

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265785



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

147

ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

**Η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την αξιολόγηση
του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού**

- Οι θέσεις των κομμάτων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ - ΟΛΜΕ) για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού κατά την περίοδο 1990 – 2004. -

ΣΙΩΧΟΣ ΟΡΕΣΤΗΣ

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	5
Εισαγωγή	6
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Εννοιολογικές προσεγγίσεις	
1.1. Έννοια της αξιολόγησης	8
1.2. Αξιολόγηση στην εκπαίδευση	11
1.3. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Διαστάσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης	
2.1. Ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση	20
2.2. Αξιολόγηση σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας	27
2.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού	33
2.4. Πολιτική και ιδεολογική διάσταση της αξιολόγησης	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ιστορικό πλαίσιο – Σύγχρονες τάσεις	
3.1. Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο	47
3.2. Εκπαίδευση και αξιολόγηση στη σύγχρονη εποχή	53
3.3. Αξιολόγηση σε εκπαιδευτικά προηγμένες χώρες	56
3.4. Συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Το πλαίσιο και η μεθοδολογία.	
Πεδίο – Σκοπός – Μέθοδος – Υλικό της έρευνας	
4.1. Πεδίο της έρευνας	71
4.2. Αντικείμενο – Σκοπός – Υποθέσεις Εργασίας	71
4.3. Διάρκεια – Μεθοδολογία – Υλικό της έρευνας	73



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΤΟ: Η περίοδος 1990- 1993

5.1. Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου	75
5.2. Το Π.Δ. 320 / 93	77
5.3. Οι Θέσεις της Δ.Ο.Ε	79
5.4. Οι Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε	82
5.5. Οι Θέσεις των πολιτικών κομμάτων	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Η περίοδος 1996- 2000

6.1. Η μεταρρύθμιση Αρσένη	90
6.2. Η νομοθεσία της περιόδου	91
6.3. Οι Θέσεις της Δ.Ο.Ε	96
6.4. Οι Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε	99
6.5. Οι Θέσεις των πολιτικών κομμάτων	101

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: Η περίοδος 2000- 2007

7.1. Η νομοθεσία της περιόδου	107
7.2. Οι Θέσεις της Δ.Ο.Ε	109
7.3. Οι Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε	111
7.4. Οι Θέσεις των πολιτικών κομμάτων	112

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	120
---------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	123
---------------------	------------



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μετά από δεκαοχτώ χρόνια υπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αλλά και του εκπαιδευτικού εξακολουθούσε να αποτελεί σημείο προβληματισμού ως προς τις βασικές του παραμέτρους, τις αντιδράσεις που προκαλούσε και συνεχίζει να προκαλεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πράξης και των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων και ως προς την έκταση που πήρε το θέμα στο δημόσιο διάλογο, όπου επικρατεί η αντίληψη ότι τα θέματα αξιολόγησης είναι κυρίαρχα εκπαιδευτικά ζητήματα του συνολικότερου εκπαιδευτικού προβλήματος.

Η διετής μετεκπαίδευσή μας στο Διδασκαλείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τα δύο χρόνια της φοίτησης στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ίδιου Τμήματος, μας έδωσε τη δυνατότητα να μελετήσουμε όσο το δυνατόν διεξοδικότερα μπορούσαμε το ζήτημα της αξιολόγησης.

Πολύτιμη βοήθεια στην προσπάθειά μας αυτή προσέφερε ο Διδάσκων του συγκεκριμένου αντικειμένου Καθηγητής κ. Χ. Κωνσταντίνου, ο οποίος υπήρξε συμπαραστάτης και αρωγός σε όλα τα στάδια της παρούσης εργασίας και τον οποίο ευχαριστούμε θερμά.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το φίλο κ. Γ. Πασιά, Επίκουρο Καθηγητή της Συγκριτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για τη θερμή ψυχολογική και ηθική στήριξη που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαπενταετία έγιναν διάφορες προσπάθειες συγκρότησης των μορφών και των μηχανισμών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων, οι οποίες βρέθηκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς.

Στη χώρα μας κατεγράφησαν τρεις σημαντικές απόπειρες να θεσμοθετηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Κάθε μια εντάσσεται στο πλαίσιο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, τις οποίες προσπάθησαν να υλοποιήσουν τρεις διαφορετικοί Υπουργοί Παιδείας σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους.

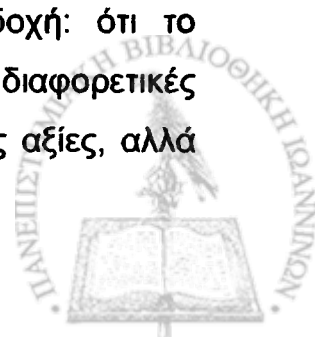
Το ζήτημα άνοιξε το 1993, επί υπουργίας Γεωργίου Σουφλιά. Η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού λίγους μήνες αργότερα και η επάνοδος του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εξουσία δημιούργησε τις προϋποθέσεις μιας δεύτερης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας με κύριο θέμα την αξιολόγηση και εκφραστή τον τότε Υπουργό Παιδείας Γεράσιμο Αρσένη.

Η νομοθετική ρύθμιση που επετεύχθη το 1997 και προέβλεπε διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη κυρίως λόγω της εντονότατης αντίδρασης που συνάντησε από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

Το θέμα επανήλθε στο προσκήνιο στα μέσα της δεύτερης συνεχόμενης κυβερνητικής θητείας του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και συγκεκριμένα το 2002, όταν Υπουργός ήταν ο Πέτρος Ευθυμίου. Ο νόμος 2986 που ψηφίστηκε από τη Βουλή, προβλέπει μεν την αποκέντρωση και την περιφερειακή διοίκηση της εκπαίδευσης, αλλά παραμένει ανενεργός στο σκέλος που αφορά την αξιολόγηση.

Όλο αυτό το χρονικό διάστημα παρατηρήθηκαν διαρκείς και έντονες αντιπαραθέσεις γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Το Υπουργείο Παιδείας, εκπρόσωποι της επιστημονικής κοινότητας, πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συνθέτουν το πλαίσιο της αντιπαράθεσης μέσα στο οποίο μορφοποιείται και εκφέρεται όχι μόνο ο πολιτικός λόγος, αλλά και ο επιστημονικός και ο συνδικαλιστικός.

Η παρούσα εργασία βασίζεται σε μια θεμελιώδη παραδοχή: ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πεδίο σύγκρουσης ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές αξίες, αλλά



και συμφέροντα και οι οποίες αντιπαρατίθενται με σκοπό να επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τους δικούς τους στόχους και τα δικά τους κριτήρια.

Η μελέτη μας είναι διαρθρωμένη πάνω σε δύο βασικούς αξόνες. Στο θεωρητικό μέρος παραθέτουμε τα κύρια σημεία του επιστημονικού λόγου που αφορά την αξιολόγηση, έτσι όπως έχει συγκροτηθεί στη χώρα μας αλλά και διεθνώς. Στο ερευνητικό μέρος προσεγγίζουμε τον πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο που αναπτύχθηκε αυτή την περίοδο γύρω από το θέμα, ανιχνεύοντας τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη ρητορική της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην ελληνική πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παράλληλα, επιδιώκουμε να αναδείξουμε τα σημεία σύγκλισης και τα σημεία διαφοροποίησης ανάμεσα στον πολιτικό και συνδικαλιστικό λόγο, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τη νομοθεσία, τα κείμενα και τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η έννοια της αξιολόγησης ταυτίζεται με τον αρχαίο ελληνικό όρο «κριτήριο»(κριτής). Αφορά στην εκτίμηση της αξίας ενός προσώπου ή ενός έργου με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ειδικότερα, ο όρος «αξιολόγηση» περιγράφει και περιλαμβάνει την ενέργεια ή το αποτέλεσμα του ρήματος «αξιολογώ», δηλαδή τον προσδιορισμό της αξίας της σημασίας, της ποιότητας ενός πράγματος με προκαθορισμένα υποκειμενικά ή αντικειμενικά κριτήρια. (Παμουκτσόγλου, Α., 2003:24). Όταν αυτό γίνεται σε μια ανεπίσημη (άτυπη) μορφή, συνιστά μια καθημερινή, μη σκόπιμη, προσωπική, υποκειμενική και ευκαιριακή διαδικασία, που σχετίζεται με τις ανάγκες και τις δραστηριότητες των ατόμων μέσα στον κοινωνικό περίγυρο. Αντίθετα η συστηματική (επίσημη) αξιολόγηση, που γίνεται με συγκροτημένο και οργανωμένο τρόπο, είναι σκόπιμη και συνειδητή διαδικασία που ακολουθεί συγκεκριμένη μεθοδολογία και ασκείται από επιστημονικά καταρτισμένους φορείς υλοποίησης της. (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:31-32).

Ο Αχ. Καψάλης ορίζει την αξιολόγηση ως *«μια διαδικασία κατά την οποία αποδίδουμε μια αξία σε κάτι σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια που χρησιμοποιούμε. Η αξιολόγηση προϋποθέτει τη μέτρηση, κατά την οποία καθορίζεται το ποσοτικό μέγεθος ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης. Από την πλευρά της η μέτρηση προϋποθέτει την εξέταση, τη συλλογή δηλαδή στοιχείων στα οποία θα στηριχτεί η μέτρηση και καταλήγει στην έκφραση του αποτελέσματος»*. (Καψάλης, Α., 1994:11).

Με βάση τον παραπάνω ορισμό, γίνεται φανερή η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις έννοιες «αξιολόγηση» και «μέτρηση», η οποία πολύ συχνά οδηγεί σε σύγχυση και παρερμηνείες ως προς την οριοθέτηση και τη χρήση τους.

Κατά τον Χ. Φράγκο, *«οι όροι χρησιμοποιούνται συνήθως ο ένας ως συμπλήρωμα του άλλου, γιατί με τον δεύτερο καθορίζουμε την μετρική διαδικασία, ενώ με τον πρώτο εκφέρουμε κρίση για την αξία του μετρηθέντος αποτελέσματος σε σχέση με κάποιο σκοπό, για τον οποίο έγινε η μέτρηση. Στην πράξη όμως οι δύο όροι πολλές φορές συμπλέκονται, γιατί η μέτρηση γίνεται με κάποιο σκοπό*



αξιολόγησης και η αξιολόγηση κάποιου σκοπού απαιτεί ανάλογη κλίμακα μέτρησης». (Φράγκος, Χ., 1997:424).

Επίσης, συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο. Ωστόσο, μια προσεκτική εξέταση των εφαρμογών τους αναδεικνύει μερικές θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ ελέγχου και αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα:

α. Ο έλεγχος διενεργείται με βάση ένα προκαθορισμένο μοντέλο αναφοράς, που είναι πάντοτε εξωτερικό ως προς τη διαδικασία ελέγχου. Ενώ η αξιολόγηση είναι πιο διαλεκτική, αφού καθώς αναπτύσσεται εμπλουτίζει και τροποποιεί το ίδιο το σύστημα αναφοράς της.

β. Οι πρακτικές του ελέγχου προϋποθέτουν έναν ιεραρχικό μηχανισμό που διαχωρίζει ελεγκτές και ελεγχόμενους και ταυτόχρονα καθορίζει τη θεσμική τους ταυτότητα. Αντίθετα, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην έκφραση όλων των φορέων που εμπλέκονται, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές, τις συγκρούσεις και τις ποικίλες διασυνδέσεις τους.

γ. Ο έλεγχος είναι μια διαδικασία κατεξοχήν κλειστή, ανελαστική και κυρωτική, ενώ η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που συνοδεύει κάποια δράση, την οποία οδηγεί και προσαρμόζει κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, «ελέγχω» σημαίνει επαληθεύω την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων και μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου.

Παράλληλα, «αξιολογώ» σημαίνει «επαληθεύω εάν οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίησή τους μπορεί να τους οδηγήσει σε εξέλιξη. Σημαίνει επίσης, ότι διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην περίπτωση της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτόν αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή». (P. Demunter, 2001:28).

Πρωτίστως όμως, η αξιολόγηση συνιστά κοινωνικό φαινόμενο και κοινωνική διαδικασία με βάση την οποία αναλύονται οι διαφορετικές όψεις της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στο καθορισμένο πολιτικό και οικονομικό σύστημα και με την οποία προσεγγίζονται οι αντιφάσεις του, οι συγκρούσεις του και τα διακυβεύματα αυτών των συγκρούσεων. (ό.π., σελ. 28).

Κατά συνέπεια, «η αξιολόγηση, ως ένα αυτονόητο και εκ των πραγμάτων επιβεβλημένο κοινωνικό φαινόμενο που συνδέεται με την αποτίμηση μιας



οποιασδήποτε ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας καθώς και του αποτελέσματός της, αποτελεί το τελευταίο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, την οποία χαρακτηρίζει πρωταρχικά ο σχεδιασμός, προγραμματισμός και στη συνέχεια η υλοποίηση-εφαρμογή του. Μέσα απ' την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικά σχεδιασμένου στόχου και βεβαίως των παραμέτρων που παρεμπόδισαν την επίτευξή του». (Κωνσταντίνου, Χ., 20002(β):38).

Ο έλεγχος του βαθμού επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων δεν είναι η μοναδική επιδίωξη μέσω της συστηματικής αξιολόγησης. Στη σημερινή κοινωνία, έννοιες όπως η «επίδοση», η «απόδοση», η «αποτελεσματικότητα» ατόμων, συστημάτων ή προγραμμάτων, συνδέονται άμεσα με τον ορθολογικό τρόπο κατανομής και αξιοποίησης των οικονομικών πόρων και τη δυνατότητα για σωστότερες επιλογές, μέγιστη παραγωγικότητα, ευκολότερη και σωστή λήψη αποφάσεων, δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών λύσεων κ.λπ.

Η σύγχρονη πολιτική, οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει καταστήσει την αξιολόγηση αναγκαία και αυτονόητη διάσταση της πολιτικής πολλών διεθνών οργανισμών αλλά και πολυεθνικών μορφωμάτων, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ευρωπαϊκή Ένωση. (Βεργίδης, Δ., 2001:40).

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., «οι αξιολογήσεις αποτελούν συστηματικές αναλύσεις των σημαντικότερων στοιχείων μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος. Στηρίζονται στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και την δυνατότητα χρησιμοποίησής τους. Κύριος στόχος τους είναι να συμβάλλουν στην διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας». (Παμουκτσόγλου, Α., 2003:26-27).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει ότι «η αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία, με στόχους, αυστηρό σχεδιασμό, προσδιορισμένες τεχνικές και αποτελέσματα, που μπορούν ν' αναπαραχθούν από τον οποιονδήποτε αξιολογητή που χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους και δεδομένα. Οφείλει (η αξιολόγηση) να προσαρμόζεται στις ανάγκες των χρηστών, ν' απαντά σε σημαντικότερες υποθέσεις, σε συνδυασμό με την καταλληλότερη σαφήνεια, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα και να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στα κέντρα αποφάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους». (Παμουκτσόγλου, Α., 2003:27).



1.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια, στην ελληνική βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί και διαφορετικοί όροι, προκειμένου να διευρυνθεί η ορολογία και να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «Σχολική αξιολόγηση», «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», «αξιολόγηση της εκπαίδευσης», «εκπαιδευτική αξιολόγηση» κ.λπ., είναι μερικοί από τους πιο συνηθισμένους όρους.

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας, χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση», ο οποίος έχει επιλεγεί με κριτήριο την εννοιολογική του ευρύτητα. Προσφέρει τη δυνατότητα να συμπεριληφθούν στην απόδοση της έννοιας της αξιολόγησης όλες οι όψεις, οι διαστάσεις, οι παράγοντες, οι συντελεστές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Οι στόχοι και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο, γι αυτό και εντοπίζεται μεγάλη ποικιλία ορισμών της τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Η πιο συχνή προσέγγιση βασίζεται στον έλεγχο της έκβασης μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας σε σχέση με τους προκαθορισμένους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, διοικητικούς και κοινωνικούς σκοπούς της εκπαίδευσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ. Μπουζάκης, εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν και δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματά τους, έχοντας πρώτα καθορίσει τους στόχους και τα μέσα επίτευξής τους *«δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό»*. Άρα, *«η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών»*. (Μπουζάκης, Σ., 1998:45).

Από τη μελέτη των περισσότερων εννοιολογικών προσεγγίσεων προκύπτει ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση :

α) Είναι μια εργασία, κατά την οποία εξετάζεται κατά πόσον τα μέρη, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε αναφορά με τους σκοπούς του προγράμματος, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπά μας.



β) Αποτελεί διαδικασία που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, στον υπολογισμό του βαθμού υλοποίησης συγκεκριμένων σκοπών και στη διευκόλυνση της λήψης εκπαιδευτικών και άλλων αποφάσεων.

γ) Είναι μια προσπάθεια για τη συλλογή πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στην κρίση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός προϊόντος, ενός αποτελέσματος, ενός σκοπού, ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών.

δ) Συνιστά διαδικασία καθορισμού αποφάσεων με βάση την επιλογή, συλλογή και ανάλυση πληροφοριών και την παροχή τους σε εκείνους που πρόκειται να πάρουν την απόφαση. (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:27-28 & Πολυχρονόπουλος, Π., 1981:65).

Λαμβάνοντας υπόψη τις λεπτές διαφορές στις εννοιολογικές αποχρώσεις που εντοπίσαμε στις παραπάνω διαπιστώσεις, καταλήγουμε στην υιοθέτηση του ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης «ως 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». (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:30).

Όπως προκύπτει από την παράθεση του συγκεκριμένου ορισμού, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι μια πολύπλοκη, πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία. Απαιτείται η συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών από το ευρύτερο φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο από μια παράμετρο. Κατά συνέπεια η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επεκτείνεται και μελετάει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και αναφέρεται σε όλους τους επιμέρους τομείς: επίδοση μαθητών, ποιότητα διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, χρησιμότητα σχολικών εγχειριδίων, συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στη σχολική μονάδα, υλικοτεχνική υποδομή, οργάνωση και διοίκηση του σχολείου κ.λ.π. (Μώκου, Χ., - Μώκος Ε., όπως παρατίθεται στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1>). Παράλληλα, μια πληθώρα εξωσχολικών παραγόντων επιδρούν στη διαμόρφωση-παραγωγή καθώς και στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου(κοινωνικό περιβάλλον, κουλτούρα περιοχής, οικονομική-κοινωνική επιφάνεια και μορφωτικό επίπεδο οικογένειας των μαθητών κ.λπ.). (Σιάρκος, Γ., 2003:176).



Τα στελέχη που είναι επιφορτισμένα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν μπορούν να παραβλέψουν την παραπάνω πραγματικότητα. Οφείλουν να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια της παραδοσιακής ποσοτικής αξιολόγησης και να λειτουργήσουν με αξιολογικούς μηχανισμούς που θα προάγουν την ποιότητα του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου. (Ράπτη, Μ., όπως παρατίθεται στο <http://epirus.sch.gr/rapti.pdf> & Νεράντζης, Ι., 2001:90).

Σύμφωνα με τον Χ. Κωνσταντίνου, κάθε διαδικασία αξιολόγησης – κατά συνέπεια και η εκπαιδευτική - οφείλει :

1. Να προσδιορίσει το γενικό και ειδικό στόχο, ούτως ώστε να γνωρίζουμε κάθε φορά τι επιδιώκουμε και που θέλουμε να καταλήξουμε .
2. Να κάνει συγκεκριμένο το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή το «τι» ή το «ποιόν» θα αξιολογήσουμε .
3. Να ορίζει τον αξιολογητή, δηλαδή το υποκείμενο της αξιολόγησης και παράλληλα να θεσπίζει ενδεδειγμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία
4. Να εξετάζει την ειδική περίπτωση, δηλαδή τη συγκυρία, σε σχέση με τις εν γένει θεσμικές και κοινωνικές διαστάσεις κάτω απ' τις οποίες διεξάγεται και
5. Να διασφαλίζει την εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητά της επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές και τα αποδοτικότερα μέσα.

(Κωνσταντίνου, Χ ., 2002(β):38-39).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές διατυπώσεις, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα. (Κασσωτάκης, Μ., 2003). Επίσης παρέχεται η δυνατότητα για προώθηση διαδικασιών ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων. Παράλληλα, ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, με στόχο την υποστήριξη διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. (Σολομών, Ι., 1999).

Αν εξετάσουμε το ρόλο, τα περιεχόμενα, τις διαστάσεις και τους σκοπούς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης μέσα απ' το πρίσμα της «*συστημικής θεώρησης*», θα καταλήξουμε στο ότι κάθε σύστημα (όπως είναι το εκπαιδευτικό) δε λειτουργεί στο κενό, αλλά μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο περιβάλλον, το πλαίσιο του συστήματος, με πολλές διαστάσεις, όπως κοινωνικές, διοικητικές, οικονομικές,



φυσικές, πολιτιστικές, εκπαιδευτικές, επαγγελματικές. (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:102-206).

Κατά συνέπεια, ο μηχανισμός της αξιολόγησης πρέπει να είναι αποτελεσματικός, ανατροφοδοτικός και όχι κατασταλτικός. Παράλληλα θα πρέπει να είναι προϊόν συναίνεσης όλων των πολιτικών κομμάτων.(Αραμπατζής, Δ., 2002:190).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα οδηγούμαστε στην διατύπωση μιας σειράς συμπερασμάτων, τα οποία αφορούν συνολικότερα τη λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως:

α. Οι στοχοθετικές – αξιολογικές ρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι ουδέτερες, αλλά περιέχουν συγκεκριμένους «ευρείς πολιτικούς προσανατολισμούς» και «μορφές κοινωνικού ελέγχου». (Δούκας, Χ., 2000:224).

β. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ένας ζωντανός κλάδος, ο οποίος εξελίσσεται συνέχεια, επηρεαζόμενος από τα μεταβαλλόμενα κοινωνικά και επιστημονικά δεδομένα. (Κωστάκη, Α., 2003:46).

γ. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύπλοκη και πολυσύνθετη αφού εξυπηρετεί ταυτόχρονα διάφορους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς σκοπούς. (Αθανασίου, Λ., 2000:14-15).

δ. Βρίσκει ένα ποικιλόμορφο πεδίο εφαρμογής αφού περιλαμβάνει στις διαστάσεις της διάφορα επίπεδα σχεδιασμού και υλοποίησης όπως την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τάξης κ.λπ.), την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, του μαθητή κ.λπ. (Κωνσταντίνου, Χ., 2000:78-79).

ε. Συνδέει το διδακτικό έργο – μέσω της εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής με την παραγωγή και γενικότερα με τις παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις. (Δούκας, Χ., 2000:227-229) .

στ. Προϋποθέτει μια διεπιστημονική προσέγγιση, εφαρμόζει εκπαιδευτικές θεωρίες, μεθόδους και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών, αποτελεί εργαλείο για το σχεδιασμό της λήψης αποφάσεων και ωθεί σε συλλογική μάθηση. (Βεργίδης, Δ., 2001:42).

ζ. Συνδέεται με κεντρικά εκπαιδευτικά προβλήματα, όπως η αυτονομία των εκπαιδευτικών και των σχολείων, η αποκέντρωση, η εσωτερική λειτουργία του σχολείου, οι σχέσεις του σχολείου με τον κοινωνικό χώρο και το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο. (Δούκας, Χ., 2000:24 και Ρέππας, Χ., 2000:22).



Η αξιολόγηση συνδέεται στενά με την ανάγκη για πιο αποτελεσματική αξιοποίηση των οικονομικών πόρων, οι οποίοι δεν διατίθενται στον ίδιο βαθμό όπως κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, σε μια ευρύτατα παρεχόμενη και συνεχώς διευρυνόμενη δημόσια εκπαίδευση. (Ανδρέου, Α.,2003:20). Μια σημαντική παράμετρος γύρω από αυτό το ζήτημα είναι οι περιορισμένες δαπάνες για την εκπαιδευτική έρευνα.

Η εκπαιδευτική έρευνα και η αξιολόγηση είναι τομείς που συγγενεύουν στενά. Η αξιολόγηση πολλών πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει ανάγκη από έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία, για τη συλλογή των οποίων απαιτείται έρευνα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο, ότι πολλά ερευνητικά κέντρα είναι ταυτόχρονα και κέντρα αξιολόγησης. (Κασσωτάκης, Μ., 2003:7).

1.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η χρήση του όρου «εκπαιδευτικό έργο», παραπέμπει κυρίως στο έργο που επιτελεί ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Ο εννοιολογικός καθορισμός του είναι εξαιρετικά σημαντικός και μάλιστα με τέτοιες διατυπώσεις, οι οποίες να διευρύνουν τα όρια του εκπαιδευτικού έργου. Από τη μικροκλίμακα της σχολικής τάξης και της ταύτισής του με το διδακτικό έργο, θα πρέπει να υπάρξει μια αναγωγή στη μακροκλίμακα της κοινωνίας συνολικά, αλλά και στη λειτουργία των επιμέρους εκπαιδευτικών θεσμών. (Ανδρεαδάκης, Ν., όπως παρατίθεται στο www.rhodes.aegean.gr/).

Από την παραπάνω προσέγγιση προκύπτει ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» είναι σύνθετος και μπορεί να εννοηθεί ως έργο που υλοποιείται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- α) σε επίπεδο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, περιγράφοντας με όρους μικροανάλυσης τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και
- γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν μικροανάλυσης του αποτελέσματος της συντονισμένης δραστηριότητας ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική και διδακτική πράξη του κάθε εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της καθημερινής παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο, μέσα και έξω από την τάξη, με τους



μαθητές του, τους συναδέλφους του, αλλά και με άλλους φορείς και εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Χαϊδεμενάκου, Σ. / <http://epirus.sch.gr/educonf-1>).

Στο πρώτο επίπεδο καθορίζονται οι σκοποί της εκπαίδευσης και διαμορφώνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα, στο δεύτερο επίπεδο παρέχονται τα μέσα και γενικά η υλικοτεχνική υποδομή και στο τρίτο επίπεδο επιλέγονται οι διάφορες διδακτικές, μεθοδολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρέμβαση του κράτους είναι καταλυτική τόσο στο πρώτο επίπεδο, όσο και στο δεύτερο. Ο καθορισμός των στόχων και η σύνταξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων προβλέπονται από νομοθετικές ρυθμίσεις, ενώ μόνο στο τρίτο επίπεδο υπάρχει μια σχετική ελευθερία επιλογής διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς.

Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να οριστεί ως «το δημιούργημα, με άλλα λόγια το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού». (Παπακωνσταντίνου, Π., 1992:19).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, θεωρείται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και αποτίμηση των ενεργειών όλων εκείνων των ατόμων ή φορέων που εμπλέκονται και επηρεάζουν τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους στόχους. Στη βάση αυτή, ο Κ. Μπαλάσκας θα ορίσει το εκπαιδευτικό έργο ως *«το σύνολο των ενεργειών που καταβάλουν η Πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη Σχολική Μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία»*. (Δούκας, Χ., 2000:220).

Τα ιδιαίτερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο είναι η συνθετότητα, καθώς υλοποιείται σε διαφορετικά αλλά αλληλένδετα επίπεδα, η αυθεντικότητα, αφού αποτελεί κάθε φορά ανεπανάληπτη και ξεχωριστή εκπαιδευτική πράξη και η σχετικότητα ως προς τα κριτήρια που το αντιλαμβάνεται οποιοσδήποτε παρατηρητής ο οποίος θα επιχειρήσει, έστω και διυποκειμενικά, να συλλάβει και να ερμηνεύσει τη δράση των υποκειμένων της εκπαίδευσης μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που αυτή συνίσταται.

(Παπακωνσταντίνου, Π., 1992:28-35).



Αυτή η προσέγγιση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου προδιαγράφει και την αντίστοιχη εννοιολόγηση της αξιολόγησης του. Σύμφωνα με τον Κ. Μπαλάσκα «σκοπός της αξιολόγησης είναι η αναγκαία διορθωτική παρέμβαση και η αλλαγή που θα βελτιώσει την εκπαίδευση, που θα συντελέσει στην καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της σωστής και έγκυρης διάγνωσης, με τις απαιτούμενες προσαρμογές, που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας». (Δούκας, Χ., 2000:220).

Πραγματικά, με την είσοδο του νέου αιώνα, παρατηρούνται και καταγράφονται καθημερινά αλλαγές, οι οποίες δεν μπορεί και δεν πρέπει να αφήνουν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η πολυεθνική και πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών, η διαφορετική εθνική, γλωσσική, κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών, δημιούργησαν την ανάγκη αποδοχής αυτής της διαφορετικότητας μέσα από τη συνεργασία, την επικοινωνία, την αποφυγή ρατσιστικών αντιπαράθεσεων και την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών. Παράλληλα, ο κατάλληλος επαγγελματικός προσανατολισμός, η παροχή ίσων ευκαιριών καθώς και ο περιορισμός στο ελάχιστο φαινομένων σχολικής άποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού εξακολουθούν να κατέχουν κυρίαρχη θέση στα αιτήματα των καιρών.

Η διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να δώσει στο σχολείο την απαιτούμενη ώθηση προς την κατεύθυνση αυτή παρέχοντας την αναγκαία στήριξη στον εκπαιδευτικό και μέσα από τη διαδικασία της παρακολούθησης του παραγόμενου έργου. Μοναδική προϋπόθεση, να εξασφαλιστούν και να λειτουργήσουν όλες εκείνες οι ασφαλιστικές δικλείδες που θα την προστατέψουν από πιθανές παρεκτροπές.

(Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. / <http://epirus.sch.gr/educonf-1>).

Ο προσδιορισμός «εκπαιδευτικό» μπροστά από το ουσιαστικό «έργο», υποδηλώνει αφενός ότι πρόκειται για εργασία που πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε επίπεδο των εκπαιδευτικών θεσμών, πάντα μέσα σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια και με συγκεκριμένους στόχους, σαφή προσανατολισμό και κοινωνικά καθορισμένες λειτουργίες. (Παπακωνσταντίνου, Π., 1992:19).

Συγκεκριμένα, ο Χ. Σιγάλας προσδιορίζει τους στόχους αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως «αξιολόγηση όλων των συντελεστών του και σε όλα τα επίπεδα για την ανατροφοδότηση και βελτίωση σχεδιασμού διαδικασιών» οι οποίες αφορούν:



- α) Εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων.
- β) Συγγραφή διδακτικών βιβλίων.
- γ) Παροχή εκπαιδευτικών μέσων , υλικών και εξοπλισμού.
- δ) Εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ε) Διδακτικές μεθόδους και σχολικές δραστηριότητες. (Δούκας, Χ., 2000:220).

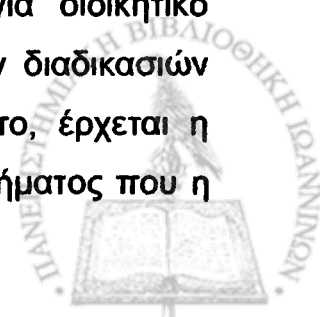
Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, ότι οι προσπάθειες για μια πιο συστηματική αποσαφήνιση της έννοιας και του περιεχόμενου της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου άρχισαν από το 1983-84, «όταν επιχειρήθηκε, σε θεσμικό αρχικά επίπεδο, η συμπύεση και η απόκρυψη της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο» και αναζητήθηκε στη συνέχεια, σε νομοθετικό επίπεδο, η σχετική μετάθεση και συσκότιση για να επιτευχθεί η κατάλληλη μεταμφίεση: το εκπαιδευτικό έργο είναι αποτέλεσμα λειτουργίας του σχολικού θεσμού με έμφαση στη δράση των εκπαιδευτικών». (Παπακωνσταντίνου, Π.,1992:21).

Είναι εμφανές, ότι η παραπάνω θεώρηση για τη λειτουργία και τις διαστάσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με την αντίληψη για την κρίση της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία την κύρια ευθύνη για τις αδυναμίες που παρατηρούνται στη λειτουργία του σχολείου φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Με βάση αυτή τη λογική, η αποτίμηση του έργου τους θα φέρει στην επιφάνεια και τις επιμέρους ευθύνες τους, προκειμένου να διασφαλιστεί μια ενιαία, ομοιόμορφη, πανομοιότυπη λειτουργία, ευθυγραμμισμένη σε ένα πρότυπο.

(Χαϊδεμενάκου, Σ. / <http://epirus.sch.gr/educonf-1>).

Συνεπώς, είναι σημαντικό και εξίσου αναγκαίο να διερευνηθεί και να εξεταστεί, όχι μόνο η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και το ποιος θα αξιολογεί, για ποιο σκοπό, κάτω από ποιες προϋποθέσεις και ποιος θα αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. (Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. / <http://epirus.sch.gr/educonf-1>).

Το ίδιο το κράτος που ορίζει τη δομή, τα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, επιδιώκει μέσω της αξιολόγησης τον έλεγχο των αποτελεσμάτων, επιβεβαιώνοντας την τάση για διοικητικό συγκεντρωτισμό και για άσκηση ιδεολογικοπολιτικού ελέγχου των διαδικασιών της εκπαίδευσης από την κρατική πολιτική. Μ' αυτόν τον τρόπο, έρχεται η πολιτική εξουσία να διαχειριστεί την κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος που η



ίδια δημιούργησε και η οποία αποτελεί αντανάκλαση της γενικότερης κοινωνικής κρίσης. (Μαυρογιώργος, Γ., 2003:190-197).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι το εξής: νομιμοποιείται το κράτος να ασκεί έλεγχο στην υλοποίηση του σχεδιασμού και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης και αν όχι, πού οφείλουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να λογοδοτούν ; Σύμφωνα με τον Π. Παπακωνσταντίνου «η απάντηση στο ερώτημα αυτό κρίνει και την τοποθέτηση ως προς τα ποία συμφέροντα οφείλει να εξυπηρετεί η εκπαίδευση και σε ποιές ανάγκες να ανταποκρίνεται». Ο ίδιος διακρίνει τρεις τάσεις που προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά το θέμα του ελέγχου της εκπαίδευσης :

α) Η πρώτη τάση θεωρεί ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από το κράτος και την ιεραρχία της δημόσιας διοίκησης στο όνομα του δημοσίου συμφέροντος

β) Η δεύτερη υποστηρίζει ότι πρέπει να ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στο όνομα της επαγγελματικής αντοχής και της «προστασίας» της εκπαίδευσης από εξωτερικές παρεμβάσεις.

γ) Η τρίτη τάση υποστηρίζει ότι ο έλεγχος πρέπει να ασκείται από τους αποδέκτες ή τους καταναλωτές όπως τους αποκαλεί της εκπαίδευσης , δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. (Παπακωνσταντίνου, Π., 1992:164).

Συνοψίζοντας: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου «θεωρείται οδηγός στη διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την κοινωνία και συνήθως εκφράζονται στην κείμενη νομοθεσία. Βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι η στατική, τυπική, διοικητική διαδικασία της «μέτρησης» της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού». (Λαμπρόπουλος, Χ./Σπινθουράκη, Ι / Καραντζιά-Σταυλιώτη, Ε., 2001:128-129).

Στη χώρα μας, από το 1982 όταν και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, μέχρι σήμερα (Ιανουάριος 2007) δεν εφαρμόζεται κανένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρότι στο διάστημα αυτό οι εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες «εξέφρασαν φραστικά και νομοθετικά τη θέληση τους να καλύψουν το κενό». (Αθανασιάδης, Χ., 2001:146).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

2.1 ΠΟΙΟΤΗΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η απαίτηση που εμφανίστηκε στη σύγχρονη εποχή για μια αποδεδειγμένη και μετρήσιμη ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες(Πολυχρονοπούλου, Κ., 2001:91), καθώς και η απαίτηση για λογοδοσία από τη μεριά των εκπαιδευτικών οργανισμών και μονάδων, παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα τριών κυρίως κοινωνικών τάσεων:

α. της εξέλιξης των ερευνητικών δεδομένων στην παιδαγωγική, την ψυχολογία και την εκπαιδευτική τεχνολογία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών.

β. της τάσης για αύξηση των οικονομικών πόρων που διατίθενται για την κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών και

γ. της απαίτησης που εκφράζεται από τους μαθητές, τους γονείς τους και από την ευρύτερη κοινωνία για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

(Φασούλης, Κ., όπως παρατίθεται στο :

www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος4).

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης» εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα και με ιδιαίτερη έμφαση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Προέρχονται από το χώρο της οικονομίας, συνδέονται με την ανάγκη για αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας των παραγωγικών μονάδων και η χρήση τους επεκτείνεται στο χώρο της εκπαίδευσης στον οποίο ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στις στρατηγικές και τη μεθοδολογία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

(Δούκας, Χ., 2001:172).

Η αποτελεσματικότητα αναφέρεται στο βαθμό κατά τον οποίο η σχολική πράξη έχει πραγματοποιήσει τους στόχους που αυτή έχει θέσει. Αποτελεσματικό είναι το



σχολείο, το οποίο πραγματοποιεί τους στόχους που έχει ή για τους οποίους έχει ιδρυθεί. (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., 1996:82).

Επίσης, η αποτελεσματικότητα αποτελεί στόχο και σκοπό των εκπαιδευτικών σχεδιασμών σε συνδυασμό με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να λειτουργήσει ποιοτικά η εκπαίδευση και να επιτευχθεί ο κοινωνικός της ρόλος.

(Σκαμνέλου, Β., στο <http://Epirus.sch.gr/skarnnelou.pdf>).

Οι διαφορετικές τάσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης συνδέονται με διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με το τι θεωρείται ποιοτικό στην εκπαίδευση από δεκαετία σε δεκαετία. (Βερδής, Αθ., 2001:98).

Στη δεκαετία του 1970, η οικονομική κρίση με ότι αυτή συνεπάγεται (στασιμότητα αγορών και επενδύσεων, πτώση παραγωγικότητας με ταυτόχρονη άνοδο της ανεργίας), έθεσε σε αμφισβήτηση την ικανότητα των εθνικών οικονομικών να αντεπεξέλθουν στον οικονομικό ανταγωνισμό.

Παράλληλα, τα εκπαιδευτικά συστήματα κατηγορήθηκαν ότι αποτελούν γραφειοκρατικούς μηχανισμούς που σπαταλούν τα χρήματα των φορολογούμενων πολιτών και που αδυνατούν πετύχουν τα αναμενόμενα μορφωτικά αποτελέσματα, χωρίς να αποδίδουν λόγο στην κοινωνία και χωρίς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης. (Γρόλλιος, Γ., στο <http://www.paremvaseis.org/aksiologisi21.htm>).

Λίγο νωρίτερα, είχαν ήδη δημοσιευθεί οι πρώτες έρευνες, οι οποίες είχαν ως αντικείμενο την επίδραση του σχολείου στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. (Coleman et al., 1966, Jensen 1969, Jencks et al., 1972). Από τα ευρήματα αυτών των ερευνών προκύπτει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών καθορίζεται αποφασιστικά από το οικογενειακό και ευρύτερα το κοινωνικό τους, περιβάλλον, ενώ το σχολείο έχει μικρότερη επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα.

Τα πορίσματα αυτά αμφισβητήθηκαν από αρκετές νεώτερες έρευνες κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες υποστήριξαν ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίνουν ανώτερα μορφωτικά αποτελέσματα από εκείνα που θα προσδιόριζε η μορφωτική και κοινωνική τους προέλευση. Οι μελέτες αυτές βοήθησαν στην ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων. (Δούκας, Χ., 2001:173).



Οι έρευνες αυτής της δεκαετίας γύρω από το αποτελεσματικό σχολείο οδήγησαν στον εντοπισμό ορισμένων ενδοσχολικών παραγόντων, οι οποίοι συμβάλλουν στην ουσιαστική βελτίωση του σχολείου. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας συνοψίζονται στα εξής επτά σημεία:

1. Εκπαιδευτική ηγεσία – οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου.
2. Έμφαση στη σχολική διδασκαλία.
3. Διαπροσωπικές σχέσεις – ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος.
4. Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές.
5. Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών.
6. Ενεργή συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα.
7. Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα.

(Βαρσαμίδου, Α. - Ρες, Ιωαν., στο :

<http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm>).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 νέες ερευνητικές προσπάθειες έφεραν στο επίκεντρο του προβληματισμού ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα, τα οποία περιλαμβάνουν τη μεθοδολογία, τις γνωστικές περιοχές που λαμβάνει υπόψη της και τέλος τα ίδια τα αποτελέσματα που έφερε η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική. Οι νέες τάσεις χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Βέβαια, η αντίληψη της ποιότητας είναι σχετική και πολυπαραγοντική. Περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικά προγράμματα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες και τις λειτουργίες που επιτελούνται μέσα στα σχολεία και τέλος τις εκροές, δηλαδή τα αποτελέσματα του συστήματος. Σύμφωνα με άλλες μελέτες, τονίζεται ιδιαίτερα η αντίληψη της ποιότητας ως «αναπτυξιακής λειτουργίας η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου, αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προκαθορισμένα κριτήρια». (Δούκας, Χ., 2001:174).

Οι όροι *αποτελεσματικό σχολείο, αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση και απόδοση λόγου* για όλα τα στάδια και τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρχίζουν να νοηματοδοτούν βασικές αναφορές του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε υπερεθνικό. (Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. - Λαμπρόπουλος, Χ., 2006:21).

Συνοπτικά οι διαδικασίες που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα: (Πηγή: Παμουκτσόγλου, Α., 2003:38).



Διαδικασία	Περιεχόμενο
1. Διοίκηση	α. Στόχοι και οργάνωση
	β. Συνεργατική διοίκηση
	γ. Επίδειξη καθοδηγητικής ηγεσίας
	δ. Ενίσχυση και καθοδήγηση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
	ε. Συμμετοχή στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
2. Διδασκαλία	α. Μεγιστοποίηση διαχείρισης του διδακτικού χρόνου μάθησης στο σχολείο
	β. ομαδοσυνεργατικές-βιωματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις
	γ. προσαρμογή διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες της τάξης
3. Σχολική κουλτούρα	α. Εκπαιδευτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι
	β. Οργανωμένο σχολικό περιβάλλον
	γ. Θετική ενίσχυση της μάθησης
	δ. Ύπαρξη προσδοκιών για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
	ε. Καταμερισμός ευθυνών και δικαιωμάτων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές
4. Αξιολόγηση	α. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας
	β. Σε επίπεδο τάξης
	γ. Σε επίπεδο μαθητών
	δ. Σε επίπεδο εκπαιδευτικών
5. Εμπλοκή της οικογένειας	α. Ενίσχυση της συμμετοχής της οικογένειας
	β. Ενθάρρυνση της επικοινωνίας με την οικογένεια
6. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	α. ενδοσχολική
	β. Διαρκής επιμόρφωση

Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας» προϋποθέτει την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης», οι οποίοι διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ η εφαρμογή τους ελέγχεται μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης. Ως δείκτες απόδοσης ορίζονται «απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου».



Κατά τη δεκαετία του '90, μέσα από τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναδύονται νέα ερωτήματα, που εστιάζουν στην ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση στο μέλλον. Αυτά τα ερωτήματα αναφέρονται:

α. Στις διαδικασίες με τις οποίες οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές μπορούν να καταστούν περισσότερο ευέλικτες ώστε να έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τις πολιτικές της Δια βίου μάθησης.

β. Στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ώστε να μπορεί να φτάσει στο επίπεδο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της γνώσης.

γ. Στην εξεύρεση των βέλτιστων τρόπων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από στενότητα οικονομικών πόρων.

δ. Στην εκπόνηση αξιόπιστων δεικτών ποιότητας, που να δίνουν τη δυνατότητα αφενός για ορθολογική κατανομή των κονδυλίων και αφετέρου για λήψη μέτρων υποστήριξης των κοινωνικών ομάδων που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες.

Πολλές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες συχνά ανταγωνίζονται γύρω από το ζήτημα, επιδεικνύουν έντονο ενδιαφέρον για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με κίνητρα που ταυτίζονται με τις εκάστοτε προτεραιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Στον παρακάτω πίνακα έχουν συνοπτικά ταξινομηθεί οι σκοποί για τους οποίους κάθε κοινωνική ομάδα εκδηλώνει το ενδιαφέρον της για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ποιότητά της αλλά και με τη διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ποιος ενδιαφέρεται για την Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση	Σκοπός της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας
Οι πολιτικοί	<ul style="list-style-type: none">-Για να θέσουν τα εθνικά επίπεδα στόχων.-Για να εστιάσουν στους σκοπούς.-Για να αποτιμήσουν την ποιότητα στην εκπαίδευση.-Για να προωθήσουν / αποσύρουν συγκεκριμένες πρακτικές.-Για να διαμορφώσουν πολιτικές.



	<ul style="list-style-type: none"> -Για να διαχειριστούν τους χρηματικούς και ανθρώπινους πόρους. -Για να διαπιστώσουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων.
Τα στελέχη της εκπαίδευσης και τα σχολεία	<ul style="list-style-type: none"> -Για να καταγράψουν τα πλεονεκτήματα/ μειονεκτήματα των διαφόρων προγραμμάτων. -Για να θέσουν τις προτεραιότητες στα διάφορα προγράμματα. -Για να αξιολογήσουν εναλλακτικές προτάσεις. -Για να σχεδιάσουν / βελτιώσουν προγράμματα.
Οι εκπαιδευτικοί	<ul style="list-style-type: none"> -Για να διαγνώσουν και να βρουν λύση σε ζητήματα που ανάγονται σε ατομικό επίπεδο. -Για να καταγράψουν την πρόοδο των μαθητών. -Για να προωθήσουν την αξιολόγηση που προβλέπεται από το Α.Π.Σ και να βελτιώσουν την εφαρμογή της. -Για να έχουν ανατροφοδότηση. -Για να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές. -Για να αποτιμήσουν την επίδοση των μαθητών.
Γονείς και μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> -Για να αναγνωρίσουν τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα των μαθητών. -Για να γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου(λογοδοσία). -Για να ενημερωθούν και να λάβουν με ορθολογικό τρόπο αποφάσεις για το μέλλον τους στην εκπαίδευση ή την αγορά εργασίας

ΠΗΓΗ: Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε., Λαμπρόπουλος, Χ., 2006:21).

Με βάση την παραπάνω προσέγγιση γίνεται αντιληπτή η σχέση ανάμεσα στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος με τα αποτελέσματα όπως αυτά προκύπτουν από τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων αξιολόγησης και την ανάλυση «μετρήσιμων δεικτών» απόδοσης, επίδοσης, αποτελεσματικότητας κ.λπ.

Οι 16 δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λισσαβόνα, Μάρτιος 2000) διαχωρίζονται σε :



Οι 16 δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λισσαβόνα, Μάρτιος 2000) διαχωρίζονται σε :

α) **Επιδόσεις**, που περιλαμβάνουν δείκτες για τα μαθηματικά, την ικανότητα ανάγνωσης, τις φυσικές επιστήμες, τις τεχνολογίες πληροφορικών και επικοινωνιών, τις ξένες γλώσσες, την αγωγή του πολίτη και την ικανότητα μάθησης.

β) **Επιτυχία και Μετάβαση**, δείκτες για σχολική διαρροή, ολοκλήρωση δευτεροβάθμιας και εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

γ) **Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης**, περιλαμβάνει δείκτες όπως η αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και η συμμετοχή των γονέων και

δ) **Πόροι και Δομές**, που συγκροτείται από τους δείκτες: κατάρτιση εκπαιδευτικών, φοίτηση στην προσχολική αγωγή, αναλογία μαθητών/ ηλεκτρονικών υπολογιστών και εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή.

(Μισαηλίδου-Ευριπίδου. Α., στο http://athena.pi.cy/tomeas_erevnas/diktes.htm).

Στην επικρατούσα τεχνοκρατική αντίληψη που αφορά την εφαρμογή συστημάτων ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπάρχει και η διαφορετική άποψη, σύμφωνα με την οποία οι νοητικές λειτουργίες των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η διδακτική ή μαθησιακή ικανότητα, η πνευματική και επιστημονική συγκρότηση, ή ικανότητα επικοινωνίας, η συμπεριφορά, οι ιδέες, η φαντασία, η πρωτοβουλία καθώς και στοιχεία της προσωπικότητάς τους, δεν είναι δυνατόν να αποτιμώνται και να αξιολογούνται με βάση τις αρχές και τους στόχους του «σχολείου της αγοράς».

(Βαρσαμίδου, Α. - Ρεζ, Ι., στο :<http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm>).



2.2 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας, θα ασχοληθούμε με τις μορφές, τις τεχνικές, τις πρακτικές, τα μέσα, τους προσανατολισμούς αλλά και τους φορείς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η σχολική μονάδα αποτελεί το κύτταρο μέσα στο οποίο εφαρμόζονται οι σχεδιασμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατά συνέπεια, είναι ένα από τα επίπεδα στα οποία δοκιμάζεται και κρίνεται η αποτελεσματικότητα και ο βαθμός της επίτευξης των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το συνολικά παραγόμενο έργο σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί πλήρως, γιατί είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου, που συντελείται ως δημιούργημα (προϊόν) της λειτουργίας και των θεσμών του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την έννοια αυτή, απαιτείται μια ολιστική θεώρηση του ζητήματος, από τη στιγμή κατά την οποία το έργο που παράγεται στο σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια την διδακτικής πράξης, έστω κι αν αυτή συνιστά την πιο σημαντική πτυχή του, αλλά εμπλέκονται πολλοί περισσότεροι τομείς και παράγοντες τους οποίους θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε και να αναλύσουμε στη συνέχεια.

Στο χώρο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, διακρίνονται κυρίως δύο μορφές αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική.

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας, οι οποίοι ανήκουν στη Διοίκηση και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή σε ερευνητικά και εξειδικευμένα κέντρα. (Καραγεώργος, Δ., 2000:51). Επικεντρώνεται στο άτομο και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, παραμελώντας σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Ο χαρακτήρας της είναι ιεραρχικός και αποσκοπεί στον έλεγχο εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων. Διακρίνεται σε α)επιθεώρηση β)πρότυπα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος και γ) εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης με έντονα ελεγκτικά, ιεραρχικά και γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, που εστιάζεται στην αξιολόγηση της



επίδοσης των μαθητών και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και των διοικητικών προσόντων των εκπαιδευτικών.

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και περιλαμβάνει κυρίως δύο μορφές:

α. Την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία του σχολείου αξιολογούν τους κατώτερους).

β. Τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται σε ισότιμη βάση από τους εκπαιδευτικούς, ενώ συχνά εμπλέκονται οι γονείς, οι μαθητές και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας (αυτοδιοίκηση κ.λ.π). Αυτοαξιολόγηση «είναι μια εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης, η οποία διενεργείται, καθοδηγείται, υποστηρίζεται και σχεδιάζεται μέσα στο σχολικό οργανισμό». (Πράντζου – Κάνιουρα, Κ., 2005:21).

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα ή ημί-αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. (Χατζόπουλος, Θ., 2001:266). Πρόκειται για μια συστηματική, συλλογική και δημοκρατική διερεύνηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής από αυτούς οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε σχολική μονάδα. Στόχοι της μπορεί να θεωρηθούν: η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο και η δραστηριοποίηση των ατόμων που συμμετέχουν σ' αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του.

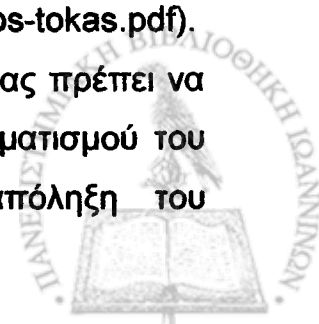
Για την υλοποίηση της εσωτερικής αξιολόγησης είναι αναγκαίο να καθοριστούν από την σχολική μονάδα οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να καταγραφούν με συστηματικό τρόπο οι ποικίλες διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας(διοικητικές, εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές). Τα στοιχεία που εμπεριέχονται σ' αυτούς τους δείκτες είναι:

α. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

β. Οι τρόποι βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

γ. Τα βήματα προόδου που έχουν επιτευχθεί. (Παπαδημητρακόπουλος, Β., & Τόκας, Δ., στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1/papadimitrakopoulos-tokas.pdf>).

Η διαδικασία για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας πρέπει να εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχεδιασμού και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου, αφού στην ουσία αποτελεί την απόληξη του



προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Το σύστημα προγραμματισμού, το οποίο φαίνεται να ενισχύει τη σχολική μονάδα στην προσπάθεια προσαρμογής του έργου της στα σύγχρονα δεδομένα, είναι ο Στρατηγικός Προγραμματισμός. Πρόκειται για «διαδικασία διατύπωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενεργειών σχετικών με την κατεύθυνση της σχολικής μονάδας με μακροπρόθεσμο χαρακτήρα με βάση κριτήρια ποσοτικά, ποιοτικά και περιγραφικά». (Κουμπάρου – Χανιώτη, Χ., όπως παρατίθεται στο <http://epirus sch.gr/educonf-1/koubarou.pdf>). Τα κριτήρια αυτά επιλέγονται με βάση τις συνθήκες και τα δεδομένα της σχολικής μονάδας και προσαρμόζονται στα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Ο Στρατηγικός Προγραμματισμός ακολουθεί τα εξής βήματα:

1. Προσδιορισμός αξιών, πολιτικών, οράματος, σκοπού και μακροπρόθεσμων στόχων.
2. Διερεύνηση – Ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος.
3. Επισήμανση των ισχυρών, αλλά και των αδύνατων σημείων του εσωτερικού περιβάλλοντος.
4. Επανεξέταση – Αναθεώρηση του 1^{ου} σταδίου.
5. Επιλογή και τελικός καθορισμός των μακροπρόθεσμων και βραχυπρόθεσμων στόχων και ενεργειών.
6. Συνεχής παρακολούθηση – αξιολόγηση αποτελεσμάτων.

