάθεια». Επίσης στη Συνέλευση ψηφίστηκε η πειραματική εφαρμογή της πρότασης της Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση (Διδ. Βήμα, 1986, τ. 980, σ. 39).

Αυτήν την περίοδο, όμως, όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα, η τότε αυτοδύναμη παράταξη της Δ.Ο.Ε., η ΠΑΣΚ, μετά από εσωτερικές συγκρούσεις, έχασε την αυτοδυναμία της και σε ολόκληρο το εσωτερικό της Ομοσπονδίας υπήρξαν αναταραχές. Τα μέλη της ΠΑΣΚ χωρίστηκαν σε δύο στρατόπεδα κι αυτό είχε σαν αποτέλεσμα στην επόμενη Γενική Συνέλευση (56η), το 1987, οι εξειδικευμένες θέσεις που είχαν ψηφιστεί επί της προηγούμενης προεδρείας, να θεωρηθεί τώρα πως έρχονταν σε αντίθεση με τη βασική θέση του κλάδου που είχε ψηφιστεί στην 52η Γενική Συνέλευση (Διδ. Βήμα, 1987, τ. 987, σ. 37 & τ. 991, σ.3). Έτσι, ο κλάδος επανήλθε στις βασικές του προτάσεις και τις χρησιμοποίησε πάλι σαν βασική θέση του για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα στους διάφορους σχολιασμούς, στο Διδασκαλικό Βήμα, εκφράστηκε η άποψη πως επί δύο χρόνια το Υπουργείο αδρανούσε όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, χωρίς να δέχεται και να συζητά τις θέσεις του κλάδου. Επισημάνθηκε πως κάποιοι προσπαθούσαν να ρίξουν το φταίξιμο στην Ομοσπονδία και τονίστηκε πως η μη αντιμετώπιση του θέματος ενείχε

τον κίνδυνο όχι να μην εφαρμοζόταν σύμφωνα με τις προτάσεις της Δ.Ο.Ε., αλλά αν δεν εφαρμοζόταν κατ' αυτόν τον τρόπο θα ξεσπούσε αναστάτωση που «δεν θα αφήσει τίποτα όρθιο» (Διδ. Βήμα, 1987, τ.987, σ.26).

Τον Μάιο του 1987 στάλθηκε από το Υπουργείο στις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες κείμενο, σύμφωνα με το οποίο άνοιγε διάλογος για την Παιδεία και στον οποίο εκφράζονταν τοποθετήσεις για τη λειτουργία του νέου σχολείου, τα προεδρικά διατάγματα και τις κανονιστικές πράξεις και για το πλαίσιο αρχών. Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αναφερόταν πως «έχει ως περιεχόμενο τον προσδιορισμό της αξίας του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα και στοχεύει στη συνεχή βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών και βασίζεται στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου» (Διδ. Βήμα, 1987, τ. 989, σ.2-5). Η Δ.Ο.Ε το ανήρτησε στο Διδασκαλικό Βήμα ως μεθόδευση της τριπλής αξιολόγησης και ως χτύπημα του αιτήματος του κλάδου για δημοκρατικό σχολείο και επέμενε πως το Υπουργείο εστίαζε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και όχι σε αυτήν του εκπαιδευτικού έργου.

Στην 57η Γενική Συνέλευση, το 1988 προτάθηκε (στο θέμα β.4 της ημερήσιας διάταξης) να καταργηθούν οι διατάξεις των Νόμων 1505, 1566 και 1306 που σχετιζόνταν με την αξιολόγηση και με βάση το εκπαιδευτικό Συνέδριο της Δ.Ο.Ε.- ΠΟΕΔ που θα υλοποιούνταν το καλοκαίρι της ίδιας χρονιάς να εξειδικεύονταν και οι θέσεις του κλάδου για την αξιολόγηση (Διδ. Βήμα, 1988, τ. 999, σ.5). Στα συμπεράσματα του συνεδρίου, πάντως, δεν επήλθε η αναμενόμενη εξειδίκευση, αλλά αποφάνθηκαν πως «οι εκπαιδευτικοί της Ελλάδας και της Κύπρου περιμένουν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας να συμβάλλουν ουσιαστικά στο θέμα "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των συντελεστών της ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης" με εξειδικευμένες προτάσεις που στηρίζονται στην έρευνα και τα γενικότερα επιστημονικά δεδομένα και με βάση την ελληνική πραγματικότητα» (Διδ. Βήμα, 1988, τ.1003, σ. 4-5).

Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους, η Κυβέρνηση εξέδωσε σχέδια ΠΔ, μεταξύ των οποίων και σχετικό για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών. Η Δ.Ο.Ε., αφού επεσήμανε πως το Υπουργείο είχε πλήρως εγκαταλείψει τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, απέρριψε το σχέδιο ΠΔ καθώς δεν λάμβανε υπόψη τη θέση του κλάδου και δεν μπορούσε να αποτελέσει βάση για επιμέρους βελτιωτικές προτάσεις (Διδ. Βήμα, 1989, τ.1010, σ.14).

Τον Μάρτιο του 1990 στάλθηκε από το Διεθνές Συνδικαλιστικό Κίνημα<sup>51</sup> ένα προσχέδιο με τις καθοδηγητικές γραμμές που ήθελε η Ευρώπη να υιοθετηθούν μέχρι το 2000. Μάλιστα κλήθηκαν οι οργανώσεις από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες να στείλουν πιθανές τροποποιήσεις μέχρι μια συγκεκριμένη ημερομηνία (31/7/1990). Στα επόμενα τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος δεν αναφέρθηκε ότι υπήρξε ανατροφοδότηση από τη Δ.Ο.Ε. προς το Διεθνές Συνδικαλιστικό Κίνημα, και αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανότατα η Ομοσπονδία συμφωνούσε με τις αποφάσεις που υιοθετήθηκαν στο Συμβούλιο της Ευρώπης στη Μάλτα (22-24 Φεβρουαρίου).

Το 1991, το Υπουργείο με αλλαγή ηγεσίας (Νέα Δημοκρατία) τοποθετήθηκε στο θέμα της αξιολόγησης, αναφέροντας πως «η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται με αντικειμενικά κριτήρια από τους διευθυντές των σχολείων και από τα κατά περίπτωση αρμόδια όργανα για την επιστημονική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Διδ. Βήμα, 1991, τ.1032, σ.3).

Στην οριστική ημερήσια διάταξη της 60ης Γενικής Συνέλευσης του κλάδου, η Δ.Ο.Ε. απάντησε, τονίζοντας πως ήταν αναγκαία η αξιολόγηση και η αξιολογητική χρησιμοποίηση των παραγόντων που επιδρούσαν στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά θα έπρεπε να αξιολογούνταν οι ανάγκες της εκπαίδευσης συνολικά αλλά και κατά περιφέρεια και κατά σχολείο, να αξιολογούταν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι δαπάνες που διατίθεντο για την εκπαίδευση και την υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να συνέβαλε η αξιολόγηση αυτού του είδους στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω του σχεδιασμού και του προγραμματισμού. Κύρια όμως όλο αυτό δεν θα έπρεπε να αποσκοπεί σε κατασταλτικά μέτρα ή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες και δεν θα έπρεπε να είναι αυτοσκοπός, αλλά να λαμβάνονται, βάσει των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, μέτρα για την καλύτερευση του εκπαιδευτικού έργου (Διδ. Βήμα, 1991, τ. 1037, σ.8).

---

<sup>51</sup> Η Διεθνής Συνδικαλιστική Οργάνωση Εκπαιδευτικών WCOPT πραγματοποίησε διεθνές σεμινάριο στη Μάλτα από 22 έως 24 Φεβρουαρίου 1990 με θέμα «Η εκπαίδευση στην Ευρώπη το 2000, στην οποία συμμετείχε τριμελής αντιπροσωπεία της Δ.Ο.Ε.. Η WCOPT (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession) δημιουργήθηκε από την ένωση δύο άλλων Ομοσπονδιών της Διεθνούς Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Ενώσεων (International Federation of Teachers' Associations) και της Διεθνούς Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (International Federation of Secondary Teachers), από την ίδρυσή της το 1952 έως τον Φεβρουάριο του 1993, όπου συγχωνεύτηκε με την Διεθνή Ομοσπονδία Ελεύθερων εκπαιδευτικών Συνδικάτων (International Federation of free Teaching Unions), ώστε να σχηματίσουν το Εκπαιδευτικό Διεθνές (Education International). Ένα ανεξάρτητο, μη πολιτικό όργανο, η WCOPT, αριθμούσε 13 εκατομμύρια μέλη σε 191 χώρες πριν συγχωνευτεί. (Docherty, J., (2004), Historical Dictionary of Organized Labor. Ανακτήθηκε από (27/8/2019): <https://books.google.gr/books?id=rhi9-PiT26iC&pg=PA272&pg=PA272&dq=WCOPT&source=bl&ots=FalloA1i78&sig=ACfU3U2bOenQUKAColYZYL565FRA&hl=el&sa=X&ved=2ahUKEwihsKGr4aHkAhXIDOWkHWqgDugQ6AEwBHoECAgQAQ#v=onepage&q=WCOPT&f=false>).

Το 1992 η Δ.Ο.Ε. τοποθετήθηκε στις θέσεις του Υπουργού Γ. Σουφλιά, τις οποίες συνέκρινε με τον τρόπο αξιολόγησης της δικτατορίας (651/70), υποστηρίζοντας για μία ακόμη φορά πως «ο κλάδος ζητάει αξιολόγηση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων στην εκπαίδευση», επιμένοντας στην «πραγματική αναβάθμιση μέσα από το τρίπτυχο 'προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός'» και τονίζοντας για μία ακόμη φορά πως η πρόταση της Ομοσπονδίας αποτελούσε «τη μόνη πραγματικά διέξοδο που δίνει τη δυνατότητα να αξιολογείται ουσιαστικά και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό έργο των εμπλεκόμενων παραγόντων, αποβαίνοντας διαδικασία ανατροφοδότησης, βελτίωσης, ενθάρρυνσης και αναβάθμισης, στοιχεία που πραγματικά χρειάζεται η εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία του σχολείου, για να μην καταλήξει σε επικίνδυνη αλλοτρίωση» (Διδ. Βήμα, 1992, τ.1047, σ. 18-20).

Η οριστική ημερήσια διάταξη ψηφίστηκε (Διδ. Βήμα, 1992, τ.1051-52, σ.2) στην 61η Γενική Συνέλευση και για πρώτη φορά, μετά το 1984, ο κλάδος τοποθετήθηκε στην αξιολόγηση με νέα θέση (Διδ. Βήμα, 1992, τ.1049, σ.6-9), η οποία και θα υποστηρίζεται μέχρι και σήμερα, ίσως με κάποιες φραστικές αλλαγές. Η νέα πρόταση της Δ.Ο.Ε. έναν χρόνο μετά (Ιούνιος 1993) δημοσιεύτηκε σε ειδικό έντυπο (γνωστό ως *Πορτοκαλί Βιβλιαράκι*). Η πρόταση παρατίθεται στο τέλος της εργασίας (Παράτημα 2), στο κομμάτι που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και αναπτύσσεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο, καθώς και αναφορικά με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο.

Η Ομοσπονδία υποστήριξε- και ορθά- πως «το εκπαιδευτικό έργο είναι μία συνολική πραγματικότητα που επιτρέπει την οριοθέτησή του μόνο με αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια στα οποία είναι δυνατόν να συμφωνήσουμε. Και ως τέτοια αξιόπιστα κριτήρια δεν μπορεί παρά να είναι τα αντικειμενικά στοιχεία του τρίπτυχου "προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός" του εκπαιδευτικού έργου» (Διδ. Βήμα, 1992, τ.1949, σ.6).

Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο προτάσεις (1984, 1993) που είχε δημοσιεύσει η Δ.Ο.Ε. σχετικά με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ήταν ελάχιστες, αλλά σημαντικές. Η πρώτη διαφορά είχε να κάνει με την μείωση των επιπέδων αναφοράς. Ενώ στην πρώτη πρόταση του 1984 υπήρχαν πέντε επίπεδα (τάξης, σχολικής μονάδας, δήμου, νομού, εθνικό), τώρα στην πρόταση του 1993 παρατηρούνταν τρία επίπεδα (σχολικής μονάδας, νομού, εθνικό). Ουσιαστικά στη δεύτερη περίπτωση είχαν συμπυκνωθεί τα επίπεδα τάξης και σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τα επίπεδα δήμου και νομού σε επίπεδο νομού. Όσον αφορά το τρίπτυχο που πρέσβευε η Ομοσπονδία (προγραμματισμός- υλοποίηση- αξιολόγηση), η μόνη

διαφορά που παρατηρήθηκε ήταν στις ονομασίες. Αρχικά αντί για τη λέξη «προγραμματισμό» που χρησιμοποιούν τώρα, αξιοποιούσαν τη λέξη «σχεδιασμός».

Στην κάθε διαδικασία, πάλι, παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις. Έτσι, όσον αφορά τον προγραμματισμό, παρατηρείται πως σε επίπεδο σχολείου, ενώ αρχικά υπεύθυνος ήταν ο Σύλλογος Διδασκόντων μετά από εισήγηση του Σχολικού Συμβούλου, του σχολικού Συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής, τώρα ο Διευθυντής διηύθυνε τη συζήτηση ή κάποιος άλλος που θα όριζε ο Σύλλογος και η παρουσία του Σχολικού Συμβούλου κρινόταν απαραίτητη. Ο κάθε εκπαιδευτικός συζητούσε για κάθε μαθητή της τάξης του χωριστά και έθετε προτάσεις για τις ανάγκες της τάξης σε εξοπλισμό. Έπειτα από τον Σύλλογο διαπιστώνονταν οι ανάγκες του σχολείου σε υλικοτεχνική υποδομή, βιβλία, εποπτικά μέσα κλπ. και επίσης, προτεινόταν τρόποι που θα βελτίωναν τη συνεργασία με τους γονείς. Ο προγραμματισμός στη συνέχεια ανακοινωνόταν σε μαθητές και γονείς από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Στην πρώτη θέση της Ομοσπονδίας υπήρχε μόνο η ανακοίνωση του προγραμματισμού και όχι η ανάγκη για βελτίωση της συνεργασίας μαζί τους.

Σε νομαρχιακό επίπεδο όσον αφορά τον προγραμματισμό, στην πρώτη πρόταση ακολουθούσαν οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, κάτι που συμβαίνει και τώρα με τη διαφορά ότι λαμβάνονταν υπόψη οι εισηγήσεις των Δήμων, των Κοινοτήτων, των Σχολικών Συμβουλίων και των Σχολικών Επιτροπών. Σε εθνικό επίπεδο η διαφορά παρατηρείται στο γεγονός ότι τώρα η Δ.Ο.Ε. εισηγόταν να συντάσσεται ο προγραμματισμός στα πλαίσια ενός μακρόπνοου προγράμματος κυβερνητικής πολιτικής (τριών έως πέντε ετών) με αναπροσαρμογές αν χρειαζόταν.

Για τη διαδικασία της υλοποίησης και στα τρία επίπεδα, είναι ότι ενώ στην πρώτη πρόταση του 1984 κάθε επίπεδο έπρεπε να ενημερώνει το Υπουργείο Παιδείας, εδώ παρατηρείται αντίστροφη πορεία. Σε εθνικό επίπεδο ενημερώνονταν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, σε νομαρχιακό επίπεδο μπορούσε ο προγραμματισμός να υλοποιείται και κατά μήνα και γινόταν ενημέρωση με δελτίο στους εμπλεκόμενους φορείς, ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο κάθε εκπαιδευτικός ήταν υπεύθυνος να ενημερώσει τους συναδέλφους του για τυχόν προβλήματα (στην παλιά θέση έπρεπε να ενημερωθούν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς).

Στη διαδικασία της αξιολόγησης η πιο σημαντική διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι για όλα τα επίπεδα η Δ.Ο.Ε. εισηγήθηκε αυτοαξιολόγηση. Έτσι σε επίπεδο σχολικής μονάδας αιτούντο αυτοαξιολόγηση όλων των μελών (εκπαιδευτικών, Δ/ντη, Σχ. Συμβούλου), διορθωτικές παρεμβάσεις, έλεγχο επίτευξης του προγραμματισμού και ενημέρωση των

εμπλεκόμενων φορέων και των Προϊστάμενων Αρχών. Σε νομαρχιακό επίπεδο η αξιολόγηση μπορούσε να γίνει και σε ενδιάμεσο επίπεδο κατά γεωγραφικό διαμέρισμα καθώς με αυτόν τον τρόπο ευνοούνταν η αποκέντρωση και διευκολύνονταν το έργο του Κεντρικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης. Σε εθνικό επίπεδο αυτοαξιολογούνταν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνταν στα νομαρχιακά Συμβούλια Εκπαίδευσης και στις Σχολικές Μονάδες όλης της χώρας.

Παρά τις θέσεις της Δ.Ο.Ε., και την επιστολή της προς τον Υπουργό Παιδείας, το καλοκαίρι του 1993, το Υπουργείο αγνοώντας τις προχώρησε στην υπογραφή του ΠΔ 320/1993. Ο κλάδος αντέδρασε θεωρώντας πως δεν υπήρχε συνεργασία και αλληλεγγύη αλλά μηχανισμοί καταστολής κάθε απελευθερωτικής διαδικασίας (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1061, σ.2). Έτσι για ακόμη μία φορά απορρίφθηκαν οι ρυθμίσεις για την αξιολόγηση και δηλώθηκε από τον κλάδο πως ήταν αποφασισμένος να αντισταθεί «*σ' όσα τεκταίνονται σε βάρος της εκπαίδευσης και των λειτουργών της και πλήττουν το δημοκρατικό σχολείο*» (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1063, σ.2). Η Ομοσπονδία προετοιμάστηκε για απεργία, αλλά τελικά την ανέστειλε λόγω προκήρυξης εθνικών εκλογών (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1061, σ.7).

Μετά τις εκλογές, αφού αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση του κράτους το ΠΑ.ΣΟ.Κ., η Δ.Ο.Ε. έστειλε υπόμνημα στον νέο Υπουργό Παιδείας, ζητώντας την κατάργηση του ΠΔ. Τόνιζε πως η Ομοσπονδία δεν ήταν εναντίον της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και κυρίως δεν διεκδικούσαν για τον εαυτό τους προνομιακή μεταχείριση ή ασυδοσία (Διδ. Βήμα, 1993, τ.1062, σ.6). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο Υπουργός Παιδείας με έγγραφο του ζήτησε από τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Προϊσταμένους και τους Διευθυντές των Σχολείων να απέχουν από τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς μελετώνταν αναμόρφωση του ΠΔ 320/1993 (Διδ. Βήμα, 1993- 1994, τ.1063, σ.13).

Το 1995 παρουσιάστηκε έκθεση εμπειρογνομώνων του ΟΟΣΑ για την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. αντέδρασε σε αυτήν την κίνηση, τονίζοντας πως το συνδικαλιστικό κίνημα είχε μελετήσει σε βάθος τα προβλήματα και τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και είχε καταθέσει τεκμηριωμένες προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμισή του (Διδ. Βήμα, 1995, τ. 1076, σ.76). Ούσα κατηγορηματική, η Ομοσπονδία δήλωσε πως δεν θα επέτρεπε να υλοποιηθούν ξένες «*οδηγίες και συνταγές*» οι οποίες είχαν ως στόχο την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, την ενίσχυση της παραπαιδείας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και τη διαμόρφωση καταστάσεων «*αυθαιρεσίας και υποτέλειας*».

Το 1997 παρουσιάστηκε σχέδιο Νόμου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το σχέδιο υποστήριζε πως επρόκειτο για μία διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελούσε μέρος της ευρύτερης αξιολόγησης, η οποία χωριζόταν σε εσωτερική και εξωτερική. Το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. μίλησε για αιφνιδιαστική κατάθεση του νομοσχεδίου και κάλεσε τον κλάδο να προετοιμαστεί για αγωνιστική αντίδραση. Αναφέρθηκε σε «επιθεωρητισμό πολλών ταχυτήτων και επιστροφή σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα του παρελθόντος με μηχανισμούς καταστολής και ελέγχου» (Διδ. Βήμα, 1997, τ.1087, σ.2-3).

Προκειμένου να ενισχύσει την αποφασιστικότητά της και τη θέση της για μη εφαρμογή και ψήφιση του νομοσχεδίου, η Ομοσπονδία, επιστράτευσε επιχειρήματα με στομφώδεις έννοιες, όπως: «προειδοποιούμε τον Υπουργό Παιδείας», «καλούμε όλες τις πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις του τόπου», «διακηρύσσουμε ότι με αναχρονιστικά συστήματα αξιολόγησης [...] το σχολείο μεταβάλλεται σε χώρο καταπίεσης και αυταρχισμού», «υπενθυμίζουμε ότι ο κλάδος έχει διαμορφώσει πρόταση για την αξιολόγηση», «δηλώνουμε ότι είμαστε κατηγορηματικά αντίθετοι με μηχανισμούς ελέγχου και καταστολής», «υπογραμμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά από γονείς και μαθητές», «υπερτονίζουμε ότι χωρίς διάλογο τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν τελεσφορούν», «οι αιφνιδιασμοί του Υπουργείου Παιδείας οδηγούν στο πουθενά και γρήγορα ή αργά αφήνουν πίσω τους συντρίμια» (Διδ. Βήμα, τ.1087, σ.3-4).

Οι αντιδράσεις στο συγκεκριμένο σχέδιο νόμου και μετέπειτα στον ψηφισμένο Ν.2525/97 εστίαζαν κυρίως στο ποιος αξιολογεί και ποιοι αξιολογούνται. Η Ομοσπονδία υποστήριζε πως ο νόμος προέβλεπε πολλά στάδια αξιολόγησης (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, προϊστάμενος γραφείου, προϊστάμενος διεύθυνσης, σχολική επιτροπή, Σώμα Μονίμων Αξιολογητών και ΕΑΣΜ). Παρά τα πολλαπλά στάδια αξιολόγησης, ανέφερε πως επρόκειτο για αξιολόγηση που γινόταν από μονοπρόσωπα όργανα. Επίσης, τόνιζε πως δεν αξιολογούνταν όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Πάνω σε αυτό το κλίμα, η Δ.Ο.Ε. ξαναδημοσίευσε τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Διδ. Βήμα, 1997, τ. 1089, σ.6-11) και κάλεσε, τον Νοέμβριο του 1997, σε ανοικτή συζήτηση με το ίδιο θέμα. Παρόντες στη συζήτηση η πολιτική ηγεσία, εκπρόσωποι των πολιτικών κομμάτων, της ΑΔΕΔΥ, της Γ.Σ.Ε.Ε., της Ο.Λ.Μ.Ε., εκπρόσωποι των ενώσεων Γονέων και Κηδεμόνων, των μελών των Δ.Σ. των Συλλόγων Δασκάλων και Νηπιαγωγών του Λεκανοπεδίου και αρκετοί συνάδελφοι. Κατά τη διάρκεια της

διαδικασίας, τοποθετήθηκε ο τότε πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., ουσιαστικά ανακοινώνοντας τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου και δηλώνοντας τη στάση που θα κρατούσε η Ομοσπονδία και ο κλάδος γενικότερα, σε περίπτωση εφαρμογής του νομοσχεδίου αλλά και σε περίπτωση οποιασδήποτε άλλης αξιολογικής διαδικασίας που δεν συνέπιπτε με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε. Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα της ομιλίας του προέδρου:

*«Απορρίπτουμε τις ρυθμίσεις του Ν.2525/97 για την παιδεία, γιατί η φιλοσοφία των ρυθμίσεων του νέου νόμου για την αξιολόγηση είναι διαμετρικά αντίθετη από τη δική μας» (σ.11).*

*«Με τη ρύθμιση αυτή επαναφέρεται σε πολύ χειρότερη μορφή ο επιθεωρητισμός του παρελθόντος και επιβάλλεται ο ασφυκτικός, ιδεολογικός και διοικητικός έλεγχος των εκπαιδευτικών. Και εδώ να γίνω πιο σαφής. Όταν λέμε επαναφορά του επιθεωρητισμού, αδικούμε τον επιθεωρητή. Ήταν κάτι πολύ διαφορετικό ο επιθεωρητής από τον σημερινό θεσμό του μόνιμου αξιολογητή. Ο επιθεωρητής ήταν από την οικογένεια την εκπαιδευτική [...] Ο μόνιμος αξιολογητής μπορεί να είναι και εξωκλαδικός» (σ.12).*

Σε παρέμβαση του, ο τότε Ειδικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, υπογράμμισε πως δεν επρόκειτο να υπάρξουν ΠΔ και ΥΑ που θα αφορούσαν την αξιολόγηση, αν πρώτα δεν κατέθεταν τις απόψεις τους όλοι οι εκπαιδευτικοί φορείς. Όμως, εστιάζοντας στην αναφορά του Προέδρου της Δ.Ο.Ε. σε μονοπρόσωπα όργανα, δήλωσε πως στο σχέδιο νόμου καμία απολύτως αναφορά δεν γινόταν σε μονοπρόσωπα όργανα και πως το Υπουργείο δεν επρόκειτο να θεσμοθετήσει μονοπρόσωπα όργανα (Πρακτικά Ανοικτής Συζήτησης Δ.Ο.Ε., 1997, σ.16).

Ανατρέχοντας, όμως, στα πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων (Περίοδος Ζ'- Σύνοδος Β', Θέρος 26-27/8/1997, σ. 403- 499) για την ψήφιση του παραπάνω Νόμου, ο εισηγητής της μειοψηφίας ανέφερε πως «ο Υπουργός Παιδείας αιφνιδίασε καταθέτοντας λίγες μέρες πριν από την έναρξη του νέου σχολικού έτους 1997-98 το σχέδιο νόμου που συζητάμε απόψε (26.8.97)» (ο.π., σ.408). Λίγο παρακάτω επίσης ανέφερε: «η Ν.Δ. πιστεύει ότι επειδή ακριβώς οι οποιοσδήποτε ρυθμίσεις στην παιδεία δεν μπορούν να προχωρήσουν χωρίς διάλογο με όλες τις ενδιαφερόμενες τάξεις και προπαντός με την εκπαιδευτική κοινότητα, γι' αυτό ζητά από την Κυβέρνηση να αποσύρει το νομοσχέδιο για να επανεξεταστεί το όλο πρόβλημα της παιδείας» (ο.π., σ. 411).

Προς υπεράσπιση της Κυβέρνησης και του Υπουργείου Παιδείας, ο Υφυπουργός κ. Ανθόπουλος ανέφερε: «Στις 7.8.97, στη συνάντηση που έγινε, τους είπα, ποια θέματα δεν επιδέχονται ως θέματα αρχής συζήτησης, διότι δεν υπάρχει κάθετη διαφωνία. Είπα ότι δεν



συζητούμε την επετηρίδα και δεν συζητούμε την αξιολόγηση. Εάν έλεγαν, ότι συζητούμε και αυτά ως αρχές, βεβαίως, θα υπήρχε κάποιο περιθώριο διαλόγου. Παρ' όλα αυτά, αφού εγώ χαρακτήρισα κάποια θέματα κλειστά, εφ' όσον υπάρχει τέτοια φιλοσοφική διαφορά επι της αρχής, ζήτησα να μου κάνουν κάποιες προτάσεις, μέχρι τη συζήτηση στη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων. Μεχρι στιγμής ουδεμία πρόταση ήλθε για τον απλούστατο λόγο, ότι η ΟΛΜΕ είναι αδύνατον να βγάλει μια κοινή θέση. Δεν έχει καμία συγκεκριμένη πρόταση σε κανένα συγκεκριμένο θέμα [...]. Πέραν όμως αυτού, επειδή μιλούν για διάλογο και δημιουργούν εντυπώσεις, εγώ είχα εξουσιοδοτηθεί από τον κ. Υπουργό με δεδομένο φάκελο και δεδομένα τα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να εμφανιστώ και στο συνέδριο της ΟΛΜΕ και στο συνέδριο της Δ.Ο.Ε., να τα αναπτύξω και να κάνω συζήτηση και όχι απλό χαιρετισμό. Όχι μόνο δεν μου επέτρεψαν αν μιλήσω, εδόθη τύποις ο λόγος, αλλά ήταν κατ' ουσίαν αδύνατον να μιλήσω, διότι είχαν ξεσηκωθεί. Με απέβαλαν σχεδόν από τα συνέδριά τους. Εάν ο χώρος ενός συνεδρίου, ενός συνδικαλιστικού φορέα δεν είναι χώρος διαλόγου και συζήτησης, παρακαλώ πείτε μου, ποιος άλλος χώρος είναι» (ο.π., σ. 415).

Την επόμενη μέρα της συνεδρίασης κλήθηκαν οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών να τοποθετηθούν, ενώ προηγουμένως ο Υφυπουργός τους ρώτησε εάν στη συζήτηση που έγινε στις 7.8.97 δήλωσαν ότι δεν θέλουν την κατάργηση της επετηρίδας και δεν θέλουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, διευκρινίζοντας, βέβαια, πως θέλουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά όχι του εκπαιδευτικού. Το Υπουργείο, όμως, αναφερόταν σε μια συλλογική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται και ο εκπαιδευτικός (σ. 442- 443).

Όταν πήρε το λόγο ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. επιβεβαίωσε μια συνάντηση που είχε (η Δ.Ο.Ε. με το Υπουργείο) στις 24.7.97 η οποία αφορούσε θέματα που απασχολούσαν. Ενημέρωσε πως δεν γνώριζε τίποτα για το νομοσχέδιο επειδή το Υπουργείο κράτησε κλειστά τα χαρτιά του. Ωστόσο όμως κατέληξε πως όντως δεν υπήρχε διάλογος και ότι αυτό επισκίαζε το νομοσχέδιο γιατί είχε κάποια θετικά στοιχεία (σ.446- 447).

Όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, σε τοποθέτηση του Υπουργού κ. Γ. Αρσένη, ο οποίος ήθελε να διευκρινίσει τη θέση της Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. απάντησε πως συμφωνούσαν με την αξιολόγηση και πως έπρεπε να γίνει διάλογος (σ.448). Στο ερώτημα του Υπουργού<sup>52</sup> «ποιοι

<sup>52</sup> Σημαντική θεωρούμε την καταγραφή της τοποθέτησης του Υπουργού για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση καθώς και για το ΣΜΑ: «Η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, που ξεκαθαρίζει πράγματα στο δικό μου μυαλό, δημιούργησε προβλήματα, γιατί έγινε αναφορά σε άλλες καταστάσεις και άλλες εποχές. Το σύστημα αξιολόγησης που έχουμε υπόψη μας, είναι ένα

νομίζετε πρέπει να κάνουν αξιολόγηση και ποια κριτήρια είναι αυτά που πρέπει να χρησιμοποιούνται», δεν δόθηκε συγκεκριμένη απάντηση από τον Πρόεδρο της Ομοσπονδίας, παρά μόνο «να κάνουμε διάλογο». Επιπλέον, συμπλήρωσε «να προσέξουμε τον αριθμό των αξιολογητών, να μην είναι μεγαλύτερος από αυτόν των αξιολογούμενων» (σ.450).