Εφαρμόζοντας τα παραπάνω στάδια, η σχολική μονάδα έχει εκπονήσει ένα ολοκληρωμένο στρατηγικό Σχέδιο.

(<http://epirus sch.gr/educonf-1/koubarou.pdf>).

Τα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης εντοπίζονται στα εξής σημεία :

- Παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας.
- Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για λεπτομερειακή διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου.
- Ενισχύει το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας.
- Ευαισθητοποιεί τα άτομα και ενισχύει τη γνώση και την αυτοπεποίθησή τους.
- Ενισχύει την ικανότητα της εκπαιδευτικής μονάδας για αυτοέλεγχο.
- Ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες.



- Καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους.

Στον αντίποδα των παραπάνω επιχειρημάτων, έχουν καταγραφεί και τα μειονεκτήματα που ενδέχεται να προκύψουν από την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα και τα οποία είναι :

- τάση εσωστρέφειας της εκπαιδευτικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

- Δυσκολία υπέρβασης των συγκρούσεων όταν αυτές εμφανίζονται.

- Αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

- Έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και στον προσδιορισμό της θεματολογίας.

- Επικέντρωση συχνά σε ζητήματα που αφορούν ανώδυνες πτυχές της εκπαιδευτικής μονάδας ή σε πτυχές που δεν φέρει συνήθως ευθύνη η εκπαιδευτική μονάδα.

- Δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

- Χρονοβόρες οι διαδικασίες και το κέρδος για την εκπαιδευτική μονάδα και τους μαθητές είναι συχνά αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο κόπο-χρόνο.

- Δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της εκπαιδευτικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες δεν έχουν πάντα άμεσα και ορατά αποτελέσματα.

- Περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη έγκυρων πρακτικών διερεύνησης και στην επιτυχή ερμηνεία των δεδομένων, έτσι ώστε να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς υπεραπλουστεύσεις και υπεργενικεύσεις.

- Ανυπαρξία πολλές φορές σαφών συγκριτικών δεδομένων για την εκπαιδευτική μονάδα, με αφετηρία τα οποία οι πληροφορίες θα αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και θα αξιοποιούνται κατάλληλα.

- Ανάγκη να υπάρχει ένας εξωτερικός κριτής της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος να αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν. (Ανδρεαδάκης, Ν., στο www.rhodes.aegean.gr).



Ένα τέτοιο πρόγραμμα υλοποιήθηκε στη χώρα μας από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Ι. Σολομών, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εφαρμόστηκε πειραματικά σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 1997-98 και 1998-99. (Μποφυλάτος, Σ., 2001:166-174 & Κατσαρού, Ε. – Τσάφος, Β., 2001:206-212). Το θεωρητικό του υπόβαθρο αποτέλεσε η «θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής και αλλαγής» του Bernstein. (Τσατσαρώνη, Α. – Κότσιρα, Α., 2001:197). Η δομή του περιελάμβανε το διαχωρισμό σε θεματικές περιοχές με παράλληλη εξέταση συγκεκριμένων δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ως εξής:

A. ΔΕΔΟΜΕΝΑ: ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

- 1. Διαθέσιμα μέσα-πόροι | Κτιριακή υποδομή-οικονομικοί πόροι
- 2. Πρόγραμμα σπουδών | Αναλυτικό πρόγραμμα βιβλία | Σχολικά βιβλία – οδηγίες
- 3. Προσωπικό σχολείου | Διδακτικό-διοικητικό βοηθητικό

B. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

- 4. Διοίκηση | Συντονισμός σχολικής ζωής
| Διαμόρφωση-εφαρμογή σχολικού προγράμματος
| Αξιοποίηση μέσων – πόρων
- 5. Κλίμα | Εκπαιδευτικών μεταξύ τους / με προσωπικό
Εκπαιδευτικών – μαθητών / μαθητών μεταξύ τους
Σχέσεις | Σχολείου – γονέων / κηδεμόνων
Συνεργασίες | Σχολείου με τοπική – ευρύτερη κοινωνία
- 6. Διδακτική | Ποιότητα διδασκαλίας
Μαθησιακή | Ποιότητα μάθησης
Διαδικασία | Λειτουργία της αξιολόγησης



Γ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

| Φοίτηση – ροή – διαρροή μαθητών

7. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα | Επίδοση – πρόοδος μαθητών

| Ατομική – κοινωνική ανάπτυξη μαθητών

| Κατευθύνσεις μαθητών

(Καπίδης, Π. – Παύλου, Α. – Σμυρνωτοπούλου, Α., 2001:219).

Τα ζητήματα αυτά εξετάζονται σε συνάρτηση με τα κοινωνικό – πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και το κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου σε τοπικό – περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

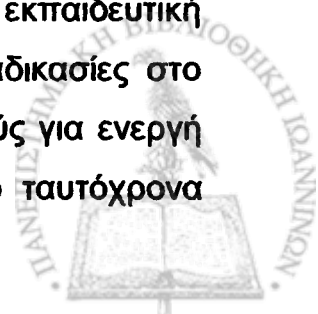
Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης των θεματικών περιοχών, προβλέπονται οι παρακάτω διαδικασίες:

1. Η Διαγνωστική φάση: απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών που ασκεί και των αποτελεσμάτων τους στη μαθησιακή διαδικασία.
2. Η διερευνητική φάση: συγκρότηση ομάδων για συστηματική παρακολούθηση και ανάλυση κάθε δείκτη ξεχωριστά. Η ολομέλεια καταλήγει σε κοινά συμπεράσματα και σε ένα προκαταρκτικό πρόγραμμα δράσης για κάθε δείκτη που μελετήθηκε.
3. Προγραμματισμός και ανάπτυξη δράσης στη Σχολική Μονάδα.
4. Σύνταξη ετήσιας έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου.
5. Καταγραφή στοιχείων στο Λογισμικό Εκπαιδευτικών Δεδομένων.

Το πρότυπο προέβλεπε ένα Πλαίσιο Υποστήριξης το οποίο περιελάμβανε:

- α. Έκδοση υλικού με το θεωρητικό μέρος.
- β. Παρατηρητήριο αξιολόγησης (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη).
- γ. Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης(ροή πληροφοριών μεταξύ Σχολικών Μονάδων και προς τα ανώτερα επίπεδα έρευνας και διοίκησης. (Σολομών, Ι. – Αρβανιτάκης, Κ. – Βουκελάτος., Μ., 2001:179-184).

Παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν έτυχε γενικευμένης εφαρμογής, παραμένει ανοικτή πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα, επειδή ανοίγει τις προοπτικές για αποκεντρωτικές διαδικασίες στο χώρο της εκπαίδευσης, δίνει η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για ενεργή συμμετοχή σε μια «από τα κάτω» αξιολογική διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα



στοχεύει στην κατεύθυνση της βελτίωσης των πρακτικών και των μορφωτικών επιτευγμάτων του σχολείου. (Κυριακίδης, Λ., 2001:250).

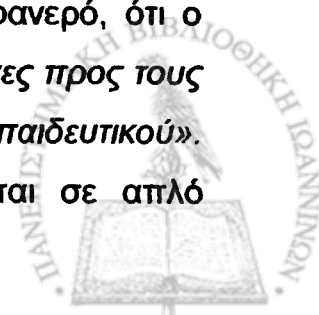
2.3 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ο εκπαιδευτικός είναι - μαζί με τον μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο- ένας από τους κύριους παράγοντες η αλληλεπίδραση των οποίων διαμορφώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Με δεδομένο το σημαντικότερο ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται η άποψη που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του στο σχολείο αποτελεί εξαιρετικής σημασίας διάσταση της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Ο Λ. Αθανασίου αντί του όρου «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», προτείνει τον όρο «εκτίμηση του διδακτικού έργου». Όμως ο όρος «εκτίμηση» είναι μερικός, καθώς προσφέρεται περισσότερο για διαπίστωση της απόδοσης του διδακτικού έργου. Με τον όρο «αξιολόγηση» προσεγγίζουμε και την απαίτηση για πάρα πέρα ενέργειες που πρέπει να γίνουν σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος, προχωράμε δηλαδή ακόμη πιο πέρα στο επίπεδο των προτάσεων για τη βελτίωσή του. (Σιάρκος, Γ., 2003:179).

Ο Π. Πασιαρδής ορίζει την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού ως *«τη διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα με σκοπό τη βελτίωσή τους. Παράλληλα η αξιολόγηση είναι διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλα».* (Πασιαρδής, Π., 1996:9).

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η αξιολόγηση καλύπτει και τις δύο ιδιότητες που φέρει ο εκπαιδευτικός δηλ. την επιστημονική και την επαγγελματική (αυτή του δημοσίου υπαλλήλου). Είναι επίσης φανερό, ότι ο σκοπός της αξιολόγησης είναι διπλός: *«Βελτίωση στις παρεχόμενες προς τους μαθητές υπηρεσίες και να κρίνει την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού».* (Καλαμπόκα, Β., 2003:11). Έτσι ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε απλό



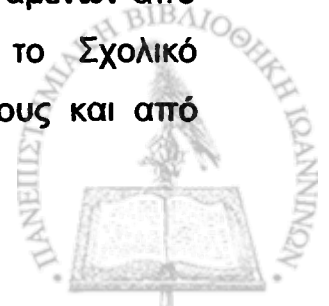
διεκπεραιωτή με μοναδική υποχρέωση τη συμμόρφωση με τις επιλογές και τις κατευθύνσεις που επιβάλλονται «από πάνω», αφού «*αρμόδιο όργανο για να κρίνει την επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού δεν είναι κάποιο συλλογικό-επαγγελματικό όργανο, αλλά η υπηρεσία*». (Καλαμπόκα, Β., 2003:12).

Η υπαλληλική ιδιότητα του εκπαιδευτικού ανάγει το περιεχόμενο της αξιολόγησής του σε σκοπιμότητα εξουσιαστικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Α. Καραγιώργη, «*με τον όρο αξιολόγηση των στελεχών της παιδείας, εννοούμε κάθε λογής αξιολογική τοποθέτηση των εκπροσώπων μιας συγκεκριμένης αρχής πάνω σε οποιαδήποτε πτυχή της σχολικής δραστηριότητας ή της διδακτικής πράξης, που εμπεριέχει στοιχεία κρίσης για την επαγγελματική κατάρτιση, τις ικανότητες και δυνατότητες, την αποτελεσματικότητα και την εν γένει προσφορά του δασκάλου*». (Καραγιώργης, Α., 1998:97).

Ο Π. Πασιαρδής υποστηρίζει ότι «*οι βασικοί στόχοι σε οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης πρέπει να είναι (α) η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, (β) η επαγγελματική ανέλιξη των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και (γ) η ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της μάθησης που λαμβάνει χώρα στα σχολεία*». (Πασιαρδής, Π., 1996:9).

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις και μέθοδοι αξιολόγησης, ανάλογα με το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται και με τη μορφή που επιλέγεται. Ποιο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επικρατεί κάθε φορά εξαρτάται από τις κυβερνητικές επιλογές, τη δημοκρατική και συλλογική λειτουργία του φορέα της αξιολόγησης και από γενικό κλίμα που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανεξάρτητα από το σύστημα αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με δύο μορφές: την διαμορφωτική και την τελική. Με την διαμορφωτική αξιολόγηση εντοπίζονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού καθώς και τα σημεία που χρειάζεται βελτίωση ενώ με την τελική ελέγχεται η ανταπόκρισή του στους στόχους του σχολικού συστήματος ή της σχολικής μονάδας. (Πασιαρδής, Π., 1999:12-13).

Παράλληλα, υπάρχουν διάφοροι τρόποι αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Οι πιο συνηθισμένοι είναι η αξιολόγηση των υφισταμένων από τους προϊσταμένους (από το Διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό σύμβουλο), η αξιολόγηση από τους μαθητές, από συναδέλφους και από

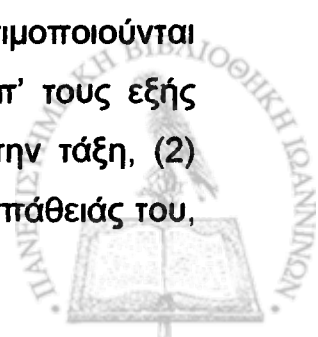


πρόσωπα αναφοράς (γονείς και πολίτες άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενους με το έργο του σχολείου). (Παπασταμάτης, Α., 2001:39-40).

Σε αντιδιαστολή με την παλιά πρακτική της εποπτείας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται σήμερα με βάση τρεις συγκεκριμένες λειτουργίες: την κοινωνική, τη θεσμική και την παιδαγωγική. (Τζάνη, Μ., 1998:93-94). Την κοινωνική αξιολόγηση την υφίσταται καθημερινά ο εκπαιδευτικός από τους γονείς τους μαθητές, τους συναδέλφους κ.ά. Με τη θεσμική αξιολόγηση ορίζονται ουσιαστικά οι προδιαγραφές που θέτει η πολιτεία και αφορούν τους δημόσιους λειτουργούς της.

Ανάλογα με το χαρακτήρα της, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διακρίνεται σ' αυτή που έχει ως στόχο την επιλογή (προσλήψεις εκπαιδευτικών, διαδικασία επιλογής στελεχών) και τείνει σε ελεγκτική διαδικασία και στην αξιολόγηση που σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, επομένως τείνει σε ουσιαστική λειτουργία. (Αγιακλή, Χ., 2003:41). Αρκετοί επιστήμονες και παιδαγωγοί έχουν προτείνει να διαχωριστεί η θεσμική λειτουργία από την παιδαγωγική και να χρησιμοποιείται μόνο για την επιλογή εποπτικών και διοικητικών στελεχών (Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, Διευθυντών Σχολικών Μονάδων) και για τη διαρκή αξιολόγηση τους. (Τζάνη, Μ., 1998:94-95 και Δημητρόπουλος, Ε., 1999:273).

Κατά την Μ. Τζάνη (1998:94), *«η παιδαγωγική λειτουργία καθοδηγεί τη μαθητεία, επιτρέπει διάγνωση των ελλείψεων σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, ενθαρρύνει την προσπάθεια και φωτίζει τον στόχο της»*. Άρα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού θα πρέπει : α) να γίνεται μόνο μέσα στο πεδίο που ασκείται η εκπαιδευτική πράξη (σχολείο, τάξη), β) να αφορά εκτίμηση του διδακτικού έργου του και να μην υπάρχουν αξιολογικές κρίσεις που προεκτείνονται στην προσωπικότητα του διδάσκοντα (Παυλίδης, Π., 2001:18-23), γ) να βασίζεται σε έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά κριτήρια, να εξυπηρετεί διαγνωστικούς και επανατροφοδοτικούς στόχους που προωθούν την ενίσχυση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού. (Αθανασίου, Λ., 1990:18-19). Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κατά κανόνα αντλούνται απ' τους εξής άξονες: (1) συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα κι έξω από την τάξη, (2) μεθοδολογία που χρησιμοποιεί, (3) αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του,



όπως αυτή αντανακλάται στην επίδοση των μαθητών του, (4) παιδαγωγική κατάρτιση, (5)επιστημονική κατάρτιση, (6)επιστημονικό έργο».

(Δημητρόπουλος, Ε.,1999:261).

Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού βασίζεται στα εξής δεδομένα, τα οποία αφορούν τη θέση και τη στάση του εκπαιδευτικού στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

α. Στην απόδοση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με έναν ορισμό, κακή απόδοση είναι «η ανικανότητα ή η ηθελημένη ή αθέλητη αποτυχία να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός τα κανονικά καθήκοντα διδασκαλίας με ικανοποιητικό τρόπο», ενώ ένας άλλος την περιγράφει σαν «ανικανότητα, έλλειψη επαρκούς δύναμης ή ικανότητας να εκπληρώσει τα καθήκοντα και τις ευθύνες της θέσης που του έχει ανατεθεί». (Κιούσης, Γ., 1991:212).

β. Στη συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου.

γ. Στη συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες.

δ. Στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη «ζωή» του σχολείου. (Σαββόπουλος, Γ. – Τόμσον, Ι., 2002:17).

Οι κύριες απαιτήσεις για την ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών πρέπει:

1. Να ενισχύουν την εργασία και να την μετατρέπουν σε μια εμπειρία καλύτερης εκπλήρωσης των αναγκών και των ειδικών απαιτήσεων.
2. Να αποδεικνύουν στους εκπαιδευτικούς ότι οι ιδέες και η προσφορά τους είναι απαραίτητες και εκτιμώνται κατάλληλα.
3. Να προσφέρουν καθοδήγηση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να βελτιωθούν, να αναπτυχθούν, να γίνουν πιο ικανοί και αποτελεσματικοί.
4. Να τονώσουν το αίσθημα των εκπαιδευτικών για ελευθερία και ανάληψη πρωτοβουλιών, μέσω της συμμετοχής τους στην προσπάθεια για βελτίωση της απόδοσής τους.
5. Να γίνονται αποδεκτές σαν δίκαιες και αντικειμενικές από τους εκπαιδευτικούς.
6. Να καθορίζουν τους παράγοντες, οι οποίοι θα ληφθούν υπόψη κατά την αξιολόγηση της διδασκαλίας.
7. Να αξιολογούν την απόδοση του εκπαιδευτικού με αξιοπιστία.



8. Να μεταδίδουν με σαφήνεια στον εκπαιδευτικό τις προσδοκίες για την απόδοσή του. (Κιούσης, Γ., 1990:7).

Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι μια διαδικασία αμοιβαία μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου, η οποία βασίζεται σε ποικιλία προσφερόμενων πηγών και αντικειμενικών κριτηρίων. (Τύπας, Γ., 2002:16).

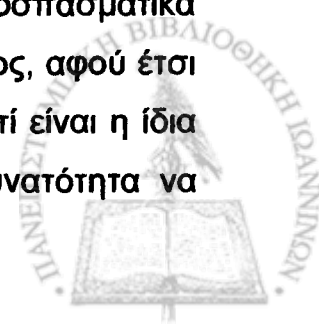
Από τη στιγμή που αναφερόμαστε στην ανάγκη για έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά κριτήρια προκύπτουν τα πρώτα ερωτήματα που σηματοδοτούν τις θεωρητικές και πρακτικές δυσκολίες για την επιλογή και εφαρμογή κάποιου συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης:

1. Είναι αναγκαία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ;
2. Ποιος φορέας είναι αρμόδιος ;
3. Με ποιο τρόπο / για ποιο σκοπό / με ποια κριτήρια μπορεί να γίνει η αξιολόγηση ;
4. Πώς και από ποιον θα ερμηνευθούν και θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ;
5. Ποιες είναι οι δυσκολίες, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του εγχειρήματος ;
6. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, πως αποτιμάται το διδακτικό έργο, ποιος είναι ο αποτελεσματικός δάσκαλος ; κ.ο.κ
7. Ποια εκπαιδευτική και διοικητική δομή εξυπηρετεί πιο άμεσα και αποδοτικά την υλοποίηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ;

Οι απόψεις που παρατίθενται στην ελληνική βιβλιογραφία, σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα, συγκλίνουν γύρω από τις εξής επισημάνσεις:

α). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία στα πλαίσια της σχέσης αξιολόγησης και Απόδοσης Λόγου της εκπαίδευσης. (Παμουκτσόγλου, Α., 2003:47-60).

β). Η Πολιτεία είναι υπεύθυνη για την συλλογική αποτίμηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού έργου γενικά και ειδικότερα της κάθε παραμέτρου που τις επηρεάζει [αναλυτικά προγράμματα , βιβλία, υλικοτεχνική υποδομή , μαθητές, διδάσκοντες κ.λ.π.] . Γιατί δεν είναι δυνατόν να αξιολογούνται αποσπασματικά κάποιοι από τους συντελεστές του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, αφού έτσι ακυρώνεται η ανατροφοδοτική λειτουργία. Πολύ περισσότερο γιατί είναι η ίδια (η πολιτεία) εκείνη που έχει την υποχρέωση αλλά και την δυνατότητα να

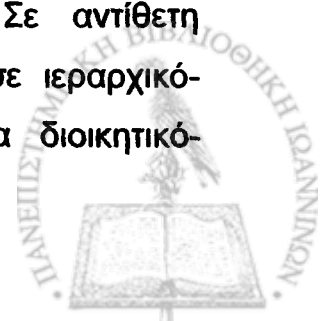


διαμορφώσει το πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και παράλληλα να οργανώσει ένα διαρκές, ποιοτικό και σύγχρονο πρόγραμμα επιμόρφωσής τους. Από αυτή την οπτική γωνία, βασικό καθήκον αλλά και πάγια αποστολή του εκάστοτε αξιολογητή πρέπει να είναι το πώς τα προβλήματα ή οι διδακτικές ανάγκες που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου θα μετατραπούν σε στόχους επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού. (Νεράτζης, Ι., 2001:89-90). Με αυτό το δεδομένο, η αμφίδρομη σχέση επιμόρφωσης και αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει γενικότερα στην ανατροφοδότηση παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης προωθώντας συνεργατικές πρακτικές και πριμοδοτώντας συμμετοχικές διαδικασίες. (Χαρίτου, Μ., 2002:44).

γ) Η φύση και το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης είναι εξαιρετικά δύσκολο να αξιολογηθούν γιατί είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστούν τα κριτήρια και εξίσου δύσκολο να επιτευχθεί η ελαχιστοποίηση της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. (Βαϊνάς, Κ., 2001:488-491). Για παράδειγμα, με ποια εγκυρότητα και αξιοπιστία αξιολογείται η «επιστημονική συγκρότηση και η επαρκής γνώση» του εκπαιδευτικού ή η «παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών ;». Αυτό αποδεικνύεται από την αποτυχία της «καθοδηγούμενης από τη μέτρηση διδασκαλίας» (Measurement Driven Instruction) στις Η.Π.Α. (Νούτσος, Μπ., 1999:15).

δ) Η εκπαιδευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός «δεν μπορούν να διασπαστούν σε επιμέρους αξιολογούμενα στοιχεία και να μετρηθούν μέσα από 2-3 επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στην τάξη... Έχει χαρακτήρα δυναμικό και όχι στατικό επηρεάζεται από πλείστους όσους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες και άρα δεν μπορεί να διασπαστεί και να μετρηθεί». (Καββαδίας, Γ., 2002:180)

ε) Η εσωτερική αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης δίνει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να προβληματίζονται, να προγραμματίζουν τη δράση τους στο σχολείο και να ελέγχουν τα αποτελέσματα μέσα από μια διαδικασία που προσφέρεται για ανατροφοδότηση και αυτοβελτίωση και στην οποία έχουν ενεργό συμμετοχή. (Κουζέλης, Γ., 1999:17). Σε αντίθετη κατεύθυνση κινείται η εξωτερική αξιολόγηση που βασίζεται σε ιεραρχικό-πυραμιδικό μοντέλο η οποία προσφέρεται περισσότερο για διοικητικό-γραφειοκρατικό έλεγχο και λιγότερο για παιδαγωγικούς λόγους .



στ) Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή εξωτερικής μορφής αξιολόγησης αποτελεί η «*επίσημη και υπεύθυνη ενημέρωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στα κριτήρια με βάση στα οποία αξιολογούνται*» (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:256), καθώς επίσης η επιστημονική κατάρτιση και η εξειδίκευση του αξιολογητή.

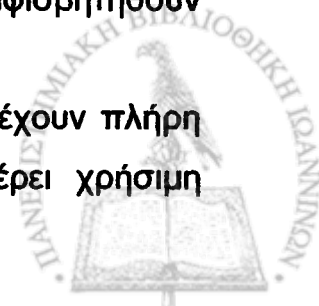
Ο Ε. Δημητρόπουλος παραθέτοντας τις αρχές που αναφέρονται ειδικότερα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρεί ως απαραίτητες προϋποθέσεις :

1. Την εξασφάλιση πάγιας συναίνεσης ανάμεσα στην πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς.
2. Το διαχωρισμό των διαδικασιών, των κριτηρίων κ.λπ., όταν πρόκειται για αξιολόγηση ειδικών σκοπών και σκοπιμοτήτων (επιλογή για θέσεις στελεχών).
3. Την εφαρμογή της αρχής της αμφιδρομικότητας. Ο αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται απ' αυτόν που αξιολογεί. Ο δάσκαλος δηλαδή να έχει την δυνατότητα αξιολόγησης του αξιολογητή, ο μαθητής να αξιολογεί το δάσκαλο (αντίστοιχα, αλλά σε άλλο επίπεδο) κ.ο.κ.
4. Την εξασφάλιση του κύρους και της αναγνώρισης των αξιολογητών από τη μεριά των εκπαιδευτικών με διαδικασίες επιλογής που διέπονται από τις αρχές της διαφάνειας, της αντικειμενικότητας και της αξιοκρατίας.

(Δημητρόπουλος, Ε., 1999:268-269).

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, θα πρέπει να τονιστούν ιδιαίτερα ορισμένα ζητήματα που σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο επιλογής, το ρόλο και τις ικανότητες των στελεχών που θα κληθούν να αναλάβουν το δύσκολο έργο της αξιολόγησης:

- Σε ένα ανοικτό σύστημα, όπως είναι η εκπαίδευση, η ανάληψη ρόλων και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των κατόχων των ρόλων αναπτύσσονται εξελικτικά, διαπλέκονται συνεταιριστικά και με αρμονικό τρόπο για να πετύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο. (Λεοντίου, Ν., 1981:63).
- Η επιλογή του κατάλληλου αξιολογητή είναι εξαιρετικά κρίσιμη υπόθεση, καθώς στην αντίθετη περίπτωση υπάρχει κίνδυνος να αμφισβητηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. (Βερέβη, Α., 2003:24).
- Η διεξαγωγή της αξιολόγησης από ανθρώπους που δεν έχουν πλήρη κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας δεν προσφέρει χρήσιμη



ανατροφοδότηση, παρά μόνο διαμάχες γύρω από το «τι είναι λάθος».
(Apple, M., 2001:25).