Τον Ιανουάριο του 1998, η Δ.Ο.Ε. σε ένα 5σέλιδο άρθρο του Διδασκαλικού Βήματος (τ.1090, σ.16-20) ανέλυε στην εκπαιδευτική κοινότητα την αξιολόγηση του Ν.2525/97, μετονομάζοντάς την σε «ασφικτικό πλέγμα του αυταρχισμού και της ποδηγέτησης των εκπαιδευτικών», αλλά και τη στάση της απέναντι σε όλη τη διαδικασία. Ανέφερε πως «έρχεται πολυώροφος μηχανισμός συγκεντρωτικού ελέγχου και καταστολής κάθε απελευθερωτικής διαδικασίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας, στηριγμένος στο πνεύμα αυστηρά ιεραρχικής αντίληψης» (Διδ. Βήμα,1997-1998, τ.1090, σ.16). Σε άλλο σημείο μιλούσε για «αρμάθα λεγόμενων “αξιολογητών” που θα βαθμολογούν με τον ίδιο αυθαίρετο, αυταρχικό, άδικο και επιζήμιο για το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών του ελληνικού λαού» (Διδ. Βήμα,1997-1998, τ.1090, σ.16). Ενώ σε συνέχεια του ίδιου άρθρου υποστήριζε πως «το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) θα είναι συνολικά 400. Ως “τριμελείς επιτροπές”, αλλά ουσιαστικά ως... “ένα σώμα, μια ψυχή” αυτοί οπλισμένοι με νοοτροπία και εξουσίες... “οργάνων της τάξης” αξιολογούν.»

Παρά τις παραπάνω αναφορές της Ομοσπονδίας, σε απαντητική επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, η ίδια συνέχισε να υποστηρίζει πως «επιβεβαιώνεται η αρχική μας εκτίμηση

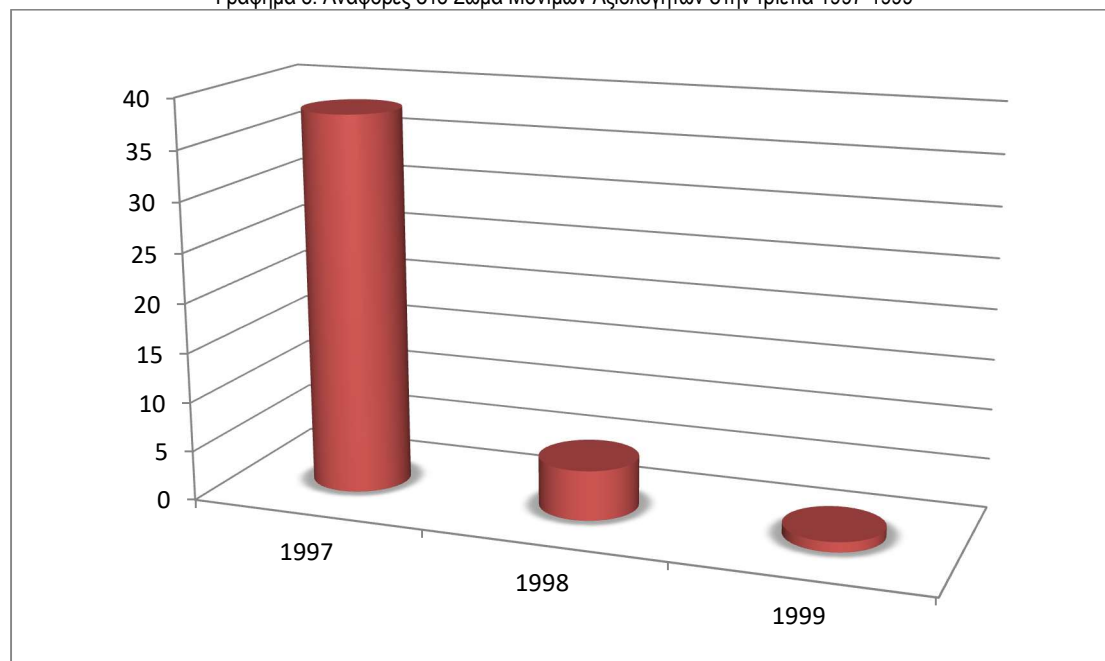
---

σύστημα που θα βοηθήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Ποια είναι η σκέψη μας. Αν είχαμε ένα σύστημα που η αξιολόγηση είχε καθιερωθεί δεκαετίες πριν και ο Δ/ντης, ο Προϊστάμενος Γραφείου και ο Σχ. Σύμβουλος είχαν περάσει από διαδικασίες καταξιωμένες μέσα στον ίδιο χώρο, θα έλεγα ότι η εσωτερική αξιολόγηση ίσως ήταν αρκετή. Εάν όμως, αφήσουμε τώρα την αξιολόγηση μέσα στην εσωτερική δομή, θα γίνει χάος, θα γίνουν συναλλαγές και τελικά θα καταστρέψουν το εκπαιδευτικό σύστημα και θα καταπιέσουν τον εκπαιδευτικό. Εμείς λέμε να προχωρήσουμε προς αυτήν την κατεύθυνση, να αρχίσει επιτέλους να γίνεται η αξιολόγηση, αλλά παράλληλα να υπάρχει μια ανεξάρτητη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από πεπειραμένους εκπ/κούς. Οι ανεξάρτητοι αυτοί αξιολογητές, θα είναι εκπ/κοι αυξημένων προσόντων που έχουν τουλάχιστον 12ετή προϋπηρεσία στην εκπ/ση, θα επιλέγονται με διαγωνισμό και οι οποίοι θα αξιολογούν το εκπ/κο έργο της μονάδας. Αξιολογώντας το έργο της μονάδας, ζητούν από τον Δ/ντη και τους άλλους τις εκθέσεις των καθηγητών, εξετάζουν το πρόγραμμα και παρατηρούν τι γίνεται στο σχολείο. Στο σχέδιο που σας δώσαμε, διορθώσαμε στη σελ. 13 στο άρθρο 8.α' με τίτλο “εσωτερική αξιολόγηση” και αφαιρείται η φράση “καθώς και από την επιτροπή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας”. Οι αξιολογητές δεν είναι γραφειοκρατικό σώμα, ούτε σώμα επιθεωρητών, αλλά είναι άνθρωποι οι οποίοι κοιτάνε τι κάνει η σχολική μονάδα και θέλουμε να βάλουμε τη μία σχολική μονάδα σε μία ευγενή άμιλλα με την άλλη σχολική μονάδα. Να δούμε πώς συγκρίνονται και πώς αξιολογούνται μεταξύ τους και πώς σ' αυτά τα πλαίσια συμπεριφέρεται και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Έχουμε ακόμη προχωρήσει ένα πρόγραμμα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διαθέτουμε πάνω από 2,5 δισ δραχμές γι' αυτό, όπου δημιουργούνται μονάδες αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό έργο και που μαζί με τους εξωτερικούς αξιολογητές θα βοηθήσουν την προώθηση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής απόδοσης της σχολικής μονάδας. Αυτό το τεχνικό δελτίο του πλαισίου στήριξης μπορώ να σας το δώσω, για να δείτε το σύστημα που έχουμε υπ' όψιν μας και το οποίο δεν είναι σύστημα καταπίεσης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα σύστημα κινήτρων. Δεν είναι ένα σύστημα που τιμωρεί αλλά ένα σύστημα που επιβραβεύει, γιατί με βάση την απόδοση θα μπορούμε να προσδιορίσουμε αργότερα την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Είμαστε διατεθειμένοι να δώσουμε εγγυήσεις στον εκπ/κό, ότι το σύστημα θα τον βοηθήσει και ότι ο ίδιος έχει δικαίωμα προσφύγής σε εκθέσεις οι οποίες τον αδικούν. Γι' αυτό δεν περιγράψαμε σ' αυτόν το νόμο τις διαδικασίες, αν κι εμείς έχουμε υπ' όψιν μας συγκεκριμένες διαδικασίες. Στο νομοσχέδιο αυτό βάλαμε τους βασικούς στόχους. Ίσως βέβαια στο Τμήμα δώσουμε άλλους τίτλους στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, για να μην γίνεται αναφορά σε άλλες εποχές και άλλους σκοπούς» (Πρακτικά Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, Θέρος 26-27/8/1997, σ.466-467).

ότι η αξιολόγηση αυτής της μορφής περιορίζεται στα πλαίσια μιας συγκεντρωτικής και ουσιαστικά μονοπρόσωπης κρίσης, όσο κι αν εκ πρώτης όψεως φαίνεται ότι την αξιολογική διαδικασία αναλαμβάνουν τριμελείς επιτροπές μόνιμων αξιολογητών για να προσδοθούν μέσω αυτών τα χαρακτηριστικά συλλογικής λειτουργίας στη διαδικασία της κρίσης» (Διδ. Βήμα, 1997-1998, τ.1990, σ.21).

Το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών απασχόλησε έντονα και κυρίαρχα την εκπαιδευτική κοινότητα εκείνη την περίοδο, καθώς προκάλεσε τις περισσότερες αντιδράσεις. Το γράφημα (8) που ακολουθεί μπορεί να επιβεβαιώσει την αναταραχή που δημιούργησε στην Ομοσπονδία η ύπαρξη μόνιμων αξιολογητών στα σχολεία, οι οποίοι δύνατο να προέρχονται και από άλλους κλάδους. Παρατηρούμε πως το έτος που δημοσιεύτηκε ο Νόμος οι αναφορές στο ΣΜΑ είναι συνεχείς, ενώ τα επόμενα έτη μειώνονται αισθητά.

Γράφημα 8: Αναφορές στο Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών στην τριετία 1997-1999



Τον Απρίλιο του 1998, η Ομοσπονδία μαζί με την Ομοσπονδία της Κύπρου διοργάνωσε το 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». Τα πορίσματα του Συνεδρίου κατέληξαν στο ότι η κοινωνία είχε κάθε δικαίωμα να απαιτεί να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των σχολείων, πως ήταν λογικό να ανησυχούν (οι εκπαιδευτικοί) για την έλλειψη δημοκρατικού διαλόγου με την Αρμόδια Αρχή στο θέμα της Αξιολόγησης και πως απορρίπτονταν αυταρχικά και αυθαίρετα μοντέλα αξιολόγησης και αναζητούνταν δίκαιοι και αντικειμενικοί τρόποι επιμέτρησης της συμβολής κάθε μέλους στην προώθηση στόχων οι οποίοι θα καθορίζονταν συναινετικά (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1093, σ. 10).

Στο Συνέδριο η διαδικασία της αξιολόγησης εξετάστηκε μέσα από τέσσερις (4) διαφορετικές σκοπιές: ως έκφραση ορθολογισμού και εκλογίκευσης στην εκπαίδευση, ως συμμετοχική διαδικασία, ως διαδικασία λύσης προβλήματος και ως προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. Θα προσπαθήσουμε εν συντομία να παρουσιάσουμε τα πορίσματα του Συνεδρίου (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1991, σ.9-10):

i. Ως έκφραση ορθολογισμού και εκλογίκευσης

Παρέχει ανατροφοδότηση και αποτελεί σημαντική εισροή για επανάδραση. Μέσω αυτής αποφασίζεται η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και των μέσων, διαπιστώνεται το μέγεθος της συμβολής ατόμων και ομάδων για την επίτευξη ενός σκοπού. Μέσω την πληροφόρησης η διαδικασία αναπροσαρμόζεται, τα μέσα βελτιώνονται, οι ρόλοι των ατόμων/ομάδων διαφοροποιούνται. Επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση, το καλύτερο αποτέλεσμα. Μας επιτρέπει να δηλώσουμε εάν το αποτέλεσμα «είναι καλό» και να εισάγουμε «διορθωτική πορεία» για την περαιτέρω δράση.

ii. Ως συμμετοχική διαδικασία

Προκύπτει από την υιοθέτηση δύο σχετικών μοντέλων. Το πρώτο είναι γραφειοκρατικό-επιθεωρητικό ως προς την προέλευσή του και χειραγωγικό-ελεγκτικό ως προς τις επιδιώξεις του. Στηρίζεται στην ετεροαξιολόγηση, σε μια αξιολόγηση από έξω προς τα κάτω. Περιορίζει την ατομική πρωτοβουλία, την παιδαγωγική ελευθερία και την ανάπτυξη της προσωπικότητας. Το δεύτερο είναι συμμετοχικό, συναινετικό και λειτουργικό, αφού υπηρετεί τα τρέχοντα προβλήματα. Είναι αξιολόγηση από μέσα και προς τα κάτω, στηρίζεται στην συλλογική προσπάθεια και στον παραγωγικό διάλογο. Ανοίγει δρόμους αυτοβελτίωσης.

iii. Ως διαδικασία λύσης προβλήματος

Αποτελεί συμπλήρωμα μιας λογικής διαδικασίας η οποία αρχίζει με το στάδιο της διάγνωσης του επιπέδου στο οποίο βρίσκεται η υπηρεσία και προδιαγράφεται το επίπεδο στο οποίο θέλει να φτάσει μετά από συγκεκριμένες δράσεις. Ακολουθεί η δημιουργία σχεδίου δράσης για την υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν με χρονοδιαγράμματα, καταμερισμό εργασιών και εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων. Έπεται η εφαρμογή του σχεδίου στην πράξη ενώ ταυτόχρονα με την εφαρμογή, με αξιολόγηση αποφασίζεται κατά πόσο χρειάζεται βελτιωτική πορεία. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος από το οποίο θα φανεί εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που ετέθησαν αρχικά.

iv. Ως προσπάθεια αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης

Πηγάζει από τη δυνατότητα του ατόμου να βρει νόημα στην εργασία του και να επιδιώξει στόχους. Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να επιχειρείται σε ατομικό επίπεδο, σε ομαδικό και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε κλίμα αυτόβουλης κρίσης και σεβασμού της επαγγελματικής ακεραιότητας. Η απόφαση πρέπει να είναι συναπόφαση και η διαδικασία συμπίεση και αλληλοστήριξη. Ταυτόχρονα η διαδικασία πρέπει να έχει επιστημονική βάση με συστηματική τεκμηρίωση των αναγκών, με μεθόδευση βελτιωτικής προσπάθειας, με παρακολούθηση της πρακτικής εφαρμογής και με συστηματική τελική αξιολόγηση.

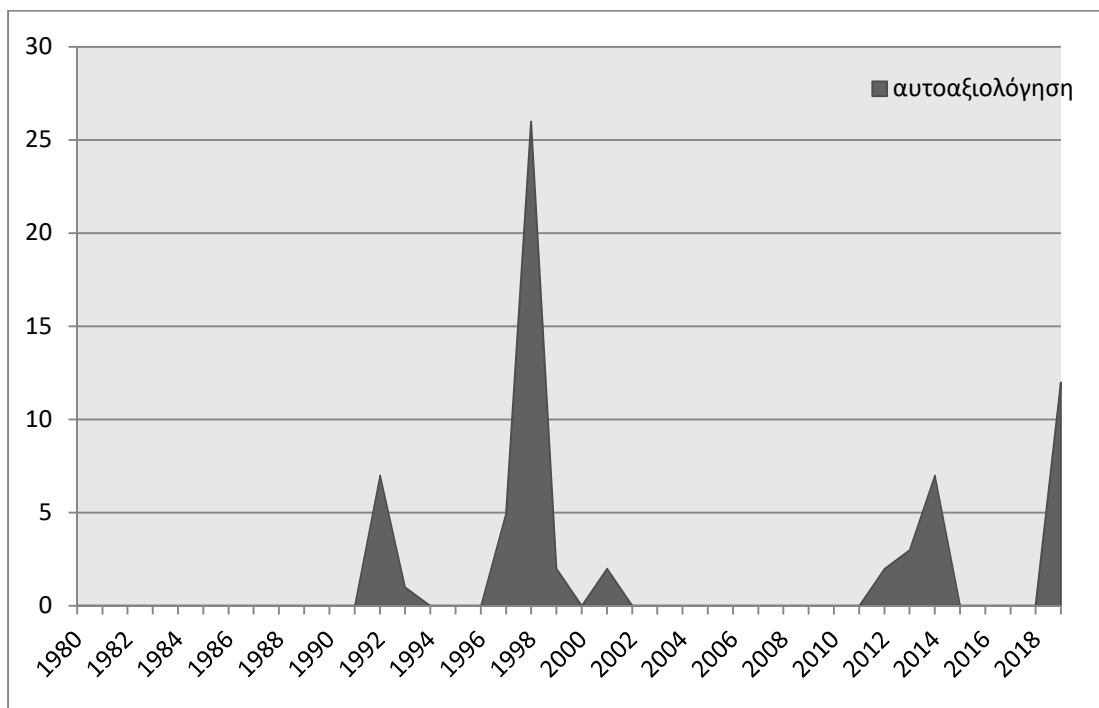
Στην 67η Γενική Συνέλευση του Κλάδου επιβεβαιώθηκε και πάλι η θέση του κλάδου όπως είχε διαμορφωθεί το 1993, αναφέροντας για ακόμη μια φορά πως ήταν υπέρ της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου αλλά εάν αυτή *«στηρίζεται σε παιδαγωγικά αναγνωρισμένες και καθολικά αποδεκτές αρχές»* (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1095, σ.2). Πως είναι υπέρ ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που *«θα έχει ως στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, που θα αναγάγει τη σχολική μονάδα σε χώρο προσφοράς και δημιουργίας»* (Διδ. Βήμα, 1998, τ. 1094, σ.2). Επίσης αποφασίστηκε ο κλάδος να σταθεί κατηγορηματικά αντίθετος στον Ν.2525/1997 για την αξιολόγηση γιατί οδηγούσε σε αυταρχισμό, περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας, σε δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού και μετατρέποταν σαν διαδικασία σε ασφυκτικό έλεγχο και ποδηγέτηση των εκπαιδευτικών.

Το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. δημοσίευσε την τελική απόφαση απέναντι στον Ν.2525 διατυπώνοντας πως *«ο κλάδος με συγκροτημένα και αδιάσειστα επιχειρήματα έχει απορρίψει αυτή την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορεί να αποτελεί “εξωτερική” αποτίμηση της σχολικής πραγματικότητας από τρίτους. Είναι εσωτερική υπόθεση, που στηρίζεται στη δημοκρατία, στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει στόχο την ανατροφοδότηση και αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης. Είναι συλλογική και προσωπική προσπάθεια που απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών»* (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1096, σ.3).

Την ίδια περίοδο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προετοίμαζε σύστημα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με Πρόεδρο του τμήματος τον κ. Ι. Σολομών. Η πρόταση, αν και επιστημονικά τεκμηριωμένη, εμφανίστηκε σε μία περίοδο όπου ο κλάδος των εκπαιδευτικών ήταν επηρεασμένος και κάθετα αρνητικός σε μία αξιολόγηση με μόνιμους αξιολογητές. Παρόλο που ο εισηγητής της πρότασης του Π.Ι. προσπάθησε να προλάβει καταστάσεις και να

καθησυχάσει τον κλάδο<sup>53</sup>, εντούτοις η πρόταση δεν βρήκε πρόσφορο έδαφος για να υλοποιηθεί (ελάχιστα σχολεία έλαβαν μέρος σε πειραματικό στάδιο, από το οποίο δεν ήταν δυνατόν να εξαχθούν συμπεράσματα για καθολική εφαρμογή της διαδικασίας).

Γράφημα 9: Ποσοτική απεικόνιση της αναφοράς στην έννοια της αυτοαξιολόγησης ανά έτος



Στο παραπάνω γράφημα (9) απεικονίζεται η χρήση της έννοιας «αυτοαξιολόγηση». Η έννοια, σαν διαδικασία άρχισε να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα από το 1991, με αποκορύφωμα τα έτη 1997-1998. Ο έλεγχος από εξωτερικούς αξιολογητές που θέλησε το Υπουργείο να εφαρμόσει αυτήν την περίοδο, οδήγησε την Ομοσπονδία και τον κλάδο να στραφεί στην αυτοαξιολόγηση. Όπως φαίνεται και στο σχήμα, τα επόμενα έτη, από το 2000 έως και το 2010, υπάρχει ύφεση αναφορικά με το ζήτημα, ενώ τα τελευταία έτη, από το 2018 και

<sup>53</sup> Ο Ιωσήφ Σολομών αναφέρει συγκεκριμένα: Η θεσμική εισαγωγή διαδικασιών “αυτοαξιολόγησης” της σχολικής μονάδας είναι υπερβολικά πρόωρη, από τη στιγμή που δεν έχει ολοκληρωθεί η δοκιμή του προτεινόμενου μοντέλου Εσωτερικής Αξιολόγησης από το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι., αφενός και δεν εξασφαλίζονται μια σειρά από προϋποθέσεις, αφετέρου. Υπάρχει σαφής κίνδυνος το θεσμοθετούμενο ενδεικτικό πλαίσιο διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί κάτι εντελώς άγνωστο για τα δεδομένα της ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας ως σήμερα, να εκληφθεί από τους εκπαιδευτικούς, που έχουν μάλλον συνηθίσει να δέχονται εντολές από το ΥΠΕΠΘ, ως δεσμευτικό και υποχρεωτικό, κάτι που ενδέχεται να προκαλέσει τις εύλογες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Η αυτο-αξιολόγηση ως διαδικασία εξυπακούεται ότι δεν μπορεί να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα- κάτι τέτοιο θα ήταν αντίθετο στη θεμελιώδη λογική που τη διέπει [...] εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση όμως, ακόμα κι όταν συνυπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα έπρεπε να συγχέονται ή να συνδέονται σε μια αλυσίδα διαδικασιών διοικητικού ελέγχου. Κι αυτό διότι στηρίζονται σε διαφορετικές λογικές, σε διαφορετικά επιστημονικά δεδομένα αλλά και σε διαφορετικές πολιτικές και φιλοσοφικές βάσεις, ενώ αποβλέπουν και σε διαφορετικούς στόχους [...] θεωρώ απαραίτητη την ύπαρξη ενός φορέα (προτείνει το Τμήμα Αξιολόγησης του Π.Ι.) μετα-αξιολόγησης που θα δρα αφενός υποστηρικτικά στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, ενώ αφετέρου θα είναι και ένας από τους αποδέκτες της τελικής έκθεσης αυτοαξιολόγησης προκειμένου να αντλούνται ευρύτερα συμπεράσματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Διδ. Βήμα, 1998, τ.1096, σ.7-9).

μέχρι σήμερα η αυτοαξιολόγηση αποτελεί την μοναδική διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας που αποδέχεται η Δ.Ο.Ε..

Για τα επόμενα χρόνια στις Γενικές Συνελεύσεις η αναφορά του κλάδου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιορίστηκε στην διατύπωση της θέσης: «Ο κλάδος είναι υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Είναι όμως κατηγορηματικά αντίθετος στην αξιολόγηση που ο Ν. 2525/97 προβλέπει» (Διδ. Βήμα, 1999, τ.1097, σ.2; Διδ. Βήμα, 1999, τ.1099, σ.3; Διδ. Βήμα, 2000, τ.1103, σ.18). Το 2001 το Υπουργείο Παιδείας δημοσίευσε σχέδιο νόμου που αφορούσε και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Για μία ακόμη φορά η Δ.Ο.Ε. τάχθηκε απέναντι με το επιχείρημα ότι «το νομοσχέδιο βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες της δημόσιας εκπαίδευσης και αντιστρατεύεται τα βασικά δικαιώματα των εκπαιδευτικών [...] Ουσιαστικά πρόκειται για σύστημα αξιολόγησης, που αποσκοπεί στον ασφυκτικό έλεγχο και την ιδεολογική χειραγώγηση του εκπαιδευτικού σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αφαιρείται κάθε έννοια δημοκρατικότητας και παιδαγωγικής ελευθερίας από το χώρο του σχολείου και να δυναμιτίζεται το κλίμα συναδελφικότητας, ομαδικότητας και συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού» (Διδ. Βήμα, 2001, τ.1110, σ.2).

Το νομοσχέδιο ψηφίστηκε το 2002 (Ν.2986) και σίγουρα αποτέλεσε θετικό γεγονός για τον κλάδο το ότι καταργήθηκε ο προηγούμενος νόμος για την αξιολόγηση (Ν.2525/97, άρθρο 8). Η Δ.Ο.Ε. παρευρέθηκε σε συνάντηση με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με τον Υπουργό να δηλώνει πως ένας Νόμος που είχε ψηφιστεί από τη Βουλή δεν ήταν δυνατόν να αλλάξει, να καταργηθεί ή να μην εφαρμοστεί. Επιπλέον υποστήριξε πως ο νέος νόμος δεν θα συνδεόταν με τη μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και ότι οποιοδήποτε Προεδρικό Διάταγμα ή Υπουργική Απόφαση που αφορούσε τους δείκτες αξιολόγησης θα δίνονταν πρώτα για διάλογο (Διδ. Βήμα, 2002, τ.1113, σ.1).

Στη δευτερολογία του στην 71η Γενική Συνέλευση του κλάδου, ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. ανέφερε πως οι θέσεις της Ομοσπονδίας ήταν ψηφισμένες από την 68η Συνέλευση. Τόνισε το γεγονός ότι ο κλάδος αρχικά ζητούσε δοκιμαστική εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, ώστε τα συμπεράσματα να οδηγήσουν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις. Υποστήριξε όμως πως ο Ν.2986/2002, ήταν ένας ακόμη νόμος που δεν λάμβανε υπόψη τις βασικές θέσεις του κλάδου, αλλά επιπλέον, επεδίωκε τον ασφυκτικό έλεγχο, τη χειραγώγηση και να λαμβάνεται υπόψη για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Διδ. Βήμα, 2002, τ.1116, σ.61).

Στην 72η Γενική Συνέλευση (αλλά και στις επόμενες, βλ. Διδ. Βήμα, 2004, τ.1126, σ.5) η αξιολόγηση αποτέλεσε το 5ο θέμα της ημερήσιας διάταξης (Διδ. Βήμα, 2003, τ.1122, σ.4-5), στο

οποίο αναπτυσσόταν η άποψη ότι η Δ.Ο.Ε. επεδίωκε μια αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία για να εφαρμοστεί και να πετύχει θα έπρεπε να έχει πρωτίστως συζητηθεί και να γίνει αποδεκτή τόσο από τους αξιολογητές όσο και από τους αξιολογούμενους. Δηλαδή να γίνονταν αποδεκτά το πλαίσιο και τα κριτήρια του θεσμού της αξιολόγησης καθώς και να εξασφαλιζόταν με κάθε τρόπο ότι τα αποτελέσματα της διαδικασίας δεν θα χρησιμοποιούνταν για την βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αλλά θα ωφελούσαν, θα βελτίωναν και θα αναβάθμιζαν την ίδια την εκπαίδευση.

Στη δευτερολογία του ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., στην 73η Γενική Συνέλευση το 2004, τόνιζε πως *«η αξιολόγηση είναι μία απελευθερωτική διαδικασία που έχει στόχο να βελτιώσει τον εκπ/κό και να τον ενθαρρύνει και σε καμία περίπτωση να τον κατηγοριοποιήσει. **Ή θα γίνει, λοιπόν, αξιολόγηση με τις θέσεις του κλάδου ή δεν θα γίνει συνάδελφοι. Αυτό εξάλλου ψηφίσαμε και στην 71η Γ.Σ.»*** (Διδ. Βήμα, 2004, τ.1128, σ.107).

Από το 2004, η επόμενη αναφορά στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, λαμβάνει χώρα έξι χρόνια περίπου μετά. Εκείνη την περίοδο το Υπουργείο είχε αποστείλει εγκύκλιο πριν ψηφιστεί το νομοσχέδιο για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την αξιολόγηση. Η εγκύκλιος (Γ1-37100/2010) προέβλεπε την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα με στόχο να την αναδείξει ως τον βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, που οφείλει να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εγκύκλιος ζητούσε την εθελοντική συμμετοχή των σχολείων στη διαδικασία της αξιολόγησης, όμως ελάχιστα σχολεία δέχτηκαν να συμμετάσχουν<sup>54</sup> (Γεωργουδάκης, 2010, σ.92).

Παρόλο που αντιμετωπίστηκε θετικά η δήλωση της Υπουργού ότι η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να παραπέμπει σε χειραγώγηση, ωστόσο η μη ύπαρξη διαλόγου για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης και το γεγονός ότι δεν έχει αξιολογηθεί πρωτίστως η Πολιτεία για τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση, προκάλεσε αρνητική εντύπωση στον κλάδο. Η Δ.Ο.Ε. με ανακοίνωσή της προς του Συλλόγους Εκπαιδευτικών της χώρας εξέφραζε την αντίθεσή της στην προσπάθεια επιβολής από το Υπουργείο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, καθώς θα αποτελούσε *«τον δούρειο ίππο για την αξιολόγηση- χειραγώγηση των εκπαιδευτικών αφού προηγούμενος νόμος προέβλεπε πως την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ακολουθεί αξιολόγηση εκπαιδευτικών»* (Διδ. Βήμα, 2010, τ.1152, σ.52). Καλούσε,

---

<sup>54</sup> Πεντακόσια (500) επιλεγμένα σχολεία την περίοδο 2010- 2012 (Κασσωτάκης, 2018, σ. 267).



λοιπόν, τους συλλόγους εκπαιδευτικών, τους σχολικούς συμβούλους και τα στελέχη εκπαίδευσης να απέχουν από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης.

Ο επόμενος ψηφισμένος νόμος (Ν.3848/2010) τυγχάνει της ίδιας αντίδρασης, με την Ομοσπονδία να διεκδικεί την κατάργησή του (Διδ. Βήμα, 2010, τ.1155, σ.31). Στα αρνητικά του νομοσχεδίου περιλήφθηκε- σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε.- το ότι δεν αποτελούσε στόχο η πραγματική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά επιχειρούνταν η στοχοποίηση και η χειραγώγηση του εκπαιδευτικού.

Ο επόμενος Πρόεδρος της Ομοσπονδίας, σε εισήγησή του στην Ολομέλεια των Προέδρων (9.3.2012), ανέφερε: «Ο κλάδος έχει θέσει εδώ και πάρα πολλά χρόνια για την αξιολόγηση. Κι έχει τοποθετηθεί κάθε φορά υπεύθυνα στις εκάστοτε προθέσεις της Κυβέρνησης να εφαρμόσει τον α' ή τον β' τρόπο αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Κατ' αρχήν θα πρέπει να αποφασίσουμε εάν το θέμα αυτό θα το χειριστούμε συντεχνιακά, θα μιλήσουμε μόνο μεταξύ μας, ή θα το ανοίξουμε στην κοινωνία. Εάν, δηλαδή, πραγματικά μπορεί κάποιος να βγει και να σταθεί απέναντι στην κοινωνία λέγοντας: 'δε θέλουμε καμία αξιολόγηση'. Εάν μπορεί, μπροστά σε μία κοινωνία που μας παρακολουθεί καθημερινά και αποτιμά το έργο μας, να σταθεί και να πει ότι εμείς δε θέλουμε καμία αξιολόγηση. Εκτιμήσαμε ότι δεν μπορείς να πεις αυτό το πράγμα» (Διδ. Βήμα, 2012, τ.1160, σ.14-15).

Την ίδια περίοδο, σε απάντηση καταγγελίας που έγινε από κάποιους συλλόγους εκπαιδευτικών προς την πλειοψηφία της Δ.Ο.Ε., η ίδια απάντησε «υπενθυμίζουμε ότι πραγματικά ΕΜΕΙΣ, η καταγγελλόμενη πλειοψηφία της Δ.Ο.Ε., “βάλαμε πλάτη” τα τελευταία 30 χρόνια για να μην περάσει καμία αξιολόγηση- χειραγώγηση κόντρα στις θέσεις του κλάδου και δηλώνουμε ότι το ίδιο θα κάνουμε και τώρα» (Διδ. Βήμα, 2012, τ.1160, σ.20-21).

Τα επόμενα χρόνια μέχρι και το 2017 δεν παρατηρείται κάποια σημαντική αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με διαφορετική τοποθέτηση ή με νέα επιχειρηματολογία. Η Δ.Ο.Ε. συνεχίζει να επικαλείται τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την προηγούμενη κάθε φορά συνέλευση, όπου και καταλήγουμε στις θέσεις του 1993.

Η τελευταία προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, τοποθετείται στο 2018, με Κυβέρνηση το ΣΥ.ΡΙΖ.Α.. Ο Υπουργός κ. Κ. Γαβρόγλου κατέθεσε τον Ν.4547/2018, αλλά και αργότερα Υ.Α (1816/ΓΔ4/11-1-2019) στα οποία περιγράφονται ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών

μονάδων, βρίσκονται αυτή τη στιγμή (της συγγραφής της εργασίας) σε ισχύ και πρόκειται να εφαρμοστούν με την έναρξη του νέου σχολικού έτους 2019- 2020.

Στην 88η Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., το καλοκαίρι του 2019, αντιμετωπίζεται θετικά το γεγονός ότι «η Υπουργική Απόφαση με την οποία καθορίζονται οι θεματικοί άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και ο τύπος σχετικών εκθέσεων, δεν εισάγει χαρακτηριστικά ποσοτικών δεικτών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε άμεση σύνδεση με μία διαδικασία αξιολογικής καταγραφής με χαρακτηριστικά χειραγώγησης και κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων» (Δ.Ο.Ε., 2019).

Η Ομοσπονδία καλεί την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου να τροποποιήσει το άρθρο 47 του Ν. 4547 και να συμπεριλάβει τόσο τους άξονες όσο και τον τύπο εκθέσεων, έπειτα από συζήτηση με τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, καθώς επίσης, να αναθεωρήσει ακόμα δύο σημεία στο συγκεκριμένο άρθρο. Το πρώτο αφορά στην πρόταση «...να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις του σχολικού συμβουλίου», η οποία, ενέχει τον κίνδυνο παρερμηνειών και μπορεί να θεωρηθεί πως μπορεί –το σχολικό συμβούλιο- να έχει τη δυνατότητα έστω και έμμεσης εμπλοκής στο παιδαγωγικό έργο της σχολικής μονάδας. Το δεύτερο αφορά στον ρόλο του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου, όπου φαίνεται να είναι εξαιρετικά ισχυρός σε σχέση με αυτόν του Συλλόγου Διδασκόντων αφού οι παρατηρήσεις που διατυπώνει, δίνεται η αίσθηση ότι υποχρεωτικά λαμβάνονται υπόψη από τις σχολικές μονάδες τόσο στον προγραμματισμό όσο και στην αποτίμηση. Η τροποποίηση πρέπει να διασφαλίζει ότι η τελική απόφαση λαμβάνεται αποκλειστικά από τον Σύλλογο Διδασκόντων (Δ.Ο.Ε., 2019).

Έτσι, σύμφωνα με τις ψηφισμένες θέσεις της Δ.Ο.Ε., στην 88η Γενική Συνέλευση – για πρώτη φορά- αποφασίζεται πως ο κλάδος θα αποδεχτεί την αξιολογική αποτίμηση, όμως με τρεις βασικές προϋποθέσεις:

- «α) Την αποδοχή των εμπλεκόμενων για όσα περιλαμβάνει ως περιεχόμενο ο θεσμός αυτός. Δίχως αυτήν δεν γίνεται η αποτίμηση.*
- β) Είναι απαραίτητο να καταστεί σαφές, ότι από το προϊόν της διαδικασίας αποτίμησης προκύπτει όφελος, κέρδος, ποιότητα και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.*
- γ) Η αποτίμηση είναι υπόθεση εσωτερική και αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι μέσα στα σχολεία, αφορά τη διαδικασία της εκπαίδευσης που λειτουργεί μέσα στις σχολικές μονάδες».*

Μένει να δούμε αν με τις πρόσφατες βουλευτικές εκλογές (Ιούνιος 2019), θα διατηρηθεί το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο πάνω στο οποίο η Δ.Ο.Ε. έθεσε τους όρους της, καθώς, πλέον,

ανέλαβε την διακυβέρνηση του κράτους η Νέα Δημοκρατία και η νέα Υπουργός Παιδείας, κ. Ν. Κεραμέως, αναφορικά με την αξιολόγηση δήλωσε πως:

*«Έχουμε εξαγγείλει ένα σύστημα αξιολόγησης σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, με αποκλειστικό στόχο τη διαρκή βελτίωση και επιβράβυσή τους, αλλά και την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου εν γένει. Συνεπώς η αξιολόγηση θα συνδέεται με την αντιμετώπιση αδυναμιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα είναι εστιασμένη στις ανάγκες τους. Γιατί θέλουμε να επενδύσουμε στον εκπαιδευτικό, να του δείξουμε ακόμα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και να του δώσουμε περισσότερη ελευθερία. Ο καθορισμός των κριτηρίων και η αποτίμηση των αποτελεσμάτων θα γίνεται από την Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία και θα ενισχυθεί ουσιαστικά. Θα αναδεικνύονται, έτσι, και θα διαδίδονται ακολούθως βέλτιστες πρακτικές. Προσδοκούμε στη συνεργασία των εκπαιδευτικών για να ξεπεραστούν καχυποψίες του παρελθόντος»* (Συνέντευξη στην εφημ. «Καθημερινή» στις 14.7.2019. Πηγή: <https://www.kathimerini.gr/1033850/article/proswpa/synteney3eis/nikh-keramews-sthn-k-allazoy-n-ola-sta-aei-katargeitai-to-asylo>).

## 5.2 Συνεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις, όπως προαναφέρθηκε, αξιοποιήθηκαν ως επιπλέον εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση της αντιμετώπισης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από τους εκλεγμένους αντιπροσώπους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επρόκειτο για οκτώ (8) μη δομημένες συνεντεύξεις, όπου οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές (βλ. Παράρτημα 1), παρέχοντας τη δυνατότητα έκφρασης της γνώμης των ερωτηθέντων με τον τρόπο που επιθυμούσαν. Οι συνεντεύξεις αριθμήθηκαν (λαμβάνοντας νούμερα από το 1 έως το 8) και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

Σ1 (= Συνεντευξιαζόμενος 1)

Σ2 (= Συνεντευξιαζόμενος 2)

Σ3 (= Συνεντευξιαζόμενος 3)

Σ4 (= Συνεντευξιαζόμενος 4)

Σ5 (= Συνεντευξιαζόμενος 5)

Σ6 (= Συνεντευξιαζόμενος 6)

Σ7 (= Συνεντευξιαζόμενος 7)

## Σ8 (= Συνεντευξιζόμενος 8)

Η γράφουσα, είχε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του λόγου των ερωτηθέντων να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι στις απόψεις, θέσεις, στάσεις των αντιπροσώπων καθώς και στην αξιολόγηση των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με το θέμα της έρευνάς μας. Εξετάστηκε η αιτία, η αφορμή και ο τρόπος που η διοίκηση της Δ.Ο.Ε. τοποθετείται απέναντι στην εφαρμογή οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας έχει προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας από το 1982 μέχρι και σήμερα. Με άλλα λόγια, ερευνήθηκε το πώς διαμορφώθηκε η στάση και ο λόγος του κλάδου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, από την κατάργηση του επιθεωρητισμού μέχρι και σήμερα.

Έγινε σύγκριση μεταξύ του αρχειακού υλικού που είχαμε συγκεντρώσει, καθώς και με την νομοθεσία που κάθε φορά αναφερόταν στις συνεντεύξεις, προκειμένου να συνδέσουμε και να εκτιμήσουμε καλύτερα τις αντιδράσεις που προέκυπταν σε κάθε προσπάθεια υλοποίησης της αξιολόγησης από την πλευρά του Υπουργείου. Επιπλέον ανατρέξαμε στα πρακτικά της Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής προκειμένου να επιβεβαιώσουμε την εγκυρότητα και την ακρίβεια των όσων ειπώθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν κάποιες πρακτικές- κυρίως- δυσκολίες. Συγκεκριμένα η πρώτη, αφορούσε την εύρεση αίθουσας για την υλοποίηση της κάθε συνέντευξης, καθώς το μέρος που αυτές έλαβαν χώρα ήταν στην 87η Γενική Συνέλευση της Ομοσπονδίας, στην Αθήνα, τον Ιούνιο του 2018. Εξαιτίας αυτού, υπήρξε μια δυσκολία και στην απομαγνητοφώνηση, καθώς στην ηχογράφηση, πέρα από τους δύο ομιλητές (συνεντευκτής-συνεντευξιζόμενος) ακούγονταν και διάφοροι άλλοι ήχοι που ήταν δύσκολο να απομονωθούν. Σε κάποιες ερωτήσεις/ απαντήσεις, χρειάστηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις, για την αποφυγή παρανοήσεων, ενώ υπήρξαν και ερωτήματα στα οποία κάποιοι ερωτηθέντες δεν μπόρεσαν να δώσουν απαντήσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στις συνεντεύξεις διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να παραπέμπουν απευθείας στα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς διαμορφώνεται διαχρονικά από το 1980 και μετά ο λόγος της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση;
2. Ποιοι φαίνεται να είναι οι διαμορφωτικοί παράγοντες του λόγου αυτού;

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν θεματικοί άξονες, οι οποίοι μέσα από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων της συνέντευξης, οδήγησαν σε πιο συστηματική και διεξοδική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους. Οι άξονες που διαμορφώθηκαν αφορούσαν: α) το διεκδικητικό πλαίσιο ανάμεσα στις παρατάξεις που απαρτίζουν την Ομοσπονδία, β) τις τυχόν διαφοροποιήσεις στον λόγο της Δ.Ο.Ε. στην πάροδο του χρόνου, γ) το κατά πόσο ο λόγος τεκμηριώνεται (και) επιστημονικά, και δ) ποιοι είναι οι λόγοι αντίδρασης της Δ.Ο.Ε..

Πέρα από τους βασικούς άξονες που εστιάζουν στα ερευνητικά ερωτήματα, μέσα από τις συνεντεύξεις δίνονται απαντήσεις που αφορούν τις μορφές αξιολόγησης (εσωτερική- αυτοαξιολόγηση ή εξωτερική). Επίσης, την απόδοση λόγου (στην κοινωνία, στο κράτος, στους μαθητές), καθώς και το αν οι αξιολογήσεις πρέπει να αφορούν υπηρεσιακά ή παιδαγωγικά καθήκοντα. Οι απαντήσεις αυτές έμμεσα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, αφού αφορούν πτυχές αυτών, και από την ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν τα προαναφερόμενα, παρατηρούμε την σταθερότητα ή την αλλαγή στις θέσεις, τις απόψεις και, γενικότερα, τον λόγο της Δ.Ο.Ε. σχετικά με τα κύρια χαρακτηριστικά της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών.

Παρακάτω παρουσιάζονται, ανά θεματικό άξονα, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, ποσοτικά (έγινε καταμέτρηση των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν συχνά, αλλά και εκείνων που εστιάζουν στο ζητούμενο της έρευνας μας, στο σύνολο των συνεντεύξεων) και ποιοτικά.

### **5.2.1 Θεματικός Άξονας: Διεκδικητικό πλαίσιο της Ομοσπονδίας**

Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας, ίσως αποτελεί και τον σημαντικότερο, καθώς αναδεικνύει το μεγαλύτερο –πιθανότατα- πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει ο κλάδος των εκπαιδευτικών στις «αναμετρήσεις» του κάθε φορά με το Υπουργείο Παιδείας και το εκάστοτε Υπουργικό Συμβούλιο. Παρόλο που αναφερόμαστε σε κοινές διεκδικήσεις που, θεωρητικά, βοηθούν τον κλάδο των εκπαιδευτικών σε θέματα εργασιακά αλλά και παιδαγωγικά, και οι οχτώ ερωτηθέντες (διαφόρων παρατάξεων) συμφώνησαν πως διαφωνούν στις θέσεις που έχουν όσον αφορά την αξιολόγηση, αναφέροντας πως δεν υπάρχει κοινό διεκδικητικό πλαίσιο στην Ομοσπονδία. Σε αυτόν τον θεματικό άξονα εντάχθηκαν δύο ερωτήματα. Το πρώτο αφορούσε την ύπαρξη κοινού διεκδικητικού πλαισίου, και αν η Δ.Ο.Ε., στηριζόμενη στην πλειοψηφία, ακολουθεί παραταξιακά κριτήρια. Το δεύτερο είχε να κάνει με την πιθανή εφαρμογή της αξιολόγησης και την περίπτωση η Δ.Ο.Ε. να δεχτεί αυτήν την εφαρμογή και υλοποίηση στα σχολεία.

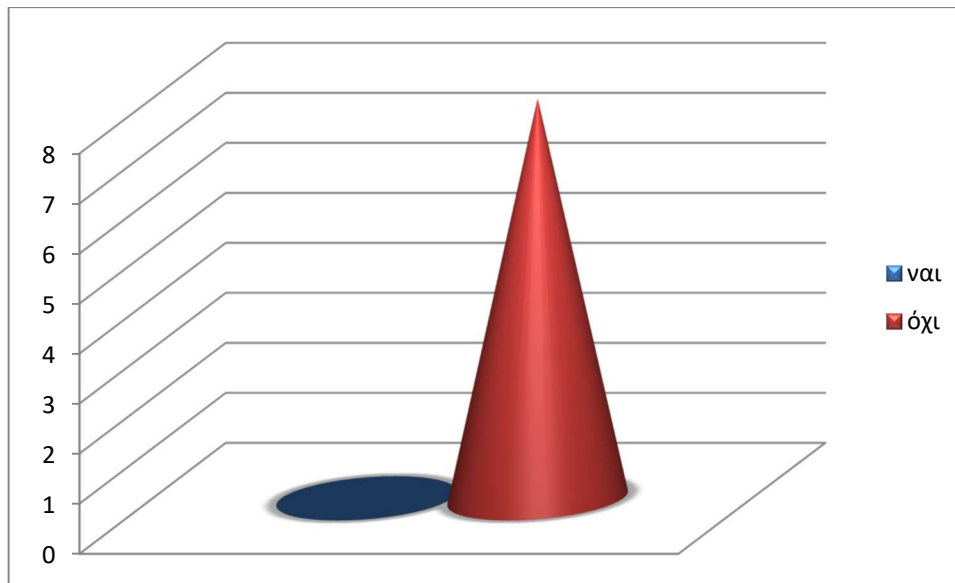
Η ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύει το γεγονός πως κάθε παρατάξη ακολουθεί τις δικές της θέσεις και απόψεις και αυτό πολλές φορές οδηγεί σε αδιέξοδο. Όπως μας είπε ένας από τους συνεντευξιζόμενους (Σ7): «Δεν υπάρχει κοινό διεκδικητικό πλαίσιο. Τα κριτήρια είναι παραταξιακά, γι' αυτό πολλές φορές έχουμε οδηγηθεί σε ακραίες θέσεις». Τρεις από τους ερωτηθέντες (Σ3, Σ5, Σ6) τονίζουν πως οι παρατάξεις, μπροστά στον κίνδυνο που ελλοχεύει, αναγκάζονται να καλύψουν τις διαφωνίες τους, προκειμένου να καταφέρουν αυτό που θέλουν, και στην περίπτωση μας, να αναβάλλουν την εφαρμογή της αξιολογικής διαδικασίας.

Στη συγκεκριμένη κατάσταση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως συντελεί το γεγονός απουσίας πλειοψηφικών δυνάμεων στην Ομοσπονδία καθώς και η μη ύπαρξη αυτοδυναμίας από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και μετά. Χαρακτηριστικά μας είπαν (Σ2): «Το 1993 μπόρεσαν να διαμορφώσουν μια πρόταση, έστω γενικόλογη. Από τότε μέχρι σήμερα δεν έχουμε καταφέρει να συζητήσουμε.[...]. Χάθηκε η πλειοψηφία...». Ενώ ο Σ3 υποστηρίζει: «Τη διετία '97-'99 υπήρχε αυτοδυναμία. Από εκεί και πέρα χρειάζεται να συμπέσουν περισσότερες παρατάξεις ώστε να υπάρξει πλειοψηφία για το διεκδικητικό πλαίσιο [...]. Πολλές φορές οδηγούμαστε σε αποφάσεις οι οποίες μπορεί να μην στέκουν και τόσο από πλευράς επιχειρηματολογίας, στο πλαίσιο του να συμφωνήσουμε περισσότερες από μία παρατάξεις».

Κάποιες από τις απαντήσεις στις συνεντεύξεις, σε ερωτήματα που αφορούσαν τον συγκεκριμένο άξονα καταλήγουν στο ότι «οι παρατάξεις που απαρτίζουν τη Δ.Ο.Ε. δεν έχουν κοινές βλέψεις, δεν υπάρχει κοινή συνισταμένη μεταξύ των παρατάξεων» (Σ1) και επίσης πως «η Ομοσπονδία δεν μπορεί να συσπειρώσει τις δυνάμεις της, με ευθύνη, φυσικά, των παρατάξεων. Η καθεμία, θεωρώντας πως έχει την απόλυτη αλήθεια, συντηρεί τον παραταξιακό της λόγο» (Σ8).

Στο παρακάτω γράφημα (10) παρατίθενται οι απαντήσεις όλων των συνεντευξιζόμενων με τον κάθετο άξονα να απεικονίζει αριθμητικά τις αναφορές στην ύπαρξη κοινού διεκδικητικού πλαισίου στο θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 10: Ύπαρξη κοινού διεκδικητικού πλαισίου



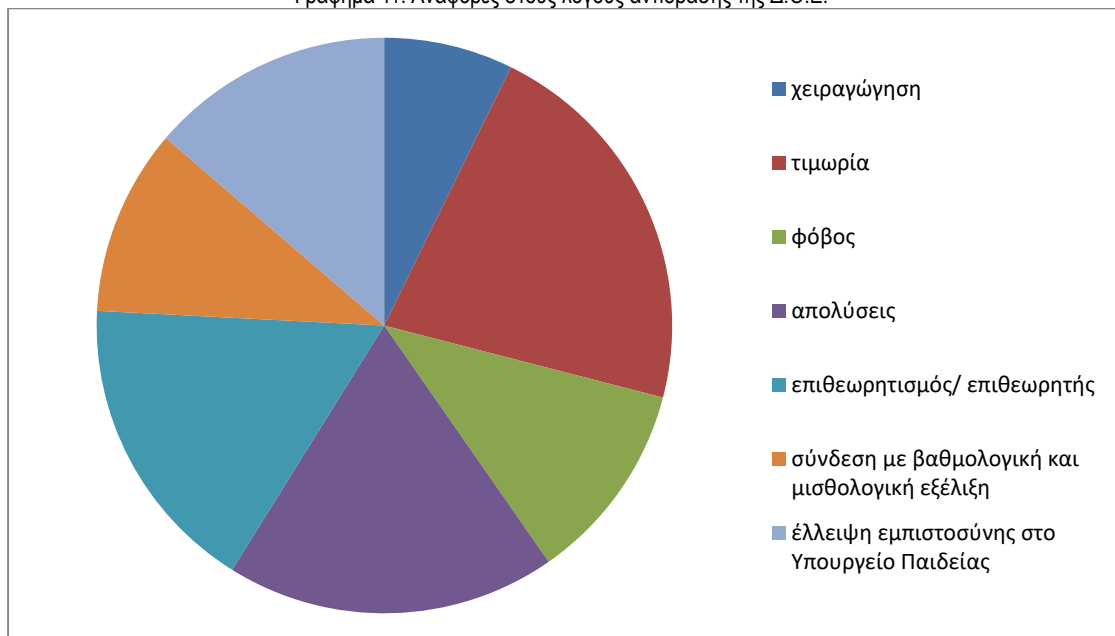
Με τα παραπάνω έρχονται να συμφωνήσουν και οι απαντήσεις που αφορούν την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία. Ακριβώς λόγω της έλλειψης πλειοψηφίας αντιμετωπίζεται μια δυσκολία στο να συμφωνήσουν σε διάφορα θέματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως στο θέμα της αξιολόγησης που αποτελεί σημαντικό, κυρίαρχο και καθοριστικό θέμα για τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Ρωτήσαμε αν έχουν σκεφτεί ποτέ το ενδεχόμενο υλοποίησης της αξιολόγησης στα σχολεία και βλέποντάς την στην πράξη να υπάρξουν αλλαγές που θα οδηγήσουν στην βελτίωση της διαδικασίας. Οι απαντήσεις ταυτίζονταν, και οι περισσότερες ήταν μονολεκτικές: «όχι». Δύο από τους οκτώ (Σ8, Σ2), ωστόσο, μπήκαν στη διαδικασία να αναλύσουν αυτή την αρνητική απάντηση λέγοντας: «*Η Ομοσπονδία σήμερα δεν ξέρω πόσο έτοιμη είναι να μπει στη διαδικασία εφαρμογής έστω και πιλοτικά σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης*» (Σ8), καθώς και «*η Ομοσπονδία δεν μπορεί να σκεφτεί ότι μπορεί να υπάρξει καν καμία αξιολόγηση, άρα, όχι να σκεφτεί ότι θα εφαρμοστεί*» (Σ2).

Πέρα από το γεγονός ότι η απάντηση σε αυτό το ερώτημα είναι αρνητική λόγω της διαφορετικής γραμμής που ακολουθείται από κάθε παράταξη, οι ερωτηθέντες στήριξαν την απάντησή τους σε ένα πλήθος αρνητικών καταστάσεων στις οποίες πιθανότατα να οδηγηθεί ο κλάδος αν τεθεί σε εφαρμογή η αξιολόγηση με τον τρόπο και την μορφή που την παρουσιάζει κάθε φορά το κάθε νομοθέτημα του Υπουργείου Παιδείας. Αυτές οι αντιδράσεις μας οδήγησαν στον επόμενο θεματικό άξονα, που αφορά τους λόγους για τους οποίους η Δ.Ο.Ε. αντιστέκεται στην αξιολόγηση.

### 5.2.2 Θεματικός Άξονας: Οι λόγοι αντίδρασης της Δ.Ο.Ε.

Τέσσερα ερωτήματα της συνέντευξης σχετίζονταν με τον συγκεκριμένο άξονα. Το πρώτο αφορά το διακύβευμα κάθε περιόδου σε συνάρτηση με την νομοθεσία που πρότεινε κάθε φορά το Υπουργείο Παιδείας. Το δεύτερο με το ποιος είναι ο σημαντικότερος λόγος που οδηγεί τη Δ.Ο.Ε. στο να αντιδρά στην εφαρμογή της αξιολόγησης, ενώ το τρίτο και το τέταρτο ερώτημα, εστιάζοντας στην τελευταία πρόταση που έχει κάνει η Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση (1993), ζητάμε να μας αναφέρουν επιγραμματικά τα κριτήρια και τους όρους που θέτει η Ομοσπονδία προκειμένου να μην αντιδρά/ αντιστέκεται στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Στο γράφημα 11 αποτυπώνονται οι λόγοι.

Γράφημα 11: Αναφορές στους λόγους αντίδρασης της Δ.Ο.Ε.



Οι λέξεις και οι φράσεις που παρουσιάζονται στο παραπάνω γράφημα (απόλυση, τιμωρία, φόβος, χειραγώγηση, σύνδεση με μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη, έλλειψη εμπιστοσύνης προς το Υπουργείο Παιδείας, αναγωγή στον επιθεωρητή/ επιθεωρητισμό) εμφανίζονται διάσπαρτες σε όλες τις συνεντεύξεις, σχεδόν σε κάθε ερώτημα. Από την ποσοτική αναφορά των λόγων αυτών μέσα στις συνεντεύξεις, μπορούμε να καταλάβουμε πόσο σημαντικό είναι αυτοί οι παράγοντες- υπαρκτοί ή μη- για το συνδικαλιστικό κίνημα αλλά και για τον κλάδο και πόσο πολύ τους επισημαίνουν ως απειλή προς την υπαλληλική ιδιότητα των εκπαιδευτικών.

Για τον όρο «χειραγώγηση» διατυπώθηκε, για παράδειγμα, η εξής άποψη: «Κάθε νομοθέτημα έχει ψήγματα αξιολόγησης- χειραγώγησης, όπως την ονόμασε ο κλάδος» (Σ5). Με τον όρο τιμωρία, συνήθως εννοούνταν η απόλυση ή η μείωση του μισθού. Μία συγκεντρωτική



απάντηση που μας δόθηκε (Σ3), έλεγε: «Θα πρέπει να περιλαμβάνονται (σε έναν νόμο) σαφώς τα όρια, τα κριτήρια, το πώς θα γίνεται η διαδικασία και θα πρέπει να λέει συγκεκριμένα ότι το προϊόν της αξιολογικής διαδικασίας θα λαμβάνεται υπόψη μόνο για συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων, για μορφωτικές δράσεις που πρέπει να ακολουθήσουν, για μέτρα που πρέπει να ληφθούν στο σχολείο και να περιγράφεται ότι δεν θα λαμβάνεται υπόψη ούτε για μισθολογική ούτε για βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ούτε το αποτέλεσμα της θα χρησιμοποιηθεί για ενδεχόμενες απολύσεις».

Πολλοί από τους συνεντευξιζόμενους εστίασαν την αντίδρασή τους στο γεγονός ότι δεν εμπιστεύονται το Υπουργείο Παιδείας κυρίως εξαιτίας της συχνής αλλαγής νομοθετημάτων ακόμα και με Υπουργούς που ανήκουν στην ίδια κυβέρνηση. Ένας (Σ4) αναφέρει: «Κάθε Υπουργός θέλει να περάσει τη δική του μεταρρύθμιση, να φαίνεται το όνομά του. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη». Σε άλλο σημείο, ο ίδιος αναφέρει διαφορετικό λόγο: «Δεν εμπιστευόμαστε το Υπουργείο. Ποτέ δεν μίλησε με ειλικρίνεια, πάντα κοροϊδεύει, λέει πράγματα τα οποία μετά δεν τα υλοποιεί. Δεν υπάρχει εμπιστοσύνη». Ενώ, άλλος (Σ5) υποστηρίζει: «Δεν υπάρχει διαχρονική σύνθεση πολιτικού προσωπικού. Ο καθένας ανατρέπει την πολιτική του προηγούμενου» ή «Το Υπουργείο, αλλάζοντας Υπουργούς, αλλάζει και στάσεις, στρατηγικές θέσεις στα θέματα παιδείας».

Μία άλλη συχνή απάντηση, εστίαζε στο γεγονός ότι η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με τον επιθεωρητισμό ο οποίος εφαρμοζόταν μέχρι και το 1982 όπου και καταργήθηκε. Η σύνδεση αυτή στηρίζεται στα ανταντακλαστικά που έχουν διαμορφωθεί από το γεγονός ότι ο θεσμός του επιθεωρητή, ουσιαστικά, αποτέλεσε το μόνο είδος αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί ποτέ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο τρόπος με τον οποίο υλοποιούνταν καθώς και οι ίδιοι οι επιθεωρητές δεν ήταν αντικειμενικοί, αξιόπιστοι και αξιοκρατικοί (Κασσωτάκης, 2018, σ.124-125; Δούκας, 1997, σ. 26-27). Επιλεκτικά αναφέρουμε: «..ανάγεται στην εποχή του επιθεωρητισμού και στα όσα δεινά αυτός επεισόρρευσε» (Σ3). Επίσης: «Οι εκπαιδευτικοί είχαν καταδυναστευθεί από τον επιθεωρητισμό και τα ανταντακλαστικά οδηγούσαν στην άρνηση να υπάρξει αξιολόγηση» (Σ4).

Το ενδιαφέρον της ερευνήτριας σε αυτό το σημείο, εστιάστηκε σε απαντήσεις οι οποίες ανέφεραν μεν τις έννοιες που προαναφέραμε ως αντιδράσεις, ωστόσο οι ερωτηθέντες τις χρησιμοποίησαν προκειμένου να αναδείξουν όπως ανέφεραν «τον λαϊκισμό» και «την βολή» κάποιων συνδικαλιστικών παρατάξεων που απαρτίζουν τη Δ.Ο.Ε., οι οποίες έχουν βρει και ανταπόκριση σε ένα μέρος του εκπαιδευτικού κλάδου:

«...παρατάξεις δαιμονοποιούν την όποια μορφή αξιολόγησης. Αυτή η άρνηση περνάει προς τα έξω σαν θέση της Δ.Ο.Ε. αλλά δεν είναι έτσι» (Σ1).

«...βουλευτήκαμε σε αυτήν την κατάσταση (να μην μας ελέγχει κανένας)» (Σ2).

«...βρίσκουμε δικαιολογίες για να καμουφλάρουμε ότι επι της ουσίας δεν θέλουμε καμία αξιολόγηση [...] όλα είναι δικαιολογίες. Η ουσία είναι ότι δεν θέλουμε να γίνει κάτι. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Όταν δεν θες κάτι να γίνει, ε, κάτι βρίσκεις να πεις. Θα με απολύσουν, θα με κατηγοριοποιήσουν, θα μου κόψουν τον μισθό, θα μου κάνουν εκείνο, θα με τιμωρήσουν, θα με χειραγωγήσουν, βρίσκεις να πεις...» (Σ2).

«Όταν επιχειρήθηκε τα σχολεία να προχωρήσουν στην αυτοαξιολόγηση, με τρόπους, που αν θέλεις, στην πορεία εφευρίσκαμε, προσπαθούσαμε να μπλοκάρουμε αυτήν την εξέλιξη που επιχειρούσε το Υπουργείο» (Σ7).

Οι παραπάνω θέσεις αναδεικνύουν τη διαφορετική αντιμετώπιση που υπάρχει μεταξύ των παρατάξεων απέναντι στο θέμα της αξιολόγησης και γίνεται κατανοητό πως παρόλο που υπάρχει η βασική θέση της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση, η οποία είναι σταθερά προσανατολισμένη υπέρ της εκπαιδευτικού περιεχομένου αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις η έλλειψη πλειοψηφικών δυνάμεων οδηγεί σε αντιδράσεις υλοποίησης της και συμφωνίας με το Υπουργείο Παιδείας.