Στα στάδια που προβλέπονται για την αξιολόγηση, ο Σχολικός Σύμβουλος αναγνωρίζεται ως «ραχοκοκαλιά του νέου συστήματος», αφού καλείται να επιμορφώσει, να ενημερώσει, να συμβουλευτεί, να προτείνει, να επεξεργαστεί στοιχεία και δεδομένα που θα προάγουν, θα στηρίξουν και θα διευκολύνουν το έργο των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να αξιολογηθούν. (Κουτελάκης, Χ., 2003:250).

Στο Σχολικό Σύμβουλο ανατίθεται αποκλειστικά η κλινική εποπτεία/ επιθεώρηση, η οποία συνίσταται σε μια διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επόπτη και στον εκπαιδευτικό, με αναφορά στη διδασκαλία, με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. (Δεληγιάννη, Α., 2002:32).

Αν η αξιολόγηση πάρει αυτή τη χροιά, θα μπορέσει να λειτουργήσει θετικά στη συνείδηση του δασκάλου. Διαφορετικά, η ιδιότητα του «συμβούλου καθοδηγητή» είναι εντελώς ασυμβίβαστη με αυτήν του «συντάκτη εκθέσεων επιθεώρησης» ταυτόχρονα. Γιατί σ' αυτή την περίπτωση, με μαθηματική ακρίβεια ο «αξιολογητής» θα επικρατήσει στη συνείδηση του δασκάλου και θα εξαφανιστεί ο «καθοδηγητής». (Νεράτζης, Ι., 2001:89-90).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό, ότι η υπόθεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποβλέπει πουθενά αλλού παρά μόνο στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Γ. Παπαγρηγορίου «κάθε άλλη επιδίωξη μπορεί να δυναμιτίσει την αποστολή της, αφού ο εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει ευνοϊκή κρίση ενδεχομένως να μεταχειριστεί το ψεύδος, την υποκρισία, την κολακεία κ.λ.π., πράγματα που οδηγούν με μαθηματική ακρίβεια σ' αυτά που γινόταν στο παρελθόν». (Παπαγρηγορίου, Γ., 1985:91).

Επίσης, είναι σαφές ότι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού πρέπει να προηγείται η αυτοαξιολόγηση της πολιτείας για τις πράξεις και τις παραλείψεις της, για τα ελλείμματα που ανάγονται αποκλειστικά στην ευθύνη της. (Βλ. Βώρος., Φ., 2000).

Τα τελευταία χρόνια, το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έγινε αντικείμενο διένεξης ανάμεσα στην πολιτεία και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Ο επιστημονικός λόγος που αναπτύσσεται και στη χώρα



μας μπορεί να αποτελέσει παράγοντα σύγκλισης των δύο πλευρών. Αρκεί η πολιτική ηγεσία «να υπερβεί την προκατάληψη της αξιολόγησης για τον διοικητικό έλεγχο»(Δημητρόπουλος, Ε., 1999:361) και ταυτόχρονα οι συνδικαλιστικές ηγεσίες «να απαλλαγούν από το σύνδρομο συντεχνιακής αντίληψης στην εκφορά του λόγου τους και στις πρακτικές τους». (Καίρης, Α., 2004:6).

2.4 ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

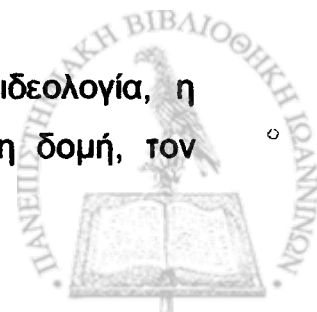
Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως η δομή και η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών σε μια κοινωνία, δεν είναι ζητήματα ανεξάρτητα από την ευρύτερη πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα και τις προτεραιότητες που αυτή οριοθετεί. (Καρασσαβίδου, Ε., 2000:319).

Το σχολείο δεν είναι απλώς ένα θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας. Αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ίδια την ιδεολογία της κοινωνίας και φέρει έκδηλα τα αποτυπώματα, όλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητές της. (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:42).

Η αξιολόγηση δεν είναι μια αυστηρά εσωτερική υπόθεση που αφορά τους θεσμούς της εκπαίδευσης. Είναι διαδικασία που συνδέεται άμεσα με τις εξουσιαστικές σχέσεις που παράγουν και αναπαράγουν οι κοινωνικοί θεσμοί. Με άλλα λόγια αποτελεί «ιδιότυπο προϊόν και παράγοντα ταυτόχρονα της αξιολογικής διάστασης του συνόλου των κοινωνικών σχέσεων». (Πατέλης, Δ., 2000:41).

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση «εγγράφεται σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας, οι οποίες ορίζονται από την άνιση κατανομή δύναμης σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ταξική ανισότητα, η οποία εδράζεται στον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής και εκδηλώνεται σε κάθε πτυχή του κοινωνικού σώματος, σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής». (Κάτσικας Χ. - Θεριανός Κ.- Τσιριγώτης Αθ.- Καββαδίας Γ., 2007:13-14).

Κατά συνέπεια, στο κοινωνικό πεδίο, εκτός από την ιδεολογία, η αξιολόγηση περιλαμβάνει στις προδιαγραφές της την κυρίαρχη δομή, τον



καταμερισμό εργασίας, τις παραγωγικές σχέσεις και την ταξική διαίρεση. (Κάτσικας, Χ., 2002:165).

Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως νομιμοποιητικός μηχανισμός όλων των άλλων εκπαιδευτικών δομών και μικροστρατηγικών, τις οποίες παρουσιάζει ως ουδέτερες ή ακόμα και αναγκαίες, ενώ στην ουσία αποτελούν ιδεολογικές επιλογές των κυρίαρχων ομάδων ή τάξεων. (Καρασσαβίδου, Ε., 2000:319).

Πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης εμφανίζονται με τη γέννηση του αστικού κράτους και συνδέονται άμεσα με τον αστικό ορθολογισμό. Οτιδήποτε σχετίζεται με την ορθολογική διαδικασία - και στα θέματα της εκπαίδευσης - ανάγεται στον τρόπο οργάνωσης των μοντέρνων δυτικών κοινωνιών και έχει μακρινές ιστορικές ρίζες κοινωνικού χαρακτήρα, που αφορούν τον καπιταλισμό ως συγκεκριμένο μοντέλο παραγωγής και ανάπτυξης. (Λάμνιαν, Κ., 2001:79).

Η αστική ιδεολογία έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του αξιολογικού ασυνείδητου, με βάση το οποίο φαινόμενα, όπως αυτό της αξιολόγησης, μετατρέπονται από ιστορικο-κοινωνικά σε φυσικά. (Νούτσος, Μπ., 2001-2002:25).

Η αξιολόγηση, ως διαδικασία, δεν λειτουργεί ομοίμορφα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. (Ρηγοπούλου-Σεραφείμ, Ευ., 2002:38). Κατά συνέπεια, εκείνο που θα πρέπει κατά προτεραιότητα να εξετάζουμε κάθε φορά είναι το ρόλο που παίζει η αξιολόγηση σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα που προσδιορίζεται από συγκεκριμένα θεσμικά, οργανωτικά ή διοικητικά χαρακτηριστικά. Η επιλογή ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εμπεριέχει και τις κοινωνικές, πολιτικο-ιδεολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις στο πλαίσιο εφαρμογής της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα στα ίδια τα κείμενα που έχουν κατατεθεί ως υλικό για το διάλογο σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο, καταγράφονται ανακολουθίες, αντιφάσεις, αποσιωπήσεις, διαστρεβλώσεις και παραλείψεις, τις οποίες θα αξιοποιήσουμε όχι μόνο ως δείκτες κριτικής ανάλυσης του θέματος, αλλά και ως αφετηρία για μια διαφορετική προσέγγισή του. (Μαυρογιώργος, Γ., 1992:15-16).

Απαραίτητη προϋπόθεση για να κινηθούμε με σαφήνεια στο πλαίσιο που έχουμε προδιαγράψει είναι να παραθέσουμε ορισμένες εξαιρετικής σημασίας παραδοχές:



α. Η αξιολόγηση δεν είναι ουδέτερη διαδικασία. Δε βασίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια, υπονοεί πάντοτε μια κρίση και παράλληλα εκφράζει μια πρόθεση. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού;
- ποιο είναι το αντικείμενο και ο τομέας αξιολόγησης;
- ποιοι είναι οι φορείς της αξιολόγησης και ποιοι χρησιμοποιούν το αξιολογικό αποτέλεσμα;

β. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι αυτόνομη, ξεχωριστή και ανεξάρτητη διαδικασία. Συνδέεται με τις ιδεολογικές αφετηρίες του φορέα που το προτείνει ή το υιοθετεί και προσδιορίζεται από το υφιστάμενο ή το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σύστημα και τους κοινωνικοπολιτικούς όρους που το προσδιορίζουν. Έχει πολύ μεγάλη σημασία η κατεύθυνση διαμόρφωσης του πλαισίου, αν δηλαδή κινείται με άξονα τη «συμμόρφωση» του εκπαιδευτικού στις υφιστάμενες δομές ή αν διέπεται από μια λογική «μετασχηματιστικής» παρέμβασης.

γ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι το κυρίαρχο εκπαιδευτικό ζήτημα. Αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας συνολικής επαναδιαπραγμάτευσης και επανεξέτασης του όλου πλέγματος του εκπαιδευτικού και κοινωνικού ζητήματος.

δ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν είναι ατομική ή ιδιωτική υπόθεση αλλά συλλογική και δημόσια διαδικασία. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί να βασίζεται στο μύθο ότι «το παν εξαρτάται από το δάσκαλο». Είναι αποτέλεσμα συνδυαστικής επίδρασης και επιρροής που ασκούν τα διάφορα πρόσωπα, φορείς ή μηχανισμοί και οι οποίοι έχουν ευθύνη αμοιβαίας πληροφόρησης και αμοιβαίας «λογοδοσίας».

ε. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέεται με τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης, έρχεται να εξυπηρετήσει πολλαπλές κοινωνικές λειτουργίες. (Μαυρογιώργος, Γ., 1992:16-19).

Όπως επισημαίνει ο Χρ. Κάτσικας, «ο κατανεμητικός και ιδεολογικός μηχανισμός της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό στο σημείο-κλειδί της λειτουργίας του στην αξιολόγηση... Καλείται όχι μόνο να μεταδώσει γνώσεις, αλλά και να απορρίψει, να κατηγοριοποιήσει, να κατατάξει το μαθητικό δυναμικό... Αποτελεί το ενδιάμεσο αναγκαίο μεσολαβητικό στάδιο για



την κοινωνική αναπαραγωγή των ανισοτήτων στο χώρο του σχολείου». (Κάτσικας, Χ., 2002:167).

Ο «ποιοτικός εκσυγχρονισμός» της παιδείας τείνει τα τελευταία χρόνια να καταλάβει προνομιακή θέση στην κυρίαρχη πολιτική, επιστημονική και εκπαιδευτική ρητορική. (Νούτσος, Χ., 2003:11-12).

Η πολιτική εξουσία επικαλείται την αφηρημένη έννοια της «ποιοτικής αναβάθμισης» και τις επερχόμενες «προκλήσεις», επιχειρώντας στην ουσία να αποκρύψει τη βασική κοινωνική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, δηλαδή την ιδιαίτερη συμβολή του στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και των φορέων τους, έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την εσωτερική σύγκρουση στην ελληνική κοινωνία και όπως μορφοποιείται στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο. (Νούτσος, Χ., 1999:16).

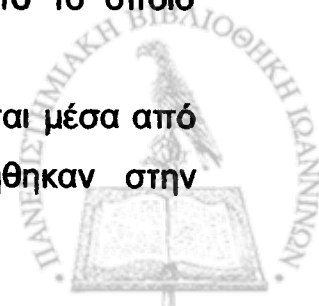
Η ιεραρχική διαβάθμιση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τον υποτιθέμενο βαθμό κατοχής της γνώσης και των αντίστοιχων ικανοτήτων αξιολόγησης έχει χειραγωγικό χαρακτήρα, αφού η ορθότητα της γνώσης δεν αποτελεί απόρροια συλλογικής αναζήτησης, παρά επιβάλλεται από τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής θεσμικότητας στις κατώτερες. (Παυλίδης, Π., 2000-2001:20).

Η διαδικασία αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και τα αποτελέσματά της επιδιώκεται να αξιοποιηθούν τόσο για τη διαδικασία επιλογής στελεχών όσο και για τη νομιμοποίηση αυτής της επιλογής.

Ο «ισομορφισμός» που παρατηρείται στις πρακτικές για την αξιολόγηση των μαθητών με τους τρόπους, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ίσως να συνδέονται με την αναζήτηση πιο αποτελεσματικών μορφών άσκησης κοινωνικού ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Μαυρογιώργος, Γ., 1992:14).

Παράλληλα, σε μια ταξικά διαφοροποιημένη κοινωνία τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου δεν εξαρτώνται μόνο από τον τρόπο λειτουργίας κάποιας ουδέτερης εκπαιδευτικής θεσμικότητας. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία αποτελούν – πρωτίστως – αντανάκλαση της κοινωνικοταξικής κυριαρχίας ή υποταγής εκείνου του κοινωνικού στρώματος από το οποίο προέρχεται ο μαθητής. (Παυλίδης, Π., 2000-2001:20).

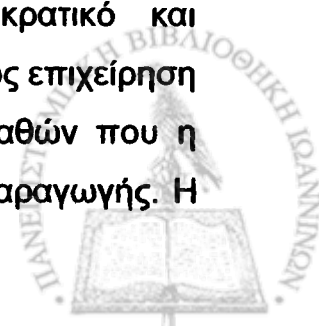
Από το μοντέλο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που προωθείται μέσα από τις απόπειρες εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν στην



Ελλάδα τα τελευταία είκοσι χρόνια, παραλείπονται σημαντικοί παράγοντες, που επηρεάζουν καταλυτικά την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές, μορφωτικές, γεωγραφικές ανισότητες και γενικότερα οι αντίξοες συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που προέρχονται από οικονομικά ασθενέστερες τάξεις. Είναι πραγματικά δύσκολο να «εφευρεθούν» δείκτες και κριτήρια με τα οποία θα «αξιολογηθεί» η ταξική λειτουργία του σχολείου, η οποία αναπαράγοντας τις κοινωνικές ανισότητες, ωθεί ένα υπολογίσιμο ποσοστό μαθητών από λαϊκά στρώματα στη σχολική εγκατάλειψη και τον αναλφαβητισμό. (Καββαδίας, Γ. – Πέττας, Α., Αντιτετράδια, τευχ. 57, σελ.19).

Όποιος συνδέει την ποιότητα της εκπαίδευσης αποκλειστικά με το έργο των εκπαιδευτικών, αποδίδει την κύρια ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα προϋποθέτει ότι τα κριτήρια αυτά μπορούν να οριστούν αντικειμενικά και με επιστημονικό τρόπο και κατά συνέπεια να μεταφραστούν ποσοτικά, αριθμητικά, για να αξιοποιηθούν σε ομόλογες συγκρίσεις είτε αυτές αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είτε οποιοδήποτε άλλο. Η σιωπηρή παραδοχή να θεωρηθούν αυτά τα κριτήρια κοινά και αναγκαία, ξεπερνώντας την ύπαρξη διαφορετικών ή ανταγωνιστικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών συμφερόντων, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι στόχοι του σχολείου είναι ορθοί, αναγκαίοι, κοινά αποδεκτοί και υποχρεωτικοί για όλους. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσει η παραδοχή ότι υπάρχουν σχολικές και διδακτικές πρακτικές επιστημονικά καθορισμένες, γενικού κύρους και καθολικής αποδοχής, οι οποίες επιβάλλονται ως ορθές, αναγκαίες και υποχρεωτικές, μπορούν να συγκροτήσουν την «επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών», το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού και οι οποίες οδηγούν ευθύγραμμα και υποχρεωτικά σε σύστοιχα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. (Νούτσος, Χ., 2001-2002:28).

Η έμφαση για εφαρμογή «δεικτών και κριτηρίων» αποτυπώνει μια ακραία τεχνοκρατική, νεοφιλελεύθερη αντίληψη σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Υποδηλώνει πως το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να «ποσοτικοποιηθεί» και να «αξιολογηθεί» με τρόπο τεχνοκρατικό και αντικειμενικό. Πρόκειται για μια αντίληψη που θεωρεί το σχολείο ως επιχείρηση και εκλαμβάνει τον εκπαιδευτικό ως εργαζόμενο-παραγωγό αγαθών που η αποδοτικότητά του μπορεί να μετρηθεί με όρους βιομηχανικής παραγωγής. Η

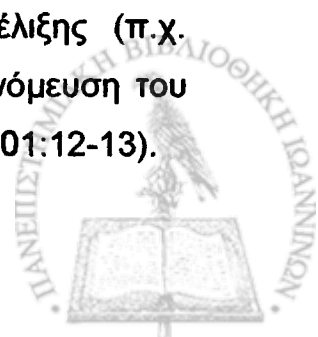


αποδοτικότητα καθίσταται μετρήσιμο μέγεθος, προκειμένου το σχολείο να υπηρετήσει την «ανταγωνιστικότητα» και την ανάπτυξη της καπιταλιστικής οικονομίας. Παράμετροι όπως είναι η επιστημονική συγκρότηση, η παιδαγωγική κατάρτιση και η διδακτική ικανότητα δεν είναι μεγέθη ποσοτικά που μπορούν να αποτυπωθούν σε μετρήσιμες κλίμακες. Γι' αυτό και δεν υπάρχουν εργαλεία, μέθοδοι και κριτήρια «αντικειμενικής και «αξιοκρατικής» αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Με δεδομένο ότι τα πλαίσια, οι κατευθύνσεις, οι ενέργειες υποστήριξης και οι προδιαγραφές της διδακτικής μεθοδολογίας καθορίζονται με λεπτομέρειες, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως ρόλο τη χειραγώγηση, τον έλεγχο και την ευθυγράμμιση σ' αυτές τις προδιαγραφές. (Καββαδίας, Γ. – Πέττας, Α., Αντιτετράδια, τευχ. 57, σελ.19).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως προτείνεται μέσα από τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις για το χρονικό διάστημα που εξετάζεται στην παρούσα εργασία(1985 – 2007), έχει καταγγελθεί ότι «επιτελεί μια ιεραρχική παρατήρηση, καταγραφή και επιτήρηση, με τρόπο που «κανονικοποιεί» την εκτροπή ή τη διαφορά και εξαναγκάζει στην ομοιογένεια». Ο παραπάνω ισχυρισμός τεκμηριώνεται με βάση τα εξής στοιχεία:

- Την μετατροπή του εκπαιδευτικού σε αρχειοθετημένο ντοκουμέντο για κάθε μελλοντική χρήση μέσα από την αξιολογική έκθεση.
- Το μεγάλο κόστος σε ανθρώπινο δυναμικό, χρόνο και ενέργεια που καταβάλλεται για μια διαδικασία που καταργεί ή αναστέλλει την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τον υποβιβασμό της παιδαγωγικής – διδακτικής ικανότητας σε μετρήσιμο τεχνικό μέγεθος, μέσα από μια περιστασιακή, περιπτωσιακή και μηχανιστική αξιολογική πρακτική, η οποία καταργεί τη συνέχεια και τη συνεκτικότητα της τάξης. (Μαυρογιώργος, Γ., 2001:10).

Σε κάθε περίπτωση, σε συνθήκες ιδεολογικής κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού (Χατζηδάκης, Κ., στο www.ka-parenwassociation.gr), οποιαδήποτε προσπάθεια επαναφοράς παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης μπορεί να οδηγήσει σε απόπειρες μεταβολής εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών (π.χ. άρση της μονιμότητας), υπηρεσιακής εξέλιξης (π.χ. προαγωγές, μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.λπ.) και τελικά στην υπονόμευση του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών. (Καλομοίρης, Γ., 2001:12-13).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ – ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

3.1. ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ

Η ιστορική ανάδρομη του θεσμού της αξιολόγησης στην Ελλάδα συμπίπτει με το θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η καθιέρωση για πρώτη φορά θέσεων επιθεωρητών έγινε με νομοθετική ρύθμιση το 1895 και αφορούσε τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθμίδας.

Από το 1834, όταν και αρχίζουν οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους για την οργάνωση της γενικής εκπαίδευσης, η ίδρυση και η λειτουργία των σχολείων είχε ανατεθεί στους Δήμους και τις Κοινότητες. (Αθανασίου, Λ., 1990:92). Σε κάθε νομό λειτουργούσε η «επιθεωρητική επιτροπή», την οποία αποτελούσε ο Νομάρχης (ως πρόεδρος), ο πρόεδρος του Δικαστηρίου του νομού, ο εισαγγελέας, ένας κληρικός, ένας καθηγητής πανεπιστημίου ή γυμνασίου και 2 - 4 κάτοικοι, τους οποίους τους διορίζει το Νομαρχιακό Συμβούλιο. Αντίστοιχα, σε κάθε επαρχία συγκροτείται η Επαρχιακή Επιτροπή. Ένα μέλος των παραπάνω επιτροπών ασκούσε, ανά εξάμηνο, καθήκοντα επιθεώρησης των σχολείων που υπάγονται στην περιοχή ευθύνης τους, φροντίζοντας για την επίλυση προβλημάτων που είχαν σχέση με την λειτουργία των σχολείων και την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα στα καθήκοντα των τοπικών αρχόντων περιλαμβάνονταν η οικονομική ενίσχυση των δήμων και κοινοτήτων για την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών των σχολείων και κυρίως για την μισθοδοσία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, είχαν τη δικαιοδοσία για την επιβολή ποινών στους δασκάλους και διατύπωναν γνωματεύσεις για τις μεταθέσεις τους.

(Μπαλωμένου – Διπλάρη, στο <http://Epirus.sch.gr/educonf-1>).

Αυτή η κατάσταση θεωρείται βασικός λόγος για την κακοδαιμονία που αντιμετώπιζε η εκπαίδευση κατά το διάστημα αυτό, καθώς και αιτία για την καθυστέρηση της ανάπτυξης της. (Αθανασίου, Λ., 1990:92).

Το 1889, με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, διορίζονται οι πρώτοι μόνιμοι νομαρχιακοί επιθεωρητές, οι οποίοι είχαν κυρίως διοικητικά καθήκοντα, καθώς και 10-20 μεταβατικοί επιθεωρητές. Οι τελευταίοι ήταν επιφορτισμένοι με



ανώτερα καθήκοντα, όπως την επίβλεψη των μονίμων, την επιθεώρηση των σχολείων, την καθοδήγηση των διδασκόντων κ.λπ. (Αθανασίου, Λ., 1990:95).

Με αυτό τον τρόπο η καθιέρωση θέσεων επιθεωρητών συνδυάστηκε με μια μορφή «αποκέντρωσης», δηλαδή απεξάρτησης της υπηρεσιακής εξέλιξης των δασκάλων(διορισμοί, προαγωγές, μεταθέσεις, απολύσεις) από την κεντρική διοίκηση και μάλιστα με διαδικασίες στις οποίες, όπως ήδη έχει αναφερθεί, εμπλέκονταν οι τοπικοί άρχοντες και οι κομματάρχες.

Από το 1895 και έπειτα, ο έλεγχος των δασκάλων από κρατικά όργανα γίνεται συστηματικότερος. Οι μόνιμοι νομαρχιακοί επιθεωρητές συγκέντρωσαν σταδιακά πολλές αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν οι πρώτες «παρεκτροπές» των επιθεωρητών και να δημιουργηθούν έντονα παράπονα από την πλευρά των εκπαιδευτικών. (Αθανασίου, Λ., 1990:95-96).

Τα ελεγκτικά καθήκοντα των επιθεωρητών αναφέρονται κυρίως στους παρακάτω τομείς:

- α) Στη διοίκηση του σχολείου
- β) Στη διδακτική εργασία
- γ) Στην παιδαγωγική στάση του δασκάλου(τήρηση ωραρίου, εργατικότητα, ευσυνειδησία, συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές κ.λπ) και
- δ) Στη στάση του στη σχολική και εξωσχολική ζωή(σχέσεις με συναδέλφους, γονείς, μαθητές, συμπεριφορά στην κοινωνία κ.λπ.).

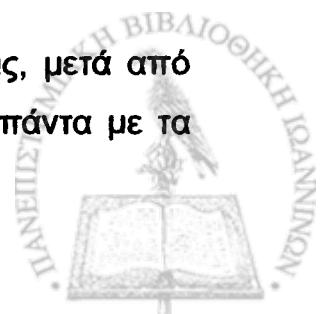
(www.paremnasis.gr/2005/eko60805.htm).

Τα προσόντα των επιθεωρητών ήταν :

- α. πτυχίο πανεπιστημιακής σχολής (φιλοσοφικής, μαθηματικών ή φυσικού τμήματος κ.λπ.
- β. διετείς σπουδές στην Ευρώπη και
- γ. πενταετής προϋπηρεσία στον κλάδο που θα υπηρετούσε. (Αθανασίου, Λ., 1990:96).

Στη δεκαετία του 1930 έχει αρχίσει η λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αυτό περιορίζει στο ελάχιστο τα προβλήματα διδακτικού προσωπικού, αφού κανείς πια δεν μπορούσε να υπηρετήσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς πτυχίο.

Παράλληλα οι προσλήψεις επιθεωρητών γινόταν με εξετάσεις, μετά από προτάσεις των κατά τόπους γραφείων επιθεώρησης και ανάλογα πάντα με τα



προσόντα και τις πληροφορίες που υπήρχαν στους ατομικούς φακέλους. (Αθανασίου, Λ., 2000:289).

Τα προσόντα που έπρεπε να διαθέτουν οι υποψήφιοι επιθεωρητές εκείνης της εποχής ήταν: α. Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας. β. Διετής μετεκπαίδευση στο πανεπιστήμιο ή στο διδασκαλείο ή στο εξωτερικό και γ. Δεκαπενταετής προϋπηρεσία στον κλάδο.

Οι επιθεωρητές επισκέπτονταν σπάνια τα σχολεία, «θεωρητικά μια φορά το χρόνο για 2-3 ώρες, ή το πολύ για μια μέρα». Ασκούσαν έλεγχο σε όλους τους τομείς (διδακτήριο, σχολικούς χώρους, μαθητές, εκπαιδευτικούς) και κυρίως στη διδακτική δραστηριότητα με έμφαση στη διδακτική μεθοδολογία. Στο τέλος της επιθεώρησης, προέβαιναν στη σύνταξη της περίφημης «Υπηρεσιακής Έκθεσης» (Αθανασίου, Λ., 2000:288).

Όπως επισημαίνει ο Λ. Αθανασίου, «οι υπηρεσιακές αυτές εκθέσεις είναι πράγματι αξιόλογα κείμενα για την ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, τον ρόλο των Επιθεωρητών και τη συμβολή τους στην οργάνωση, διοίκηση και καθοδήγηση της εκπαίδευσης, το ρόλο και τη σπουδαιότητα του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, τις μεθόδους διδασκαλίας, που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία μας, την έμφαση που δινόταν σ' αυτές και γενικότερα για την ιδεολογία, που το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και τα σχολεία ειδικότερα, προσπαθούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές». (ό.π., σελ.289).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν οι επιθεωρητές στις εκθέσεις τους για την αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου δεν ήταν πάντα τα ίδια. Μέχρι και το 1945-46 τα προσδιόριζαν μόνοι τους. Από τον τρόπο και το ύφος των περιγραφικών εκθέσεων αυτής της περιόδου, προκύπτει ότι η αξιολόγηση βασιζόταν κυρίως στα ακόλουθα κριτήρια:

- α. τη γενική επαγγελματική κατάρτιση των δασκάλων.
- β. τη διοικητική και διδακτική τους επάρκεια.
- γ. την κοινωνική παράσταση και εμφάνιση.
- δ. το ενδιαφέρον που έδειχναν για τη βελτίωσή τους.
- ε. την εκτίμηση που απολάμβαναν από τους κατοίκους.
- στ. την ενασχόλησή τους με την πολιτική.
- ε. τη φιλοπονία τους. (Αθανασίου, Λ., 1990:106).



Η ταυτόχρονη άσκηση διοικητικών-ελεγκτικών και καθοδηγητικών-παιδαγωγικών καθηκόντων, η συγκέντρωση απεριόριστης εξουσίας και η αποξένωση των επιθεωρητών από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, υπήρξαν οι παράγοντες εκείνοι που διαμόρφωσαν ένα αυταρχικό-γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό μοντέλο ελέγχου και εποπτείας της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε άβουλο διεκπεραιωτή της κρατικής και κυβερνητικής πολιτικής, μέσα σε ένα καθεστώς που χαρακτηρίζεται από την χρήση απειλών, την επιβολή ποινών και πειθαρχικών διώξεων και γενικότερα την «άσκηση εξουσίας με σκοπό την επιβεβαίωση της σχέσης εξουσιαστών-εξουσιαζομένων». Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η κατάσταση αυτή «να εκλαμβάνεται από τη σχολική κοινότητα ως ένα «εξωτερικό στοιχείο» ελέγχου και πειθαρχίας που αντλούσε τη δύναμη του από το κρατικό και διοικητικό σύμπλεγμα εξουσίας». (Δούκας, Χ., 2000:28-30).

Η πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνεται στη χώρα μας μετά το 1946-47 (τέλος του πολέμου και της Γερμανικής κατοχής και κυρίως εμφύλιος πόλεμος που επιφέρει κοινωνικό και πολιτικό διχασμό) επιτείνει τον ασφυκτικό έλεγχο και την εποπτεία του κράτους στη λειτουργία της εκπαίδευσης. Διατυπώνονται σαφή κριτήρια με βάση τα οποία συντάσσονται οι υπηρεσιακές εκθέσεις κι αυτά σε γενικές γραμμές έχουν σχέση με τη γενική και ειδική μόρφωση του εκπαιδευτικού, τη διδακτική και διοικητική του ικανότητα, τη φιλοπονία, την κοινωνική εμφάνιση και δράση του. Αυτή την περίοδο κυριαρχεί η έννοια της εθνοφροσύνης, αυξάνεται η καταπίεση στους λειτουργούς της εκπαίδευσης και προετοιμάζεται το έδαφος για όσα θ' ακολουθήσουν στη διάρκεια της εφτάχρονης δικτατορίας. Πιο συγκεκριμένα «ο επιθεωρητής ανέλαβε την εξυγίανση των εκπαιδευτικών με το διωγμό των δημοκρατικών. Τα καλύτερα στελέχη της εκπαίδευσης βρέθηκαν έξω από τα σχολεία. Στις μετεκπαιδεύσεις και τα διδασκαλεία φοιτούσαν οι «εθνικόφρονες»... τις μεταθέσεις, τις προαγωγές, τις αποσπάσεις, τα βραβεία και τις καλές εκθέσεις τις καθόριζαν οι ατομικοί φάκελοι των εκπαιδευτικών». (Αθανασίου, Λ., 2000:292).

Σημαντική επισήμανση αποτελεί το γεγονός ότι όχι μόνο παραμένει ο έλεγχος της ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού ως στοιχείο αξιολογικής κρίσης, αλλά επεκτείνεται και συγκεκριμενοποιείται στον έλεγχο των πολιτικών του πεποιθήσεων, είτε με άμεσο τρόπο είτε μέσω της αξιολόγησης της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής του εκπαιδευτικού.



Οι νόμοι και τα νομοθετικά διατάγματα αυτής της περιόδου, θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόσληψη στο δημόσιο «το προσήκον υπαλληλικό ήθος», στο οποίο περιλαμβάνονται «Αι υγιείς κοινωνικά αντιλήψεις των υπαλλήλων». (νόμος 1911/1951) .

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, επί κυβερνήσεως Γ. Παπανδρέου, αποτελεί μια παρένθεση αστικής φιλελευθεροποίησης πριν την επιβολή της δικτατορίας. Η δειλή αυτή τάση, όπως τη χαρακτηρίζει ο Θ. Τσιριγώτης, εισηγήθηκε το θεσμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π. Ι.) και καθιέρωσε την έννοια της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης δημιουργώντας νέα δεδομένα. (Τσιριγώτης, Θ., 2002:22-23).

Στα χρόνια της δικτατορίας, το νομοθετικό πλαίσιο(ν.δ. 532/70 και ν.129/1967), προσανατολισμένο στα ηθικά και χριστιανικά ιδεώδη καταργεί το υφιστάμενο διοικητικό καθεστώς ανοίγοντας το δρόμο για νέες διώξεις εκπαιδευτικών. Την ίδια περίοδο, επειδή ακριβώς επιδιώκεται η ένταση του ελέγχου των εκπαιδευτικών, καθιερώνεται για πρώτη φορά η αξιολόγηση τους και από το διευθυντή του σχολείου. Αυτή η μορφή διπλής αξιολόγησης κρίθηκε από τους επιθεωρητές στην περίοδο της δικτατορίας ως επιτυχημένος, ενώ διατηρήθηκε για κάποιο χρονικό διάστημα και κατά τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης, με τη στήριξη της τότε ηγεσίας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας.

Ο εκπαιδευτικός νόμος 309/76 που ψηφίστηκε από την πρώτη μεταπολιτευτική κυβέρνηση, εξαρτούσε τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού από τις υπηρεσιακές εκθέσεις αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό το νόμο, ο διευθυντής του σχολείου υποβάλλει «Ειδική Έκθεσιν» στον αρμόδιο επιθεωρητή για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η οποία αναφέρεται στους τομείς των ουσιαστικών προσόντων που συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού:(Διοικητικόν, Ευσυνειδησία, Δράσεις και Συμπεριφορά). (www.paremvasis.gr/2005/ek060805.htm).

Επίσης, ψηφίστηκε το Π.Δ 295/77 «περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης», το οποίο σύμφωνα με τον Χρ. Δούκα «δεν έθεσε υπό αμφισβήτηση το συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης – Επιθεωρητών – εκθέσεων επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών». Επομένως «ήταν φυσικό επακόλουθο, η κρίση της νομιμοποίησης της κρατικοεκπαιδευτικής εξουσίας να προσωποποιηθεί στο



αίτημα της κατάργησης του θεσμού των επιθεωρητών». (Δούκας, Χ., 2000:27-30).

Με τη θεμελίωση της μεταπολίτευσης εκδηλώθηκε η απέχθεια των εκπαιδευτικών έναντι του θεσμού του Επιθεωρητή και άρχισε να διαμορφώνεται ένας συνδικαλιστικός λόγος με τον οποίο οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών έθεταν τα ζητήματα του εκδημοκρατισμού και της κάθαρσης ενώ παράλληλα ζητούσαν να αποκατασταθεί η νομιμότητα στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία είχε παραβιαστεί κατά τη διάρκεια της δικτατορίας. (Δούκας, Χ., 2000:27).

Η ΟΛΜΕ θα θέσει για πρώτη φορά, επίσημα, το αίτημα της κατάργησης των Επιθεωρητών και θα προτείνει την αντικατάστασή τους απ' τους Σχολικούς Συμβούλους στο Α Εκπαιδευτικό Συνέδριο της. (ΟΛΜΕ-1981).

Τελικά το 1982, μετά από την εκλογική νίκη του ΠΑΣΟΚ (Οκτώβριος 1981) ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργείται (ν. 1263/82) και αντικαθίσταται από τον Σχολικό Σύμβουλο.

Η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ με το νόμο 1304/82 :

- α) Καθιερώνει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου με επιστημονικό, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό ρόλο.
- β) Διαχωρίζει τις διοικητικές αρμοδιότητες, για την άσκηση των οποίων καθίστανται υπεύθυνοι ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης.
- γ) Προβλέπει την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων από Ειδικό Συμβούλιο Επιλογής.
- δ) Ορίζει συγκεκριμένο χρόνο θητείας (δύο τετραετίες).
- ε) Οι υποψηφιότητες υποβάλλονται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας και
- στ) Αναθέτει στους Σχολικούς Συμβούλους καθήκοντα που αφορούν την επιμόρφωση, καθοδήγηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Λίγο αργότερα, και συγκεκριμένα το Σεπτέμβριο του 1985, με το νέο νόμο-πλαίσιο για την εκπαίδευση (1566/85) καθιερώνονται τρεις υπηρεσιακοί βαθμοί (Α, Β, Γ), αλλάζουν τα κριτήρια προαγωγής από βαθμό σε βαθμό και προβλέπεται καινούργιο σύστημα επιλογής διευθυντών, με θητεία. (Η αποδέσμευση του μισθού από τη σχέση του με το βαθμό είχε ήδη συμπεριληφθεί στο νόμο για το «Ενιαίο Μισθολόγιο». (ν. 1505/84).



Όπως επισημαίνει ο Χ. Δούκας, οι ρυθμίσεις αυτές δημιουργούν προβλήματα καθώς δεν απαντούν στα ερωτήματα :

- *«Πώς συνδέεται το ζήτημα της αξιολόγησης με την κρίση για τις διευθυντικές επιλογές;*

- *Ποια είναι η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση και την κρίση ;».* (Δούκας, Χ., 2000:47).

Από το 1984-1986, επιχειρήθηκε τρεις φορές να ρυθμιστεί το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, χωρίς επιτυχή κατάληξη. Αποκορύφωμα υπήρξε η απόρριψη από την ΟΛΜΕ του υπό προώθηση Π.Δ της 14/12/86 που προέβλεπε τριμερή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (από Σχολικό Σύμβουλο – Διευθυντή Εκπαίδευσης-Διευθυντή Σχολείου) στους εξής τομείς:

- Επιστημονική κατάρτιση.
- Διδακτική ικανότητα-παιδαγωγική πράξη.
- Συμμετοχή στην οργάνωση της σχολικής ζωής.
- Εργατικότητα και συνεργασία με τους φορείς .

Η αντίθεση και η απόρριψη του προτεινόμενου Π. Δ. από τις ηγεσίες των συνδικαλιστικών οργανώσεων *«συνοδεύτηκε από μια τάση για σύνδεση του αξιολογικού προβλήματος στην εκπαίδευση με τα γενικότερα πολιτικά προβλήματα(λιτότητα, μείωση των δαπανών για την παιδεία) και τις γενικότερες διεκδικήσεις τους».* (Δούκας, Χ., 2000:54).

Τις προσπάθειες που κατέβαλε η Πολιτεία από το 1993 μέχρι και το 2002 (όταν ψηφίστηκε ο ισχύων νόμος για την αξιολόγηση προκειμένου να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης που να είναι αποδεκτό), θα τις μελετήσουμε στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας.

3.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

Με βάση την παραδοχή ότι το σχολείο, ως θεμελιώδης θεσμός της κοινωνίας, αποτυπώνει στα χαρακτηριστικά του τις ιδεολογικές, θρησκευτικές, διοικητικές και γενικά πολιτισμικές παραμέτρους του κοινωνικού συστήματος στο οποίο ανήκει θεσμικά και τις λειτουργίες του οποίου υπηρετεί (Γκότοβος, Α., 2001:173-186), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι *«οι διαδικασίες της αγωγής, της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης οφείλουν να συναντώνται με τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες που λειτουργούν ως*



βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση και την προαγωγή του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος». (Κωνσταντίνου, Χ., 2002:43-44).

Συνεπώς, το κράτος είναι εκείνο που θέτει τους σκοπούς και επιλέγει τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης με την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στα πλαίσια συγκεκριμένων ιστορικών, πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συγκυριών .

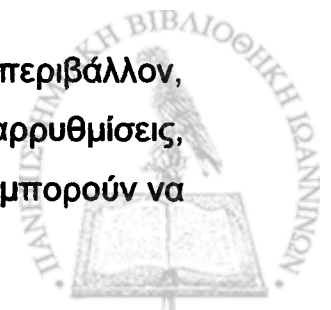
Τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζεται ότι η μετάβαση στον 21^ο αιώνα συνδέεται με σημαντικές αλλαγές στα πεδία της οικονομίας, της πολιτικής , της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Μερικά από τα κυριότερα θέματα που επιδρούν στη διαμόρφωση και την εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σε παγκόσμιο επίπεδο, θεωρούνται: η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων, η διαμόρφωση υπερεθνικών μορφωμάτων, όπως π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση, η ομογενοποίηση της κουλτούρας, το δημογραφικό πρόβλημα, τα μεταναστευτικά ρεύματα προς τις δυτικές χώρες, η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, της φτώχειας και των ανισοτήτων στο ίδιο το εσωτερικό των ανεπτυγμένων χωρών. Θεωρείται σίγουρο ότι οι παραπάνω παράγοντες σε συνδυασμό με την επικράτηση της κοινωνίας της πληροφορίας και τη ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης της τεχνολογίας, θα επηρεάσουν καθοριστικά τις κοινωνίες του μέλλοντος. (Παντίδης, Σ., Πασιάς, Γ., 2003:236-241).

Η επικράτηση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αντίληψης μέσα από τις πολιτικές και ιδεολογικές ζυμώσεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στις αρχές της δεκαετίας του '90, εναρμονίζεται με τις κυρίαρχες αντιλήψεις στις Η.Π.Α. που υποστηρίζουν :

- α) Τη συνολική υπαγωγή της κοινωνίας στους νόμους της αγοράς.
- β) Την ιδιωτικοποίηση όλων των τμημάτων της οικονομίας, ακόμα και των πλευρών του αστικού κράτους που θεωρήθηκαν κοινωνικά αγαθά όπως η παιδεία, η υγεία και η πρόνοια.
- γ) Την επιβολή ελαστικών εργασιακών σχέσεων, καθώς και συστημάτων αμοιβής με βάση την αρχή της παραγωγικότητας-αποτελεσματικότητας. (Τσιριγώτης, Θ., 2002:26).

Αυτό το πολυσύνθετο, πολυσημιακό και πολυεπίπεδο περιβάλλον, καθιστά επιτακτική την ανάγκη για συνολικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ούτως ώστε ο ρόλος, η δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης να μπορούν να



ανταποκριθούν με επιτυχία στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώνονται στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας. (Βλ. Κοσσυβάκη, Φ., 2003). Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται πια ως ο βασικός θεσμός διαμεσολάβησης για τη μετάβαση στην «Κοινωνία της Γνώσης», δηλαδή «στην κοινωνία εκείνη στην οποία ο βασικός συντελεστής δεν θα είναι το κεφάλαιο, οι φυσικοί πόροι, η εργασία, αλλά η Γνώση, οποία ταυτόχρονα θα είναι και το κύριο μέσο ανάπτυξης και του ατόμου και της κοινωνίας». (Μπουζάκης, Σ., 1998:47).

Σχολιάζοντας τις επιπτώσεις των νεοφιλελεύθερων επιλογών στο χώρο του σχολείου, ο Θ. Τσιριγώτης επισημαίνει ότι αυτές «τα τελευταία χρόνια επιταχύνονται και συνδέονται με όλο το πλέγμα των αναδιαρθρώσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο και σχετίζονται με τους εξής άξονες:

α) Τα συστήματα εκπαίδευσης χάνουν τη σχετική αυτονομία τους και συνδέονται όλο και περισσότερο με αυτό που η αγορά επιβάλλει. Ο ρόλος του κράτους παραμένει ακόμα κυρίαρχος .

β) Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων υποτάσσεται στο ευρωπαϊκό πρότυπο και ιδεώδες, ενώ αναπτύσσονται στο πλαίσιο των σχολείων πολλαπλά δίκτυα.

γ) Η ανταγωνιστικότητα, η ευελιξία, η απασχολησιμότητα, λέξεις- κλειδιά για τους γλωσσικούς κώδικες της αγοράς, μεταφέρονται στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων». (Τσιριγώτης, Θ., 2002: 27).

Η ανάγκη για προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό πλαίσιο που σχετίζεται άμεσα με την πολυπολιτισμικότητα, τη διάχυση της κουλτούρας και του πολιτισμού, την προώθηση της «δια βίου εκπαίδευσης», την εξασφάλιση ανταγωνιστικότητας και την επίτευξη απασχόλησης, οδήγησε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο να θέσει ως στόχο: «η Ευρώπη να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (23-24.3.2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, σελ. 2).

Αρα, η απαίτηση για άσκηση μιας Εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που να εντάσσει στο σχεδιασμό της όλες τις συνιστώσες που επιδρούν στο εκπαιδευτικό



έργο (χρηματοδότηση, ποιότητα σχολικών εγχειριδίων, αξιοπιστία αναλυτικών προγραμμάτων, σύγχρονα προγράμματα σπουδών στη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μετεκπαίδευση και διαρκή επιμόρφωσή τους καθώς και η επιλογή στελεχών με μετρήσιμα και αντικειμενικά κριτήρια), συνδέεται και σχετίζεται με τη στρατηγική της Λισσαβόνας με κατεύθυνση τη διαμόρφωση της «Ευρώπης της Γνώσης». (Παντίδης, Σ., Πασιάς, Γ., 2003:243-244).

Στο παραπάνω πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση αυτή σε γενικές γραμμές αποσκοπεί:

- α) Στην εκτίμηση και αποτίμηση προβλημάτων που μπορεί να εμφανίζονται σε κάθε επίπεδο του συστήματος.
- β) Στον επανασχεδιασμό, την επεξεργασία και τον έλεγχο συστημάτων κρίσης και πιστοποίησης και
- γ) στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τα τελευταία χρόνια, έχει διαπιστωθεί και στη χώρα μας η ανάγκη για συστηματική αποτίμηση της πορείας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ως αποτέλεσμα κυρίως της πίεσης που δέχονται οι κυβερνήσεις από οργανισμούς και φορείς διεθνούς εμβέλειας, όπως η UNESCO, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο Ο.Ο.Σ.Α. κ.λπ. (Δημητρόπουλος, Ε., 1999:32).

3.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΗΓΜΕΝΕΣ ΧΩΡΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τα οποία εφαρμόζονται σε κάποιες χώρες-μέλη της Ε.Ε., όπως η Μεγάλη Βρετανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ιταλία, η Δανία κ.ά., καθώς και δύο χωρών με ιδιαίτερα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι οι Η.Π.Α. και η Αυστραλία. Η συγκριτική προσέγγιση των συστημάτων αξιολόγησης των παραπάνω χωρών είναι δυνατόν να μας αποφέρει διπλό όφελος. Αφενός να αποφύγουμε πιθανά λάθη των άλλων και αφετέρου να αξιοποιήσουμε τις εμπειρίες τους αναλύοντας τα ερευνητικά τους αποτελέσματα, ώστε να είμαστε σε θέση να συγκρίνουμε τις εξελίξεις στη χώρα μας με τα δεδομένα των άλλων χωρών.



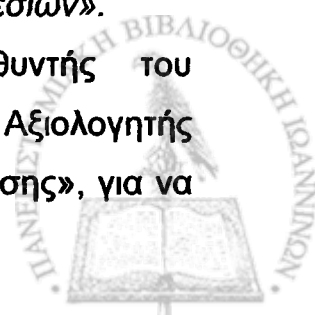
ΜΕΓΑΛΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας διακρίνεται για τον έντονα αποκεντρωτικό του χαρακτήρα. Παρά το γεγονός ότι από το 1998 εκδηλώνονται κάποιες προσπάθειες για κεντρικό έλεγχο από το Υπουργείο Παιδείας (Diamantidou, A., 2002:35), η αυτονομία των σχολικών μονάδων εξακολουθεί να βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας οργανώνεται ο ετήσιος προγραμματισμός με τη σύνταξη του Σχεδίου Ανάπτυξης του Σχολείου (School Development Plan) που περιλαμβάνει όλους σχεδόν τους τομείς: εθνικούς εκπαιδευτικούς στόχους, αναλυτικό πρόγραμμα σχολείου, πρόσληψη προσωπικού, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αξιοποίηση πόρων κ.ά. (Παλαιοκρασάς, et.al., 1997:117).

Την τελευταία 20ετία, στα σχολεία τα οποία αξιολογούνται, εφαρμόζεται ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Όμως, οικονομική στήριξη προσφέρεται μόνο στα σχολεία με υψηλή αποτελεσματικότητα, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και στα σχολεία που εμφανίζουν μεγάλο αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών. Τα σχολεία αξιολογούνται τακτικά από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και τα ειδικά σώματα αξιολογητών που εποπτεύονται από το Γραφείο για το Επίπεδο της Εκπαίδευσης. (Βλ. <http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb:?-A=969&-V=koiononia>).

Με τη λήξη του διδακτικού έτους, εκτιμάται ο βαθμός υλοποίησης των στόχων του Σχεδίου Ανάπτυξης και μαζί με τα αποτελέσματα των εθνικών αξιολογήσεων των επιδόσεων των μαθητών καταχωρούνται στην ετήσια έκθεση που αποτελεί κριτήριο προόδου ή στασιμότητας και κοινοποιείται στους γονείς. (Παλαιοκρασάς, et al, 1997., σσ.124-125). Η εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις απαιτήσεις των γονιών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως πελάτες, ενώ το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται καταναλωτικό προϊόν.

Η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει «συμβουλευτικό» χαρακτήρα και εντάσσεται στο αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης, που έχει στόχο «τη βελτίωση του επιπέδου του συνόλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών». (Καλαμπόκα, Β., 200 : 72). Αξιολογητής είναι συνήθως ο διευθυντής του σχολείου γιατί το σύστημα αυτό απαιτεί βάθος χρόνου και συνέχεια. Αξιολογητής και αξιολογούμενος περνάνε από το στάδιο της «αρχικής επιμόρφωσης», για να



κατανοήσουν την κάθε φάση της διαδικασίας της αξιολόγησης. (Παλαιοκρασάς, et al, 1997:139-140).

ΓΑΛΛΙΑ

Πρόκειται για ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό σύστημα, στο οποίο όμως, τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται στοιχεία αποκέντρωσης, αφού εκπαιδευτικές αρμοδιότητες μεταβιβάζονται από την κεντρική εξουσία στις τοπικές Αρχές. Το υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για θέματα όπως οι εκπαιδευτικές δαπάνες, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα. Οι περιφερειακές αρχές έχουν την ευθύνη εφαρμογής και επίβλεψης των παραπάνω και την αρμοδιότητα κατασκευής, συντήρησης και εξοπλισμού των σχολείων. Το σχολείο έχει μια σχετική αυτονομία σε ό,τι αφορά προσαρμογές στα προγράμματα σπουδών, ανταπόκριση σε ειδικές ανάγκες (όπως ζώνες εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων), ενώ στην αρμοδιότητά του υπάγονται μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (πολιτιστικές κ.λπ.). Την ευθύνη αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας έχει αναλάβει, σε συνεργασία με τη σχολική κοινότητα, το Σώμα των Επιθεωρητών, ο ρόλος του οποίου έχει αναβαθμισθεί μετά το 1990. (Βλ. <http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb:~-A=969&-V=koinonia>).

Η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έχει ως εξής:

- α) Συντάσσεται αξιολογική έκθεση από το Σχολικό Σύμβουλο, η οποία γνωστοποιείται στον εκπαιδευτικό και το Διευθυντή του σχολείου.
- β) Η αξιολογική κρίση δεν έχει υπηρεσιακές συνέπειες (απόλυση, μετάταξη), ενώ υπάρχει δυνατότητα προσφυγής, όταν δεν ικανοποιεί ο βαθμός .
- γ) Το αποτέλεσμα της επιθεώρησης είναι σχεδόν πάντα ευνοϊκό ενώ δεν υπάρχουν οικονομικές επιπτώσεις .
- δ) Σε περίπτωση ανεπάρκειας η διοίκηση προχωρά σε εκπαιδευτικά ή διοικητικά μέτρα .
- ε) Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων δασκάλων και χρησιμοποιούνται στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δούκας, Χ., 2000:301 και Καλαμπόκα, Β., 2003:63-65).



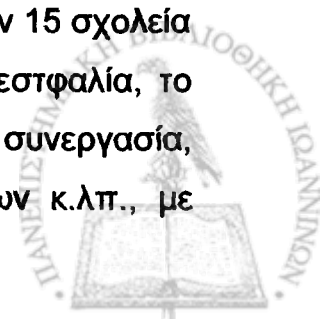
ΓΕΡΜΑΝΙΑ

Στη Γερμανία η εκπαίδευση λειτουργεί αποκεντρωμένα σε επίπεδο ομόσπονδων κρατιδίων, αλλά στο καθένα από αυτά εφαρμόζεται ένα αυστηρά συγκεντρωτικό (ως προς τη διοίκηση της εκπαίδευσης) σύστημα.

Παρά το γεγονός ότι δεν προβλέπεται οργανωμένη και συστηματική αξιολόγηση του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος ούτε σε εθνικό επίπεδο, ούτε σε επίπεδο κρατιδίων (Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρετάκου, Β., 1997:95-96), η επίδοση του εκπαιδευτικού αξιολογείται περιοδικά κάθε τέσσερα ή πέντε χρόνια. Η αξιολόγηση γίνεται από το σχολικό σύμβουλο και αφορά τομείς όπως: η επιστημονική κατάρτιση, η διδακτική / παιδαγωγική ικανότητα, η δράση εντός και εκτός του σχολείου, η προσωπικότητα, το ήθος του εκπαιδευτικού κ.λπ. Τα αποτελέσματα καταχωρούνται στο φάκελο του εκπαιδευτικού και συνεκτιμώνται σε περίπτωση διεκδίκησης διοικητικής θέσης, ενώ δεν συνδέονται με μισθολογικές και βαθμολογικές επιπτώσεις. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί μειωμένη απόδοση, ακολουθούνται διοικητικά μέτρα και τελικά απόλυση (Δούκας, Χ., 2000:301). Εκείνο το στοιχείο που πρέπει να τονίσουμε, είναι ότι στη Γερμανία *«αμφισβητείται γενικά η ουσιαστική σημασία της έστω και τακτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, γιατί έχει διαπιστωθεί ότι ο αυστηρός έλεγχος από τις σχολικές αρχές δε συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου»*. (Καλαμπόκα, Β., 2003:68).