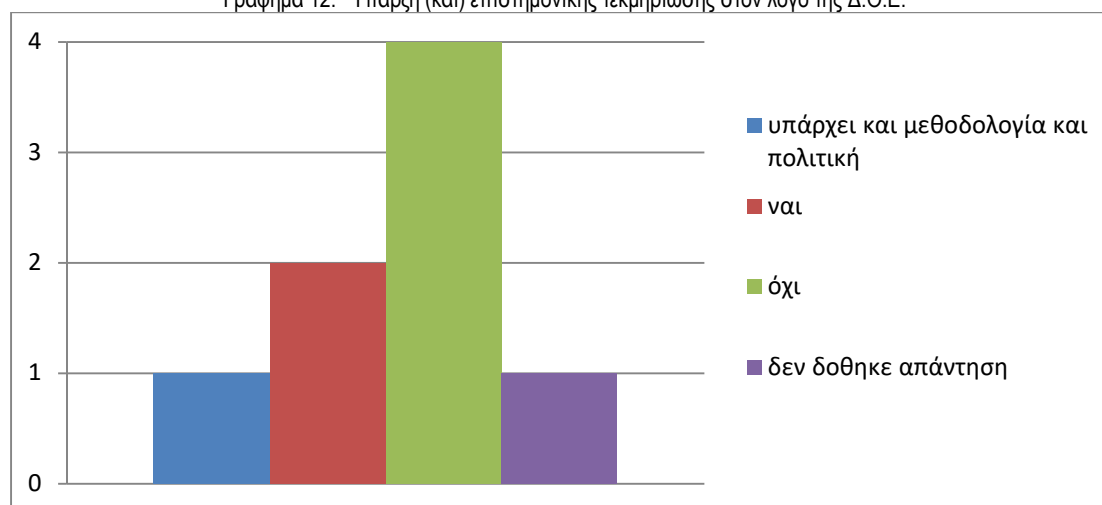
Διαφορετικές απαντήσεις δόθηκαν από τους συνεντευξιζόμενους και όσον αφορά τα κριτήρια ή τους όρους με τους οποίους θα μπορούσαν να συμφωνήσουν ώστε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση στα σχολεία. Οι περισσότερες απαντήσεις (Σ3, Σ8, Σ6,) έκλιναν στο συμπέρασμα πως το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να έχει μετρήσιμα κριτήρια και η αποτίμησή του δεν μπορεί να γίνει αριθμητικά. Ένας (Σ5), συμφώνησε στο ότι πρέπει να υπάρχουν κριτήρια αλλά δεν ανέφερε κάτι συγκεκριμένο, ο Σ1 ισχυρίστηκε ότι πρέπει να γίνει έρευνα προκειμένου να βρεθούν τα κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησης, ο Σ7 πως δεν πρέπει να συνδέονται οι αξιολογήσεις με την υπαλληλική σχέση και ο Σ4 εστίασε στο ότι πρέπει να δοθούν συγκεκριμένες και κοινά αποδεκτές απαντήσεις στο ποιος αξιολογεί, τι αξιολογεί, κλπ. Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του Σ2: «Δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχουν. Η ουσία είναι αυτή. Δεν θέλουμε να πούμε ευθέως γιατί έχει κόστος, ότι δεν θέλουμε καμία αξιολόγηση και λέμε αξιολόγηση υπό όρους. Κανείς δεν μπορεί να πει ποιοι είναι οι όροι αυτοί».

### 5.2.3 Θεματικός Άξονας: Ύπαρξη (και) επιστημονικής τεκμηρίωσης στον λόγο της Δ.Ο.Ε.

Απόρροια των προηγούμενων απαντήσεων αποτελεί ο παρών θεματικός άξονας, ο οποίος εστιάζει στην ύπαρξη ή όχι τεκμηρίωσης στις θέσεις της Δ.Ο.Ε.. Ο συγκεκριμένος θεματικός άξονας, αποτελεί την ουσία της έρευνάς μας και ουσιαστικά το έναυσμα για την υλοποίηση ολόκληρης της εργασίας. Στη συγκεκριμένη κατηγορία αξιοποιήθηκαν δύο ερωτήματα από τη συνέντευξη, και οι απαντήσεις που δόθηκαν οδήγησαν σε αντιτιθέμενες απόψεις για την ύπαρξη επιστημονικών δεδομένων στον λόγο της Ομοσπονδίας. Τα ερωτήματα αυτά εστίαζαν στο αν η αντίδραση του συνδικαλιστικού οργάνου στηρίζεται σε κάποια θεωρητική θέση ή αποτελεί πολιτικό- διαπραγματευτικό ζήτημα. Εστίαζαν, επίσης, στο γιατί- κατά τη γνώμη τους- το Υπουργείο αρνείται να δεχτεί τις θέσεις και τις προτάσεις της Ομοσπονδίας.

Έτσι, δύο από τους συνεντευξιζόμενους (Σ4, Σ7) δηλώνουν πως οι θέσεις και οι απόψεις της Δ.Ο.Ε. στηρίζονται σε επιστημονικά τεκμήρια, ένας από τους ερωτηθέντες (Σ2) δεν απαντάει καθόλου στο ερώτημα, ακόμη ένας (Σ5) υποστηρίζει πως επικρατεί και η επιστημονικότητα αλλά και οι ιδεολογίες, ενώ οι υπόλοιποι (Σ1, Σ3, Σ6, Σ8) απαντούν αρνητικά. Δύο από αυτούς (Σ1, Σ8) κάνουν αναφορά στο ερευνητικό κέντρο της Δ.Ο.Ε. (ΙΠΕΜ/Δ.Ο.Ε.- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος). Το παρακάτω γράφημα (12) αναδεικνύει και σχηματικά αυτόν τον διαχωρισμό στις απόψεις περί επιστημονικότητας.

Γράφημα 12: Ύπαρξη (και) επιστημονικής τεκμηρίωσης στον λόγο της Δ.Ο.Ε.



Όσοι υποστήριξαν ότι η Δ.Ο.Ε. συντάσσει τις προτάσεις και τις θέσεις της με βάση επιστημονικά δεδομένα στηρίζονταν στην υλοποίηση από μέρους της ημερίδων και συνεδρίων τα οποία υλοποιούσε μόνη της ή σε συνεργασία με άλλους φορείς και στα οποία λάμβαναν

μέρος ειδήμονες και άτομα της πανεπιστημιακής κοινότητας. Έτσι, κάποιος (Σ4) αναφέρει: «Βεβαίως είναι επιστημονικά τεκμηριωμένες οι θέσεις της Ομοσπονδίας. Άλλωστε γι' αυτόν τον λόγο έχουν γίνει ημερίδες, έχουν συζητήσει σε συνέδρια και υπάρχουν τεκμηριωμένες θέσεις για το θέμα της αξιολόγησης. Άλλωστε δεν ανακαλύπτουμε την Αμερική. Υπάρχει και η διεθνής εμπειρία, η οποία μας βοηθάει ώστε να πάμε σε ένα σύστημα τέτοιο, ώστε να αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο αλλά παράλληλα να προστατεύεται και ο εκπαιδευτικός». Άλλη άποψη που ενισχύει την πεποίθηση αυτή υποστηρίζει: «[...] προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε την επιχειρηματολογία μας, πέρα από τον συνδικαλιστικό λόγο, να την εμπλουτίσουμε με λόγο επιστημονικό. Κάναμε μια σειρά από δράσεις σε όλη την Ελλάδα με διακεκριμένους παιδαγωγούς και επιστήμονες, εστιάζοντας στο θέμα της αξιολόγησης» (Σ7).

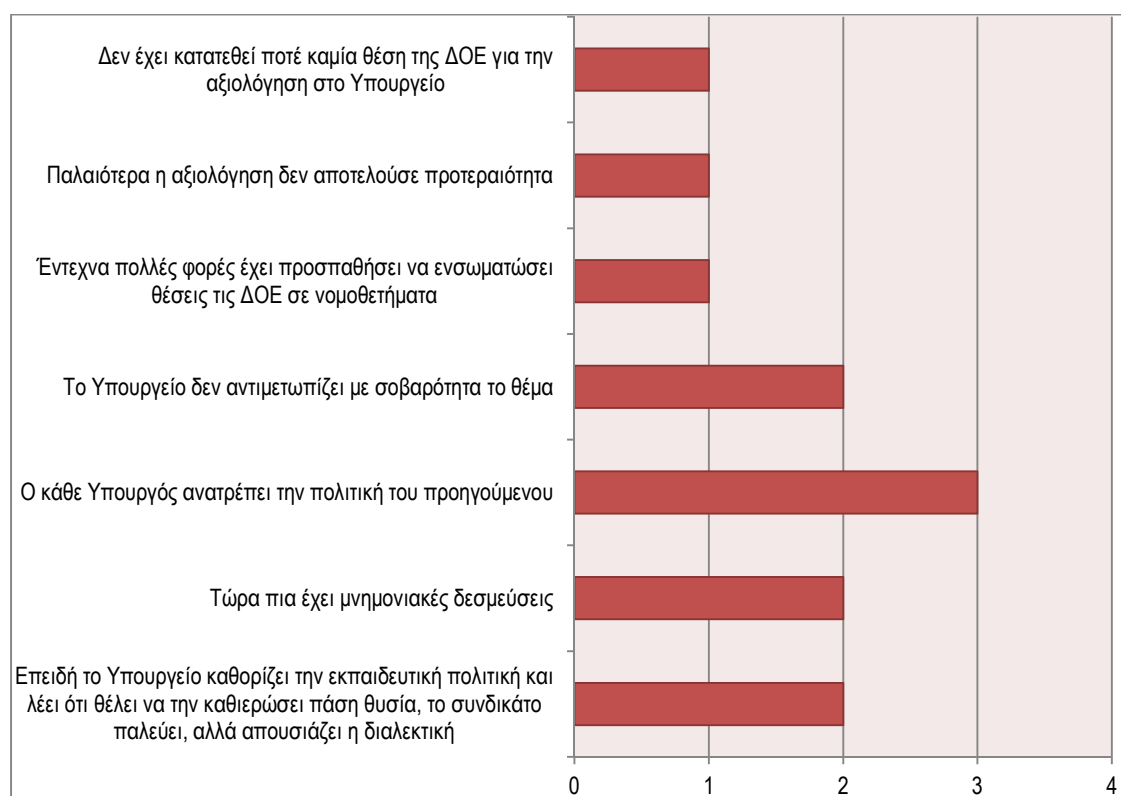
Στην αντίθετη πλευρά στέκονται αυτοί οι οποίοι αναφέρουν: «Το κομμάτι της αξιολόγησης είναι σημαντικό, είναι επιστήμη. Εμείς, επί της ουσίας στην Ελλάδα, πολύ επιφανειακά, επιδερμικά, επιπόλαια αντιμετωπίζουμε το όλο θέμα» (Σ6), ή με πολύ πιο σύντομες και σίγουρες απαντήσεις: «Δεν έχουμε επιστημονικά τεκμήρια» (Σ1). Ο ένας (Σ5) που υποστηρίζει την ύπαρξη μεθοδολογίας αλλά και παραταξιακών ιδεολογιών, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Υπάρχει όλο το φάσμα. Και μεθοδολογία και πολιτική. Έχει να κάνει με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση, οι οποίες συγκρούονται με τον τρόπο με τον οποίο εισάγεται κάθε φορά η αξιολόγηση από την Πολιτεία».

Τέλος, οι δύο που κάνουν αναφορά στο ερευνητικό κέντρο της Δ.Ο.Ε., αναφέρουν με απογοήτευση πως η Ομοσπονδία δεν το αξιοποιεί για να υποστηρίξει επιστημονικά τις θέσεις της. «Εδώ αναδεικνύεται ένα άλλο σπουδαίο θέμα, κατά πόσο η Δ.Ο.Ε. πρέπει να είναι παράλληλα συνδικαλιστικά αγωνιστικό σωματείο αλλά και επιστημονικό. Υπάρχει το ΙΠΕΜ/Δ.Ο.Ε. που –κατ' εμε- πρέπει να έχει διαφορετική κατεύθυνση, να φτιάχνει πράγματα επιστημονικά. Έχουμε εκπαιδευτικούς που είναι επιστήμονες, νέα παιδιά που μπορούν επιστημονικά και μέσα από έρευνες και μέσα από τίτλους που έχουν αποκτήσει να φτιάχνουν αυτές τις επιστημονικές υποδομές ούτως ώστε το ΔΣ της Δ.Ο.Ε. να τα παίρνει και να τα υλοποιεί. Δυστυχώς όμως δεν γίνεται κάτι τέτοιο αυτή τη στιγμή» (Σ1). Η άλλη αναφορά στο ΙΠΕΜ/Δ.Ο.Ε. στέκεται κριτικά απέναντι στο θέμα και καταλήγει στο ότι «Η Ομοσπονδία έχει το ΙΠΕΜ/Δ.Ο.Ε. που θα μπορούσε να αναπτύξει δράσεις πάνω στο θέμα της αξιολόγησης. Επιλέγει όμως να μην κινηθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Υπάρχει πίεση από παρατάξεις με εκλογική δύναμη να υπολειπορήσει το ινστιτούτο της Δ.Ο.Ε.» (Σ8).

Μέσα από τις συνεντεύξεις παρατηρείται σύγχυση μεταξύ των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, για το αν οι θέσεις της Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση στηρίζονται και σε επιστημονικά τεκμήρια ή ακολουθούν μόνο τα παραταξιακά και ιδεολογικά κριτήρια. Συγκεντρώνοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων αλλά και αυτά της ανάλυσης περιεχομένου που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, οδηγηθήκαμε- και μέσω της συζήτησης- σε συμπεράσματα που αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

Όσον αφορά την άρνηση του Υπουργείου, οι περισσότερες απαντήσεις εστιάζουν στο γεγονός ότι σε κάθε αλλαγή Υπουργού, ακόμη και με την ίδια Κυβέρνηση, αλλάζουν και τα νομοθετήματα που αφορούν την αξιολόγηση. Οι λόγοι που, κατά την άποψη των ερωτηθέντων, οδηγούν στην μη αποδοχή του Υπουργείου των θέσεων της Ομοσπονδίας φαίνονται συγκεντρωτικά στο γράφημα (13) που ακολουθεί.

Γράφημα 13: Γιατί το Υπουργείο δεν αποδέχεται τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.;



Εντύπωση προκαλεί η απάντηση πως ποτέ δεν έχει κατατεθεί πρόταση για την αξιολόγηση από την Ομοσπονδία στο Υπουργείο. Συγκεκριμένα ειπώθηκε από τον Σ2: «Μα δεν έχει κατατεθεί ποτέ καμία θέση της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση στο Υπουργείο. Η Δ.Ο.Ε. περιορίζεται στο να λέει τι δεν θέλει κάθε φορά. Και αυτό το τι δεν θέλει, είναι ότι δεν θέλει τίποτα επι της ουσίας. Όμως, μην αδικούμε τη Δ.Ο.Ε., αυτή είναι μία εδραιωμένη πεποίθηση στο σύνολο του κλάδου των εκπαιδευτικών».

Η φράση «η Δ.Ο.Ε. περιορίζεται στο τι δεν θέλει κάθε φορά», δεν παρατηρείται μόνο σε αυτή την περίπτωση. Σε άλλες συνεντεύξεις, έχει διατυπωθεί παρόμοια άποψη, πως ο ρόλος της Ομοσπονδίας δεν είναι το να καταθέτει προτάσεις ή να εξειδικεύει σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά να θέτει κάποιες παραμέτρους, να παίρνει μία θέση επί της αρχής. Πως το Υπουργείο είναι αυτό που καταθέτει προτάσεις και σχέδια νόμου και πως από αυτό εξαρτάται η εφαρμογή ή μη της αξιολόγησης.

Όπως όμως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, στο 7<sup>ο</sup> συνέδριό της (1925) ως πρώτο θέμα ημερήσιας διάταξης η Δ.Ο.Ε. αναφέρει: "Είνε ανάγκη να εννοηθή από όλους τους συναδέλφους ότι η δράσις της Ομοσπονδίας δεν ημπορεί να είνε εις το εξής περιωρισμένη αποκλειστικώς και μόνον εις οικονομικός επιδιώξεις. Η Ομοσπονδία οφείλει να καθορίση **γενικήν εκπαιδευτικήν πολιτικήν** της οποίας την αναγνώρισιν να αγωνισθή όπως επιβάλη εις το Κράτος και την Κοινωνίαν." Γιατί όμως "οφείλει"; Γιατί "χωρίς αυτήν την **εκπαιδευτικήν πολιτικήν**, οι αγώνες μας δια την οικονομικήν μας βελτίωσιν εν τω μέλλοντι θα συναντήσουν ομοίας και μεγαλυτέρας δυσχέρειας ή όσας εις το παρελθόν" (Διδασκαλικό Βήμα, 1925, σελ. 1-2).

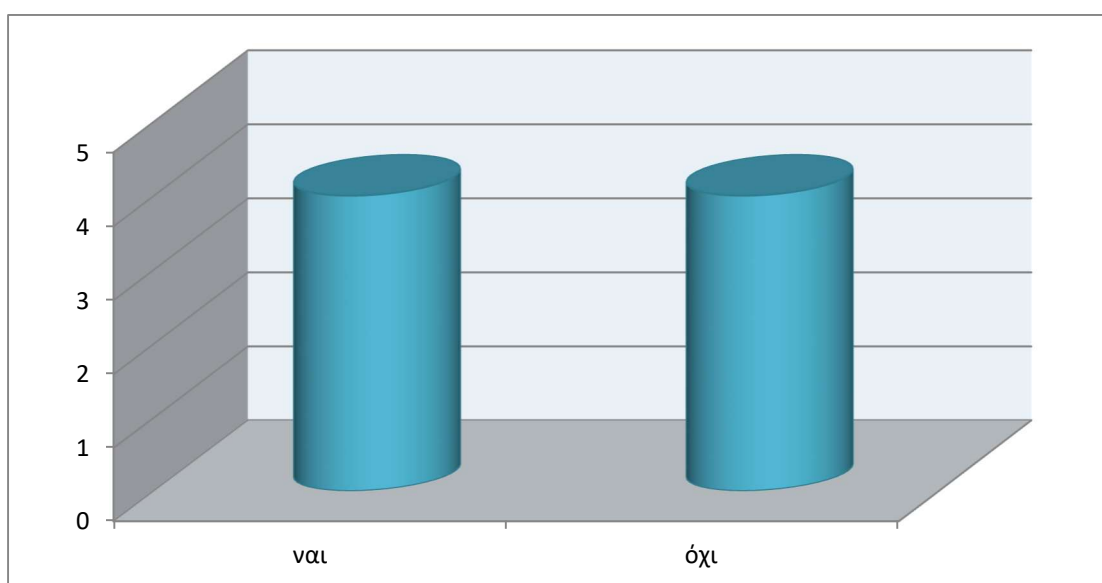
Από τα παραπάνω προκύπτει ένα πολύ σημαντικό ερώτημα: Πώς μπορεί να διαμορφωθεί και να καθοριστεί ένας αποδεκτός από όλους νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με μία συνεχή άρνηση και αμφισβήτηση από τη μεριά της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, στο συγκεκριμένο θέμα και χωρίς καθόλου αντιπροτάσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς;

#### **5.2.4 Θεματικός Άξονας: Παρατήρηση διαφοροποιήσεων στον λόγο της Δ.Ο.Ε. στην πάροδο του χρόνου**

Στον τελευταίο θεματικό άξονα ήταν σημαντικό να συμπεριλάβουμε τον μεγαλύτερο όγκο δεδομένων που μπορούσαμε να συλλέξουμε από τις συνεντεύξεις, καθώς για να εντοπίσουμε αν υπάρχουν αλλαγές στις θέσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, έπρεπε να λάβουμε υπόψη πέρα από την άμεση απάντηση των ερωτηθέντων πάνω στο θέμα, και τις θέσεις που υποστηρίζουν σε πτυχές της αξιολόγησης, που αφορούν: α) την απόδοση λόγου απέναντι στην κοινωνία, στους μαθητές, στο κράτος, β) τις μορφές που θα μπορούσε να λάβει η αξιολόγηση στα σχολεία και γ) την άσκηση καθηκόντων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτήματα που ομαδοποιήθηκαν σε αυτή τη θεματική ενότητα, αφορούσαν το αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις θέσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ή στέκονται σταθερές διαχρονικά. Αν αυτό σχετίζεται με την πλειοψηφούσα παράταξη- σε περίπτωση αλλαγής του λόγου-, αν υπήρξαν προτάσεις του Υπουργείου οι οποίες μπορούσαν να αποτελέσουν μια (έστω) βάση συζήτησης για την αξιολόγηση, το γιατί αποδέχονται μία «αξιολόγηση υπαλλήλου» και όχι «παιδαγωγού» και τέλος τι πιστεύουν για την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αν η αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωσή του.

Γράφημα 14: Έχει διαφοροποιηθεί ο λόγος της Ομοσπονδίας διαχρονικά;



Σε μία άμεση ερώτηση προς τους συνεντευξιζόμενους για το αν κατά τη γνώμη τους η Δ.Ο.Ε. έχει αλλάξει ή αναθεωρήσει τις θέσεις της για την αξιολόγηση από το 1982 μέχρι και σήμερα, οι απαντήσεις μοιράστηκαν ακριβώς στη μέση. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν πως οι θέσεις έχουν αλλάξει, ακολουθώντας κάθε φορά το νομοθετικό πλαίσιο, ενώ οι άλλοι μισοί πως η θέση της Ομοσπονδίας είναι η ίδια με κάποιες, ίσως, φραστικές αλλαγές. Παρατίθενται αποσπάσματα:

*«Οι θέσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τα νομοθετικά πλαίσια και τους συσχετισμούς των δυνάμεων στο συνδικαλιστικό επίπεδο» (Σ6).*

*«Υπάρχουν διαφοροποιήσεις προς την σωστότερη κατεύθυνση. Το πορτοκαλί βιβλιάρκι έχει ξεπεραστεί. Το '84 είχε γίνει η ατυχής σύνδεση της υπηρεσιακής αξιολόγησης με την εξέλιξη σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια [...] ο κλάδος ξεκαθάρισε πως είναι*

σταθερά προσανατολισμένος σε μία αξιολόγηση καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα και εκπαιδευτικού προσανατολισμού» (Σ5).

*«Το '86 υπήρξε σχέδιο Π.Δ. της Δ.Ο.Ε. υπηρεσιακής αξιολόγησης. Καμία κυβέρνηση δεν έχει τολμήσει να φέρει τόσο σκληρό σχέδιο αξιολόγησης. Η σημερινή θέση της Δ.Ο.Ε. δεν έχει να κάνει με τίποτε από όλα αυτά» (Σ5).*

Οι υπόλοιποι, αντίθετα, υποστηρίζουν σε γενικές γραμμές πως οι θέσεις είναι οι ίδιες και πως αυτό που ουσιαστικά έχει αλλάξει είναι απλά η διατύπωση:

*«Ουσιαστικά είναι η ίδια θέση. Δεν έχει διαφοροποιηθεί. Μπορεί φραστικά να υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, όμως το ζητούμενο είναι το ίδιο» (Σ7).*

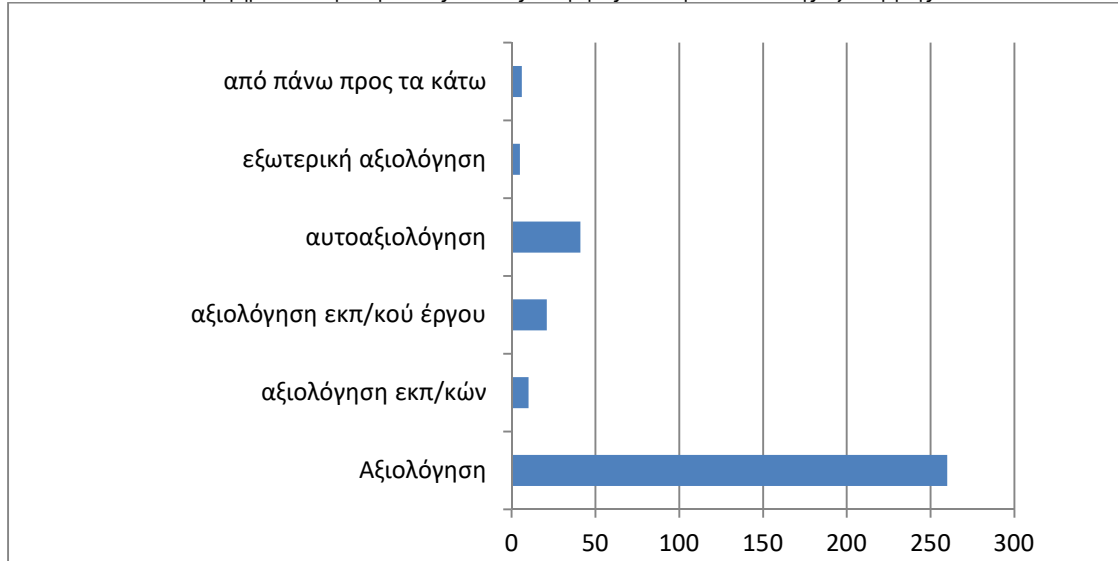
*«Από το '80 έγινε προσπάθεια ολοκληρωμένου σχεδίου αξιολόγησης, όμως η ίδια η Δ.Ο.Ε. το απέρριψε. Το '93 οι επεξεργασμένες θέσεις δημοσιεύτηκαν στο πορτοκαλί βιβλιαράκι. Με αυτές τις θέσεις η Ομοσπονδία πορεύτηκε όλα τα επόμενα χρόνια...» (Σ8).*

Αν ενώσουμε, εν κατακλείδι, όλες τις απόψεις που καταγράφηκαν παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως από το 1980 έως και το 1993 με την κατάργηση του μοναδικού θεσμού αξιολόγησης που εφαρμόστηκε ποτέ στην Ελλάδα, αυτόν του επιθεωρητή και στη συνέχεια με την θεσμοθέτηση του Σχολικού Συμβούλου, υπήρξαν αρκετές συζητήσεις και προτάσεις μέσα στην Ομοσπονδία για την αξιολογική διαδικασία και αν αυτή πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή. Από το 1993 και μετά, όμως, η Ομοσπονδία παραμένει στάσιμη, στηριζόμενη στις ίδιες απόψεις και θέσεις, χωρίς να μπορέσει να συζητήσει και να επεξεργαστεί νέες προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τις προκλήσεις της εποχής που διανύουμε.

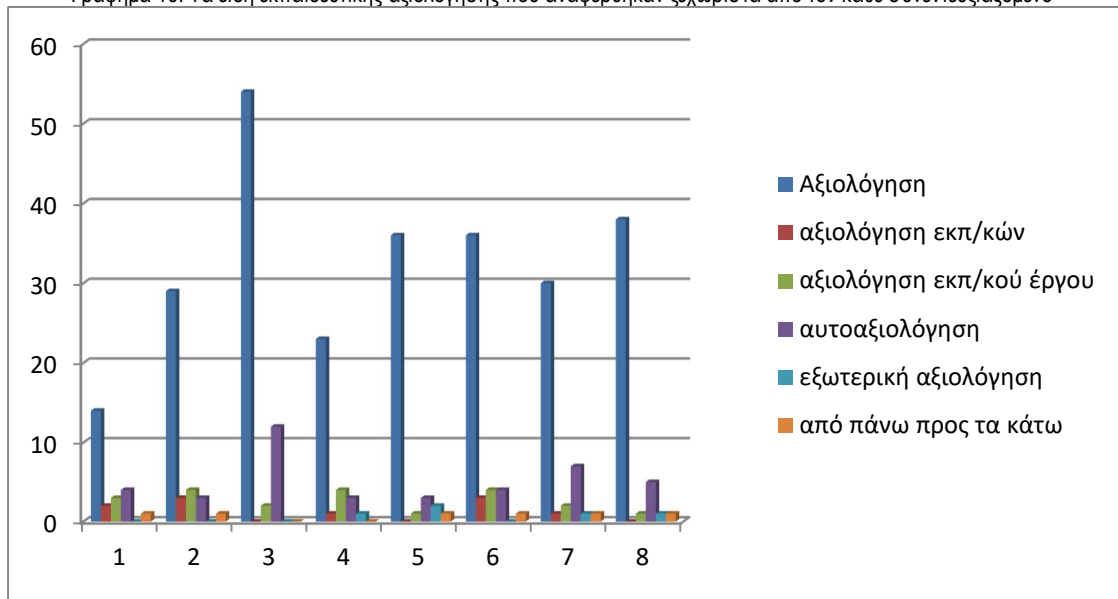
Ποιες είναι όμως αυτές οι απόψεις που διατυπώνει η Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση; Ποιο είδος αξιολόγησης πιστεύει ότι είναι το καταλληλότερο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιος είναι ο καταλληλότερος να αξιολογεί; Ο εκπαιδευτικός κλάδος οδηγείται σε απόδοση λόγου;



Γράφημα 15: Συγκεντρωτικός πίνακας αναφοράς σε είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης



Γράφημα 16: Τα είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν ξεχωριστά από τον κάθε συνεντευξιζόμενο



Στα παραπάνω γραφήματα (15 και 16) φαίνεται η (ποσοτική) αναφορά των συνεντευξιζόμενων σε μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που- κατά τη γνώμη του καθενός- θα ταίριαζε ή θα έπρεπε να εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία. Στο πρώτο σχήμα, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι αναφορές στις λέξεις/φράσεις που αναγράφονται, ακολουθώντας ποσοτικά τον οριζόντιο άξονα. Στην δεύτερη σχηματική αναπαράσταση η αναφορά στις συγκεκριμένες λέξεις/ φράσεις παρουσιάζεται από τον κάθε ερωτώμενο ξεχωριστά. Στον κάθετο άξονα παρατηρούμε την ποσοτική αναφορά σε κάθε λέξη/ φράση, ενώ η αριθμηση στον οριζόντιο άξονα αφορά τον κάθε συνεντευξιζόμενο. Η συνεχής αναφορά στη

λέξη «αξιολόγηση» θεωρείται αναμενόμενη, αφού αποτελεί το θέμα της συζήτησης, αλλά επιπλέον μπορεί να αναδείξει την ένταση που προκαλεί στον κλάδο. Κάποιοι ανέφεραν πως η ίδια η λέξη είναι αρνητικά φορτισμένη και πως θα ήταν καλύτερο να την αντικαταστήσουμε με άλλες, όπως, για παράδειγμα, τη λέξη «αποτίμηση».

Όλοι οι ερωτηθέντες υποστήριξαν πως για να δεχτεί η Δ.Ο.Ε. την αξιολόγηση, θα πρέπει πρώτα να εφαρμοστεί μία αξιολόγηση «από πάνω προς τα κάτω». Μια πυραμιδική, δηλαδή, αξιολόγηση, η οποία θα ξεκινάει από το Υπουργείο Παιδείας (να αξιολογηθεί η εκπαιδευτική πολιτική που αυτό εφαρμόζει, αυτοί που την εφαρμόζουν, να αξιολογηθεί η κατανομή των οικονομικών πόρων, τα αναλυτικά προγράμματα, οι κτιριακές υποδομές, τα εποπτικά μέσα, τα σχολικά εγχειρίδια) και έπειτα να καταλήξουμε στην αξιολόγηση σχολικών μονάδων, λαμβάνοντας όμως υπόψη και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο κάθε σχολείο τοποθετείται. Όπως υποστήριξε ο Σ7: *«Η θέση της Δ.Ο.Ε. είναι για την αξιολόγηση του συνόλου των παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο»*.