Γενικά, η γερμανική Παιδαγωγική σκέψη υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση βελτιώνει την ποιότητα στην εκπαίδευση, όταν συνδέει την αποτελεσματική μάθηση με το σχολείο ως σύνολο και όχι με μεμονωμένες παραμέτρους. (Παλαιοκρασάς, et al, 1997:96-97). Γι' αυτό το λόγο, η εξασφάλιση της ποιότητας επιδιώκεται μέσα από την άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές τους, με αυστηρές διαδικασίες πρόσληψης και μονιμοποίησης, καθώς και με τη συνεχή τους επιμόρφωση (Παλαιοκρασάς, et al, 1997:106).

Ειδικότερα, όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση, κατά το χρονικό διάστημα 1996-1999 εφαρμόστηκε πιλοτικό πρόγραμμα, στο οποίο συμμετείχαν 15 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Βόρεια Βεσφαλία, το Μαγδεμβούργο και τη Βρέμη. Γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές σε συνεργασία, ετοίμασαν σχετικό υλικό υπό μορφή ερωτηματολογίων, εγχειριδίων κ.λπ., με



σκοπό να ωφεληθούν αμοιβαία από το τελικό αποτέλεσμα και όχι να ελεγχθούν καθ'οιονδήποτε τρόπο. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΑΥΣΤΡΙΑ

Δεν υπάρχει οργανωμένο σύστημα αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της εκπαίδευσης. Με τη συμβουλή ειδικών ερευνητών έχουν ξεκινήσει πιλοτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά εστιάζουν στη βελτίωση της διαχείρισης των σχολείων με δική τους ευθύνη και, για το σκοπό αυτό, στην κατάστρωση προγράμματος δράσης από αυτά. Σκοπός των προγραμμάτων είναι η ανάπτυξη των σχολείων και όχι η επιβολή κανόνων και ο έλεγχος. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΒΕΛΓΙΟ

Στη γαλλόφωνη κοινότητα το θέμα της αξιολόγησης γενικότερα παρουσιάζει καθυστέρηση λόγω του μεγάλου ανταγωνισμού που χαρακτηρίζει τα εκκλησιαστικά και κρατικά σχολεία και της δυνατότητας των γονέων να μετακινούν τα παιδιά τους από το ένα σχολείο στο άλλο με ευκολία. Ο νέος νόμος προβλέπει την παρακολούθηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ενώ τα τελευταία τρία χρόνια εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των σχολείων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με προσωπικό και αύξηση του προϋπολογισμού τους.

Στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης συμμετέχει η γαλλόφωνη κοινότητα με ένα σχολείο. Από το 1998 κάθε σχολείο καταρτίζει το δικό του πρόγραμμα δράσης. Ο απώτερος στόχος αφορά έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης.

Στα σχολεία της φλαμανδικής κοινότητας εφαρμόζεται μόνο εξωτερική αξιολόγηση με επιθεώρηση κάθε έξι χρόνια. Τα σχολεία δίνουν μόνο στατιστικά στοιχεία. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).



ΛΟΥΞΕΜΒΟΥΡΓΟ

Εφαρμόζεται ένα σύστημα εθνικών δεικτών αξιολόγησης, στο οποίο περιλαμβάνεται η επίδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά και η σχέση των σπουδών με την αγορά εργασίας.

Σε τακτά χρονικά διαστήματα διενεργείται έρευνα που αφορά το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο. Κατά τη διαδικασία αυτή διασφαλίζεται η ανωνυμία των σχολείων.

Σαράντα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν σε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης, στο πλαίσιο του οποίου θέτουν τους δικούς τους στόχους. Η αυτονομία των σχολείων είναι ένα νέο ζήτημα που εξετάζεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος του Λουξεμβούργου. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΔΑΝΙΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο. Τα σχολεία ανήκουν στους δήμους. Το υπουργείο Παιδείας καθορίζει μόνο το γενικό πλαίσιο. Η σχολική επιτροπή κάθε σχολείου, (την οποία απαρτίζουν εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών), καταρτίζει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, αποφασίζει για την οργάνωση της διδασκαλίας, τον αριθμό των μαθημάτων, την κατανομή των μαθητών κ.λπ. Η ίδια επιτροπή υποβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα για έγκριση στο δημοτικό συμβούλιο και εγκρίνει τον σχολικό προϋπολογισμό. Το περιεχόμενο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζεται από το υπουργείο. Δεν προβλέπεται θεσμοθετημένο σύστημα αξιολόγησης και επιθεώρησης των σχολείων, καθώς τα δημοτικά συμβούλια είναι αυτά που θέτουν τους κανόνες εποπτείας των σχολείων. Επειδή, όμως, τα σχολεία της Δανίας παρουσίασαν μέτριες επιδόσεις σε διάφορες μετρήσεις, από το 1997-98 το υπουργείο εφάρμοσε σχέδιο αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στην Επιτροπή που διαμόρφωσε το σχέδιο αυτοαξιολόγησης συμμετείχαν εκπρόσωποι του υπουργείου, των διευθυντών σχολείων, των εκπαιδευτικών, των γονέων, αλλά και των μαθητών.

(<http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb:~-A=969&-V=koinonia>).

Το Ινστιτούτο Αξιολόγησης είναι ανεξάρτητος Οργανισμός Αξιολόγησης με αυτονομία όσον αφορά τις διαδικασίες και τη μεθοδολογία αξιολόγησης τόσο από



την κυβέρνηση όσο και από τους άλλους φορείς της εκπαίδευσης. (Τσολακίδου, Σ., 2003:8).

ΟΛΛΑΝΔΙΑ:

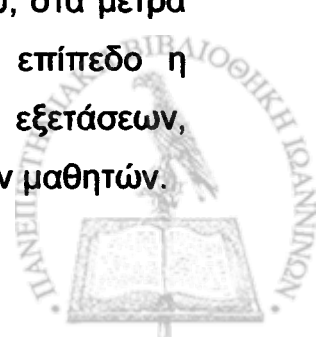
Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και περιλαμβάνει σε μεγαλύτερο ποσοστό άτυπη αξιολόγηση που συνίσταται στην εξέταση των αποτελεσμάτων των σχολείων.

Βοήθεια παρέχεται από τις κρατικές υπηρεσίες, αν ζητηθεί. Ο βαθμός επέμβασης του κράτους είναι μικρός καθώς, σύμφωνα με το σύνταγμα, η εκπαίδευση είναι ελεύθερη και η έναρξή της βρίσκεται στη δικαιοδοσία των γονέων. Τα τελευταία χρόνια, ο νόμος υποχρεώνει τα σχολεία να καταστρώνουν πενταετές πρόγραμμα δράσης και να αναφέρουν ετησίως σχετικά στις αρμόδιες υπηρεσίες.

Ο διάλογος για την ανάπτυξη εθνικών δεικτών αξιολόγησης μεταξύ των συνδικάτων των εκπαιδευτικών και των κυβερνητικών υπηρεσιών σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών θεμάτων και διαδικασιών. Περιλαμβάνει τα αποτελέσματα των μαθητών, τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση του προσωπικού. Παράλληλα βρίσκονται σε εξέλιξη μελέτες ηλικιακών ομάδων μαθητών (cohort studies), που εξετάζουν την ανάπτυξη των μαθητών καθόλη τη διάρκεια των σπουδών τους με βάση την οικογενειακή, οικονομική και κοινωνική τους κατάσταση και το περιβάλλον του σχολείου. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΙΣΠΑΝΙΑ

Την ευθύνη της αξιολόγησης έχουν, σε μεγάλο βαθμό, αναλάβει οι τοπικές αρχές αναπτύσσοντας δικά τους συστήματα, τα οποία βασίζονται σε μεθόδους εξωτερικής αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται κάθε τέσσερα χρόνια με έμφαση στη διαχείριση, τις σχέσεις σχολείου – γονέων, τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στο παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, στα μέτρα που λαμβάνονται για ειδικές ομάδες μαθητών κ.λπ. Σε εθνικό επίπεδο η αξιολόγηση περιλαμβάνει μελέτη των αποτελεσμάτων των τελικών εξετάσεων, της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης καθώς και της επίδοσης των μαθητών.



Το Εθνικό Ινστιτούτο Ποιότητας και Αξιολόγησης εφαρμόζει πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ:

Το θέμα της αξιολόγησης είναι πολύ νέο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Χίλια σχολεία συμμετέχουν σε κρατικό πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης ενώ υπάρχουν και προγράμματα ερευνητικών ινστιτούτων που χρησιμοποιούν περισσότερο ποιοτικούς δείκτες. Δεν προβλέπεται κάποια επίσημη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Ο μόνος εξωτερικός δείκτης παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου είναι τα αποτελέσματα των εξετάσεων των μαθητών κατά την τελευταία σχολική χρονιά. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΣΚΩΤΙΑ

Τα τελευταία πέντε χρόνια εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, που περιλαμβάνει και αξιολόγηση της αυτοαξιολόγησης. Επίσης κάθε σχολείο καταστρώνει τριετές πρόγραμμα δράσης. Η ανταπόκριση των σχολείων σε ποσοστό 70% κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητική και από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα φαίνεται να οδηγεί σε σημαντική (κατά 75%) βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

ΙΤΑΛΙΑ

Η χώρα αυτή έχει μακρά παράδοση συγκεντρωτισμού και παραδοσιακή έλλειψη «κουλτούρας αξιολόγησης». Τη δεκαετία του '70 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες αποκέντρωσης με την εκχώρηση διοικητικών αρμοδιοτήτων από το κράτος στα περιφερειακά και τοπικά εκπαιδευτικά γραφεία. Τη δεκαετία του '90 εκχωρήθηκε αυτονομία στη σχολική μονάδα σε ό,τι αφορά την οργάνωση και διοίκηση, το σχεδιασμό (και) δικών της προγραμμάτων σπουδών - που όμως πάντα είναι εναρμονισμένα με τους εθνικούς στόχους. Από το 1973 και μετά η



εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου εκχωρήθηκε από το κράτος σε ειδικά συμβούλια που αποτελούνται από τον διευθυντή του σχολείου, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους του συλλόγου γονέων. Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 δημιουργήθηκε η Υπηρεσία για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση, που παρακολουθεί την αυτοαξιολόγηση των σχολείων και πληροφορεί τους ενδιαφερόμενους για τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων. (<http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb:~-A=969&-V=koinonia>).

ΣΟΥΗΔΙΑ

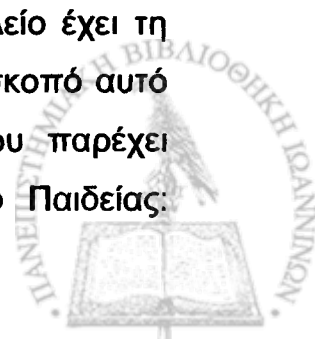
Τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη μεταρρυθμιστική προσπάθεια με στόχο την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η χρηματοδότηση και η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται από την κυβέρνηση, ενώ η παρακολούθηση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μέτρων είναι ευθύνη των δημοτικών αρχών (οι εκπαιδευτικοί είναι δημοτικοί υπάλληλοι). Ο τοπικός σχεδιασμός έργου και ο έλεγχος υλοποίησής του καταρτίζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

Η αξιολόγηση αποτελεί μέσο παρακολούθησης και ελέγχου της εφαρμοζόμενης μεταρρύθμισης, συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, λαμβάνει υπόψη της και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, ενώ έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. (Παλαιοκρασάς, et al, ό.π., σσ.164-166).

Οι πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιλέγονται από τους δήμους, των οποίων αρμοδιότητα είναι η επιμόρφωση ή η απόλυση των μη μονίμων εκπαιδευτικών. Για τους μόνιμους, προβλέπεται επιμόρφωση ή μετάταξη σε μη εκπαιδευτικές υπηρεσίες του δήμου. (Καλαμπόκα, Β., 2003:76-77) .

ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ

Εφαρμόζεται εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το δικό του σύστημα αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό μπορεί να συμμετάσχει στο Εθνικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης, που παρέχει βοήθεια, σύμφωνα με τρεις αρχές που έχει θέσει το Υπουργείο Παιδείας:



Επάρκεια, Αποτελεσματικότητα, Οικονομία. Οι δείκτες που χρησιμοποιούνται είναι ποσοτικοί και ποιοτικοί και περιλαμβάνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων. (Πανάρετος, Ι. – Μπάνου, Αιμ., στο <http://www.stat-athens.aueb.gr>).

Η.Π.Α. - ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ

Όπως είναι γνωστό, πρόκειται για δύο αναπτυσσόμενες χώρες με πλούσιο ερευνητικό έργο σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης . Κοινός παρονομαστής τους η ένταξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αναπτυξιακής αξιολόγησης, πού ερευνά το έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές συνθήκες και με όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία και που σκοπό έχει τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος .

Όσον αφορά τις Η.Π.Α, ισχύει η ιδιομορφία της εφαρμογής διαφορετικού συστήματος οργάνωσης, διοίκησης και αξιολόγησης σε κάθε Πολιτεία. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περιπτώσεις των πολιτειών του Κονέκτικατ και της Καλιφόρνια, στις οποίες ισχύει ένα σύστημα αξιολόγησης που εισηγήθηκε ο καθηγητής L . Shulman. Απαρτίζεται από τρία διαφορετικά επίπεδα αξιολόγησης: την πιστοποίηση (accreditation) των ιδρυμάτων που καταρτίζουν τους εκπαιδευτικούς, την χορήγηση άδειας εργασίας (licencing) σε όσους αποφοιτούν και τη βεβαίωση (certification), που αποκτούν μετά από εξετάσεις, όσοι έχουν τρία χρόνια προϋπηρεσία και επιδιώκουν να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων αξιοποιούνται από τις παιδαγωγικές σχολές κατά τη βασική εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών .

Στην Αυστραλία η αξιολόγηση γίνεται σε τρεις φάσεις: την προεπιθεώρηση (επιλέγεται από ομάδα αξιολογητών μαζί με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ο τρόπος και οι μορφές αξιολόγησης), την επιθεώρηση (αφορά τη διδασκαλία, το πρόγραμμα, τη διοίκηση και τον εξοπλισμό του σχολείου) και τη μεταεπιθεώρηση (ανατροφοδοτικές / βελτιωτικές διαδικασίες, υποβολή συμπερασμάτων στα πανεπιστημιακά τμήματα). (Περσιάνης, Π., 1998:58-64).

Η παράθεση των παραπάνω στοιχείων αναδεικνύει το γεγονός ότι η διαδικασίες αξιολόγησης έχουν καταστεί εξαιρετικά σημαντικές για τα κράτη



εκείνα που επιδιώκουν να εξασφαλίσουν ποιοτική εκπαίδευση για όλους. (<http://www.phileleftheros.com/main/main.asp?gid=362&id=304585>).

Δεδομένης της ύπαρξης διαφορετικών μοντέλων αξιολόγησης σε κάθε ένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα που αναφερθήκαμε, υπάρχουν κοινές προσεγγίσεις, γεγονός το οποίο μας οδηγεί στις εξής διαπιστώσεις:

α. Πολύ λίγες χώρες επικεντρώνουν την αξιολόγησή τους στους εκπαιδευτικούς. (Ενημερωτικό Δελτίο για ευρωπαϊκές εξελίξεις, τεύχ. 14, Ιανουάριος 2006/Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών).

β. Οι περισσότερες χώρες έχουν υιοθετήσει ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Διαφορές εντοπίζονται ως προς τις διαδικασίες, τους φορείς υλοποίησης και τους στόχους. (Επισκόπηση για την αξιολόγηση των σχολείων στο <http://www.eyridice.org/Documents/EvalS/en/frameSet.htm>).

γ. Σε εκπαιδευτικά συστήματα με συγκεντρωτικό χαρακτήρα η αξιολόγηση γίνεται σε κεντρικό επίπεδο με παράλληλη καθιέρωση ενός δικτύου πληροφοριών. Σε αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση αναπτύσσεται σε τοπικό επίπεδο, συνήθως με νομοθετική κατοχύρωση της αυτοαξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας. (Βλ. <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=16>).

Σε ότι αφορά τις ευρωπαϊκές χώρες, το σκεπτικό είναι να προχωρήσει η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και στη συνέχεια η αξιολόγησή τους. (http://rep.uoi.gr/gmanrog/enarm_pan.htm & Μαρτίνου, Α., 2002:32). Παράλληλα, εκτιμάται ότι η συστηματική συλλογή δεδομένων με κοινούς δείκτες θα οδηγούσε στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

(<http://www.ideopolis.gr/modules/news/article.php?storyid=92>).

3.4 ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) είναι οι δευτεροβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση. Εκπροσωπούν το σύνολο των μονίμων δασκάλων και καθηγητών αντίστοιχα, ενώ προσφέρουν συνδικαλιστική κάλυψη σ' ένα μεγάλο αριθμό αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία, τα γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας. (Νίκας, Α., 1983:30-31). Οι δυο Ομοσπονδίες είναι μέλη της ΑΔΕΔΥ



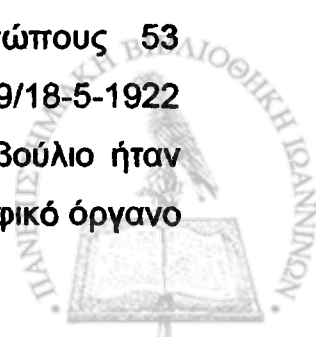
(τριτοβάθμια οργάνωση, ανώτατο συνδικαλιστικό όργανο των δημοσίων υπαλλήλων), ενώ παράλληλα ανήκουν και συνεργάζονται με διεθνείς ενώσεις εκπαιδευτικών όπως: την Παγκόσμια Συνομοσπονδία Οργανώσεων του Εκπαιδευτικού Επαγγέλματος (WCOTP, World Confederation of organizations of the teaching Profession) και τα αντίστοιχα τμήματα της πρωτοβάθμιας (IFTA) και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (FIPESO), την Εκπαιδευτική Διεθνή (Education International) κ.ά. Η Δ.Ο.Ε. είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Συνδικαλιστικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (ETUCE, European Trade Union Committee for Education). (www.doe.gr και www.olme.gr).

Ο μεγάλος αριθμός των μελών τους, η ικανοποιητική συμμετοχή τους στο συνδικαλιστικό κίνημα, το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς και η μαχητικότητα στις μεγάλες κινητοποιήσεις τους (Τουλούπης, Φ., 2001:119-139), καθιστά τη Δ.Ο.Ε. και την Ο.Λ.Μ.Ε. από τις ισχυρότερες συνδικαλιστικές οργανώσεις στην Ελλάδα. Το γεγονός «ότι διεκδικούν για τα μέλη τους μια επιστημονική και κυρίως κοινωνική αποστολή πέρα από τα στενά εκπαιδευτικά και υπαλληλικά όρια, προσδίδει στη δράση και τις παρεμβάσεις τους ένα γενικότερο πολιτικό ενδιαφέρον» (Καϊρης, Α., 2004:12-13) και αποτελεί κίνητρο για μια πιο λεπτομερή εξέταση των ιστορικών και οργανωτικών τους χαρακτηριστικών. (Αξίζει να σημειωθεί ότι η Δ.Ο.Ε. από τις 22 Οκτωβρίου 1997, έχει ιδρύσει το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών και Ερευνητικών Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.), ενώ στην Ο.Λ.Μ.Ε. έχει συσταθεί το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης(ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.).

Οι δύο ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, έχουν δώσει δυναμικά το αγωνιστικό τους παρών σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στην Ελλάδα και γενικά ο συνδικαλιστικός τους λόγος διακρίνεται για τη συνέπεια και την υπευθυνότητά του. (Χοντολίδου, Ε.,1987:17-19 & Βασιλού - Παπαγεωργίου, Β.,1996:11-40).

Η Δ.Ο.Ε

Ιστορικά: Η Δ.Ο.Ε. ιδρύθηκε στις 3 Μαρτίου 1922 στην καταστατική συνέλευση που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα με αντιπροσώπους 53 συλλόγων. Η νομική επικύρωση έγινε ένα μήνα αργότερα με την 1849/18-5-1922 απόφαση του Πρωτοδικείου της Αθήνας. Το πρώτο διοικητικό συμβούλιο ήταν 5/μελές με Πρόεδρο τον Αντώνιο Καραγιάννη. Το πρώτο δημοσιογραφικό όργανο



είναι το περιοδικό «ΕΡΜΗΣ» που εκδίδεται στη Χαλκίδα. Από τον Ιούνιο του 1924 μέχρι σήμερα, δημοσιογραφικό όργανο της Δ.Ο.Ε. είναι το ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ. (www.doe.gr).

Σημαντικοί σταθμοί στην πορεία της Δ.Ο.Ε., όπως αξιολογούνται από την επίσημη ιστοσελίδα της Ομοσπονδίας:

-1927: Διάσπαση της Δ.Ο.Ε. και ίδρυση της «Νέας Διδασκαλικής Ομοσπονδίας» με συμμετοχή ελάχιστων συλλόγων. Ο Υπουργός Παιδείας την αναγνώρισε γιατί βάδιζε «επί τη βάσει των κοινωνικών και εκπαιδευτικών απόψεων του κράτους».

-1930: Στην ΙΓ Γενική Συνέλευση οι σύλλογοι που είχαν αποχωρήσει επανεντάσσονται στη Δ.Ο.Ε. Διάλυση της «Νέας Ομοσπονδίας», επανένωση της Δ.Ο.Ε.

-1935: Με συντακτική πράξη (Μάιος 1935) διαλύεται η Δ.Ο.Ε. και οι άλλες συνδικαλιστικές οργανώσεις. Επανιδρύεται τον Απρίλιο του 1936.

-1936 έως 1947: Δεν υπάρχει διοίκηση λόγω των πολιτικών και ιστορικών συγκυριών (δικτατορία Μεταξά, γερμανική κατοχή, εμφύλιος πόλεμος).

-1947: Συγκαλείται η πρώτη μεταπολεμική Συνέλευση (ΙΘ) στην οποία Πρόεδρος εκλέγεται ο Ζαχαρίας Κωτσίκης.

-1967 έως 1975: Η διοίκηση ασκείται από το διορισμένο από τη δικτατορία Διοικητικό Συμβούλιο.

-1975: Πρώτη έκτακτη μεταδιδακτορική Συνέλευση (8-5-75). Εκλέγεται νέα διοίκηση με Πρόεδρο τον Παναγιώτη Καζαντζή.

Σύμφωνα με τον πρώην Πρόεδρο της Δ.Ο.Ε. Φ. Τουλούπη «το ανεξάρτητο εκπαιδευτικό κίνημα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, οργανώνοντας κάτω από αντίξοες συνθήκες τους δασκάλους και νηπιαγωγούς της χώρας σε συλλογικό υποκείμενο ζωής και δράσης, επέλεξε να δρα κατά τον 20 αιώνα ως μια συνδικαλιστική έπαλξη κοινωνικής, δημοκρατικής και προοδευτικής δύναμης του τόπου, συμβάλλοντας κατά τις δυνάμεις του στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής, εθνικής και λαϊκής κοινότητας, ακόμα και σε κρίσιμες στιγμές». (Τουλούπης, Φ., 2001:112).

Οργανωτική δομή: Ο τρόπος της οργάνωσης, διοίκησης και εκπροσώπησης της βάσης της Ομοσπονδίας προβλέπεται από το καταστατικό που εγκρίθηκε από την 22 μεταδιδακτορική Γενική Συνέλευση (21-6-1996) και περιλαμβάνει πενήντα τέσσερα (54) άρθρα. Συγκεκριμένα:



-Συγκροτείται από τους συλλόγους Δασκάλων και Νηπιαγωγών που είναι μέλη της και οι οποίοι έχουν την υποχρέωση να αποστέλλουν τις ετήσιες συνδρομές τους μέχρι το τέλος Δεκεμβρίου κάθε έτους. (Κεφάλαιο Β, άρθρο 4, παράγραφος 1 και κεφάλαιο Γ, άρθρο 8, παρ. ζ).

-Διοικείται από 11μελές Διοικητικό Συμβούλιο (Δ. Σ.) που εκλέγεται από τη Γενική Συνέλευση (Γ. Σ.) του κλάδου με 2ετή θητεία. (Κεφάλαιο Δ, άρθρο 13).

-Η Γ.Σ. είναι το κυρίαρχο όργανο της Δ.Ο.Ε. και ελέγχει το Δ.Σ. και τα άλλα όργανα Διοίκησης της. Οι τακτικές Γ.Σ. πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στην Αθήνα ή σε άλλη πόλη της Ελλάδας και σ' αυτές παίρνουν μέρος οι εκλεγμένοι αντιπρόσωποι των συλλόγων-μελών της Δ.Ο.Ε. (Κεφάλαιο Ε, άρθρα 33 και 34). Τέλος, οι σκοποί της οργάνωσης ορίζονται στο Πρώτο Κεφάλαιο του καταστατικού και περιλαμβάνουν: την προαγωγή των επαγγελματικών συμφερόντων του κλάδου, τη βελτίωση της όλης Παιδείας του λαού, την προάσπιση των συνδικαλιστικών ελευθεριών, της δημοκρατίας, της εθνικής ανεξαρτησίας, της ειρήνης κ.λ.π. (Κεφάλαιο Α, άρθρο 2)

Η Ο.Λ.Μ.Ε.

Ιδρύθηκε το 1924, «*συνεχίζοντας την παράδοση παλαιότερων συνδικαλιστικών οργανώσεων που δραστηριοποιούνταν στο χώρο της δημόσιας μέσης εκπαίδευσης από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα*». (Καϊρης, Α., 2004:11). Το 1936 (επί δικτατορίας Μεταξά) διαλύεται για να επανασυσταθεί το 1949 και από τότε να εκπροσωπεί διαρκώς τους εκπαιδευτικούς της μέσης βαθμίδας της δημόσιας εκπαίδευσης, έχοντας μια έντονη και σταθερή παρουσία στα εκπαιδευτικά και συνδικαλιστικά δρώμενα. (Νίκας, Α., 1983:31-38).

Στη δύναμή της ανήκουν 78 Ε.Λ.Μ.Ε (Ενώσεις Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) που είναι οι τοπικές πρωτοβάθμιες οργανώσεις, οι οποίες σύμφωνα με το καταστατικό της Ο.Λ.Μ.Ε συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη των αποφάσεων.

Διοικητικά όργανα και εκπροσώπηση της Βάσης.

Μέχρι και το 1983 η τακτική «Γενική Συνέλευση» (Γ.Σ.) της ΟΛΜΕ πραγματοποιείται κάθε χρόνο στην Αθήνα και προς το τέλος του διδακτικού έτους



(Μάιο ή Ιούνιο). Κάθε ΕΛΜΕ εκπροσωπείται με εκλεγμένους αντιπροσώπους ο αριθμός των οποίων καθορίζεται με βάση τον αριθμό των μελών της πρωτοβάθμιας οργάνωσης. Έργο της Γ.Σ. είναι η έγκριση του απολογισμού του απερχόμενου Διοικητικού Συμβουλίου (Δ.Σ.), η εκλογή νέας Διοίκησης και η λήψη αποφάσεων για τη χάραξη της πορείας της οργάνωσης. Μετά το 1983 οι Γενικές Συνελεύσεις μετονομάζονται σε «Συνδικαλιστικά Συνέδρια» και διεξάγονται ανά διετία.

Η διοίκηση της Ομοσπονδίας ασκείται από το 11/μελές Δ.Σ. που εκλέγεται με απλή αναλογική από τη Γ.Σ. των αντιπροσώπων και η θητεία του είναι διετής. Το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ *«αποτελεί τη σταθερή ηγεσία της ομοσπονδίας, αποφασίζοντας για τα καθημερινά – διαδικαστικά αλλά και για τα πιο σημαντικά ζητήματα στις συνεδριάσεις του, χαράζοντας την πολιτική της βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα»*. (Καϊρης, Α., 2004:11).

Τα μέλη του Δ.Σ. ανήκουν στις συγκροτημένες συνδικαλιστικές παρατάξεις που παίρνουν μέρος στις αρχαιρεσίες που γίνονται στις Γ. Σ. έτσι καθορίζεται ο συσχετισμός των δυνάμεων που συμμετέχουν στο Δ.Σ. και παράλληλα δίδεται η δυνατότητα στους σχηματισμούς που πλειοψηφούν να διαμορφώνουν τα κυρίαρχα στοιχεία του εκφερόμενου του συνδικαλιστικού λόγου της ΟΛΜΕ. Οι παρατάξεις που προαναφέραμε πρόσκεινται – όπως και στη ΔΟΕ – στα πολιτικά κόμματα (ανεξάρτητα σχήματα προσκείμενα στην εξωκοινοβουλευτική αριστερά εμφανίζονται από το 1996-97 και μετά) με ανάλογες συνέπειες ως προς το βαθμό της αυτόνομης δράσης τους και της ανεξαρτησίας των επιλογών τους.

Σε έκτακτες περιστάσεις, όποτε προκύπτουν σοβαρά ζητήματα και απαιτείται άμεση λήψη αποφάσεων, συνέρχεται ένα πιο αντιπροσωπευτικό (σε σχέση με το Δ.Σ. όργανο βάσης που είναι η Γενική Συνέλευση των προέδρων των Ε.Λ.Μ.Ε.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΕΔΙΟ – ΣΚΟΠΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΣ - ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ

Λόγω της μελέτης του θέματος της αξιολόγησης σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο(1990-2007), ακολουθείται μια διαχρονική, αναλυτική, κριτική παρουσίαση των γεγονότων, δίνοντας έμφαση σε εκείνα τα ιστορικά στοιχεία που επηρέασαν καταλυτικά τις εξελίξεις και τα οποία διαμόρφωσαν τη σημερινή κατάσταση, αφού το θέμα της αξιολόγησης έχει ουσιαστικά παγώσει, κατά τη διάρκεια της τελευταίας τετραετίας, (2004-2007).

Πιο συγκεκριμένα, για την καταγραφή των εξελίξεων στο αξιολογικό πρόβλημα, επιλέξαμε τη διάκριση τριών ιστορικών περιόδων, ως εξής:

α) Περίοδος 1990-1993, β) Περίοδος 1996-2000 και γ) Περίοδος 2000-2007) .

Η παραπάνω διάκριση έγινε με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

α) Τίς γενικότερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες(εναλλαγές κυβερνήσεων και υπουργών, θέσεις πολιτικών κομμάτων κ.λ.π) και τη σημασία τους στη διαμόρφωση των δεδομένων του αξιολογικού προβλήματος.

β)Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της κάθε περιόδου(σχέδια Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων, Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) και

γ) Τη διαμόρφωση του κομματικού και συνδικαλιστικού λόγου με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και την προσαρμογή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό «γίνεσθαι» της κάθε περιόδου.

4.2. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ – ΣΚΟΠΟΣ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας είναι η εξέταση, η μελέτη και η ανάλυση των θέσεων των πολιτικών κομμάτων, τα οποία αντιπροσωπεύουν στο Κοινοβούλιο το σύνολο του ελληνικού λαού, καθώς και των Ομοσπονδιών που αποτελούν σε δευτεροβάθμιο επίπεδο τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους των εργαζομένων της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (της Δ..Ο.Ε. και της Ο.Λ.Μ.Ε. αντίστοιχα), γύρω από το θέμα της αξιολόγησης του



Εκπαιδευτικού Έργου και του εκπαιδευτικού, κατά τη χρονική περίοδο 1990-2007.

Αποστολή των Ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών είναι - εκτός της προάσπισης των στενών εργασιακών συμφερόντων των μελών τους - η παραγωγή κρίσεων, αντιρρήσεων, συμπληρώσεων, αντιπροτάσεων κ.λπ. σε μεγάλο αριθμό θεμάτων που έχουν σχέση με την ελληνική εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε, τόσο οι εκάστοτε κυβερνήσεις, όσο και τα πολιτικά κόμματα και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών διαμόρφωσαν συγκεκριμένες «λογικές» για το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και ταυτόχρονα παράγαγαν συγκεκριμένο «λόγο».

Το σύνολο της παραγωγής αυτής υποδιαιρείται στο εξής στον «συνδικαλιστικό - εκπαιδευτικό λόγο» σε αντιδιαστολή με τον «κυβερνητικό λόγο», που αποτελεί το σύνολο των αποφάσεων που λαμβάνονται σε κυβερνητικό επίπεδο και μετουσιώνονται σε άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής με την εφαρμογή συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου, ενώ τα κόμματα παράγουν τον «κομματικό λόγο», που αποτελεί το σύνολο της κριτικής τους αλλά και των αντιπροτάσεων τους απέναντι στην επίσημη κυβερνητική πολιτική.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να διερευνήσει τις σχέσεις αλληλεξάρτησης του παραγόμενου «κομματικού» και «συνδικαλιστικού-εκπαιδευτικού» λόγου με τον αντίστοιχο «κυβερνητικό λόγο» της τελευταίας δεκαπενταετίας, που αφορούν τις διαστάσεις της αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και του εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα, η προς επαλήθευση **κεντρική ερευνητική υπόθεση** της εργασίας μας, προβλέπει ότι οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων αλλά και των εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης, δεν αμφισβητούν στην ουσία την αξιολόγηση ως ανάγκη, αλλά κυρίως ως διαδικασία. Παράλληλα οι θέσεις τους δεν αποτελούν ανεξάρτητα ή μεμονωμένα φαινόμενα έκφρασης «πολιτικού λόγου» ή πολιτικής παρέμβασης προς την πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., αλλά συνδέονται, επηρεάζονται και αλληλεξαρτώνται από την εφαρμοζόμενη, για το ζήτημα αυτό, εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.

Τα **βασικά ερευνητικά ερωτήματα** που πηγάζουν από την ερευνητική υπόθεση, είναι τα εξής:



- 1α. Έχει διατυπωθεί συγκεκριμένο πλαίσιο λόγου από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας ;
- 1β. Έχει αυτό το πλαίσιο υλοποιηθεί ως πολιτική πρακτική ;
- 2α. Έχει αναπτυχθεί από την πλευρά των κομμάτων κριτικός λόγος απέναντι στην κυβερνητική πολιτική ;
- 2β. Έχουν διατυπώσει τα κόμματα συγκεκριμένο ανεξάρτητο πολιτικό λόγο ;
- 2γ. Εντοπίζονται σημεία σύγκλισης ή διαφοροποίησης στο πλαίσιο λόγου και πολιτικών, μεταξύ των κομμάτων ;
- 3α. Έχει διατυπωθεί κριτική των συνδικαλιστικών οργανώσεων απέναντι στο νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση ;
- 3β. Έχει διαμορφωθεί πλαίσιο λόγου για την αξιολόγηση από τις Ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών σε ανεξάρτητο και αυτόνομο επίπεδο ;

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει μια σειρά από **δευτερογενή ερωτήματα**, όπως:

1. Οι θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των Ομοσπονδιών παραμένουν σταθερές ή αλλάζουν, κατά τη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε ;
2. Συνδέεται ο πολιτικός και συνδικαλιστικός λόγος με τις παραμέτρους του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης ;
3. Συγκλίνει η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι θέσεις των κομμάτων και συνδικαλιστικών οργανώσεων με τις γενικότερες εξελίξεις του θεσμού της αξιολόγησης στο ευρύτερο διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο;

4.3. ΔΙΑΡΚΕΙΑ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2004 και ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2007.

Είναι έρευνα αρχείου και ως τεχνική προσέγγισης των πολιτικών κειμένων που μελετήθηκαν χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου. Η έρευνα βασίστηκε στη συλλογή, καταγραφή, διερεύνηση και αξιολόγηση υλικού από α) Πρωτογενείς πηγές (Εθνική Νομοθεσία, αρχείο ΥΠΕΠΘ, αρχείο Βουλής, αρχεία πολιτικών κομμάτων και εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών) και β) Δευτερογενείς πηγές (βιβλιογραφία και αρθρογραφία).



Τέλος, Υλικό της Έρευνας αποτέλεσαν: η Νομοθεσία, το Αρχείο του ΥΠΕΠΘ, το Αρχείο της Βουλής, το Διδασκαλικό Βήμα, το Ενημερωτικό Δελτίο της ΟΛΜΕ, οι Θέσεις των Ομοσπονδιών, Πρακτικά συνεδρίων, Αποφάσεις οργάνων, βιβλία, Άρθρα και Δημοσιεύματα της εποχής.

ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

ΠΕΡΑΝ



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1990-1993

5.1 Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου

Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης περιόδου, σημειώθηκαν σημαντικές πολιτικές ανακατατάξεις σε διεθνές επίπεδο (Καϊρης, Α., 2004:122), ενώ την αστάθεια που επικράτησε στην εσωτερική σκηνή ως την άνοιξη του 1990, διαδέχτηκε η περίοδος διακυβέρνησης της χώρας από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.). Η επικύρωση της συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) και η επιδίωξη της εισόδου στην Ο.Ν.Ε. (Οικονομική Νομισματική Ενοποίηση) φέρνουν στο επίκεντρο του πολιτικού διαλόγου και της αντιπαράθεσης τα ζητήματα της λειτουργίας της «αγοράς» στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, των ιδιωτικοποιήσεων Δημόσιων επιχειρήσεων και οργανισμών κ.ά., τα οποία σε συνδυασμό με την επικράτηση του «νεοφιλελευθερισμού» ως κυρίαρχη ιδεολογία, θα επηρεάσουν καθοριστικά τις κυβερνητικές επιλογές και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το νομοθετικό έργο που προώθησε η κυβέρνηση με τους Υπουργούς Β. Κοντογιαννόπουλο (4/1990-1/1991) και Γ. Σουφλιά (1/1991-10/1993) χαρακτηρίζεται από τη διάθεση να δοθεί προτεραιότητα στα θέματα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστη υπήρξε η ενασχόληση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της πρόωρης λήξης της θητείας της κυβέρνησης κατά επτά μήνες. Σύμφωνα με τον Α. Καϊρη οι νομοθετικές πρωτοβουλίες των Υπουργών Παιδείας «δεν ολοκληρώθηκαν ή δεν ενεργοποιήθηκαν σε αρκετές περιπτώσεις, αφού συνάντησαν την έντονη αντίδραση της αντιπολίτευσης και κυρίως των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών». (ό.π.,σ.123). Η ίδια τριετία χαρακτηρίζεται από τον Χ. Δούκα «Η ανέφικτη πειθάρχηση»(Δούκας, Χ., 2000:127-136) και περιγράφεται ως μια περίοδος όπου κυριαρχούν στην εκπαίδευση ο αυταρχικός λαϊκισμός και οι συγκρούσεις μεταξύ Υπουργείου – μαθητών / Υπουργείου – εκπαιδευτικών, πολλές φορές με δυσάρεστα επακόλουθα (καταλήψεις σχολείων από μαθητές, βίαια επεισόδια με αποκορύφωμα τη δολοφονία στις 8 Ιανουαρίου 1991 του μέλους της ΕΛΜΕ Αχαΐας Ν. Τεμπονέρα). (ό.π., σελ.135).



Η κυβέρνηση επιχείρησε να προωθήσει την εκπαιδευτική της μεταρρύθμιση σε δυο φάσεις, διαιρώντας αντίστοιχα την εκπαιδευτική θεματολογία σε δυο ενότητες ανάλογα με το βαθμό προτεραιότητας. Η πρώτη ενότητα (με τις αντίστοιχες νομοθετικές παρεμβάσεις) περιλαμβάνει:

1. Τροποποίηση των κριτηρίων και του τρόπου επιλογής των Σχολικών Συμβούλων (ν. 1966/1991).
2. Αξιολόγηση μαθητών / ενισχυτική διδασκαλία (Π.Δ. 426/91 και 429/92).
3. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (ν. 2009/92, Π.Δ. 250/92).
4. Διαδικασία-κριτήρια επιλογής διοικητικών στελεχών (ν. 2043/92).

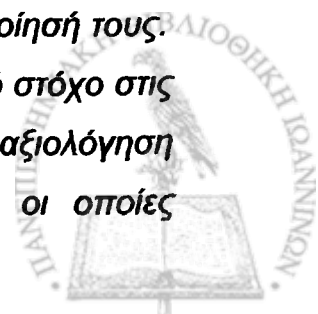
Το Μάρτιο του 1992 (19-3/1992) δίδεται στη δημοσιότητα το δεύτερο μέρος των προτάσεων του ΥΠΕΠΘ που αφορούν:

1. Το ενιαίο πρόγραμμα της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
2. Τη δομή του λυκείου.
3. Τα αναλυτικά προγράμματα.
4. Τα βιβλία και η δυνατότητα επιλογής και χρήσης πολλαπλού βιβλίου.
5. Τη διαδικασία ξένων γλωσσών.
6. Τις νέες τεχνολογίες.
7. Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
8. Τη διοίκηση και εποπτεία των σχολείων. (Δούκας, Χ., 2000:139-140 και Καϊρης, Α., 2004:123).

Από τα παραπάνω ζητήματα, το μόνο που πήρε τη μορφή Π.Δ. είναι αυτό που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. (Π.Δ. 320/93). Ο Χ. Δούκας, παραθέτει δυο σημαντικές εκτιμήσεις σχετικά με την στρατηγική και τις επιλογές της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ, που αφορούν στις νομοθετικές παρεμβάσεις και τον κεντρικό ρόλο που κατείχε η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου.

Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι «οι παρεμβάσεις στο νομοθετικό τομέα ακολούθησαν τις κυβερνητικές προδιαγραφές, που αναπροσαρμόζονταν στην πορεία ανάλογα με το βαθμό των αντιστάσεων που εκδηλώνονταν και τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Έτσι:

- αποφεύχθηκε η εφάπαξ νομοθετική ρύθμιση και επελέγη η τμηματοποίησή τους.
- Οι διοικητικές και οργανωτικές παρεμβάσεις αποτέλεσαν τον κεντρικό στόχο στις νομοθετικές παρεμβάσεις». (Δούκας, Χ., 2000:139). Συνεπώς, «η αξιολόγηση συμπλήρωνε ένα πλαίσιο διοικητικών και ελεγκτικών ρυθμίσεων, οι οποίες



κυριάρχησαν στις αντιπαραθέσεις σε όλη τη διάρκεια της τριετίας. Η υλοποίησή της ολοκλήρωνε ένα θεσμικό πλαίσιο εξουσιών, επιλύοντας ένα πρόβλημα που επί μια δεκαετία έθετε σε δοκιμασία την πολιτική αξιοπιστία». (Δούκας, Χ., ο.π.,σ.141).

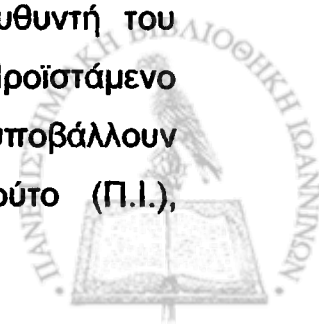
Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε τα βασικά σημεία του Π.Δ. 320 του 1993 και ν' αναλύσουμε τις θέσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπως αυτές προκύπτουν από τις πηγές της ερευνάς μας.

5.2. Το Π.Δ. 320/93.

Σύμφωνα με το τελικό Π.Δ. της αξιολόγησης (320, Αύγουστος 1993), η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου νοείται ως «εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης γενικά». Ειδικότερα: εκτιμάται το έργο κάθε εκπαιδευτικού χωριστά, το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας καθώς και η «απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο». (Άρθρο 1.1). Στο ίδιο άρθρο, αναλύεται ο σκοπός της αξιολόγησης που είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με βάση:

- α) Την ενίσχυση της αυτογνωσίας, την επιστημονική συγκρότηση, την παιδαγωγική κατάρτιση και τη διδακτική ευστοχία του εκπαιδευτικού.
- β) Τη θεμελίωση εικόνας για την απόδοση του έργου του.
- γ) Τη βελτίωση της προσφοράς στο μαθητή, με παράλληλη αξιοποίηση των οδηγιών του Σχολικού Συμβούλου.
- δ) Την ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους.
- ε) Την παροχή κινήτρων για υπηρεσιακή εξέλιξη και
- στ) Την ανάλυση και μελέτη των στοιχείων, η οποία λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός για την επιμόρφωσή τους. (Άρθρο 1, παραγρ.2,3,4).

Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας πραγματοποιείται στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού έτους αντίστοιχα και η σχετική έκθεση υποβάλλεται από το Διευθυντή του σχολείου στο Γραφείο Σχολικών Συμβούλων και στον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου Εκπαίδευσης, οι οποίοι με τη σειρά τους υποβάλλουν εκθέσεις στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.),



«προκειμένου να αποτελέσουν βασικό υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε εθνικό επίπεδο». (Άρθρο 2, παραγρ. 1,2,3).

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από τον Σχολικό Σύμβουλο διαμορφώνεται λαμβάνοντας υπόψη:

α) Τα στοιχεία από την παρακολούθηση δυο τουλάχιστον διδασκαλιών του εκπαιδευτικού, σε διαφορετικές ημέρες και πάντοτε ύστερα από συνεννόηση.

β) Την ατομική έκθεση που συντάσσει ο εκπαιδευτικός *«για τον τρόπο εργασίας του γενικά και για τις διδασκαλίες του προηγούμενου εδαφίου».* (Άρθρο 3.2).

Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα (άρθρο 3.3) με βαθμολογική κλίμακα από 10-50 μόρια (μέγιστο άθροισμα 100 μόρια). (άρθρο 3.3). Ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί:

α) Την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό και

β) Την συνεργασία και την επικοινωνία του με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές (άρθρο 3.4). (κλίμακα βαθμολογίας από 10-50 μόρια αντίστοιχα, ανώτερο άθροισμα 100 μόρια). (Άρθρο 3.5).

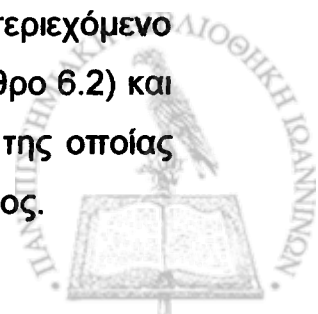
Κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται στο τέλος της πρώτης διετίας της υπηρεσίας του, κάθε τέσσερα χρόνια μέχρι το 22^ο έτος υπηρεσίας και κάθε πέντε χρόνια για τα έτη υπηρεσίας πέραν των 22. Επίσης, *«σε κάθε περίπτωση συμμετοχής εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επιλογής».* (Άρθρο 3.6).

Σύμφωνα με το άρθρο 4 ο Διευθυντής του Σχολείου αξιολογείται από τον Σχολικό Σύμβουλο στο παιδαγωγικό – διδακτικό - επιστημονικό σκέλος και από τον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης ως προς το οργανωτικό και διοικητικό σκέλος.

Κάθε Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως ορίζονται στο άρθρο 5 παραγρ. 1.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης υποβάλλονται κάθε τέσσερα χρόνια. (Άρθρα 4.2 κ' 5.2).

Σε περίπτωση που εκπαιδευτικός ή στέλεχος διαφωνεί με το περιεχόμενο της έκθεσης που τον αφορά έχει δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση (Άρθρο 6.2) και να ζητήσει δευτεροβάθμια αξιολόγηση, τα όργανα και οι διαδικασίες της οποίας περιγράφονται στο άρθρο 7 του συγκεκριμένου Προεδρικού Διατάγματος.



5.3. Οι Θέσεις της ΔΟΕ

Οι πρώτες αντιδράσεις της ΔΟΕ στα σχέδια της Κυβέρνησης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σημειώνονται στην εισήγηση του Δ.Σ. για τη διαμόρφωση της οριστικής ημερήσιας διάταξης της 60^{ης} Γ. Σ. και δημοσιεύεται στο Δ.Β. 1037 (Μάιος-Ιούνιος 1991, σελ. 7-8). Μέσα από το κείμενο η Διοίκηση της ΔΟΕ ουσιαστικά προειδοποιεί την κυβέρνηση ότι δεν θα δεχτεί ρυθμίσεις που πιθανόν θα θέτουν σε αμφισβήτηση ή κίνδυνο εργασιακά-μισθολογικά ζητήματα των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό προβαίνει σε μία λεπτομερή ανάλυση των αιτιών της κρίσης στην εκπαίδευση εκτιμώντας ότι τα προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι αντίστοιχα των προβλημάτων του ευρύτερου Δημόσιου τομέα (π.χ. γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμός, αυταρχικός τρόπος διοίκησης, αναξιοκρατία κ.λ.π).

Οι γενικές επισημάνσεις του Δ.Σ. περιέχουν μερικές βασικές εκτιμήσεις για το θέμα της αξιολόγησης, όπως είναι:

- α. Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης εξυπηρετεί προδιαγραφμένους ευρύτερους κοινωνικοπολιτικούς στόχους και συμφέροντα.
- β. Ο έλεγχος έχει συγκεκριμένο ταξικό περιεχόμενο (ιδιαίτερα για την εκπαίδευση).
- γ. Ανομολόγητη επιδίωξη είναι μέσα από τη λειτουργία της εκπαίδευσης να εξυπηρετούνται οι κοινωνικοπολιτικοί στόχοι της εξουσίας.
- δ. Η εξουσία συνδέει τον έλεγχο ή την κρίση με μέτρα πειθαναγκασμού, στο όνομα της καλυτέρευσης και έξω από ουσιαστικά μέτρα γι' αυτή την καλυτέρευση.
- ε. *«φοβάται η εξουσία τον έλεγχο και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση εκ μέρους εκείνων των συλλογικών οργάνων που έχουν άμεσο συμφέρον, γιατί γνωρίζει ότι αυτό αντιστρατεύεται τους στόχους της».* (Δ.Β. 1037/1991, σελ.7).
- στ. Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τη φυσική αξιολόγηση που υπόκεινται από γονείς και μαθητές, ελέγχονται και από θεσμοθετημένα όργανα.
- ζ. Η κυβέρνηση σήμερα στοχεύει στη σύνδεση του ελέγχου με μέτρα πειθαναγκασμού και υποταγής.

Στο ερώτημα που προκύπτει, αν είναι απαραίτητη τέτοια κρίση-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται τα εξής:

1. Η βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται όταν συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις:

- α. βελτίωση της παρεχόμενης γνώσης στα πανεπιστήμια.



β. συστηματική, περιοδική και βραχύχρονη επιμόρφωση του.

γ. βελτίωση συνθηκών και παραγόντων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

δ. βελτίωση του βιοτικού του επιπέδου.

2. Ο Σχολικός Σύμβουλος οφείλει να γίνει συνεργάτης και βοηθός στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο του δασκάλου, συμμετέχοντας στη διαδικασία ανατροφοδότησης της διδακτικής πράξης. Όπου και όταν ο Σχολικός Σύμβουλος έγινε και κριτής, αποδείχτηκε ότι κυριάρχησε αυτή η ιδιότητα και εξαφανίστηκε η πρώτη.

3. Ο Σύλλογος διδασκόντων επιβάλλεται να αναλάβει καθοριστικές αρμοδιότητες, με στόχο την αντιμετώπιση επιστημονικών ζητημάτων στο σχολείο και την ελαχιστοποίηση των όποιων προβλημάτων. (ΔΒ τευχ. 1037/1991, σελ.8).

Όσο για τα όργανα αξιολόγησης, προτείνεται να είναι συλλογικά και αντιπροσωπευτικά ως εξής:

α. Σε επίπεδο σχολείου, ο Σύλλογος Διδασκόντων και το Σχολικό Συμβούλιο με αναβαθμισμένο το ρόλο του.

β. Σε επίπεδο περιφέρειας το Νομαρχιακό Συμβούλιο εκπαίδευσης με τη συμμετοχή και του συνδικαλιστικού κινήματος των φορέων εκπαίδευσης.

γ. Σε επίπεδο χώρας το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (αντιπροσώπευση φορέων), την πλειοψηφία του οποίου δεν θα έχει κανένας και οι αποφάσεις του θα είναι δεσμευτικές για την κυβέρνηση. (ΔΒ., ό.π., σελ. 8).

Η 60^η Γ.Σ. του κλάδου που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1991, αναπτύσσοντας τον προβληματισμό της πάνω στο θέμα, κατέληξε στην έγκριση και την υπερψήφιση των παραπάνω προτάσεων. Εξουσιοδότησε μάλιστα το Δ.Σ. να εξειδικεύσει και να προωθήσει την απόφαση αυτή.

Λίγους μήνες αργότερα, (Μάρτιος 1992), ο υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς δίνει στη δημοσιότητα το σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση και καλεί σε διάλογο τους εμπλεκόμενους φορείς.

Τα δελτία τύπου της ΔΟΕ με τίτλους: «Όχι στο σχολικό Καίσαρα» (20.3.1992), «Έκτακτη σύγκληση Ολομέλειας Προέδρων – Όχι πίσω στα χρόνια της Χούντας» (23.3.1992) και «Όχι στο «σικέ».....διάλογο – Όχι στο στρατώννα» (6.4.1992), δίνουν μια εικόνα για το κλίμα της εποχής και τις σχέσεις Υπουργείου-ΔΟΕ. (Δ.Β., Μαρτίου-Απριλίου 1992, τεύχος 1047, σελ.13-20).