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών ελάχιστα αναφέρεται- και αυτή κυρίως μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης-, ή μάλλον ίσως αποφεύγεται από τους συνεντευξιζόμενους, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων. Για παράδειγμα: *«Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης θα σπάσει ένα θέμα ταμπού, ώστε στη συνέχεια να καταλήξουμε σε αυτό που σε όλον τον πολιτισμένο κόσμο γίνεται, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπου μέσα από αυτό δεν μπορεί να μην υπάρχει και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»* (Σ2). Ή όπως αναφέρεται από άλλον: *«Τη δεκαετία του 2000 υπήρξε η απόφαση για ένα σύστημα αξιολόγησης όπου θα αποτιμάται το εκπαιδευτικό έργο αλλά να μην έχει τιμωριστικό χαρακτήρα. Δηλαδή, θα αξιολογεί τον εκπαιδευτικό, θα βλέπουμε τα κριτήρια, πού υστερεί, πού χρειάζεται να παρέμβει με επιμόρφωση και σε καμία περίπτωση δεν θα είχε επιπτώσεις»* (Σ4).

Η θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, άλλωστε, αφορά γενικά την αξιολόγηση σχολικής μονάδας και όχι την ατομική αξιολόγηση, όπως αναφέρεται από κάποιους:

*«Η Δ.Ο.Ε. ήταν πάντα κατά της ατομικής αξιολόγησης και έδινε μεγάλη βαρύτητα στον σύλλογο διδασκόντων, στον προγραμματισμό, στην αποτίμηση και στα διαρθρωτικά μέτρα που λαμβάνονται στην πορεία»* (Σ3).

*«Η θέση της Ομοσπονδίας δεν αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα και έχει μόνο συλλογικά χαρακτηριστικά»* (Σ2).

Η αυτοαξιολόγηση υποστηρίχθηκε σχεδόν από όλους τους συνεντευξιζόμενους σαν την καταλληλότερη αξιολογική διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία. Αξιολόγηση, δηλαδή, που ο ίδιος ο σύλλογος διδασκόντων θα πραγματοποιεί στο κάθε σχολείο, θα υλοποιείται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και ο σχολικός σύμβουλος ή ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου θα μπορεί να συμβουλεύει και να θέτει προτάσεις προς την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Ένας από τους συνεντευξιζόμενους (Σ3) αναφέρθηκε στην αυτοαξιολόγηση σαν το μοναδικό είδος αξιολόγησης που θα πρέπει να υλοποιείται, κάποιοι άλλοι (Σ1, Σ2, Σ4) είπαν πως φυσικά θα πρέπει να συνδυαστεί με εξωτερική αξιολόγηση, αλλά από άτομα που σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία:

*«Η αξιολόγηση θα γίνει μέσα από τον κλάδο. Δεν μπορεί να έρθει κάποιος που δεν ξέρει, με μια επίσκεψη να αποτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο. Υπάρχει η αυτοαξιολόγηση (τι στόχους έβαλα στην αρχή, διορθωτικές κινήσεις στην πορεία). Να γίνει συζήτηση με τον σύλλογο διδασκόντων και μαζί με τον διευθυντή του σχολείου να γίνεται αποτίμηση. Παράλληλα ο σχολικός σύμβουλος, συχνά, επισκέπτεται το σχολείο, συζητάει τα προβλήματα, ακούμε την επιστημονική του άποψη και προσπαθούμε να βελτιώσουμε την παρεχόμενη διδασκαλία μας. Δεν είναι, όμως, αρκετή από μόνη της η αυτοαξιολόγηση. Χρειάζεται και εξωτερική αξιολόγηση, ΑΛΛΑ ποιος αξιολογεί, με τι κριτήρια και πού θα χρησιμοποιηθεί» (Σ4).*

*«Η αυτοαξιολόγηση από μόνη της δεν είναι αρκετή. Και ούτε μπορεί να την κάνει μόνο του το σχολείο, παραβλέποντας τους υπόλοιπους παράγοντες» (Σ7).*

Όσον αφορά το ποιος θα αξιολογεί, εδώ οι απαντήσεις είναι πιο σίγουρες και συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους. Όλοι αναφέρουν πως δεν δέχονται η αξιολόγηση να γίνεται από μονοπρόσωπα όργανα, καθώς αυτά δεν είναι πάντα αξιοκρατικά διορισμένα είτε δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις. Όλοι υποστηρίζουν πως η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται από τον σύλλογο διδασκόντων με την υποστήριξη από τον σχολικό σύμβουλο όσον αφορά τα παιδαγωγικά κριτήρια και από τον διευθυντή του σχολείου όταν πρόκειται για διοικητικό-υπηρεσιακό έργο.

*«Αξιολογεί ο διευθυντής για το διοικητικό έργο και ο σχολικός σύμβουλος για το καθαρά εκπαιδευτικό. Στη συλλογική αξιολόγηση σχολικής μονάδας, ο σύλλογος διδασκόντων» (Σ2).*

*«Ποιος θα αξιολογεί; Δεν μπορεί παρά να οδηγηθείς ο εκπαιδευτικός να αξιολογηθεί από τον διευθυντή, τον σχολικό σύμβουλο ή συντονιστή τώρα. Είναι υποχρεωτικό. Είναι*

*αντικειμενική; Πάντοτε μπαίνει το ανθρώπινο στοιχείο, όμως κάποια στιγμή στην Ελλάδα πρέπει να υπάρξει ένα βήμα αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα» (Σ6).*

Σε οποιαδήποτε αξιολόγηση και αν έγινε αναφορά από τους ερωτηθέντες, γινόταν ο διαχωρισμός σε υπηρεσιακά και παιδαγωγικά καθήκοντα. Σχεδόν όλοι υποστήριξαν πως δεν έχουν πρόβλημα να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί στο εργασιακό/ υπηρεσιακό κομμάτι. Το παιδαγωγικό όμως μέρος είναι κάτι που δεν μπορεί να μετρηθεί με αριθμούς ή με αντικειμενικά κριτήρια καθώς πρόκειται για συνδυασμό καταστάσεων και διαδικασιών που λαμβάνουν μέρος μέσα στην σχολική τάξη. Επίσης η κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα είναι διαφορετική και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να αξιολογούνται όλοι και όλα με τον ίδιο τρόπο.

Σε αυτό το κομμάτι της συνέντευξης, ζητήθηκε από την ερευνήτρια διευκρίνιση από όλους τους συνεντευξιζόμενους ως προς το τι θεωρούν υπηρεσιακό και τι παιδαγωγικό καθήκον, καθώς από το 1993 σε μία θέση της Δ.Ο.Ε. αναφέρεται χαρακτηριστικά: «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως αναγκαίος, αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας» (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 1993, σ.7). Οι 7 από τους 8 μπήκαν στη διαδικασία του διαχωρισμού, αναφέροντας πως η υπαλληλική ιδιότητα του εκπαιδευτικού αφορά την τήρηση του δημοσιούπαλληλικού κώδικα (π.χ. έγκαιρη προσέλευση, τήρηση εργασιακού ωραρίου, εφημερίες, διοικητικό έργο, κ.α.). Η παιδαγωγική ιδιότητα αφορά όλο το κομμάτι που σχετίζεται με την παιδαγωγική πραγματικότητα (τρόπος διδασκαλίας, συνεργασία με γονείς, συνεργασία με φορείς, υλοποίηση προγραμμάτων, κ.α.).

Ο μοναδικός (Σ2) που έδωσε διαφορετική απάντηση στο θέμα αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Εγώ δεν μπορώ να το διαχωρίσω αυτό. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκπαιδευτικός μόνο όταν βρίσκεται στην τάξη και υπάλληλος το υπόλοιπο χρονικό διάστημα, δηλαδή δεν το καταλαβαίνω, στα διαλείμματα ή το καλοκαίρι στις διακοπές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος, πολύμορφος, ασφαλώς και είναι υπάλληλος με την ευρύτερη έννοια του εργαζόμενου, αλλά σε κάθε περίπτωση δεν βλέπω ότι μπορεί να υπάρξει μία διαφοροποίηση που να λέει τώρα είμαι υπάλληλος και στη συνέχεια είμαι εκπαιδευτικός».*

Όσον αφορά την απόδοση λόγου από μέρους του κλάδου των εκπαιδευτικών, ελάχιστη αναφορά υπήρξε από το σύνολο των συνεντευξιζόμενων. Ένας μόνο (Σ3) απάντησε πως *«Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης να πάνε στην πολιτεία, η οποία θα λειτουργήσει σαν καθοδηγητικό όργανο».* Άλλη μία αναφορά έγινε από κάποιον άλλο (Σ7), όμως όχι τόσο για την

απόδοση λόγου, όσο για να αξιοποιήσουν την κοινωνία ως σύμμαχο στην αναβολή ή στην κατάργηση της διαδικασίας της αξιολόγησης: «Δεν μπορείς να δίνεις μία μάχη, στην οποία παλεύεις μόνος σου και δεν έχεις μαζί σου την κοινωνία. Πρέπει να πείσεις την κοινωνία ότι έχεις δίκιο». Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί όταν μπαίνουν μέσα στην τάξη αποφεύγουν να κοινοποιήσουν το τι συμβαίνει μέσα εκεί. Μία χαρακτηριστική και αρκετά δηκτική απάντηση που μας δόθηκε ήταν η παρακάτω:

*«Σε μια μεγάλη πλειοψηφία του κλάδου κυριαρχεί το εδώ δεν μπορεί να με ελέγξει κανένας, είμαι αποκλειστικός κύριος και υπεύθυνος και δεν δίνω λογαριασμό σε κανέναν» (Σ2).*

Σε μία πιο ήπια απάντηση που δόθηκε (Σ7), γίνεται αντιληπτή διαφορετικά η άρνηση του εκπαιδευτικού να αξιολογηθεί και αναφέρει: «*Η αξιολόγηση πρέπει να αποδευμευτεί από την εξέλιξη του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να απελευθερωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Τώρα υπάρχει φόβος και ανασφάλεια, γι' αυτό δεν μπορούμε να κάτσουμε να κουβεντιάσουμε και να πούμε με ειλικρίνεια ότι κάτι (μέσα στη διδασκαλία του κάθε εκπαιδευτικού) θα μπορούσε να είναι διαφορετικό».*

Ένα άλλο ερώτημα που συμπεριλήφθηκε στον συγκεκριμένο θεματικό άξονα σχετιζόταν με τον ρόλο και τη δυναμική της πλειοψηφούσας παράταξης στις προτάσεις ή στις θέσεις που δημοσιοποιεί η Ομοσπονδία για την αξιολόγηση. Όπως καταγράφεται μέσα στις συνεντεύξεις, το 1984, με Υπουργό τον Απόστολο Κακλαμάνη, στην Δ.Ο.Ε., την πλειοψηφία- αυτοδυναμία κατείχε η τότε παράταξη της ΠΑΣΚ με 6 στα 11. Τότε η Ομοσπονδία είχε διαμορφώσει και υποβάλλει σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος. Όμως, δύο χρόνια μετά, το 1986, η συγκεκριμένη παράταξη της Ομοσπονδίας διασπάστηκε, χάνοντας την πλειοψηφία. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι υπόλοιποι να αναιρέσουν την προηγούμενη απόφαση και έτσι δεν εφαρμόστηκε.

Από τότε και έπειτα δεν έχουν υπάρξει ξανά πλειοψηφικές δυνάμεις (με την έννοια της αυτοδυναμίας), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συμφωνία απόψεων στο θέμα της αξιολόγησης. Άλλη μία προσπάθεια έλαβε χώρα το 1993, με τις θέσεις της Ομοσπονδίας να καταγράφονται στο επονομαζόμενο «πορτοκαλί βιβλιαράκι», το οποίο αποτελούσε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης. Όμως αμφισβητήθηκαν και συνεχίζουν να αμφισβητούνται όχι μόνο από την Πολιτεία αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Έκτοτε δεν έχει υπάρξει πλειοψηφική απόφαση στο θέμα της αξιολόγησης.

Το τελευταίο ερώτημα του θεματικού άξονα εστιάζει στο αν κάποια πρόταση του Υπουργείου, από το 1991 και μετά, αποτέλεσε την κατάλληλη ώστε η Διδασκαλική Ομοσπονδία

να μπει σε μια διαδικασία συζητήσεων και αποδοχής της διαδικασίας. Το ερώτημα αποσκοπούσε στο να διερευνηθεί αν κάποιο από τα νομοθετήματα αντιμετωπίστηκε με θετική διάθεση από τα μέλη της Ομοσπονδίας και, σε αυτήν την περίπτωση, για ποιον λόγο δεν εφαρμόστηκε. Στις απαντήσεις που δόθηκαν, αναφέρθηκαν διάφοροι νόμοι, όμως δεν υλοποιήθηκαν καθώς οι «υποστηρικτές» της κάθε νομοθεσίας δεν βρίσκονταν στο προεδρείο της Δ.Ο.Ε. εκείνη την περίοδο και δεν μπορούσαν να καταλήξουν σε μία συμφωνία με το Υπουργείο. Υπήρξαν όμως και απαντήσεις αρνητικές προς όλα τα νομοθετήματα που πρότεινε το Υπουργείο.

*«Δεν υπήρξαν βάσεις για να ξεκινήσει η αξιολόγηση. Επειδή κάθε φορά που πήγαινε να μπει ένα λιθαράκι της όποιας επιστημονικής διάθεσης, συνοδευόταν και με κάτι [...] Θεωρώ ότι το πλέγμα των νομοθετημάτων, δηλαδή μισθολόγια μαζί με Προεδρικά Διατάγματα της αξιολόγησης ή όποια άλλα νομοθετήματα πάντα είχαν μέσα τους κάτι το εκρηκτικό» (Σ5).*

Το σημαντικότερο όμως πρόβλημα που όλοι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη ανέφεραν εστιάζεται στην έλλειψη διάθεσης και κυρίως κουλτούρας της εκπαιδευτικής κοινότητας στο θέμα της αξιολόγησης.

*«Πρώτα πρώτα πρέπει να υπάρχει βούληση, να υπάρχει καλή θέληση. Το κυριότερο πρόβλημα για τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης είναι ότι δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης, έτσι;» (Σ6).*

Εκτός από την έλλειψη κουλτούρας όμως, και η ατομία που αποδίδεται στο Υπουργείο Παιδείας, αποτελεί έναν ακόμη λόγο μη εφαρμογής της αξιολόγησης στα σχολεία. Η πολιτική ηγεσία είναι αυτή που πρέπει να λαμβάνει τις αποφάσεις:

*«Δεν έχει κόστος, δεν χρειάζεται, δεν φταίνε τα μνημόνια, δεν φταίνε οι πόροι που λείπουνε, λείπει η διάθεση, λείπει η κουλτούρα, λείπει η πρόθεση των κυβερνήσεων, των εκάστοτε κυβερνήσεων όλων των χρωμάτων και των αποχρώσεων» (Σ7).*

Φυσικά, οι περισσότεροι που αναφέρθηκαν στην έλλειψη κουλτούρας οδηγήθηκαν στο ότι αυτή πρέπει να διαμορφωθεί μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες απουσιάζουν και τις οποίες το Υπουργείο πρέπει να υλοποιήσει προτού τεθεί σε εφαρμογή οποιαδήποτε αξιολόγηση.

«Θα πρέπει να υπάρχει μία σειρά από παρεμβάσεις, κυρίως επιμορφωτικού χαρακτήρα, που δυστυχώς λείπουν από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. [...] Δυστυχώς συστηματική, ουσιαστική επιμόρφωση δεν υπάρχει» (Σ4).

«Εμείς στην Ελλάδα, πολύ επιφανειακά, επιδερμικά, επιπόλαια αντιμετωπίζουμε το όλο θέμα. Γι' αυτό και δεν δημιουργήσαμε κουλτούρα. Δηλαδή, κατ'εμέ, θα έπρεπε να υπάρξει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στα ζητήματα της αξιολόγησης, της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης σχολικής μονάδας, της ατομικής αξιολόγησης. Θα έπρεπε δηλαδή, αφού ξεκαθαρίσουμε τους όρους και τις προϋποθέσεις της αξιολόγησης, να υπάρχει ένα πρόγραμμα επιμορφωτικό για όλους τους εκπαιδευτικούς για να κατανοήσουμε τελικά τι ακριβώς θέλουμε» (Σ6).

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των συνεντεύξεων, θα θέλαμε να παραθέσουμε ένα-αρκετά μεγάλο- κομμάτι από μία συνέντευξη (Σ8) που πιθανότητα περικλείει όλες τις απαντήσεις που δόθηκαν παραπάνω:

«Όντως η θέση της Ομοσπονδίας είναι υπέρ της αξιολόγησης και όλοι θα επαναλάβουμε το τρίπτυχο (προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός), τον ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, τον σεβασμό στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα της. Η θέση αυτή όμως, οριακά διαμορφωμένη, δεν έχει τη δυναμική να πάει παραπέρα. Αισθάνομαι όμως, η διαπίστωση αυτή αντικατοπτρίζει την γενικότερη εικόνα των συνδικάτων αλλά και της κοινωνίας, στη λογική του επόμενου βήματος, του σχεδιασμού, του τι θέλουμε, τι είναι προτεραιότητα [...]. Πολλές φορές, αισθάνομαι, απουσιάζει η κοινή λογική ή –αν θες- το αυτονόητο. Η ανταλλαγή επιχειρημάτων, ο διάλογος σε πολλά θέματα δεν υπάρχει. Συνθηματική επιχειρηματολογία, αναγωγές σε δυνάμεις που μας επιβουλεύονται και θέλουν το κακό μας, καταστροφολογία, μόνο διαπιστώσεις, παντελής απουσία ολιστικού σχεδιασμού και οράματος. Αυτή είναι η Ομοσπονδία μας. Δεν έχει τη δυναμική των αποφάσεών της. Για άλλους θετικό, που εμποδίζουν αυτόν τον δρόμο και εργάζονται για να έχουν μεγαλύτερη συνδικαλιστική επιρροή, έτσι ώστε τίποτε να μην περάσει. Οι κοινωνίες πρέπει να έχουν τα μεγάλα τους όχι, αλλά δεν πάνε στην επόμενη μέρα αν δεν έχουν πολλά ναι. Σίγουρα, λοιπόν, η αλλαγή ατομικής στάσης, αρχικά, και της Ομοσπονδίας, αργότερα, έχει δρόμο μπροστά της».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η Δ.Ο.Ε. ως ομάδα πίεσης, έχει λόγο στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και διεκδικεί τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης που, κατά την άποψή της, αποτελεί την καλύτερη δυνατή επιλογή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από το 1980 μέχρι και το 2000, η διεκδίκηση ήταν περισσότερο εμφανής και η Ομοσπονδία επιζητούσε την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς θεωρήθηκε από την πρώτη στιγμή απαραίτητη τόσο για την βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου όσο και για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, η Δ.Ο.Ε. στο πέρασμα των σαράντα ετών τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά με διαφοροποιημένη επιχειρηματολογία. Άλλοτε υποστηρίζει πως είναι απαραίτητη για ανάληψη θέσης ευθύνης, για περιπτώσεις παροχής αρνητικού έργου, για μονιμοποίηση ή για βαθμολογικές προαγωγές, άλλοτε πως δεν πρέπει να εστιάζει στην μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη, κ.α.. Άλλοτε όμως διερωτάται αν όντως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και άλλοτε εστιάζει μόνο στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εντάσσει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μαζί με την αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε διαχωρισμός των ιδιοτήτων του εκπαιδευτικού –σε παιδαγωγική και υπηρεσιακή- βάση του οποίου η Δ.Ο.Ε. μπορούσε να αποδεχτεί την ατομική αξιολόγηση. Στην υπαλληλική του διάσταση, ο εκπαιδευτικός μπορούσε και μπορεί να αξιολογηθεί, όπως αξιολογούνται όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι (π.χ. για την ώρα προσέλευσης, για την τήρηση των εφημεριών, για την εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων). Όμως η παιδαγωγική ιδιότητα, σύμφωνα με την Ομοσπονδία δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί, αφού οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι πολλοί ενώ μεθοδολογικά επισημαίνεται ότι δεν αρκούν περιορισμένες παρακολουθήσεις από αξιολογητές ώστε να καταλήξουν σε αντικειμενικά αποτελέσματα. Αυτή η άποψη, βρήκε υποστηρικτές τόσο σε παλαιότερους προέδρους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, όσο και σε κάποιους συνεντευξιζόμενους, με έναν μόνο από αυτούς να υποστηρίζει πως δεν υπάρχουν στιγμές που ο εκπαιδευτικός παύει να είναι παιδαγωγός, καθώς το συγκεκριμένο επάγγελμα έχει αυτήν την ιδιαιτερότητα.



Ωστόσο, η Δ.Ο.Ε. στέκεται κάθετα αντίθετη σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης προτείνει το Υπουργείο Παιδείας. Το μεγαλύτερο επιχείρημά της ήταν και είναι η συσχέτιση της αξιολόγησης με τον **επιθεωρητισμό**- σε όλα σχεδόν τα νομοθετήματα που παρουσιάστηκαν και ακολουθούσαν διάφορα άλλα επιχειρήματα (τα οποία εναλλάσσονταν ανάλογα με το εκάστοτε νομοθέτημα): **έλεγχος, τιμωρία, χειραγώγηση, σύνδεση με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ποδηγέτηση, καταπάτηση της δημοκρατίας και της ελευθερίας, απόλυση.**

Οι συγκεκριμένες αρνητικές έννοιες, βέβαια, είναι σαφές ότι δεν στηρίζονται σε κάποιο επιστημονικό τεκμήριο, αλλά στην πρότερη εμπειρία των εκπαιδευτικών μέχρι το 1982, όπου βίωσαν τις αξιολογικές κρίσεις των επιθεωρητών και τις οποίες σε καμία περίπτωση δεν θα ήθελαν να ξαναντιμετωπίσουν. Θα πρέπει, εδώ, να σημειωθεί βέβαια, ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια σχετική εμπειρία. Όπως όμως ανέφερε ένας συνεντευξιαζόμενος (Σ2) στην αρχή υπήρχε αυτή η φοβία, όμως στην πορεία ήταν αρεστό το γεγονός ότι δεν υπήρχε έλεγχος, οπότε γιατί να μπούμε στη διαδικασία να ζητήσουμε ή να αποδεχτούμε κάτι τέτοιο. Ενώ, σε άλλο σημείο, ο ίδιος υποστηρίζει πως *«πρόκειται για δικαιολογίες. Η ουσία είναι ότι δεν θέλουμε να γίνει αξιολόγηση. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Όταν δεν θες κάτι να γίνει, ε, βρίσκεις να πεις. Θα με απολύσουν, θα με κατηγοριοποιήσουν, θα μου κόψουν τον μισθό, θα κάνουν εκείνο, θα με τιμωρήσουν. θα με χειραγωγήσουν, βρίσκεις να πεις διάφορες μπουρδες»*.

Ακόμα και στις προτάσεις που δημοσίευσε η Ομοσπονδία το 1984 και το 1993 δεν υπάρχει ξεχωριστή ενότητα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη διαδικασία, για την Ομοσπονδία μπορεί να εφαρμοστεί μόνο αν πρώτα γίνει αξιολόγηση σε όλους τους φορείς που απασχολούνται στην/ με την εκπαίδευση. Ακόμα και στις συνεντεύξεις η άποψη όλων των συνεντευξιαζόμενων ήταν πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έπεται της αξιολόγησης όλων των υπόλοιπων παραγόντων και μάλιστα αν υλοποιηθεί θα πρόκειται για αυτό-αξιολόγηση.

Μέσα από τις συνεντεύξεις, παρακολουθήσαμε μερικούς από τους ερωτώμενους να υποστηρίζουν κάποιο σύστημα αξιολόγησης που είχε κάποια θετικά στοιχεία, το οποίο, όμως, είχε προταθεί όταν δεν κατείχαν οι ίδιοι θέση στο Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε.. Επίσης ανέφεραν πως πιθανότατα η μη εφαρμογή να οφειλόταν και σε υπαιτιότητα της πλειοψηφούσας κάθε φορά παράταξης (συνήθως τέτοιες αναφορές αφορούσαν αντίπαλες παρατάξεις) της Ομοσπονδίας. Από εκεί και πέρα καμία άλλη αναφορά δεν έγινε στις συνεντεύξεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αφού δεν αποτελεί κυρίαρχη θέση και αίτημα της Δ.Ο.Ε..

Δεν διαφεύγει της προσοχής μας, πάντως, πως εν τέλει στον Ν.4547/2018 δεν έγινε καμία απολύτως αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και πιθανότατα με αυτό το σκεπτικό ο κλάδος να αποδέχτηκε τώρα την «αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου». Άλλωστε η εφαρμογή των προηγούμενων νομοθετημάτων συνάντησε την αντίδραση της Ομοσπονδίας ακριβώς επειδή προέβλεπαν και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Να επισημάνουμε, όμως, πως η Δ.Ο.Ε. δεν αποδέχτηκε ούτε την «αξιολόγηση των στελεχών», την οποία επίσης προβλέπει ο ίδιος νόμος και η οποία αν ζητηθεί να εφαρμοστεί, παρόλο που για την ανάληψη θέσης ευθύνης ο κλάδος είναι υπέρ μια αξιολογικής διαδικασίας με συγκεκριμένα κριτήρια, θα κηρύξει απεργία και αποχή από τη διαδικασία.

Στις προτάσεις που είχε δημοσιοποιήσει η Ομοσπονδία (ειδικά σε αυτήν του 1993) γινόταν ξεχωριστή αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προτίθεντο να αναλάβουν θέση ευθύνης, καθώς, επίσης, καταγράφονταν αναλυτικά και τα «αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια για την επιλογή αυτών». Παρόλα αυτά, η Δ.Ο.Ε. διαφωνεί με την θεσμοθέτησή της, επειδή στην παράγραφο 7 του άρθρου 47 του Ν.4547 αναφέρεται πως το Υπουργείο αποφασίζει τους θεματικούς άξονες αναφοράς του προγραμματισμού και της αποτίμησης, καθώς και τον τύπο των σχετικών εκθέσεων και εκδίδονται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.. Η παραπάνω αναφορά αποτελεί για τη Δ.Ο.Ε. –για ακόμη μία φορά– μια αξιολόγηση-χειραγώγηση και δεν υπάρχει πιθανότητα να γίνει αποδεκτή από τον κλάδο (απόφαση της 88ης ΓΣ της Δ.Ο.Ε.).

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, στο συγκεκριμένο σημείο, μια ασυνέπεια στον λόγο της Ομοσπονδίας, η οποία συνεχώς υποστηρίζει ότι τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αλλά σε κάθε νομοθέτημα στέκεται συνεχώς απέναντι, αξιοποιώντας τα ίδια επιχειρήματα κάθε φορά, χωρίς καμία συγκεκριμένη πρόταση με ακριβείς όρους και κριτήρια. Το γεγονός ότι όλα σχεδόν τα προτεινόμενα νομοθετήματα γίνονται αντιληπτά ως «χειραγώγηση» από τη Δ.Ο.Ε. καθώς και οι απαντήσεις ορισμένων συνεντευξαζόμενων, περί μη ύπαρξης όρων και κριτηρίων (Σ2: «Δεν υπάρχουν. Δεν υπάρχουν. Η ουσία είναι αυτή. Δεν θέλουμε να πούμε ευθέως γιατί έχει κόστος, ότι δεν θέλουμε καμία αξιολόγηση και λέμε αξιολόγηση υπό όρους. Κανείς δεν μπορεί να πει ποιοι είναι οι όροι αυτοί»), μας οδηγούν στην ισχυροποίηση αυτής της άποψης. Ο Olson Mancur (2007), έρχεται να επιβεβαιωθεί, όταν αναφέρει ότι οι ομάδες πίεσης μπορεί να αποτελέσουν και επιβραδυντές της ανάπτυξης ενός κράτους, όταν υπάρχουν διαφορετικά συμφέροντα μεταξύ διαφορετικών ομάδων.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας/ εκπαιδευτικού έργου, τα πράγματα για την Ομοσπονδία ήταν πολύ πιο ξεκάθαρα και σίγουρα. Από το 1984 και στην πορεία με

κάποιες αλλαγές το 1993, είχε ήδη δημιουργήσει ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο συμπεριλάμβανε όλους τους συντελεστές της εκπαίδευσης. Ενδιαφερόταν –και σήμερα ακόμη- για αξιολόγηση που θα ξεκινά από πάνω προς τα κάτω, με την εκπαιδευτική πολιτική να αξιολογείται πρώτη, τους φορείς που την υπηρετούν να ακολουθούν κι έπειτα τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, η υλικοτεχνική υποδομή, τα εποπτικά μέσα, και εν τέλει και ο εκπαιδευτικός.

Επρόκειτο για πρόταση που συμπεριλάμβανε αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, τοπικό και σχολικής μονάδας). Επιπλέον εισήγαγε το αίτημα για αξιολόγηση όλων όσων επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο σε μία διαδικασία από πάνω προς τα κάτω. Φαίνεται, βέβαια, πως από την πρώτη πρόταση (1984) μέχρι τη δεύτερη (1993), η Δ.Ο.Ε. άλλαξε τις θέσεις της, αφού ενώ αρχικά πρότεινε ένα σύστημα αξιολόγησης συγκεντρωτικό (όλα τα αποτελέσματα κατέληγαν στο Υπουργείο Παιδείας), στην πορεία το σύστημα προτάθηκε να γίνει περισσότερο αποκεντρωτικό, αφού το Υπουργείο έπρεπε να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί σε όλες τις σχολικές μονάδες, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το σχολείο τους και τους τοπικούς φορείς. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά μας αποτελέσματα, δημιουργείται ένα καίριο ερώτημα: Στοχεύει πράγματι η θέση αυτή της Δ.Ο.Ε. προς μεγαλύτερη αποκέντρωση ή αποτυπώνει την άρνηση του κλάδου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού;

Όσον αφορά τις μορφές αξιολόγησης για το εκπαιδευτικό έργο, η Δ.Ο.Ε. είναι ξεκάθαρη, εστιάζοντας στον πρωταγωνιστικό ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων και την συμβουλευτική καθοδήγηση του Σχολικού Συμβούλου. Αρνούνται με κάθε τρόπο οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και κυρίως εξωκλαδικής, όπως είχε προταθεί με το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών.

Η άρνηση και η αντίδραση της Ομοσπονδίας για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εστιάζει στο γεγονός ότι το Υπουργείο- ανεξαρτήτως Κυβερνήσεως- δεν λάμβανε υπόψη τις θέσεις του κλάδου και το σύστημα που η ίδια πρότεινε. Δεν αποδεχόταν ένα «πάντρεμα» των θέσεων της και των προτάσεων του Υπουργείου, παρά μόνο την εφαρμογή που βασίζεται ακριβώς στο τρίπτυχο «Προγραμματισμός- Υλοποίηση- Απολογισμός» που προτείνει η Ομοσπονδία και αξιολογεί όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Όπως είχε αναφέρει άλλωστε και πρώην Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., **«Ή θα γίνει, λοιπόν, αξιολόγηση με τις θέσεις του κλάδου ή δεν θα γίνει συνάδελφοι»** (Διδ. Βήμα, 2004). Η συγκεκριμένη αναφορά αναδεικνύει την επιμονή/ απαίτηση της Δ.Ο.Ε. στο να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση μόνο με βάση τις δικές της θέσεις, χωρίς καμία απόκλιση, χωρίς προσθήκες ή διαγραφές.

Τα Συνέδρια που υλοποίησε η Δ.Ο.Ε. για την εξειδίκευση των θέσεών της και την επιστημονική τεκμηρίωση, δεν μπορούμε να πούμε ότι ωφέλησαν ιδιαίτερα την Ομοσπονδία, αφού στο τέλος των Συνεδρίων πάντα περίμεναν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα προτάσεις. Σημειώνεται ότι δεν αναφέρεται πουθενά συγκεκριμένα ότι για την δημιουργία των προτάσεων που κατατέθηκαν από την Ομοσπονδία υπήρξε ερευνητικό προσωπικό ή εξειδικευμένα άτομα που βοήθησαν. Στην 54η Γενική Συνέλευση του κλάδου, ο τότε Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. τόνισε το πόσο καλές και πόσο τεκμηριωμένες ήταν οι θέσεις του κλάδου, στηριζόμενος στο γεγονός ότι το πρώτο επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό της Ελλάδας που ονομαζόταν Περιοδικό Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης (ΠΕΚ, Ιούνιος 1985, τ.7, σ.72) αναφέρει σαν έγκυρη πηγή πληροφόρησης για τα προβλήματα της αξιολόγησης τη Δ.Ο.Ε. και το Διδασκαλικό Βήμα (Διδ. Βήμα, 1985, τ.968, σ.57).

Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν μπορεί να αποτελέσει τεκμηρίωση, αφού το συγκεκριμένο περιοδικό απλά ανέφερε την πηγή πληροφόρησής του. Ωστόσο, ο Μπουζάκης αναφέρει σε πρόσφατο βιβλίο του (2019) πως τη δεκαετία του '80 η Δ.Ο.Ε. διέθετε αρκετούς επιστημονικούς συνεργάτες<sup>55</sup>, ένας εκ των οποίων ήταν και ο ίδιος, οι οποίοι βοήθησαν στην διαμόρφωση των θέσεων της Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση.

Εδώ θα πρέπει να εστιάσουμε στις δηλώσεις δύο συνεντευξιαζόμενων (Σ1, Σ8), αναφορικά με το ερευνητικό κέντρο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, το ΙΠΕΜ- Δ.Ο.Ε., το οποίο όπως αναφέρθηκε δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε, με αξιοποίηση ενός προσωπικού που υπάρχει, αφού πλέον οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς τίτλους αλλά και εξειδικεύσεις σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Όπως ανέφερε όμως ένας από τους δυο συνεντευξιαζόμενους, η Δ.Ο.Ε. επιλέγει να κινείται με αυτόν τον τρόπο και επίσης υπάρχει πίεση από παρατάξεις με εκλογική δύναμη να υπολειπώρησει το ινστιτούτο της Ομοσπονδίας.

---

<sup>55</sup> Ο Σ. Μπουζάκης (2019), αναφέρει πως στην προσπάθειά της η ΠΑΣΚ (τότε είχε την αυτοδυναμία στη Δ.Ο.Ε. και ουσιαστικά οι αποφάσεις λαμβάνονταν από αυτήν) να έχει επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις[...] αξιοποίησε μια σειρά επιστημόνων.[...] Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης τεκμηριωμένων θέσεων για διάφορα θέματα με τη βοήθεια επιστημόνων-συνεργατών της Δ.Ο.Ε. (**Χρήστος Φράγκος**, καθηγητής τότε του Παν/μιου Ιωαννίνων και αργότερα στο Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών του Παν/μιου Θεσ/νίκης· **Σήφης Μπουζάκης**, διδάκτωρ Παιδαγωγικής, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Πατρών· **Γιώργος Δήμου**, διδάκτωρ Ψυχολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Ιωαννίνων και Πρύτανης του ίδιου Ιδρύματος· **Θεόδωρος Νταλάκας**, Δ/ντης της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας· **Μιχάλης Δαμανάκης**, διδάκτωρ Παιδαγωγικής, μετέπειτα καθηγητής στα Παν/μια Ιωαννίνων και Κρήτης όπου διετέλεσε και Αντιπρύτανης· **Λάμπρος Σταύρου**, Διδάκτωρ Ψυχολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Ιωαννίνων· **Σκεύος Παπαϊωάννου**, Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, μετέπειτα καθηγητής στο Παν/μιο Κρήτης· **Παναγιώτης Κοτσιώνης**, Δάσκαλος, πτυχιούχος παιδαγωγικής, μετέπειτα Σχολ. Σύμβουλος· **Δημήτρης Τουλούπης**, δάσκαλος, πτυχιούχος παιδαγωγικών, μετέπειτα Σχολ. Σύμβουλος) με πρωτοβουλία του αντιπροέδρου της Χρ. Κορυφίδη και με βάση τις προτάσεις από 110 περίπου Συλλόγων-μελών της Δ.Ο.Ε. θα διαμορφωθεί ήδη από το 1984 μία αναλυτική και επιστημονικά άρτια τεκμηριωμένη θέση- πρόταση της ΠΑΣΚ για το μέλλον –και στο μέλλον θα παραμείνει ένα θέμα έντονα συγκρουσιακό μεταξύ συνδικάτων και υπουργείου- θέμα της αξιολόγησης (σ. 94- 95).

Ένας πρώην Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. είχε αναφέρει πως το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι κυρίως ιδεολογικό ζήτημα και πολιτικο- εκπαιδευτικό. Σε μία πιο βαθιά ανάλυση, θεωρούμε πως με τη συγκεκριμένη φράση ήθελε να εννοηθεί πως η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιείται (πιθανότατα από το Υπουργείο Παιδείας) σαν μηχανισμός μέσω του οποίου θα βοηθηθεί η εκπαίδευση, αλλά χρησιμοποιείται σε μία προσπάθεια του Υπουργείου να επιβληθεί και να χειραγωγήσει τους εκπαιδευτικούς. Καταλήγουμε να αποδεχτούμε αυτήν την ερμηνεία, καθώς στην πορεία της ομιλίας του, ο πρ. πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. κάνει λόγο για ισοπεδωτική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης και για τη βούληση κάποιων να μην υπάρξει πρόοδος στο σχολείο.

Η μη εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου εδώ και 40 χρόνια στα σχολεία φαίνεται ότι απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και την κοινωνία γενικότερα. Η Δ.Ο.Ε., όπως διαφάνηκε έχει «καταφέρει» τόσα χρόνια να κρατά σε απόσταση την αξιολογική διαδικασία από τα σχολεία. Πέρα από αυτό, κάποιες από τις προτάσεις της έγιναν δεκτές και ενσωματώθηκαν κατά καιρούς σε νόμους, προεδρικά διατάγματα ή υπουργικές αποφάσεις, σε συνδυασμό με τη λογική του εκάστοτε Υπουργού (αναφερόμαστε σε Υπουργό και όχι σε Κυβέρνηση γιατί έχουν παρατηρηθεί αλλαγές σε εκπαιδευτικούς νόμους στην ίδια Κυβέρνηση με αλλαγή του Υπουργού Παιδείας).

Η Ομοσπονδία κατά καιρούς, επικαλείται ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας για την μη εφαρμογή της αξιολόγησης. Τονίζει ότι η ίδια όχι μόνο είναι υπέρ της όλης διαδικασίας αλλά έχει μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να τεθεί σε εφαρμογή, τον οποίο τον αποδέχεται ως τον μόνο ορθό και πιθανό να υλοποιηθεί. Οποιαδήποτε άλλη πρόταση του Υπουργείου δεν πρόκειται να γίνει δεκτή, και εδώ, φαίνεται ότι η Δ.Ο.Ε. χρησιμοποιεί τη δύναμη που διαθέτει ως ομάδα πίεσης για να επιβληθεί στο Υπουργείο και να υλοποιηθούν οι προτάσεις της.

Όπως αναφέρεται και σε κάποιες συνεντεύξεις η μη εφαρμογή της αξιολόγησης τόσα χρόνια σχετίζεται με την αναποφασιστικότητα και την έλλειψη θάρρους από πλευράς Υπουργείου. Επίσης σημαντική είναι η αναφορά στο γεγονός ότι ο κάθε Υπουργός θέλει να διαμορφώσει το δικό του σχέδιο δράσης έτσι ώστε εάν πετύχει να αναγράφεται το δικό του όνομα. Η Δ.Ο.Ε., πάντως, σε όλα τα κείμενα (και στις συνεντεύξεις αλλά και στα δημοσιευμένα έγγραφα) δηλώνει πως δεν υπάρχει καμία εμπιστοσύνη προς το Υπουργείο, καθώς ποτέ δεν έγινε ουσιαστικός διάλογος, ποτέ δεν δόθηκε βαρύτητα στις θέσεις της Ομοσπονδίας και ποτέ δεν χειρίστηκαν με σοβαρότητα το συγκεκριμένο θέμα.

Το Υπουργείο από την πλευρά του, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τα πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, ανέφερε συζητήσεις και συναντήσεις στις οποίες καλούσε τις εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, αλλά άλλοτε δεν παρευρίσκονταν και άλλοτε διατύπωναν κρίσεις και καθόλου προτάσεις τις οποίες το Υπουργείο να μπορούσε να τις λάβει υπόψη. Το ίδιο υποστήριζε και ένας από τους συνεντευξιζόμενούς μας (Σ2), αναφέροντας πως «ποτέ δεν έχει κατατεθεί στο Υπουργείο πρόταση της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση, αλλά κάθε φορά περιορίζεται στο να λέει τι δεν θέλει».

Σημαντικό γεγονός, αποτελεί πάντως η απόφαση- για πρώτη φορά- της Ομοσπονδίας να αποδεχτεί- όχι χωρίς όρους- την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την έναρξη της σχολικής χρονιά 2019- 2020. Βέβαια, βλέπουμε το γεγονός με συγκρατημένη αισιοδοξία καθώς για να εφαρμοστεί η διαδικασία θα πρέπει αφενός να γίνουν αποδεκτοί οι όροι που ετέθησαν από τη Δ.Ο.Ε., αφετέρου –με τις πρόσφατες βουλευτικές εκλογές που έλαβαν χώρα τον Ιούνιο του 2019- με την αλλαγή της Κυβέρνησης θα πρέπει να ελπίζουμε σε διατήρηση του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου. Από την πρόσφατη δήλωση (14.7.2019) της Υπουργού, πάντως, φαίνεται πως η νέα Κυβέρνηση έχει ήδη διαμορφώσει ένα σύστημα αξιολογησης, το οποίο πιθανότατα θα διαφοροποιείται από το ισχύον.

### **Συμπεράσματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιλέξαμε και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των ευρημάτων μας, καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την πορεία της έρευνάς μας. Προσπαθήσαμε να συλλέξουμε με συστηματικό τρόπο όλες εκείνες τις αναφορές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου/ σχολικών μονάδων και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θα μας οδηγούσαν στην κατανόηση του τρόπου δράσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος καθώς και στην εύρεση επιστημονικά τεκμηριωμένων θέσεων με στόχο την βελτίωση, τη συμμετοχή, την επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική και συγκεκριμένα στο θέμα της αξιολόγησης.

Διαφάνηκε από τις αντιπαραθέσεις της Ομοσπονδίας και του Υπουργείου πως η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί έναν αγώνα εξουσίας και επιβολής στα εκπαιδευτικά συστήματα και τα επιμέρους εκπαιδευτικά γεγονότα (Παπαδάκης, 2003). Ακολουθώντας την ερμηνευτική κοινωνιολογική προσέγγιση, από τη μία η Δ.Ο.Ε. προβάλλει όλα αυτά τα χρόνια που εξετάσαμε τις απαιτήσεις της για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, από την άλλη, το Υπουργείο καθορίζει το τι εν τέλει θα συμβεί με τις συγκεκριμένες διαδικασίες και μέσα από τις δύο αυτές στάσεις καταλήγουμε να διαμορφώνεται μια κοινή απόφαση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η οποία εκ του αποτελέσματος, οδηγεί στην μη εφαρμογή της στην πράξη.

Αναφερόμαστε σε ένα πιθανότατα κορπορατιστικό σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων [λέμε πιθανότατα, επειδή μια από τις βασικές παραδοχές του κορπορατισμού εστιάζει στο τριμερές σχήμα κράτος- εργοδότες- εργαζόμενοι· στην δημόσια ελληνική εκπαίδευση το κράτος και οι εργοδότες συμπίπτουν, μετατρέποντας το σχήμα αυτόματα σε διμερές, λεπτομέρεια που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη (Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ.844) και πρέπει να εξεταστεί σε μία μελλοντική έρευνα] στο οποίο διατυπώνονται αιτήματα από πλευράς Δ.Ο.Ε., η οποία τουλάχιστον όσον αφορά την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, φαίνεται πως έχει τον πρώτο λόγο. Η εναλλακτική τοποθέτηση που θα μπορούσαμε να κάνουμε είναι πως το θέμα της αξιολόγησης είτε δεν αποτελεί προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας είτε δεν τολμά, γι' αυτό και δεν επιμένει στην εφαρμογή του.

Πάντως, η ύπαρξη πολλών παρατάξεων στη Δ.Ο.Ε. δημιουργεί αφενός αντιπαραθέσεις στο εσωτερικό της με αποτέλεσμα να μη μπορεί να υπάρξει ένα κοινό διεκδικητικό πλαίσιο, αφετέρου έχει οδηγήσει στην αμφισβήτηση της Ομοσπονδίας από τον ίδιο τον κλάδο επειδή θεωρείται ότι η κάθε παράταξη εξυπηρετεί τα συμφέροντα του πολιτικού κόμματος στο οποίο πρόσκειται. Η Δ.Ο.Ε., ως Ομοσπονδία, είναι βέβαιο ότι ενδιαφέρεται για τα συμφέροντα του κλάδου, τα οποία προσπαθεί να διασφαλίζει όλα τα χρόνια που εξετάζουμε. Ο τρόπος που το κάνει δεν είναι σίγουρα επιστημονικά τεκμηριωμένος, αλλά βασίζεται στην εμπειρία είτε παλαιότερων εκπαιδευτικών είτε άλλων χωρών όπου εφαρμόστηκαν συστήματα αξιολόγησης και δεν ευώδωσαν.

Τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν από την Δ.Ο.Ε. σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν αντιφατικά μεταξύ τους, αλλά αυτό οφειλόταν στις ενδοπαραταξιακές προστριβές και κατ' επέκταση στις εσωτερικές διαμάχες της Ομοσπονδίας (από τη στιγμή που άρχισε να υπάρχει εκπροσώπηση από περισσότερες παρατάξεις). Επίσης παρατηρήθηκαν θέσεις οι οποίες, ενώ αρχικά υποστηρίζονταν από τη Δ.Ο.Ε., όταν αυτές εισήχθησαν από το Υπουργείο Παιδείας με νομοθετήματα, αποτέλεσαν την αιχμή του δόρατος για τον εκπαιδευτικό κλάδο. Παράδειγμα αποτελεί το αίτημα του κλάδου, το 1982, να αξιολογήσει ο Σχολικός Σύμβουλος τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο γιατί είναι απαραίτητο για την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά όταν το Υπουργείο το πρότεινε με ΠΔ το 1984, ο κλάδος αντιτάχθηκε επειδή ο θεσμός θα έπρεπε να στέκεται συμβουλευτικά και βοηθητικά προς τον εκπαιδευτικό και όχι να αποτελεί συνέχεια του επιθεωρητισμού.

Οι διαφοροποιήσεις στον λόγο της Ομοσπονδίας και οι αντιδράσεις της δεν σχετίζονταν με το εκάστοτε Κυβερνών κόμμα, αφού αντιδρούσε σε οποιοδήποτε νομοθέτημα οποιασδήποτε Κυβέρνησης, αλλά με το γεγονός ότι εκ της ερέυνης αλλά και εκ του αποτελέσματος η Δ.Ο.Ε. δεν επιθυμεί, ουσιαστικά, την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία. Το ότι έγινε αποδεκτός ο Ν.4547/2018 οφείλεται πιθανότατα στο ότι δεν προβλέπεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αλλά μόνο του εκπαιδευτικού έργου. Αλλωστε η αποδοχή του νόμου, συνοδεύτηκε στην 88η Γενική Συνέλευση του κλάδου με τον όρο να μην υλοποιηθεί η αξιολόγηση στελεχών, που παραπέμπει σε ατομική αξιολόγηση.

Από το 1980 μέχρι και σήμερα, η Δ.Ο.Ε., υποστηρίζοντας διαχρονικά πως θεωρεί απαραίτητη την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου- δεν ισχύει το ίδιο για αυτήν του εκπαιδευτικού- χρησιμοποιεί μία σχετικά ίδια επιχειρηματολογία –με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, συνήθως εννοιολογικού περιεχομένου- έχοντας την ίδια στοχοθεσία: να μην εφαρμοστεί η αξιολό-



γηση εάν δεν στηρίζεται στο τρίπτυχο του προγραμματισμού, της υλοποίησης και της αποτίμησης και εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δεν χρησιμοποιούνται για κανέναν άλλο λόγο, παρά για την βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να συμβάλλουμε στον προβληματισμό του ορθού ή μη τρόπου αντιμετώπισης της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από την πλευρά της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης- τουλάχιστον σε αρχικό επίπεδο- και η διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Στη χώρα μας για πρώτη φορά αναμένεται να εφαρμοστεί η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με στόχο την αποτελεσματική της λειτουργία. Για να λειτουργήσει σωστά όμως η παραπάνω διαδικασία, προτείνεται- και απαιτείται- ειλικρινής διάλογος και συνεργασία με την πολιτική ηγεσία αλλά και με όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση.

Επιπλέον θα πρέπει να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, τα οποία μπορούν να υπάρξουν μόνο μέσα από ορθή μεθοδολογία και επιστημονικά τεκμηριωμένο λόγο. Γι' αυτό προτείνεται, πέρα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που αποτελεί τον επιστημονικό φορέα του Υπουργείου, η αξιοποίηση και ενεργοποίηση του ερευνητικού Ινστιτούτου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (ΙΠΕΜ- Δ.Ο.Ε.), ώστε ο κλάδος των εκπαιδευτικών να μπορεί να τοποθετείται επιστημονικά. Επιπλέον θα μπορεί να στηρίζει προτάσεις και θέσεις που εξετάζονται στην πράξη, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσοι διεκπεραιωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι άμεσοι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται.

Αντιμετωπίζουμε θετικά το γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου -ως αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας- με τη νέα σχολική χρονιά (2019-2020), όμως σίγουρα θα πρέπει να υπάρξει συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών της εκπαίδευσης για τα σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης, ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρα αξιολόγησης, που απουσιάζει από την ελληνική εκπαίδευση. Ακόμα και σήμερα υπάρχει η πεποίθηση της πιθανής αστυνόμευσης και επιθεώρησης σε περίπτωση που αυτή εφαρμοστεί. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξεπεράσουν τις φοβίες τους και να αποδεχτούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια διαδικασία που θα εντοπίζει τις αδυναμίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αναδεικνύει τρόπους όχι μόνο αντιμετώπισης τους αλλά και βελτίωσης τόσο της ίδιας της διαδικασίας όσο και των ίδιων.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί μία συστηματική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει εξ' αρχής την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής και του συστήματος πάνω στο οποίο θα στηριχτεί. Για την υλοποίησή της είναι απαραίτητο να υπάρξει η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων μερών αλλά και της πολιτικής ηγεσίας. Ως εκ τούτου, προτείνεται επέκταση παρόμοιας έρευνας στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς συνδικαλιστικούς φορείς (ΟΛΜΕ και ΟΙΕΛΕ), ώστε να υπάρξει μία συνολική άποψη για το αν η αξιολόγηση στην εκπαίδευση εμποδίζεται από όλους ή από έναν συνδικαλιστικό φορέα, ή αν οι προτάσεις και οι θέσεις τους συγκλίνουν.

Πρέπει να υπάρξουν διαβεβαιώσεις και ασφαλιστικές δικλίδες, ώστε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να μην χρησιμοποιούνται για τη «χαλιναγώγηση» του εκπαιδευτικού κλάδου ή για την ενοχοποίησή του για τα δεινά της εκπαίδευσης, αλλά για να διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση και να παρέχεται στήριξη όπου κρίνεται αναγκαίο. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ενημέρωση της κοινωνίας, προκειμένου να γίνει –σαν διαδικασία- κοινά αποδεκτή και να υπάρξει υποστήριξη (είτε αυτή αφορά εποπτικά μέσα, υλικά, κτιριακές υποδομές είτε αναφέρεται σε οικονομικούς πόρους).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελούν θέματα που προκαλούν ιδιαίτερη ένταση στη Διδασκαλική Ομοσπονδία και στον κλάδο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατ' επέκταση. Μέσα από την έρευνά μας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η Δ.Ο.Ε. όλα τα χρόνια που εξετάσαμε, παρόλη την προσπάθειά της, δεν έχει καταφέρει να επιβληθεί και να επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική- τουλάχιστον στον τομέα που μας ενδιαφέρει- με τις θέσεις της και τις προτάσεις της πάνω στην αξιολόγηση. Όμως με την συνεχή άρνηση και τις αντιδράσεις της έχει καταφέρει να εμποδίσει και να αποτρέψει την υλοποίησή της. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή η μέθοδος που ακολουθεί η Ομοσπονδία δύναται να οδηγήσει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σίγουρα, πάντως, για την αλλαγή της ατομικής στάσης των εκπαιδευτικών, αρχικά, αλλά και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, στη συνέχεια, έχουμε πολύ δρόμο μπροστά μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης, Θ. (1999).** *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο (η ίδρυση και η πορεία της)*. (Διδακτορική διατριβή), Ιωάννινα.
- Αθανασιάδης, Χ. (2011).** Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: όψεις του 20ού αιώνα. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορία της Εκπαίδευσης: όψεις και Απόψεις* τ. Β', (σσ.1009-1030). Αθήνα: GUTENBERG
- Αθανασιάδης, Χ. (χ.χ.)** Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και Κοινωνικός Κορπορατισμός. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982- 2000). Ανακτήθηκε από: [http://pep.uoi.gr/prosopiko/CVs/athanasiades/docs/Syd\\_kai%20Axiologisi.pdf](http://pep.uoi.gr/prosopiko/CVs/athanasiades/docs/Syd_kai%20Axiologisi.pdf)
- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2013).** *Κράτος και επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης: Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1964-2004)*(Doctoral dissertation).
- Αναστασίου, Μ. (2014).** Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, τευχ.2, 63-75.
- Ανδρέου, Α. (επιμ)(1992).** *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου -Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα : Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων –Καθηγητών.
- Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994).** *Εξουσία και Οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Ανδρέου, Απ. (1999).** Η εκπαιδευτική πολιτική (1967–1974). *The Politics of Education (1967-1974)*.” *Θέσεις*, 66.
- Ανδρέου Απ. (1999).** *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Απ. ( χ.χ ).** *Ομάδες Πίεσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Διαθέσιμο στο <https://study.eap.gr/mod/glossary>
- Archer, M. S. (2013).** *Social origins of educational systems*. Routledge.
- Αρσένης, Γ. (2007).** Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996- 2000. Στο: Φ.Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*.(σσ.31- 39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαλσαμόπουλος, Ν. (1983).** *Ιστορία του δασκαλικού συνδικαλισμού*, Εκπαιδευτική Επικοινωνία, Λάρισα.
- Ball, A. R., & Peters, G. (2001).** *Σύγχρονη πολιτική και Διακυβέρνηση, Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*. (Λάβδας Κ.Α., μεταφρ.). Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996).** *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*, Έκδοση α΄, Πατάκης, Αθήνα.
- Bascia, N. (2008).** What teachers want from their unions what we know from research. In *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions Stories for Resistance* (pp. 95-108). Palgrave Macmillan, New York.
- Baumgartner, F., Berry J., Hojnacki, M., Kimball, D. & Leech, B. (2009).** Lobbying and Policy Change. Who wins, Who loses and why. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Becker, G.S. (1983, Aug.)** A theory of Competition Among Pressure Groups for Political Influence. *The Quarterly Journal of Economics*, 98(3), 371- 400.
- Bentley, A. F. (1908).** *The Process of Government, a Study of Social Pressures by Arthur F. Bentley.* The University Press.
- Βεργίδης, Δ.Κ. (1993).** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τ.29, σσ.97-126.
- Bernstein, B. (1996).** *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique*, Taylor and Francis, London
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000).** *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* (Μ. Δεληγιάννη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1985).
- Burnett, N. (1996).** Priorities and strategies for education—a World Bank review: the process and the key messages. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 215-220.  
Ανακτήθηκε από:  
<http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/pdf/multi-page.pdf>
- Γαλανάκης, Ι. (2015).** *Οι αποδόσεις της Εκπαίδευσης πριν και κατά την οικονομική κρίση: Η περίπτωση της Ελλάδας.*
- Γαρεφαλάκης, Γ. (1986).** Ιστορικές προϋποθέσεις και σύγχρονες δυνατότητες για την καθιέρωση της επιστημονικής αξιολόγησης και της κοινωνικής αξιολόγησης στην παιδεία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (8-9-10), 20-32.
- Γεωργία, Π.( 2010).** Η λειτουργία των Ομάδων Πίεσης και Συλλογικής Δράσης στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης, η περίπτωση των κοινωνικών κινημάτων.
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010).** *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Μύθοι και Πραγματικότητες.* Αθήνα, Δίαυλος. (master thesis), Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών: Αθήνα.

- Γιανικόπουλος, Ι. (2016).** Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα- Ιστορική αναδρομή μετά τη μεταπολίτευση. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.811-815).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Γιαννακόπουλος, Ν. & Ντεμούσης, Μ. (2015).** Οικονομική της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3522>
- Γκότοβος, Αθ. (1986).** Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκοτοβος, Αθ. (2007).** Εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: Δυνατότητες και όρια πολιτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Φ.Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*.(σσ.99- 111). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβου Αν. & 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. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ. 115- 125). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Γκοτσόπουλος, Ηλ. (2011).** *Ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) για τη δομή, την οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της Γενικής Εκπαίδευσης (1974- 2009)*. (master thesis, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής), Ρόδος.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014).** *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα:GUTENBERG.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (2005).** Από το κράτος στο κράτος, ορθολογικότητα και κανόνες νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Γράβαρης, Δ. & Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) (2005).** *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Calidoni-Lundberg, F. (2006).** *Evaluation: definitions, methods and models–An ITPS framework* (Vol. 2006). Working Paper. Ανακτήθηκε από: <http://www.tillvaxtanalys.se/download/18.1af15a1f152a3475a818975/1454505626167/Evaluation+definitions+methods+and+models-06.pdf>

- Chapman, C., & Sammons, P. (2013).** *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994).** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002).** *Research methods in education*. routledge.
- Cooper, B. (2003).** An international look at teacher unions & labor relations: a policy framework
- Dahl, R. A., & Dahl, R. A. (1956).** *A preface to democratic theory* (Vol. 115). University of Chicago Press. Ανακτήθηκε από:  
[https://books.google.gr/books/about/A Preface to Democratic Theory.html?id=tqJCN67NQcC&redir\\_esc=y](https://books.google.gr/books/about/A+Preface+to+Democratic+Theory.html?id=tqJCN67NQcC&redir_esc=y)
- Delors, J. (2002).** *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την Προεδρεία του J. Delors*, (μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, επιστ.επιμ. Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005).** *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Δημαράς, Αλ. (1983).** Η εκπαίδευση φορέας διαμόρφωσης και εγχάραξης της ελληνικότητας, στο Δ. Γ. Τσαούση (Επιμ.), *Ελληνισμός-Ελληνικότητα, Εστία*, Αθήνα.
- Δημαράς, Αλ. (2003).** Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα». ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτήθηκε από:  
<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>
- Δημαρέλος, Ι. (2006).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάση των απόψεων των εκπαιδευτικών, διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π.
- Δημητρίου, Δ. & Κυριακίδης, Λ. (2012).** Η ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής που να στηρίζεται στη θεωρητική θεμελίωση και εμπειρική τεκμηρίωση: η περίπτωση της αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. 12<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 90- 103).
- Δημητρόπουλος, Γ.Ε. (1998).** *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση ή Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Διδακτικού Έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης

- Δήμου, Π. & Σούρτη, Ξ. (2016).** Αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικού έργου: μια «επίπονη» διαδικασία για την Ελλάδα. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές, (σσ.608-615).* Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε). (1993).** Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση. Αθήνα
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2013).** Διεκδικητικό Πλαίσιο. *Διδασκαλικό Βήμα* 1164, 125-126.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1980- 2017).** *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη 866–867, 894, 899, 903, 908, 914, 919, 931, 935, 945, 950, 953- 954, 957-963, 965- 966, 968-970, 974-982, 984, 987, 989, 991- 993, 999-1000, 1003, 1005, 1010, 1023, 1032, 1037, 1047, 1049, 1061- 1063, 1076, 1087, 1089- 1097, 1099, 1103- 1104, 1107, 1110- 1111, 1113, 1116, 1122, 1126, 1128, 1153- 1155, 1160- 1161, 1163- 1168.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2019).** Απόφαση 88ης Γενικής Συνέλευσης Δ.Ο.Ε. για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Ανάκτηση στις 25 Ιουλίου 2019 από:  
<http://doe.gr/%ce%b1%cf%80%cf%8c%cf%86%ce%b1%cf%83%ce%b7-%cf%84%ce%b7%cf%82-88%ce%b7%cf%82-%ce%b3%ce%b5%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%ae%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%ce%ad%ce%bb%ce%b5%cf%85%cf%83%ce%b7%cf%82-%ce%b4-%ce%bf/>
- Δούκας, Χ. (1995).** *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών(1982-1994)* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Δούκας Χ.(1999).** Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σελ.172-185. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από:  
<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>
- Ελλης, Αθ. (2007, 17 Ιουν.).** Το Σχέδιο Μάρσαλ άλλαξε την Ελλάδα. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση από:  
<http://www.kathimerini.gr/289454/article/epikairothta/ellada/to-sxedio-marsal-alla3e-thn-ellada>

- Eurydice (2004).** *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice. Ανακτήθηκε από:  
[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice///Evaluation\\_schools\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///Evaluation_schools_EN.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/ Ευρυδίκη (2015).** Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε από:  
<http://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp3492b>
- Glesne, C. (2018).** *Η ποιοτική έρευνα, οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Κουλαουζίδης, Γ. μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση 2018).  
 for central and south America.
- Goldstein, K. M. (1999).** *Interest Groups, Lobbying, and Participation in America*. Cambridge University Press.
- Goldstein, J.(2007).** Easy to Dance To: Solving thw Problems of teacher Evaluation with Peer Assistance and Review. *American Journal of Education*, Vol. 113, No3, pp.479-508.
- Grauwe, A. & Naidoo, J. (2004).** *School evaluation for quality improvement: an ANTRIEP report*. Paris: UNESCO, International Institute for educational Planning.
- Ζαμπέτα, Ε. (1992).** *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989, Η περίπτωση των πολιτικών εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ), Αθήνα.
- Ζμας, Α. (2007).** *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζουγανέλη, Αικ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β., (2007).** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135- 151. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>
- Hargreaves, D. (1995).** Inspection and School Improvement, *Cambridge Journal of Education*, 25 (1), 117-125.
- Hargreaves, D. H. (2003).** *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*, London: Demos. Ανακτήθηκε από:  
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=XdnS6nGXQWcC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Hargreaves,+D.+H.+\(2003\).+%CE%95ducation+Epidemic:Transforming+Secondary+Schools+Through+Innovation+Networks,+London:+Demos&ots=kCLRE364ij&sig=TIbpTHIDlhZJ2W8XaF5KJ2iXAVM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Hargreaves%2C%20D.%20H.%20\(2003\).%20%20CE%95ducation%20Epidemic%3ATransforming%20Secondary%20Schools%20Through%20Innovation%20Networks%20London%3A%20Demos&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=XdnS6nGXQWcC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Hargreaves,+D.+H.+(2003).+%CE%95ducation+Epidemic:Transforming+Secondary+Schools+Through+Innovation+Networks,+London:+Demos&ots=kCLRE364ij&sig=TIbpTHIDlhZJ2W8XaF5KJ2iXAVM&redir_esc=y#v=onepage&q=Hargreaves%2C%20D.%20H.%20(2003).%20%20CE%95ducation%20Epidemic%3ATransforming%20Secondary%20Schools%20Through%20Innovation%20Networks%20London%3A%20Demos&f=false)



- Heywood, A. (2002).** *Εισαγωγή στην πολιτική.* (Καράμπελας, Γ. μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις (Πρωτότυπη έκδοση 2002).
- Heywood, A. (2004).** *Political Theory, an introduction.* New York: PALGRAVE MACMILLAN
- Hix, S. (2005).** *The Political System of the European Union.* New York: Palgrave Macmillan
- Hopkins, D., & West, M. (2002).** Evaluation as school improvement: A developmental perspective from England. In *School-Based Evaluation: An International Perspective* (pp. 89-112). Emerald Group Publishing Limited.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013).** *Educational Administration: theory, research, and practice.* New York: McGraw-Hill.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1998).** Αυτοαξιολόγηση σχολείου: θεωρία και πράξη, 12<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ.(σσ. 224- 235). Χίος, Ελλάδα: Εκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
- Κακλαμάνης, Απ. (2007).** Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου 1982- 1986. Στο: Φ.Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον.*(σσ.21- 30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλεράντε, Ε. (2016).** Πολιτικός αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Από τον εκπαιδευτικό στη δημοκρατική εκπαιδευτική κοινωνιακή κοινότητα. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές,* (σσ.257-268).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Καλοσπύρος, Ν. (2016).** Η κουλτούρα αξιολόγησης και το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: οξύμωρα, αντιθέσεις, συνθέσεις. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές,* (σσ.480-490).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Καραγκιοζίδου Γ. & Καρούσιου Χ. (2016, Απρ.).** Ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Άρθρο στο Διεθνές Συνέδριο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Πάτρα.
- Καραλή, Β. & Χατζηκωντή, Ο. (2016).** Η αξιολόγηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: κριτική ανάλυση λόγου στα κείμενα του ηλεκτρονικού τύπου εκπαιδευτικού περιεχομένου. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές,* (σσ.845-852).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

- Κασουλίδης, Α. (2012).** Πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλικός συνδικαλισμός στην Κύπρο: το παράδειγμα της ΠΟΕΔ (1960-1974)(Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Κασσωτάκης, Μ. (2018).** Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016).** Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.43-75).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2016).** *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*. Τόμος 1, τ.1 (2016), τ.2 (2017). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2011).** Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όψεις και απόψεις (τόμος Β')*. (σσ.267-297). Αθήνα:GUTENBERG.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003).** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001, 14 Οκτ.)** Η περιπέτεια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Η Καθημερινή*, σ. 36.
- Κελεσίδης, Ε. (2014).** *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τη δεκαετία του '80*. (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Κελεσίδης, Ε. Α.(2018).** Ιστορική εξέλιξη των συστημάτων επιλογής στελεχών εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 7(1), 81-99. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/18123/16740>
- Κηροποίου- Κουτρομανίδου, Κ. (2011).** *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*. (Διδακτορική Διατριβή), Δημοκράτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κοκκονός, Α.Δ. (2011).** Ποιότητα στην εκπαίδευση: πανάκεια ή παγίδα; Κριτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε.. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (15), 15- 22.

- Κοκκονός, Α.Δ. (2012).** Σύστημα αξιολόγησης για την επαγγελματική στήριξη των εκπαιδευτικών: κριτική προσέγγιση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (16), 79- 90.
- Κολλιοπούλου, Κ. (2010).** Εκπαίδευση και οικονομία. *Επιστημονικό Βήμα*, (14), 137- 154.
- Κολυμπάρη, Τ. (2016).** Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνή και εκπαιδευτικό λόγο: αναγνωστικοί κώδικες και ιδεολογικά πλαίσια. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.287-298).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Κορωνάκης, Α. (2016, Απρ.).** Αυτοαξιολόγηση σχολείου: από την εθελοντική εμπλοκή στην άρνηση συμμετοχής. Άρθρο στο Διεθνές Συνέδριο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Πάτρα.
- Κορωνάιου, Β. (2010).** Εκπαιδευτική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα και εξέλιξη εκπαιδευτικών: τρεις βασικοί πυλώνες που συνδέονται άρρηκτα με τη διαδικασία της αξιολόγησης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (13), 41- 49.
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Αν. (2005, Φεβ.).** Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Παρουσιάστηκε στην ημερίδα Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού, Αθήνα, Ελλάδα.
- Κουτούζης, Ε. (2008),** Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα, σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση».
- Κουτούζης, Ε. (2018),** Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση».
- Κουτσαντώνης, Γ. (2017, 12 Νοε.)** Πολιτική εξουσία και ομάδες πίεσης. Ανακτήθηκε από: <http://www.respublica.gr/2017/11/column/%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82-%CF%80%CE%AF%CE%B5%CF%83%CE%B7%CF%82/>
- Κυριαζή, Ν. (1998).** Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
- Κυριακίδης, Λ. (2016).** Ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που στηρίζονται σε τεκμηριωμένα θεωρητικά μοντέλα της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα: μια δυναμική προσέγγιση. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.89-114).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2000).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*,(13), 75-87.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014).** Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας, ιστοσελίδα ΔΟΕ [doe.gr/27.02.2013](http://doe.gr/27.02.2013).
- Λάβδας, Κ. (2005).** Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.61- 86). Αθήνα: Σαββάλας.
- Λάζος, Γ. (1998).** *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαΐνας, Αθ. (1995).** Εκπαιδευτική Πολιτική: Μια επισκόπηση των Σύγχρονων Θεωρητικών Προσεγγίσεων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.16, 249-275.
- Λαΐνας, Αθ. (2000).** Η εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασία. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, (6), σσ. 75-125.
- Λάμπρου, Χ. (2016).** Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.791-801). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Lieberman, M. (2000).** *The Teacher Unions: How They Sabotage Educational Reform and Why*. Encounter Books, 665 Third Street, Suite 330, San Francisco CA 94107-1951.
- Λογιώτης Γ. & Καλεράντε, Ε. (2016).** Συνδικαλιστικός λόγος για την αξιολόγηση: αποχρώσεις των διαφορετικών πολιτικών τάσεων και νοημάτων. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.768-779). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- MacBeath, J. (2005, Φεβ.).** *Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα*. Παρουσιάστηκε στην ημερίδα Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού, Αθήνα, Ελλάδα.
- MacBeath, J. (2005).** *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.
- Μακρή, Σ. (2007).** Η εκπόνηση του κανονισμού REACH: ο ρόλος των ομάδων πίεσης και των μη κυβερνητικών οργανώσεων.

- Μανιάτη, Θ. (2016).** Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: το θεωρητικό πλαίσιο και οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και στο πρόγραμμα Σωκράτης. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ.342-352).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Μαρκατάτος, Π. (1992).** Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (έρευνα). *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (4-5), 41- 49.
- Mason, J. (2011).** *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Δημητριάδου, Ελ., Κυριαζή, Ν. μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση 2003).
- Mason, J. (2002).** *Qualitative researching*, 2nd edition Sage.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992).** Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.*, 86-106. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993).** Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Γ. (2002).** Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμο στο Κάτσικας Χ & Καββαδίας Γ.(επ) Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και πώς, Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1987).** Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη. *Οι επαγγελματικές οργανώσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2001).** *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μενδώνης, Π. (2001).** Η αξιολόγηση και η άρνησή της. *Ρωγμές εν τάξει*, Δεκ.-Φεβρ., τεύχος 8-9, σ.9-12.
- Μερτίκα, Ε. & Τρίγκα, Ε. (2016).** Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο. Τα πλεονεκτήματα της αξιολόγησης και σε ποιους τομείς υπάρχουν διεθνώς διαφοροποιήσεις. *Πρακτικά του Α' επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των Εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, διλήμματα και προοπτικές*, (σσ. 392-404).Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- Μητροπούλου, Α. (2015).** *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. (master thesis, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (2013).** *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. (master thesis), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

- Μουζέλης, Ν. (2005).** Κράτος, κοινωνία και αγορά: στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ.51-60). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ. (2005).** *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε. & Δημητρίου Ι. (2011).** Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (15), 93- 106.
- Μπάκας, Θ. (2001).** *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974: η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974-2000* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Μπάκας, Θ. (2011).** Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά το τελευταίο τέταρτο του 20<sup>ου</sup> αιώνα (1974- 2000). Ανακτήθηκε από:  
<http://www.eriande.elmedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/mpakas.htm>
- Μπάκας, Θ. (2014).** Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από:  
[http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/97062/mod\\_resource/content/1/%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%95%CE%99%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97%20%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%282014%29.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/97062/mod_resource/content/1/%CE%A3%CE%97%CE%9C%CE%95%CE%99%CE%A9%CE%A3%CE%95%CE%99%CE%A3%20%CF%84%CE%BF%CF%85%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%95%CE%99%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97%20%CE%A3%CE%A4%CE%97%CE%9D%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%A0%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%282014%29.pdf)

**Μπουζάκης, Σ. (1991).** *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821- 1985*. Αθήνα: GUTENBERG.

- Μπουζάκης, Σ. (1998).** Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, *12<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ.*(σσ. 45- 57). Χίος, Ελλάδα: Εκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
- Μπουζάκης, Σ. (2003).** *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-1998*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Μπουζάκης, Σ. (2005).** *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση* (τόμος Β'). Αθήνα: GUTENBERG.
- Μπουζάκης, Σ. (2005).** Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ. 135- 149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2007).** Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1974- 2004: Έγιναν, γίνονται; Στο: Φ.Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον.*(σσ.71- 80). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (2011).** *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις* (τόμος Β'). Αθήνα: GUTENBERG.
- Μπουζάκης, Σ. (2019).** Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974- 2018). *Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*. Πάτρα.
- Μποφυλάτος, Σ. (2005, Φεβ.).** *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Η συγκρότηση διαφορετικών «λόγων»*. Παρουσιάστηκε στην ημερίδα Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού, Αθήνα, Ελλάδα.
- Murphy, M. (2005).** Πετρέλαιο, Ύφεση και η Αναζήτηση της Ευρωπαϊκής Πρωτοπορίας: Εξερευνώντας τη Δια Βίου Μάθηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική* (σ. 112-134). Αθήνα: Σαββάλας.
- Nevo, D. (2001).** School Evaluation: Internal or External?. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.
- Nevo, D. (Ed.). (2002).** *School-based evaluation: An international perspective*. Emerald Group Publishing Limited.
- Νικολούδης, Δ. (2015).** Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: <https://infowar.gr/%CE%B7%CE%BD%CE%AD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%B9>

[%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82/](#)

**Oertel, L. (2005)/ OESD.** Quality framework for school evaluation and consequences for school design and assessment. *Evaluating Quality in Educational Facilities*. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/37905267.pdf>

**OESD, (2013a).** *Reviews of evaluation and assessment in education. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment.* Paris: OECD  
Ανακτήθηκε από:  
<https://books.google.gr/books?id=0d5AQ6JRQ0C&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>

**OESD, (2017).** *Education Policy in Greece, a preliminary assessment.* Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-in-Greece-Preliminary-Assessment-2017.pdf>

**OESD, (2018).** *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for education,* Paris: OECD Publishing. Ανακτήθηκε από: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece\\_9789264298750-en#](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#)

**Office for Standards in Education (Ofsted), (2003).** *Inspecting Schools-Framework for Inspecting Schools,* Effective from September 2003, HMI 1525.

**Olson, M. (2002).** *The logic of collective action, public goods and the theory of groups.* London, England: Harvard University Press.

**Olson, M. (2007).** *Η άνοδος και η παρακμή των εθνών: Οικονομική μεγέθυνση, στασιμοπληθωρισμός και κοινωνικές ακαμψίες.* (Αδαμόπουλος, Γ. μεταφρ.). Αθήνα: Παπαζήση. (πρωτότυπη έκδοση: 1982).

**ΟΟΣΑ, (2011).** *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα.* Ανακτήθηκε από: <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/oosa.pdf>

**Ουδατζής, Ν.Μ., (2003).** Μεθοδολογικά ζητήματα Προσέγγισης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η χρηστική Αξία και οι Δυνατότητες της ερμηνευτικής μεθόδου στη διαδικασία μελέτης και κατανόησης της. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή



του 21<sup>ου</sup> αιώνα». ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτήθηκε από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>

**Owen, L. (1997).** Pierre Bordien and the Sociology of Assessment and Evaluation, Cullingford, C: Assessment versus Evaluation, Cassell, London

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009).** Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Παμουκτσόγλου, Αν. (2003).** Θεσμοί αξιολόγησης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993). 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα». ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτήθηκε από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/periexomena.htm>

**Παπαδάκης, Ν. (2016).** Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης- Για τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/316104746>

**Παπαδάκης, Ν. (2003).** Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006).** Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (6), 43- 59.

**Παπαδούρης, Π. (2010).** Εκπαιδευτική πολιτική και Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (1946-1976). Αθήνα: GUTENBERG.

**Παπαδούρης, Π. (2011).** Ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων 1964/65, 1976/77 και 1985. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όψεις και απόψεις (τόμος Β')*. (σσ.1031- 1050). Αθήνα:GUTENBERG.

**Παπαδούρης Π. & Κουστουράκης, Γ. (χ.χ.)** Όψεις της κοινωνικής πολιτικής στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος κατά την περίοδο 1946- 1967. Ανακτήθηκε από: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=2&language=el\\_GR&tmpvars\[0\]\[action\]=getFile&tmpvars\[0\]\[file\]=file10541030&tmpvars\[0\]\[moduleid\]=](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&page706=2&language=el_GR&tmpvars[0][action]=getFile&tmpvars[0][file]=file10541030&tmpvars[0][moduleid]=)

[kernel&tmpvars\[0\]\[modidforfile\]=693&tmpvars\[0\]\[realfilename\]=%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B7%CF%82%2C%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82.pdf](#)

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993).** *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Parsons, T. (2007).** The school class as a social system. *School and society: A sociological approach to education*, 80-85.
- Πασιαρδής, Π. (1994).** Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1996).** *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πασιαρδής, Π. (2004).** *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πασιαρδής, Π. (2005).** *Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Δείκτες Ποιότητας*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας» που οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (σελ. 53-67). Λευκωσία, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΑΣΟΚ:** Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής, Αθήνα 1981
- Περσιάνης, Π. (1998).** Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στις ΗΠΑ και την Αυστραλία, *12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ.*(σσ. 58- 65). Χίος, Ελλάδα: Εκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
- Perroux, F. (1969).** *L'economie du XXeme siele*, PUF, Paris. Στο: Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Πίος, Σ. (2016).** Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B).
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011).** Συμβολή στη μελέτη της Ελληνικής εκπαιδευτικής Ιστορίας και της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όψεις και απόψεις (τόμος Β')*. (σσ.60- 67). Αθήνα:GUTENBERG.
- Reynolds H.T.(1996).** "Pluralism", The Social Studies Help Center, Ανακτήθηκε από: [http://www.socialstudieshelp.com/APGOV\\_pluralism.htm](http://www.socialstudieshelp.com/APGOV_pluralism.htm)
- Richardson, J. (1993).** ed. *Pressure Groups*. Oxford: Oxford University Press.

- Richardson, J. (2000).** Government, interest groups and policy change. *Political studies*, 48(5), 1006-1025.
- Ρούσσου, Μ. (2012).** *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική νομοθεσία (1997-2010): μια προσπάθεια κωδικοποίησης και αποτύπωσης* (Master's thesis).
- Σαΐτη, Αν. (2008).** Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ, Αθήνα. Ανακτήθηκε από:  
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1099>
- Σαΐτης, Χ.(2008).** Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Ανακτήθηκε από:  
[https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093\\_02\\_oaed\\_summary\\_enotita05\\_v01.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf)
- Σαλτερής, Ν. (2010).** *Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ας) 1974- 1989*. Πειραιάς: Κιβωτός.
- Samoff, J. (1996).** Which priorities and strategies for education?. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 249-271.
- Schmitter, P. C. (1974).** Still the century of corporatism?. *The Review of politics*, 36(1), 85-131.
- Scriven, M. (1981).** Evaluation thesaurus. California: Edgepress.
- Σιαβίκη, Αθ. (2012, Απρ.).** *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ανατροφοδοτικός και υποστηρικτικός μηχανισμός στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα: Ανασκόπηση συναφών ερευνών*. Άρθρο στο Διεθνές Συνέδριο Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Οργάνωση, Διοίκηση, Διδακτικό Υλικό, Αναλυτικά Προγράμματα, Πάτρα.
- Σιανού- Κύργιου, Ελ. (2014).** Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικοί. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1252>
- Σιγάλας, Γ. (1992).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο: Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα, ΟΛΜΕ, 116-126.
- Σιώχος, Ο. (2008).** Η Εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.(Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Σολομών, Ι. (1999).** Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015).** Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. Ανακτήθηκε από:  
[https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS\\_EISAGOGH\\_EKPAIDEYTIKES\\_POLITIKES.pdf](https://dsep.uop.gr/attachments/Anakoinwseis/STAMELOS_EISAGOGH_EKPAIDEYTIKES_POLITIKES.pdf)

- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης, Α. (2015).** Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές δια βίου μάθησης. Ανακτήθηκε από: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/228/1/02\\_chapter\\_2\\_StamelosVasilopoulosKavasakalis-1.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/228/1/02_chapter_2_StamelosVasilopoulosKavasakalis-1.pdf)
- Στασινοπούλου, Ο. (1987).** *Η ανάπτυξη της κοινωνικής συμμετοχής στη διοίκηση. Προϋποθέσεις- στόχοι- προβληματισμοί.* ( Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Π.Α.Σ.Π.Ε.), Αθήνα.
- Stevens, P. (1987).** Political education and political teachers. *Journal of Philosophy of Education*, 21(1), 75-83
- Συμεού, Λ. (2007).** Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τερζής, Ν. (1993).** *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τζανή, Μ. (1998).** Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σήμερα, 12<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ.(σσ. 89- 96). Χίος, Ελλάδα: Εκδοση Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ.
- Τουλούπης, Φ. (1992).** Ποιες αρχές πρέπει να κατευθύνουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα, η άποψη της Δ.Ο.Ε.. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (4-5), 86- 96.
- Τσακίρης, Θ. (2009).** Πολιτική Κοινωνιολογία Μερους 2: Διαδικασία Εκπροσώπησης Συμφερόντων και Ομάδες πίεσης. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος,12, 2018, από: <https://kyvern.wordpress.com/2014/04/04/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CE%B5%CE%BA%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8E%CF%80%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%85%CE%BC%CF%86%CE%B5%CF%81%CF%8C%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD/>
- Τσέμπα, Χ. (2015).** *Εκπαιδευτική πολιτική και Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης.* (Master thesis) Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Τσιούκρας, Π.Ν. (2013, Φεβ.)** Η «οικονομική» προσέγγιση στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού (η Θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου- human capital theory). Ανακτήθηκε από: <https://tsiukras.blogspot.com/2013/02/hrm-human-capital-theory.html>
- Τσόδουλος, Κ. (2014).** Η αξιολόγηση του δασκάλου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (19), 133- 148.
- Φράγκου, Χ. (1991).** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*,(1), 3-9.
- Φωτόπουλος, Ν. (2007)** Education and trade unions: facets of european experience and greek reality. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 193-207
- Χαραλάμπους, Δ.Φ. (2007).** Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο: Φ.Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*.(σσ.131- 142). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2007).** *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ.(2011).** Μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όψεις και απόψεις (τόμος Β')*. (σσ.253- 266). Αθήνα:GUTENBERG.
- Χαραμής, Π. (2010).** Πτυχές της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της νεοφιλελευθερης παγκοσμιοποίησης. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου*. Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ- ΟΛΜΕ
- Χαρίσης, Αθ.(Χ.Χ.)** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.12, σσ.159- 169. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf>
- Χατζηγιάννη, Ε. Ε. (2002).** Οι ομάδες πίεσης και η δράση τους στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.
- Χουλιάρα, Ξ. (2009).** Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *5th International Conference in Open & Distance Learning - November 2009, Athens, Greece – PROCEEDINGS*, σ. 136-155.
- UNESCO (2014).** UNESCO Education strategy 2014-2021. Ανακτήθηκε από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>
- Waddington, J. & Hoffman, R. (2002).** Τα Συνδικάτα στην Ευρώπη: Μεταρρύθμιση, Οργάνωση και αναδιάρθρωση. *Ενημέρωση*,(88), 1- 43.

Weiner, L. (χ.χ.) . Αυτή την Πρωτομαγιά ευχαρίστησε έναν δάσκαλο. Ανακτήθηκε από:

<https://www.oiele.gr/ayth%CF%84%CE%B7%CE%BD%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CF%85%CE%BC%CE%B7%CE%B8%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%83-%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA/>

### **Νομοθεσία**

**Νόμος 1304/82:** Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

**Νόμος 1566/85:** Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

**Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1988:** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1992:** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

**Προεδρικό Διάταγμα 320/1993:** Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**Νόμος 2525/1997:** Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

**Προεδρικό Διάταγμα 140/1998:** Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

**Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26/2/1998:** Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

**Νόμος 2986/2002:** Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

**Εγκύκλιος 37100/2010:** Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.

**Νόμος 3848/2010:** Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

**Υπουργική Απόφαση 14841/Γ1 της 13/2/2012:** Προετοιμασία-Δράσεις γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων.

**Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1 της 15/03/2013:** Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης.

**Εγκύκλιος Γ1-190089/2013:** Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013- 2014- Διαδικασίες.

**Προεδρικό Διάταγμα 152/2013:** Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

**Νόμος 4547/2018:** Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

**Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/ 2019:** Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.

### **Πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής**

**01.08.1985:** Επεξεργασία νομοσχεδίου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

**13.04.1992:** Εξέταση και επεξεργασία του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

**27.08.1997:** Επεξεργασία και εξέταση του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. (2<sup>η</sup> συνεδρίαση).

**09.01.2002:** Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (2<sup>η</sup> συνεδρίαση- ακρόαση φορέων).

**29.04.2010:** Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΔΒΘ «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ακρόαση εξωκοινοβουλευτικών προσώπων- 2<sup>η</sup> συνεδρίαση).

**22.02.2018:** Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΘ «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις» (4<sup>η</sup> συνεδρίαση- β' ανάγνωση).

**05.06.2018:** Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΘ, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (2<sup>η</sup> συνεδρίαση- ακρόαση εξωκοινοβουλευτικών προσώπων).





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Πώς ερμηνεύεται η διαχρονική αντίδραση της ΔΟΕ στις προτάσεις για την αξιολόγηση; Το ζήτημα είναι μεθοδολογικό ή πολιτικό/διαπραγματεύσεως;
2. Από το 1991 μέχρι και σήμερα, η ΔΟΕ υποστηρίζει τις ίδιες θέσεις; Έχουν διαφοροποιηθεί; Ποιες είναι σήμερα οι θέσεις;
3. Υπήρξαν κάποιες προτάσεις από το 1991 τις οποίες θεωρήσατε ότι μπορούσαν να αποτελέσουν βάση συζήτησης; Ποιες ήταν αυτές;
4. Υπάρχει ένα κοινό διεκδικητικό πλαίσιο ως Ομοσπονδία ή η στάση προσδιορίζεται μόνο με παραταξιακά κριτήρια;
5. Γιατί κατά τη γνώμη σας, το Υπουργείο δεν αποδέχεται τις θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση;
6. Τι προτείνει το Υπουργείο κάθε φορά και πού κατά την άποψή σας στοχεύει η εκάστοτε πρότασή του; Ποιο ήταν/είναι το διακύβευμα κάθε περιόδου;
7. Στη σελίδα 7 των θέσεών σας, αναφέρεται πως : «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως αναγκαίος, αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας». Επομένως μιλάτε για μία αξιολόγηση υπαλλήλου αλλά όχι παιδαγωγού. Πως μία τέτοια πρόταση μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή και να μην επηρεάζει την επαγγελματική ή την μισθολογική ανέλιξη του υπαλλήλου;
  - Επίσης, η ΔΟΕ ζητάει η αξιολόγηση να μην είναι τιμωρική, αλλά να αποτελεί το έναυσμα για βελτίωση του εκπαιδευτικού (στην παιδαγωγική του ιδιότητα). Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να γίνει αυτό;
  - (Πώς ορίζετε την υπαλληλική και πώς την παιδαγωγική ιδιότητα ενός εκπαιδευτικού;)
8. Πιστεύετε πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (και ό,τι αυτή συμπεριλαμβάνει), είναι αρκετή για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου; Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της αυτοαξιολόγησης;
9. Η μεγαλύτερη αντίδραση της ΔΟΕ αφορά στο «ποιος αξιολογεί». Ποιος/-οι κατά τη γνώμη σας, θα μπορούσε/-σαν να αξιολογεί/-ουν ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική και δίκαιη η διαδικασία.
10. Πάλι στη σελίδα 7 των θέσεών σας, τονίζεται πως «το εκπαιδευτικό έργο είναι μία συνολική πραγματικότητα που επιτρέπει την οριοθέτησή του μόνο με αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια στα οποία είναι δυνατόν να συμφωνήσουμε». Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, ποια είναι αυτά τα κριτήρια στα οποία αναφέρεστε;

11. Έχετε σκεφτεί, σαν Ομοσπονδία, πως θα μπορούσε η αξιολόγηση να τεθεί σε εφαρμογή και βλέποντάς την στην πράξη να υπάρξει ανατροφοδότηση και βελτίωση της διαδικασίας; Ποιες είναι οι βασικές σας ανησυχίες και πού εντοπίζετε τις πηγές τους;
12. Μελετώντας τις θέσεις της ΔΟΕ και παρακολουθώντας τα τελευταία χρόνια τις ανακοινώσεις της, βλέπω συνεχώς πως τονίζετε ότι είστε ΥΠΕΡ της αξιολόγησης, αλλά υπό όρους. Ποιοι είναι αυτοί οι όροι, οι οποίοι μπορούν να σέβονται το τρίπτυχο που πρεσβεύετε (προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός) και να μην παραπέμπουν στην «τιμωρία» την οποία τονίζετε επανειλημμένα;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Θεμα 2ο Εκπαιδευτικά επαγγελματικά

Ε. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Σκεπτικό

Η έννοια της αξιολόγησης

Η έννοια της αξιολόγησης αποτελεί διαδικασία που περιλαμβάνει μελέτες, μετρήσεις, παρατηρήσεις και αξίες που προέρχονται από κρίσεις, εκτιμήσεις και αποφάσεις που αφορούν συγκεκριμένο έργο ή γεγονός.

Είναι βεβαίως αυτονόητο πως οι ατομικές εκτιμήσεις, κρίσεις και αποφάσεις που διατυπώνονται ιδιαίτερα στα μονοπρόσωπα όργανα, ως υποκειμενικές, αγίζουν την αυθαιρέσι.

Γι' αυτό αδήριτα προβάλλει η ανάγκη της υποθέτησης συγκεκριμένων κριτηρίων που στα πλαίσια της λειτουργίας συλλογικών οργάνων καθιστούν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ενός έργου όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικό, αξιόπιστο και κοινά αποδεκτό.

Και χρειάζονται συλλογικά όργανα για τους εξής λόγους:

- 1) Το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων και όχι μόνον έργο του δασκάλου. Κυρίως είναι αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται ή που δεν ασκείται.
- 2) Όταν γίνεται αξιολόγηση μέσα σε συλλογικά όργανα νομοθετημένο και με βάση ειδικό κανονισμό ο διάλογος αποβαίνει ουσιαστικός και αντικειμενικός, γιατί αποκλείει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τον υποκειμενισμό, την εσφαλμένη εκτίμηση και κρίση, την αυθαιρέσι κ.λπ. παράμοια.
- 3) Εξάλλου η εκπαίδευσή μας πρέπει να είναι δημοκρατική και ανοιχτή διαδικασία.
- 4) Το σχολείο και το έργο που δεν μπορεί να γίνει από τον ένα και μόνο, όσο καλός κι αν είναι.
- 5) Οι πολλοί που είναι πραγματικά συνευθύντοι και που συνεργάζονται για να προωθούν και να βελτιώνουν ένα έργο εξυπακούεται ότι πρώτοι αυτοί μπορούν να είναι και αντικειμενικότεροι στις προτάσεις και αποτελεσματικότεροι στο έργο τους. Και αποδοτικότερη στην αξιολόγηση του, παρά ο ένας της αυταρχικής εξουσίας ή ο αυθαιρέσι κριτής.

Οι επιστημονικές αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για την πορεία και τον πολιτισμό ενός λαού και μιας κοινωνίας, γιατί υπάρχουν αξιολογήσεις με άμεσες ή έμμεσες πλην όμως καθοριστικές επιπτώσεις, όπως υπάρχουν και αξιολογήσεις που επειδή ενδιαφέρουν μεμονωμένα και ελάχιστα άτομα το αποτέλεσμα τους χαρακτηρίζεται στατικό και αδιάφορο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Το ... π ... ή ... της μεγάλης ...

μασίας του ενδιαφέρει, όπως είναι φυσικό, ολόκληρη την κοινωνία. Γι' αυτό η αξιολόγηση του χρειάζεται επιστημονική θεμελίωση σε αντικειμενική βάση, ώστε να αποκλείεται κάθε πιθανότητα υποκειμενισμού και αυθαιρέσις.

Γιατί έτσι μοναχά μέσα και από τη διαδικασία της αναπροφώτωσης είναι δυνατόν να βελτιώνεται συνεχώς το εκπαιδευτικό έργο, που είναι αποτέλεσμα πολλών συντελεστών όπως:

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική με τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές της, οι δαπάνες που διαθέτει, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διοικητικός μηχανισμός, η συγκεκριμένη διοικητική και εκπαιδευτική ιεραρχία, τα κτήρια κ.λπ., κ.λπ.

Δηλαδή δεν είναι μοναχά ο μαθητής και ο δάσκαλος στους οποίους μια συγκεκριμένη πολιτική θέλει να ρίχνει την αποκλειστική ευθύνη.

Ουσιαστικά πρόκειται για μια ενιαία διαδικασία που αρχίζει από την εκπαιδευτική πολιτική, τα μέσα της και τους παράγοντές της και φθάνει μέχρι το σχολείο και το μαθητή. Αν θέλεις δηλαδή να αποδώσεις δικαιοσύνη πρέπει να αξιολογήσεις όλο αυτό το πλέγμα παραγόντων και μέσων.

Το εκπαιδευτικό έργο είναι μια συνολική πραγματικότητα που επιτρέπει την οριοθέτηση του μόνον με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια στα οποία είναι δυνατόν να συμφωνήσουμε.

Και ως τέτοια αξιόσιμα κριτήρια δεν μπορεί παρά να είναι τα αντικειμενικά στοιχεία του Προγραμματισμού - Υλοποίησης - Απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου.

Αξίζει να σημειωθεί πως η αξιολόγηση δεν είναι επιτρεπτό να χρησιμοποιείται ως μηχανισμός ελέγχου του εκπαιδευτικού.

Όχι μοναχά γιατί αποτελεί σαφή εκτροπή από την έννοια και τη φιλοσοφία της αξιολόγησης και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά επιπλέον και για το λόγο ότι είναι αδύνατο να υπηρετήσει το σκοπό της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Ο εκπαιδευτικός ως ένας — και όχι πάντως ο μοναδικός — από τους εμπλεκόμενους παράγοντες στο εκπαιδευτικό έργο δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικό ο υπεύθυνος για κάθε θετική ή αρνητική συνέπεια στην προσπάθεια που καταβάλλεται για τη βελτίωσή του.

Η αντίθετη εκδοχή που με αποτυχία έχει εφαρμοσθεί μέχρι και το πρόσφατο παρελθόν έχει οδηγήσει, δυστυχώς, σε κάθε είδους πολιτική και κοινωνική αυθαιρέσι σε βάρος των αξιολογούμενων εκπ/κίν, ενώ συνειδητά έχει παραμεληθεί και αδιαφορήσει για τη βελτίωση και προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου, που πρωτίστως ενδιαφέρει την κοινωνία.

Ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι βεβαίως

αναγκαίος.

Αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας. Εξάλλου είναι γνωστά τα θεσμοθετημένα όργανα ελέγχου για την καθημερινή παρουσία και στάση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, πέρα από το γεγονός ότι εξαιτίας της φύσης της δουλειάς του ο εκπαιδευτικός σπάνια σε μια διαρκή φυσική αξιολόγηση, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους μαθητές του.

Η απόφαση της 60ής Τακτικής Γενικής Συνέλευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η 60ή Τακτική Γενική Συνέλευση του Κόμματος που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο 1991 αναπτύσσοντας τον προβληματισμό της πύην στο σημαντικότερο αυτό θέμα κατέλαβε τη γνωστή απόφαση για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε νομαρχιακό και σε εθνικό επίπεδο, καθώς επίσης και όλων των παραγόντων που εμπλέκονται σ' αυτό.

Εξουσιοδότησε μάλιστα το Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. μέσα και από ημερίδες να εξειδικεύσει και να προωθήσει την απόφαση αυτή.

Στα πλαίσια αυτής ακριβώς της εξουσιοδότησης πραγματοποιείται η σημερινή ημερίδα, για εξειδίκευσή της.

Ετσι σύμφωνα και με την αρχική απόφαση της 60ής Γ.Σ. η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως προτείνεται από τη Δ.Ο.Ε. στηρίζεται στο τρίπτυχο Προγραμματισμός - Υλοποίηση - Απολογισμός σε όλα τα επίπεδα. Από την πλευρά του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. διατυπώνεται μάλιστα και ο προβληματισμός για την ανάγκη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο κατά γεωγραφικό διαμέρισμα. Πρόταση η οποία εκτός από την αποκέντρωση είναι δυνατόν να διευκολύνει σημαντικά και αποτελεσματικά το έργο του Κεντρικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικού που λειτουργεί σε εθνικό επίπεδο.

Στην εκπόνηση αυτή αντιμετωπίζεται αρχικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ακολουθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε νομαρχιακό και σε εθνικό επίπεδο τέλος η αξιολόγηση των επί μέρους συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου.

Πρόταση:

Α) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

1. Επίπεδο ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

ΟΡΓΑΝΟ: — ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ (μέμ. προσωπικό και Δ/ντής)

— ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: — ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ μ. προτάσεις των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου.

— Χρόνος: 1-10 Σεπτεμβρίου.

— Διευθύνει τη συζήτηση ο Διευθυντής μ.

Σχολείου ή και άλλο μέλος που αποφασίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων.

— Ορίζεται πρακτικογράφος από το Σ.Δ.  
Για να αποβεί αποτελεσματικός ο προγραμματισμός:

**Λαμβάνονται υπόψη:** Οι στόχοι και οι κατευθυντήριες γραμμές της Εκπαιδευτικής πολιτικής, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα βιβλία, τα εποπτικά μέσα, ο προγραμματισμός σε Νομαρχιακό και Κεντρικό επίπεδο, και οι ιδιαιτερότητες του Σχολείου. Επίσης η Απολογιστική Έκθεση του προηγούμενου Σχολικού έτους και οι σύγχρονες εξελίξεις.

**α) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ**

1) Συζήτηση και προτάσεις από κάθε δάσκαλο τμήμα ή τμήματος για τη βελτίωση:

— του επιπέδου των μαθητών (προηγείται η γνώση του επιπέδου των μαθητών με πληροφορίες δασκάλων ή από περαινό Απολογισμό ή με ακρίβεια γνωριμίας προφορικές ή γραπτές).

— Γίνονται προτάσεις για την κατάλληλη μέθοδο εργασίας στην τάξη, για την ενισχυτική διδ/λία για συνεργασία με γονείς, κ.ά. φορείς.

2) Προτάσεις για εφοδιασμό τμήμα ή τμήματος με τα απαιτούμενα:

- βιβλία
- εποπτικά μέσα
- σχολικά μέσα
- εξασφάλιση απαιτούμενης συνεργασίας με εμπλεκόμενους φορείς

— δειγματικές διδασκαλίες από το Σχολικό Συμβούλο για κάθε τρίμηνο ή το έτος

— εισαγωγή νέων τρόπων ή μεθόδων διδασκαλίας από το διδάσκοντα ή άλλον συναδέλφο (για κάθε τρίμηνο).

— συζητήσεις για αντιμετώπιση ειδικών διδακτικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη και το σχολείο.

— οργάνωση εκδηλώσεων, εορτών, επισκέψεων, εκδρομών για σύνδεση σχολείου με κοινωνία, κόσμο εργασίας και επαγγελματιών, κόσμο τέχνης και πολιτισμού, τα θέματα της ειρήνης και της φιλίας με τους Λαούς του Κόσμου.

— οργάνωση εκθέσεων

— αξιολόγηση του επιπέδου προόδου των μαθητών με τεστ που αποτελούν καρπό του Συλλόγου Διδασκόντων και αποκαλύπτουν την πορεία του έργου σε μαθησιακό επίπεδο.

— προτάσεις για εντατισμό και θεραπεία των ελλείψεων της μαθησιακής διαδικασίας.

3) Προτάσεις για εφοδιασμό του Σχολείου με τα απαιτούμενα μέσα

(υλικότεχνική υποδομή, εποπτικά, πόροι) Γίνεται:

— αναφορά σε συγκεκριμένες τομείς: α) γονείς, β) δήμος, γ) προϊστάμενες αρχές, δ) υπουργείο, ε) άλλους φορείς.

— Κατανομή περιοχών δράσης και καθηκόντων κατά τμήμα ή τάξη για το α', β' και γ' τρί-

μηνο.

**4) Προτάσεις για τη βελτίωση της συνεργασίας με γονείς - κ.ά. παράγοντες**

- για ενημέρωση κατά τάξεις
- για κοινές εκδηλώσεις
- για ενίσχυση τμήματος, τάξης, σχολείου
- για διατύπωση προτάσεων σχετικών με καθαρότητα, εφοδιασμό σχολείου με μέσα βελτίωσης υποδομής κ.λπ.

**ΣΗΜΕΙΩΣΗ:**

\* Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στα ολιγοθέσια Σχολεία και Νηπιαγωγεία γίνεται από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπ/κούς σε συνεργασία με το Σχολικό Συμβούλο.

\* Προηγείται γι' αυτό συνάντηση κατά ομάδες ή τύπους σχολείων για ανταλλαγή απόψεων.

\* Η παρουσία του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία Προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητη. Κρίνεται όμως από μερικούς μικρό το χρονικό διάστημα 1-10 Σεπτεμβρίου. Αλλά το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί τόσο με τη συστηματική και αποτελεσματική, χωρίς πλατυσμούς λειτουργία του Συλλόγου διδασκόντων όσο και με:

- α) την επιμήκυνση του χρόνου για το προγραμματισμό ως τις 20 Σεπτεμβρίου ή
- β) την αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων.

\* Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας ανακοινώνεται σε μαθητές και γονείς με τη φροντίδα του Συλλόγου Διδασκόντων.

**ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ**

— Κάθε εκπαιδευτικός για το τμήμα ή την τάξη του φροντίζει να υλοποιήσει την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ενημερώνοντας τους συναδέλφους του για τις ανάγκες, τα προβλήματα, την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου και με τη βοήθεια του Σ. Διδασκόντων, τη βοήθεια του Διευθυντή Σχολείου και του Σχολικού Συμβούλου επιδιώκει την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, την οποία προγραμματίσει για το τμήμα, την τάξη του κι ολόκληρο το σχολείο ως συνεργαζόμενης κοινότητας.

— Για την καλύτερη υλοποίηση γίνονται και έκτακτες συνεδριάσεις για την αντιμετώπιση προβλήματος ή προβλημάτων.

**β) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΟΣ - ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ**

**ΧΡΟΝΟΣ:** 15-20 Ιουνίου

Εξετάζεται ο προγραμματισμός και η επιτε-χθηκε:

— στο οργανωτικό επίπεδο: τμήματος, τάξης και σχολείου

— στο επίπεδο μάθησης και μόρφωσης των μαθητών

— αναφέρονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις από κάθε μέλος για το τμήμα ή την τάξη και το σχολείο (μέλος Σ.Δ. και Σχολ. Συμβούλος).

— Εξετάζεται αν υπήρξε συνέπεια και επιμονή στην υλοποίηση του προγραμματισμού και

ποιοί ήταν οι αρνητικοί παράγοντες ή οι θετικοί παράγοντες.

— Γίνεται αυτοαξιολόγηση, όπως ειδικότερα πιο κάτω αναφέρεται, από κάθε μέλος (του Συλλόγου Διδασκόντων, το Διευθυντή, το Σχολικό Συμβούλο) με βάση αντικειμενικά στοιχεία και αποδεικτικά.

— Αναφέρεται η συμβολή (από κάθε εκπαιδευτικό) των εμπλεκόμενων παραγόντων.

— Γίνεται αυτοαξιολόγηση και με αναφορά στις μεθόδους εργασίας, στην έρευνα των δυσχερειών κ.ά.

— Αποτιμάται με βάση τα τεστ, τα έργα των μαθητών, τις πρωτοβουλίες, τα στοιχεία τους, η πρόοδος των μαθητών σε επίπεδο τμήματος, τάξης, ή Σχολείου.

— Αποφασίζεται η διαφύλαξη στοιχείων των πρωτοβουλιών και εκδηλώσεων (γραπτών κειμένων έργων των μαθητών) για ένα χρονικό διάστημα.

— Αποφασίζονται διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές για κάθε τμήμα ή τάξη που πρέπει να γίνουν σε κάθε τομέα του προγραμματισμού της επόμενης χρονιάς με βάση την επιστημονική εξέταση και εξέλιξη ο' όλους τους τομείς (οργάνωση σχολείου - μαθησιακή και μορφωτική διαδικασία - διορισμοί εκπαιδευτικού προσωπικού - εφοδιασμός με μέσα τεχνολογικής εξέλιξης κ.ά.).

— Ενημερώνονται οι εμπλεκόμενοι φορείς και οι Προϊστάμενες Αρχές για τα κυριότερα συμπεράσματα με αποστολή Αντιγράφου του σχετικού Πρακτικού Προγραμματισμού - Υλοποίησης - Απολογισμού (με τη φροντίδα του Συλλόγου Διδασκόντων).

**2) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

**α) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ:**

— **ΧΡΟΝΟΣ:** 10-20 Αυγούστου

— **ΠΟΙΟΙ ΜΕΤΕΧΟΥΝ:**

1. Νομάρχης ή εκπρόσωπος του
2. Προϊστάμενος Δ/σης Π.Ε. του Νομού.
3. Εκπρόσωπος των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Αγωγής ή Ειδικής Αγωγής του Νομού, κατά περίπτωση.
4. Εκπρόσωπος Συλλόγων Δ/Ν του Νομού.
5. Εκπρόσωπος Συλλόγων Καθηγητών Δ.Ε. του Νομού.
6. Εκπρόσωπος Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων του Νομού.
7. Πρόεδρος Δήμων και κοινοτήτων του Νομού.

\* Προτείνεται η συμμετοχή εκπροσώπου των καθηγητών Δ.Ε. σε Νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο με την προϋπόθεση ότι θα υπάρχει αντιστοίχη συμμετοχή του εκπροσώπου των δασκάλων-νηπιαγωγών στα Συμβούλια που θα προταθούν από την Ο.Λ.Μ.Ε. επειδή η εκπαίδευση είναι ενιαία και οι επιλογές που αφορούν στο εκπαιδευτικό

έργο επηρεάζουν αναγκαστικά και τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Για να γίνει ο Προγραμματισμός σ' αυτό το επίπεδο:

— Λαμβάνονται υπόψη οι προγραμματισμοί, εισηγήσεις των Δημοτικών και Κοινοτικών Επιτροπών Παιδείας, των Σχολ. Συμβουλίων και των Σχολικών Επιτροπών.

**Επίσης:** Οι στόχοι και οι κατευθυντήριες γραμμές της Εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προτάσεις του προγραμματισμού κατά τις ανάγκες και συνθήκες και ενδιαφέροντα της περιοχής για βελτίωση της υλοκατεχνικής υποδομής, εξεύρεση και κατανομή πιστώσεων, οργάνωση εκδηλώσεων, βελτίωση καθαριότητας και ασφαλείας ζωής των μαθητών.

— Γίνονται τεκμηριωμένες προτάσεις:  
— για τη βελτίωση της υποδομής (διδασκριακό και μέσα)

— για τη βελτίωση της μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας με διορισμούς διδακτικού προσωπικού, αναπλήρωση αδειούχων κ.ά. που απουσιάζουν δικαιολογημένα, για τον εμπλουτισμό των σχολείων με εποπτικά και άλλα μέσα, για την επιμόρφωση, τις νέες μεθόδους εργασίας κ.λπ.

#### β) ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Το Ν.Σ. Εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες υπηρεσίες (Γραφεία Εκπ/σης, Σχολ. Συμβούλια, Υπηρεσίες Υγείας, Τεχνικών Υπηρεσιών, Οικον. Υπηρεσιών, Τοπικής Αυτοδιοίκησης κ.ά.), υλοποιεί κατά μήνα τον προγραμματισμό βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με εντολή του και ανακοινώνει με Δελτίο την πρόοδο της υλοποίησης στους εμπλεκόμενους φορείς.

#### γ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ Εκπαιδευτικού έργου

**ΧΡΟΝΟΣ:** 1-10 Ιουλίου.

**ΜΕΤΕΧΟΥΝ:** Οι παραπάνω

**Αξιολόγηση:** Με βάση αντικειμενικά αποδεικτικά στοιχεία εξετάζονται και παρουσιάζονται:

\* Ο βαθμός επιτυχίας του προγραμματισμού κατά περιοχές

\* Οι αδυναμίες, τα κενά, οι τρόποι παρέμβασης

\* Οι λειτουργικές ανάγκες

\* Οι πίνακες προϋπολογισμού δαπανών και η απορρόφηση

\* Η εξεύρεση πόρων από Δήμους και Κοινότητες

\* Η συμβολή των εμπλεκόμενων φορέων.

\* Οι προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

\* Η λειτουργία των Σχολείων Π.Ε., Δ.Ε., Τεχνικής Εκπαίδευσης κ.λπ.

\* Γίνεται αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων σε Νομαρχιακό επίπεδο παραγόντων.

\* Αποφασίζονται διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές για κάθε τομέα.

\* Επιμετρώνονται οι αρμόδιοι φορείς και οι προτάσιμες αρχές για τα κυριότερα συμπεράσματα με τη φροντίδα του Ν.Σ.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΗ:

Το εκπαιδευτικό έργο είναι δυνατό να αξιολογηθεί και σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο κατά γεωγραφικό διαμέρισμα.

Η υποθέτηση της πρότασης αυτής ευνοεί την αποκέντρωση και συγχρόνως διευκολύνει το έργο του Κεντρικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης.

### 3) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΕ ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

#### α) ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

— **ΧΡΟΝΟΣ:** 20-31 Ιουλίου

— **ΠΟΙΟΙ ΜΕΤΕΧΟΥΝ:** στο Κεντρικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (Κ.Σ.Ε.)

1. Ο Υπουργός ή εκπρόσωπός του.
2. Εκπρόσωπος του Παιδ. Ινστιτούτου
3. Εκπρόσωπος των Παιδαγωγικών Τμημάτων δασκάλων ή νηπιαγωγών κατά περίπτωση.
4. Εκπρόσωπος της Δ.Ο.Ε.
5. Εκπρόσωπος της Ο.Λ.Μ.Ε.
6. Εκπρόσωπος της Α.Σ.Γ.Μ.Ε.
7. Εκπρόσωπος της Κ.Ε.Δ.Κ.Ε.

**Συντάσσεται στα πλαίσια ενός μακρόπροσου προγράμματος της κυβερνητικής πολιτικής (3/ετής, 5/ετής κ.λπ.), και αναπροσαρμόζεται κάθε έτος λαμβάνοντας υπόψη:**

— Τους στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

— Τα Αναλυτικά και Ωρολόγια Προγράμματα.

— Τις προτάσεις που διατυπώνονται στα άλλα επίπεδα (Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Σχολική Μονάδα) και αναφέρονται:

\* στη βελτίωση των βιβλίων και των μεθόδων διδασκαλίας.

\* στις προτεραιότητες υλοποίησης των αναγκών σε υλοκατεχνική υποδομή και εξοπλισμό των σχολείων.

— Τη βελτίωση των προγραμμάτων μόρφωσης, επιμόρφωσης και εξομοίωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### β) ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Το Υπουργείο Παιδείας με τις αντίστοιχες υπηρεσίες του κεντρικά και περιφερειακά υλοποιεί τον προγραμματισμό με εντολή του Υπουργού Παιδείας και ανακοινώνει με Δελτίο την πρόοδο της υλοποίησης τους εμπλεκόμενους φορείς.

#### γ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

**ΧΡΟΝΟΣ:** 10-20 Ιουλίου.

**ΜΕΤΕΧΟΥΝ:** Οι παραπάνω.

**Αξιολόγηση:** με βάση τα στοιχεία:

— Ο βαθμός επιτυχίας του προγραμματισμού κατά Νομούς και γεωγραφικά διαμερίσματα.

— Οι αδυναμίες, τα κενά, οι τρόποι παρέμβασης.

— Οι λειτουργικές ανάγκες.

— Οι πίνακες και η απορρόφηση.

— Η εξασφάλιση πόρων για ενίσχυση των κοινωτικών του κρατικού Πρότυπου που σφραγίζουν στην Παιδεία (Ε.Ο.Κ., λαχεία, προπύ κ.λπ.).

— Η αξιοποίηση των νεότερων εξελίξεων στον τομέα των επιστημών της αγωγής.

— Η συμβολή των εμπλεκόμενων φορέων.

— Οι προτάσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου των Νομαρχιακών Συμβουλίων Εκπ/σης σε επίπεδο Νομού ή γεωγραφικού διαμερίσματος.

— Οι αποφάσεις για διορθωτική παρέμβαση και αλλαγή.

— Η αυτοαξιολόγηση των εμπλεκόμενων παραγόντων σε εθνικό επίπεδο.

— Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο κοινοποιούνται στα Νομαρχιακά Συμβούλια Εκπαίδευσης και στις Σχολικές Μονάδες όλης της χώρας.

#### 4) ΠΡΟΤΑΣΗ

##### ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1. Για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης (Σχολ. Συμβούλια, Προϊστάμενοι Δευτεροβάθμιας και Γραφείων, Διευθυντές και Υποδιευθυντές Σχολείων) ισχύουν το σκεπτικό, οι θέσεις και η μορφοποίηση, όπως δημοσιεύονται στο 1037-1038 διδασκαλικό βήμα του Μαΐου 1991, που με απόφαση της 60ης Τακτικής Γενικής Συνέλευσης αποτελούν ήδη θέση του Κλάδου.

##### 2. Ειδική έκθεση - κρίση των υποψηφίων

Η ειδική έκθεση του υποψηφίου να καταλάβει θέση Σ. Συμβούλου, Προϊστάμενου, Δ/ντή ή Υποδ/ντή Σχολείου προκύπτει από τα Πρακτικά Προγραμματισμού-Υλοποίησης-Απολογισμού των συλλογών διδασκόντων, των σχολείων όπου υπηρέτησε ο υποψήφιος.

Η λειτουργία του υποψηφίου στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων και η συμβολή του στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και της τάξης, όπως αποτυπώνεται στα Πρακτικά αποτελούν τα στοιχεία που καταδεικνύουν τη διοικητική του ικανότητα, τη γνώση των επιστημών της αγωγής, τη δικαίωση όλων και το βαθμό της ευαισθησίας του.

Απτήραμα των πρακτικών αυτών χρησιμεύει σ' όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, τα οποία αναφέρονται στο αρμόδιο Συμβούλιο κρίσης και επιλογής οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να επιλεγούν ως Σχολικοί Συμβούλοι, Προϊστάμενοι Δ/νων ή Γραφείων Π.Ε., Διευθυντές ή Υποδιευθυντές

σχολείων.

Στη διαδικασία της συνέντευξης, με την οποία είναι δυνατόν να διαπιστωθούν προσόντα ή μειονεκτήματα των υποψηφίων, που είναι αποφασιστικά για το έργο που θα αναλάβουν, κρατούνται ακριβή πρακτικά, αντίγραφα των οποίων χορηγούνται και στους υποψηφίους, ώστε να διευκολύνεται και υπηρετείται η διαφάνεια και η αξιοκρατία στην τελική επιλογή τους.

Για το λόγο αυτό υποβάλλονται από τα μέλη του αρμόδιου οργάνου ερωτήσεις σχετικές με το έργο που καλείται να αναλάβει ο υποψήφιος εφόσον επιλεγεί, ήτοι ερωτήσεις που αφορούν στη δόκιση και την οργάνωση των σχολείων, την παιδαγωγική, τη φιλοσοφία της Παιδείας, την ψυχολογία, τη διδασκαλία και την κοινωνιολογία του σχολείου.

### 3. Αυτοαξιολόγηση

Η αυτοαξιολόγηση γίνεται με βάση τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα διάφορα επίπεδα.

Αναφέρονται όλοι οι θετικοί και αρνητικοί παράγοντες που επηρέασαν την πορεία του έργου. Σημειώνονται οι δυσχέρειες και οι ελλείψεις.

Γίνεται εκτίμηση των συνεργασιών όλων των επιπέδων, καθώς επίσης και των αποτελεσμάτων των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν.

### 4. Αρνητικό έργο

Αρνητικό χαρακτηρίζεται το έργο που προέρχεται από ανατιολόγητη και συστηματική παραμέληση και αδιαφορία.

Τέτοιου είδους αρνητικό έργο, όπως και οι αξιόπονες πράξεις δεν καλύπτονται από την κοινωνία, ούτε και από τη Δ.Ο.Ε. και επιβάλλονται οι προβλεπόμενες από τη Νομοθεσία κυρώσεις.

## 5) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΩΝ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Παράλληλα με το κυρίως εκπαιδευτικό έργο αξιολογούνται σε όλα τα επίπεδα και οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή τους στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου, όπως:

#### α. Οι δαπάνες:

Εξετάζεται αν και σε ποιο βαθμό οι πραγματοποιηθείσες δαπάνες και γενικά οι οικονομικές ανάγκες ανταποκρίνονται στα προβλεπόμενα και προϋπολογισθέντα.

#### β. Οι σκοποί και οι στόχοι

Ερευνάται ο βαθμός αντιποίησης με την αντικειμενική πραγματικότητα των σκοπών και στόχων που έχει επιδιωχθεί η υλοποίησή τους (απόκλιση, ταύτιση, υπέρβαση).

#### γ. Υλικοτεχνική υποδομή

Ελέγχεται:

- η καταλληλότητα και η πληρότητα των κτιρίων που διατίθενται για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες

πολλαπλών χρήσεων, εργαστηρίων, γηπέδων κλπ.)

ii) Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων.

iii) Ο εξοπλισμός σε εποπτικά μέσα.

### δ. Προγράμματα

#### δ.1. Πρόγραμμα Σπουδών Αξιολογείται

α) Ο βαθμός υλοποίησης (προσέγγιση ή απόκλιση) των σκοπών και στόχων, που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

β) Ο βαθμός της επιστημονικής τους πληρότητας.

γ) Ο βαθμός προσέγγισης ή απόκλισης από τις αντικειμενικές δυνατότητες των εκπαιδευόμενων.

δ) Ο βαθμός προσαρμογής και αξιοποίησης των περιβαλλοντολογικών δεδομένων (Οικολογία, παράδοση, κλίμα κ.λπ.).

#### δ.2. Αναλυτικά Προγράμματα

Η αξιολόγηση των Α.Π. γίνεται με βάση τα στοιχεία:

— Ανάγκη για δημιουργία βιωματικής κατάστασης στους εκπαιδευόμενους.

— Η επιστημονική τους εγκυρότητα και πληρότητα (κρίνεται χρήσιμο και αναγκαίο να ανταποκρίνονται στην αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευόμενων).

— Η επιστημονική επάρκεια και οι εμπειρίες του διδακτικού προσωπικού (αντικειμενικές συνθήκες).

#### δ.3. Ορολόγια Προγράμματα

Η αξιολόγηση γίνεται με βάση τα στοιχεία:

— Η πνευματική και η σωματική ανταχή των εκπαιδευόμενων

— Ο απαραίτητος χρόνος για την κάλυψη της ύλης των Αναλυτικών Προγραμμάτων.

— Η αξιοποίηση των πορισμάτων της Ψυχολογίας και των επιστημών της αγωγής για την ορθολογική εναλλαγή των γνωστικών αντικειμένων στις διδακτικές ώρες κάθε μέρας.

#### ε. Βιβλία

Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:

- Τυπογραφική και εκδοτική ποιότητα (εικόνα, φύλλο, τύπωμα κ.λπ.).

— Έκταση κάλυψης της ύλης που προβλέπεται από το Α.Π.

— Κύρος και αξιοπιστία των παρεχομένων γνώσεων.

#### στ. Μέθοδοι διδασκαλίας

Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:

— Επιστημονική θεμελίωση.

— Ποιότητα, ποσότητα, διάρκεια και ταχύτητα αφομοίωσης της διδασκτέας ύλης.

ζ. Συλλογικά όργανα — Με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

(Σύλλογος διδασκόντων, Σχ. Συμβούλιο, Επιτροπές Παιδείας, Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπ/σης, Κεντρικό Συμβούλιο Εκπ/σης, Π.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Συμβούλιο Σχολ. Συμβούλων).

Αυτοαξιολογούν σύμφωνα με τα στοιχεία:

— Συμμετοχή των μελών τους στις συνεδριάσεις.

— Έγκαιρη ή μη αντιμετώπιση των θεμάτων που εμπιστούν στις αρμοδιότητές τους.

— Βαθμός συμβολής στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπ/κού έργου.

— Βαθμός αποδοχής ή αμφισβήτησης των αποφάσεών τους ως και ο βαθμός δικαιοσύνης σε περιπτώσεις προσφυγής στα προβλεπόμενα όργανα.

#### η. Θεσμοί

Αξιολογούνται σύμφωνα με τα στοιχεία:

— Προσαρμογή στα αντικειμενικά δεδομένα κάθε εποχής, (ελαστικότητα, ευρύτητα, δημοκρατικότητα, κοινωνικότητα κ.λπ.).

— Λειτουργικότητα.

## Προσχολική Αγωγή

\* Επαναβεβαιώνονται οι θέσεις του Κλάδου για την Προσχολική Αγωγή.

\* Η Γ.Σ. εγκρίνει το σκεπτικό, τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα-πορίσματα στα οποία κατέληξε το 6ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ. για την Προσχολική Αγωγή, επειδή θεμελιώνουν επιστημονικά και ουσιαστικότερα τις σχετικές θέσεις του κλάδου.

## ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΗΜΕΡΗΣΙΑΣ ΔΙΑΤΑΞΗΣ 61ΗΣ Γ.Σ. ΚΛΑΔΟΥ

Ύστερα από έγγραφο Συλλόγων και την απόφαση Κλάδου η αντιμετωπία καλύτερα τα θέματα του τα Δ.Σ. της ΔΟΕ συμπληρώνει την Η.Δ. της 61ης Γ.Σ. με την προσθήκη των παρακάτω θεμάτων:

ΙΔ' Κατάργηση νομοθεσίας που πλήττει τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

#### Σκεπτικό:

Οι «επείγουσες ρυθμίσεις» του καλοκαιριού 1991, η νομοθεσία για την εισαγωγική επιμόρφωση, τη Διόκιση και Εποπτεία της Εκπαίδευσης επηβλήθησαν από την Κυβέρνηση, χωρίς ουσιαστικό διάλογο, με επείγουσα διαδικασία και σε αντίθεση με τις θέσεις του Κλάδου.

α) Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου έχει πληγεί. Η επιλογή του στηρίζεται πλέον στους τίτλους σπουδών και στα μόρια από έτη υπηρεσίας κ.λπ.

Ο υποκειμενισμός και η αυθαρεσία των μελών του Συμβουλίου Επιλογής έχει πολύ μεγάλο εύρος, αφού κάθε μέλος του έχει στη διάθεσή του από 25 έως 35 μόρια (26 μόρια για τη συνολική αποτίμηση του υποψηφίου κατά τη συνέντευξη και 10 μόρια για την αποτίμηση του συγγραφικού του