Τον Ιούνιο του 1992 η 61^η Γ. Σ. της ΔΟΕ εγκρίνει την πρόταση του Δ.Σ. της ομοσπονδίας, όπως αυτή δημοσιεύτηκε στην Ημερήσια Διάταξη της 61^{ης} Γ. Σ. (ΔΒ Μάιου-Ιουνίου 1992, τευχ.1049-1050, σελ 6-9) και περιλαμβάνει:

1. Την έννοια της αξιολόγησης: συγκεκριμένα, η αξιολόγηση 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, αγγίζουν την αυθαιρεσία. (ΔΒ., ό.π., σελ. 6).
2. Την εκτίμηση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χρειάζεται επιστημονική θεμελίωση σε αντικειμενική βάση.
3. Την οριοθέτηση των στοιχείων του Προγραμματισμού- Υλοποίησης- Απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου ως αντικειμενικών και μετρήσιμων κριτηρίων για την αποτίμηση και την αξιολόγηση του.
4. Την απόρριψη της αξιολόγησης ως μηχανισμού ελέγχου των εκπαιδευτικών.
5. Την παραδοχή ότι ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι μεν αναγκαίος αλλά επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας.
6. Την εξειδίκευση των προτάσεων για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε νομαρχιακό και εθνικό επίπεδο καθώς και τη διατύπωση λεπτομερών προτάσεων για την αξιολόγηση των επιμέρους συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου. (Δ.Β., ό.π., σελ.7-9).

Άμεση ήταν η αντίδραση της ΔΟΕ μετά την υπογραφή του Π.Δ.320/93. Σε δελτίο τύπου της Ομοσπονδίας (25.8.1993) καταγγέλλεται η τακτική του Υπουργού να νομοθετεί κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα). Στο ίδιο δελτίο τύπου το Δ.Σ. της ΔΟΕ υποστηρίζει ότι:

- α. Το Π.Δ. επιβάλλει ασφυκτικό ιδεολογικό και διοικητικό έλεγχο στο σχολείο, επαναφέρει το Δ/ντή ελεγκτή και μετατρέπει το Σχολικό Σύμβουλο σε «επιθεωρητή» των περασμένων δεκαετιών.
- β. Επανέρχεται ο αυταρχισμός, η αυθαιρεσία και η αναπαλαίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, καλεί τον Υπουργό Παιδείας κ. Σουφλιά να το αποσύρει και κλείνει με τα συνθήματα:



- «όχι στην αξιολόγηση του αυταρχισμού, της αστυνόμευσης και της οπισθοδρόμησης».

- «Ναι στην αξιολόγηση της βελτίωσης, της ενθάρρυνσης και της αναβάθμισης». (Δ.Β. Σεπτέμβριος 1993, τεύχος 1061, σελ.3).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το δελτίο τύπου που εκδόθηκε μετά την κοινή συνέντευξη τύπου ΔΟΕ και ΟΛΜΕ (Αθήνα 26.8.1993), ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στην εισήγηση του Δ.Σ. στην ολομέλεια των προέδρων (Αθήνα 31.8.1993) για μια ακόμα φορά η ηγεσία της ΔΟΕ παραλληλίζει τις ρυθμίσεις του διατάγματος Σουφλιά με τις διατάξεις του χουντικού νομοθετικού διατάγματος 651/1970. (βλ. Δ.Β., ό.π., σελ.4). Η ολομέλεια των προέδρων των Συλλόγων δασκάλων και νηπιαγωγών θα καταδικάσει ομόφωνα το περιεχόμενο του Π.Δ. 320 και θα διαδηλώσει την απόφαση για «πολύμορφο και ανυποχώρητο αγώνα, με στόχο να καταστεί ανενεργό στην πράξη». (Δ.Β., ό.π., σελ. 7).

Ήδη, από τον Ιούνιο του 1993, η ΔΟΕ είχε συγκεντρώσει και εκδώσει σε ειδικό φυλλάδιο την κριτική και τις προτάσεις της όπως είχαν διατυπωθεί από το 1991 – με τίτλο «Οι Θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση».

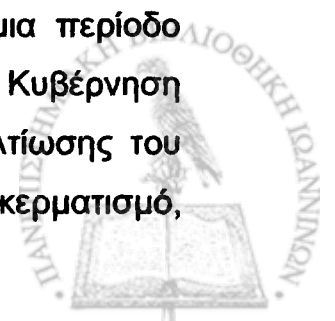
Το κλίμα όξυνσης και η ένταση στις σχέσεις ΥΠΕΠΘ – ΔΟΕ θα οδηγήσει την ομοσπονδία σε αγωνιστικές κινητοποιήσεις, οι οποίες όμως θα ανασταλούν λόγω της αιφνιδιαστικής προκήρυξης των εκλογών της 10^{ης} Οκτωβρίου 1993.

5.4. Οι Θέσεις της ΟΛΜΕ

Η ΟΛΜΕ διατυπώνει ολοκληρωμένη άποψη που περιλαμβάνει κριτική και προτάσεις για το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, από το 5^ο Συνέδριό της (1991). (βλ. θέσεις, σελ. 43-44).

Συγκεκριμένα :

1. Εκφράζει την πλήρη αντίθεσή της στην αξιολόγηση – κρίση που δεν αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στον έλεγχο του εκπαιδευτικού και γενικότερα της εκπαίδευσης, με την επιβολή αυταρχικών μεθόδων και την και την εξάρτηση κάθε υπηρεσιακής εξέλιξης.
2. Θεωρεί ότι η αξιολόγηση επανέρχεται από το Υπουργείο σε μια περίοδο δραστικών περικοπών στην εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα η Κυβέρνηση προσπαθεί να μεταθέσει στους εκπαιδευτικούς την ευθύνη της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από τον έλεγχο, την επιβολή και τον κατακερματισμό,



με τις γνωστές συνταγές μισθού-αποδοτικότητας, για τις οποίες εκφράζει την πλήρη αντίθεσή της.

3. Επισημαίνει ότι η διδασκαλία είναι σύνθετη και συλλογική λειτουργία, που εξαρτάται άμεσα με παράγοντες όπως: οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα εποπτικά μέσα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική δομή, το κοινωνικό περιβάλλον κ.λπ. Παράλληλα απορρίπτει κάθε προσπάθεια για εξατομίκευση της εκπαιδευτικής ευθύνης.

4. Υποστηρίζει ότι η σύνθεση μισθού-βαθμού, πέρα των άλλων, στηρίζεται σε αντικειμενικές και αντιεπισημονικές αντιλήψεις.

Στη συνέχεια υπογραμμίζει ορισμένα ζητήματα που συνδέονται με τη διδασκαλία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Έτσι, σύμφωνα με την ΟΛΜΕ :

- Δεν υπάρχει γενικός κώδικας διδασκαλίας που να μπορεί να εφαρμοστεί παντού με τα ίδια αποτελέσματα.
- Δεν μπορεί να εξακριβωθεί επιστημονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο.
- Όλες οι μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί χαρακτηρίζονται από αναξιοπιστία και αναποτελεσματικότητα.
- Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται περισσότερο με εξωτερικά κίνητρα απόδοσης
- Είναι αποπροσανατολισμός να επιδιώκεται η βελτίωση της διδασκαλίας με κάποιες συνταγές ανταγωνιστικότητας.
- Η αυτονομία του εκπαιδευτικού είναι όρος για την εκπαιδευτική λειτουργία .

5. Με βάση τα παραπάνω, η ΟΛΜΕ εμμένει στη θέση της για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού έργου, η οποία περιλαμβάνει τα εξής :

α . Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση προγραμμάτων, μέσω μεθόδων και προβλημάτων που αντιμετωπίζονται σε σχολικό επίπεδο.

β . Αυτή η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της συνολικής αξιολόγησης του σχολικού συστήματος από τα τοπικά και τα κεντρικά όργανα Παιδείας.

γ . Βασικός συντελεστής της παραπάνω διαδικασίας είναι η αυτοαξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίζονται και να επιμορφώνονται για να είναι σε θέση να συμμετέχουν στις διαδικασίες της συλλογικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης.



δ . Κατάλληλη εκπαίδευση χρειάζονται και οι σχολικοί σύμβουλοι για να μπορούν να αξιοποιούν τις τεχνικές αξιολόγησης υποβοηθώντας τους εκπαιδευτικούς, αλλά εφαρμόζοντας τις αρχές αυτές και στο δικό τους παιδαγωγικό και συμβουλευτικό έργο.

ε . Στο πλαίσιο αυτό, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποκτά ουσιαστικό ρόλο με ανάληψη ουσιαστικών αρμοδιοτήτων στην αξιολόγηση και στη χάραξη πολιτικής σε ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα, έχοντας στη διάθεσή του τα κατάλληλα μέσα, το χρόνο και τη διάθεση των απαραίτητων πόρων.

Τέλος το 5^ο Συνέδριο της Ομοσπονδίας επιβεβαιώνει τις θέσεις και τα πορίσματα προηγούμενων συνεδρίων (2^{ου} και 3^{ου}), σύμφωνα με τα οποία:

α. Πρέπει να διαχωρίζονται οι έννοιες «αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου» και «υπηρεσιακή κρίση».

β. Τονίζεται ο καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός ρόλος του Σχολικού Συμβούλου .

γ. Η όποια υπηρεσιακή κρίση πρέπει να γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και μέσα από Υπηρεσιακό Συμβούλιο, στο οποίο συμμετέχουν αιρετοί του κλάδου, όχι όμως οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Η υπηρεσιακή κρίση δε συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

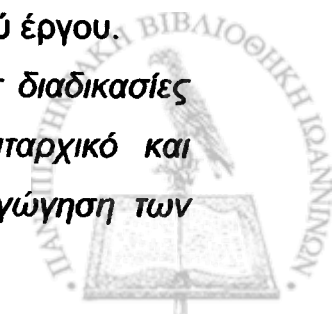
δ. Τα συμπεράσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι στη διάθεση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου .

ε. Το Υπηρεσιακό Συμβούλιο μπορεί να συνεκτιμήσει το φάκελο του υπηρεσιακού μητρώου του υποψηφίου καθώς και κάθε άλλο στοιχείο που προσκομίζει γραπτά ο υποψήφιος. Επίσης το Συμβούλιο μπορεί να καλέσει προσωπικά τον ίδιο τον υποψήφιο.

στ. Πρέπει να κατοχυρώνεται το δικαίωμα ένστασης με προσφυγή σε δευτεροβάθμια κρίση.

Ένα χρόνο αργότερα (1992), στο τεύχος 633 του Πληροφοριακού Δελτίου δημοσιεύεται ένα κείμενο του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ (18.9.92), που περιλαμβάνει εκτιμήσεις του Δ.Σ. για τις διαδικασίες επιλογής Διευθυντών, κριτική για το «Σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και τις θέσεις της ΟΛΜΕ για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με το κείμενο του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, «οι πρόσφατες διαδικασίες επιλογής Διευθυντών ενεργοποιούν και ενισχύουν ένα αυταρχικό και ασφικτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, με στόχο την χειραγώγηση των



εκπαιδευτικών και τον έλεγχο της μετάδοσης της γνώσης». (Δελτίο ΟΛΜΕ τεύχ. 633/1992, σελ. 6). Λίγο παρακάτω, στην ίδια σελίδα, αναφέρεται: «οι αρχές της διαφάνειας, της αξιοκρατίας και της δημοκρατίας δέχτηκαν ένα ακόμα ισχυρό πλήγμα με τις μεθοδεύσεις που οδήγησαν σε επιλογές διευθυντών σχολικών μονάδων σε μεγάλο βαθμό αναξιοκρατικές, προκατασκευασμένες και υπαγορευμένες από κομματικά κριτήρια».

Συνεχίζοντας την σκληρή κριτική του, το Δ. Σ. της ΟΛΜΕ υποστηρίζει:

α. Οι κομματικές αναξιοκρατικές επιλογές στελεχών στα οποία δίνονται υπερεξουσίες στοχεύουν στην ολοκλήρωση του φρονηματικού και ιδεολογικού ελέγχου των εκπαιδευτικών.

β. Ο Σχολικός Σύμβουλος μετατρέπεται σε ελεγκτή του εκπαιδευτικού και του σχολείου · ο επιθεωρητής αναβιώνει.

γ. Οι διατάξεις του «Σχεδίου Π.Δ.» επαναφέρουν τον παλιό ιεραρχικό, άκρως διοικητικό τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής.

δ. Ο Σύλλογος διδασκόντων περιθωριοποιείται.

ε. Οι καθηγητές οδηγούνται στην πλήρη υπαλληλοποίηση.

στ. Καταλύεται η συλλογικότητα, η αυτοτέλεια στη μετάδοση των γνώσεων, η επιστημονική και παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και

ζ. «Το σχολείο δεν είναι βιομηχανία ούτε μια τυπική δημόσια υπηρεσία, αλλά χώρος διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, δημιουργικής γνώσης και πρωτοβουλιών, χώρος παραγωγής πολυσύνθετου έργου, που δεν επιδέχεται αντικειμενικές μετρήσεις». (Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχ. 633/1992, σελ. 7).

Κλείνοντας το κείμενο (δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχος 633/1992, σελ. 9-10), το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ :

1. Υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί έναν από τους κύριους άξονες συνδικαλιστικών θέσεων και διεκδικήσεων του κλάδου, οι οποίες επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα των ευρωπαϊκών συνδικάτων και του Συμβουλίου της Ευρώπης. (Περισσότερα βλ. δελτίο ΟΛΜΕ τεύχος 618, Φεβρουάριος 1991).

2. Απορρίπτει τις ρυθμίσεις του σχεδίου Π.Δ. και

3. Επαναδιατυπώνει τις θέσεις και τα πορίσματα του 5^{ου} Συνεδρίου της ομοσπονδίας, εξειδικεύοντας τις προτάσεις για εσωτερικό προγραμματισμό και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας με ευθύνη του Συλλόγου διδασκόντων.



Η τελική και ουσιώδης κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική αυτής της περιόδου ασκείται στο 6^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, που οργανώθηκε στην Αθήνα από τις 28/6 έως τις 2/7 του 1993. Στα πορίσματα του Συνεδρίου (βλ. θέσεις, σελ 60-63) επαναλαμβάνονται οι θέσεις του 5^{ου} Συνεδρίου συνοδευόμενες από την πλήρη αντίθεση στην αξιολόγηση - κρίση των Εκπαιδευτικών, η οποία «δεν αποσκοπεί στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά στον έλεγχο του εκπαιδευτικού ... με την επιβολή αυταρχικών μεθόδων και την εξάρτηση κάθε υπηρεσιακής κρίσης από την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία». (θέσεις, σελ. 60).

Η ολοκληρωτική απόρριψη των ρυθμίσεων του Π.Δ. 320/1993 θα διατυπωθεί στην απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ (Δελτίο ΟΛΜΕ, τεύχος 639, Ιούλιος, Αύγουστος, Σεπτέμβριος 1993, σελ. 30-31), σύμφωνα με την οποία:

«Το απαράδεκτο αυτό Π.Δ. δε διαφέρει σε τίποτα από το σχέδιο Π.Δ. που έδωσε ο Υπουργός Παιδείας στις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες στις 19 Μαρτίου 1992. ΟΛΕΣ οι Γενικές Συνελεύσεις και το πρόσφατο Συνέδριο του κλάδου απέρριψαν, σχεδόν ομόφωνα το συγκεκριμένο Π.Δ.»

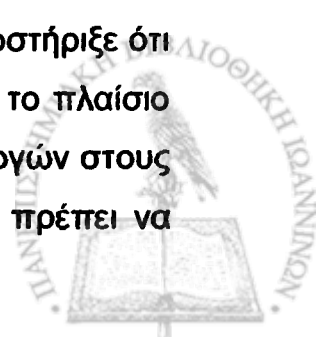
Τέλος, σύμφωνα με το Δ.Σ. η «δημαγωγία» του κ. Σουφλιά και η άρνησή του να γίνει διάλογος για το περιεχόμενο του Π.Δ. με την ΟΛΜΕ, οδήγησε στην απόφαση «να αγωνιστούμε με όλους τους τρόπους για να μην εφαρμοστεί και για να καταργηθεί το απαράδεκτο αυτό Π.Δ.». (Δελτίο ΟΛΜΕ, ό.π., σελ. 31).

5.5 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ

Το υλικό της συγκεκριμένης ενότητας αντλήθηκε από τις παρεμβάσεις των εκπροσώπων των κομμάτων στις Γενικές Συνελεύσεις της ΔΟΕ, κατά το χρονικό διάστημα 1993-1996. Σημειώνεται ότι οι εκπρόσωποι των κομμάτων της Αριστεράς δεν έκαναν στις τοποθετήσεις τους καμία αναφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης.

ΠΑ.ΣΟ.Κ

Ο Φ. Πετσάλνικος στην ομιλία του στην 62η Γ. Σ. της ΔΟΕ υποστήριξε ότι το ΥΠΕΠΘ πρέπει να έχει έναν καθαρά επιτελικό ρόλο, να χαράσσει το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά να αφήνει δυνατότητες ελεύθερων επιλογών στους τοπικούς φορείς της εκπαίδευσης. Η αποκέντρωση είναι αρχή, που πρέπει να



διέπει τη λειτουργία ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε κεντρικό επίπεδο απαιτείται προσπάθεια για τη δημιουργία στελεχών προγραμματισμού της εκπαίδευσης και διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

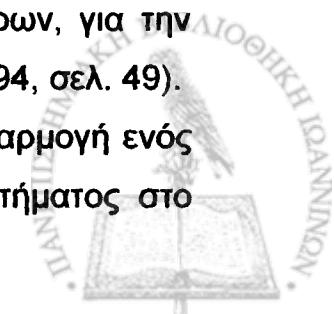
Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας πρότεινε την καθιέρωση του προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου κάθε τρίμηνο. Το ίδιο ισχύει και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής περιφέρειας. Γι' αυτό το σκοπό συγκροτείται κατά εκπαιδευτική περιφέρεια το Συμβούλιο Συντονισμού Διδακτικού Έργου και Αξιολόγησης, που έχει ως έργο την παιδαγωγική εποπτεία, την προώθηση παιδαγωγικών καινοτομιών, το συντονισμό του προγραμματισμού και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και του εκπαιδευτικού όταν πρόκειται να καταλάβει θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι αναγκαία. Στη διαμόρφωση του αξιολογικού αποτελέσματος συμβάλλει η γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, του Διευθυντή του σχολείου, αλλά και του ίδιου του αξιολογούμενου, που διατηρεί δικαίωμα προσφυγής σε δευτεροβάθμια κρίση.

Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του κομματικού ελέγχου του στελεχικού δυναμικού της εκπαίδευσης, θεώρησε ότι είναι απαραίτητη η καθιέρωση αντικειμενικής και αξιοκρατικής διαδικασίας επιλογής, που αφορά τόσο στην εφαρμογή αντικειμενικών και κοινά αποδεκτών κριτηρίων, όσο και στη μη αμφισβητούμενη και αποδεκτή σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής.

Ανέφερε επίσης, ότι οι παραπάνω προτάσεις είναι βασικές αρχές ενός νέου κυβερνητικού προγράμματος του κόμματος του, που θα στηρίζεται στην εμπειρία του παρελθόντος, στα θετικά, ακόμα και στην εμπειρία των αρνητικών καθυστερήσεων, αδυναμιών ή και λαθών που παρουσιάστηκαν. (Φ. Πετσάλνικος, Δ.Β. 1059, σελ. 42, Ιούλιος-Αύγουστος 1993).

Ο κ. Ανθόπουλος στην ομιλία του στην 63η Γ. Σ. της ΔΟΕ, ανέφερε ότι προετοιμάζεται πρόταση του Υπουργείου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προκειμένου να γίνει στέλεχος της Διοίκησης. Επίσης υποστήριξε πως υπήρχε πρόβλεψη ειδικών διαδικασιών ελέγχου της εσωτερικής αποτελεσματικότητας του σχολείου, με στόχο τη συστηματική παρακολούθηση της λειτουργίας των σχολείων και της λήψης μέτρων, για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. (Ανθόπουλος, Δ.Β. 1069, 1994, σελ. 49).

Στην 64η Γ. Σ. της ΔΟΕ, ο Φ. Πετσάλνικος εξήγγειλε την εφαρμογή ενός κοινά αποδεκτού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στο



σύνολό του καθώς επίσης και ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εκείνων που θα επιδιώκουν κατάληψη θέσης στη διοικητική ιεραρχία, στο πλαίσιο του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, το οποίο θα αναλάμβανε και την ευθύνη της αξιολόγησης όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. (Φ. Πετσάλνικος, Δ.Β. 1076, 1995, σελ. 47).

Ο Γ. Πασχαλίδης, αναφερόμενος στα ζητήματα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της αξιολόγησης και της επιλογής στελεχών, είπε τα εξής: «Σήμερα οι προσπάθειες αφορούν τον εσωτερικό εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, την ποιοτική αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση-επιτέλους του εκπαιδευτικού έργου, κάτι στο οποίο έχουμε καθυστερήσει υπερβολικά, είτε από φόβο, είτε από αδράνεια, είτε γιατί δεν καθόμαστε σοβαρά να συζητήσουμε.

Επειδή βρισκόμαστε στα πρόθυρα της επιλογής των στελεχών αναρρωτιέμαι ακριβώς τι σημαίνει επιτέλους καθοδηγητικό στέλεχος της εκπαίδευσης, με ποια κίνητρα κινείται σ' αυτή τη διαδικασία και ποιος θα είναι ο ρόλος του. Φυσικά όχι μια απλή διεκδίκηση θέσης μέσα από την ιεραρχία». (Πασχαλίδης, Δ.Β. 1083, 1996, σελ. 55).

ΝΕΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Την 64η Γ. Σ. της ΔΟΕ επέλεξε ως βήμα ο πρώην Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Μητσοτάκη και κορυφαίο στέλεχος της Ν. Δ. Γ. Σουφλιάς, για να υπεραμυνθεί των ρυθμίσεων που είχε προωθήσει τρία χρόνια νωρίτερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που είχε επιχειρήσει, αλλά και για να προβάλλει τις θέσεις του κόμματος του για τα ζητήματα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση είχε υποστηρίξει τα εξής: «Είτε σε μεγάλη είτε σε μικρή κοινωνία, το πρώτιστο είναι η αξιολόγηση όλων των φορέων και προσώπων που ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Δεν είναι δυνατόν να γίνει αποδεκτή η νοοτροπία της ισοπέδωσης. Η αξιολόγηση είναι μια λειτουργία απαραίτητη σε οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ζητάνε την αξιολόγηση, μια αξιολόγηση που να συνοδεύεται από κίνητρα, διότι αξιολογική διαδικασία χωρίς κίνητρα δεν έχει νόημα.



Είναι αναγκαίο να υπάρχει αξιολόγηση. Δεν γίνεται αποδεκτό ούτε κατανοητό να είμαστε η μοναδική χώρα που οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται, ενώ εμφανίζεται το παράδοξο η πρώτη απόφαση της κυβέρνησης να είναι η κατάργηση του Προεδρικού Διατάγματος για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι χαμηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη αξιολόγησής τους.

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα εφαρμόζει και υιοθετεί διαφορετικές επιμέρους πρακτικές. Όμως σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ο εκπαιδευτικός επιμορφώνεται καλά, παίρνει καλή κατάρτιση, αμείβεται καλά, αξιολογείται. Ο εκπαιδευτικός, όταν πάμε να κάνουμε επιλογή στελεχών, επιλέγεται με αξιοκρατία και του δίνονται κίνητρα». (Γ. Σουφλιάς, Δ.Β.1076, 1995, σσ. 50-52).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1996-2000

6.1 Η μεταρρύθμιση Αρσένη

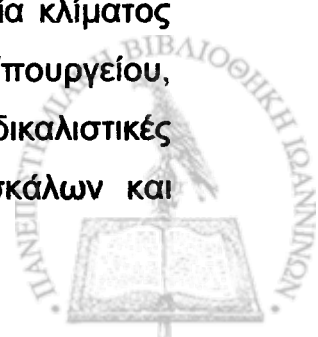
Η περίοδος αυτή είναι ταυτισμένη στη συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου με την απόπειρα του Υπουργού Παιδείας της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ Γ. Αρσένη να προχωρήσει σε αλλαγές και τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η προσπάθεια έμεινε γνωστή στο ευρύ κοινό ως «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Αρσένη».

Η ατζέντα των αλλαγών που προωθήθηκαν περιελάμβανε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών θεμάτων (Καΐρης, Α., 2004:158), γεγονός που αποδεικνύει ότι η μεταρρύθμιση Αρσένη αποτέλεσε τον κύριο μοχλό προώθησης και υλοποίησης της εκσυγχρονιστικής πολιτικής της κυβέρνησης Σημίτη στο χώρο της εκπαίδευσης.

Την ίδια περίοδο στον ευρωπαϊκό χώρο αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός για την αξιολόγηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και εξετάζεται ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων – δεικτών ποιότητας που αφορούν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα, η μελέτη και η αναζήτηση μεθοδολογικών προσεγγίσεων, μέσων και τεχνικών για την υλοποίηση αξιολογικών συστημάτων θέτουν ως προτεραιότητα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού, με ιδιαίτερη έμφαση στη διαμορφωτική αξιολόγηση. (Παμουκτσόγλου, 2003:62-63).

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν κεντρικά ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως εξελίσσεται στα πλαίσια της μεταρρύθμισης Αρσένη. Το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνεται εκείνη την περίοδο, περιλαμβάνει: το ν. 2525/97 (ΦΕΚ 188/23-9-97), το Π.Δ. 140/98 (ΦΕΚ 107Α'), την Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-98 και την εγκύκλιο Γ2/4791/7-9-1998.

Η έλλειψη πρωτοβουλιών διαλόγου, η μη επιδίωξη για δημιουργία κλίματος συναίνεσης και η κλιμάκωση του αυταρχισμού από πλευράς Υπουργείου, οδήγησε σε περαιτέρω όξυνση των σχέσεων του με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Οι δυναμικές κινητοποιήσεις δασκάλων και



καθηγητών ματαίωσαν την υλοποίηση των σχεδίων της κυβέρνησης για την αξιολόγηση. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τις βασικές γραμμές του θεσμικού πλαισίου και θα αναλύσουμε τις θέσεις των ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών.

6.2 Η Νομοθεσία της περιόδου

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του ν. **2525/97** η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται ως «*διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί ορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία*».

Η διαδικασία της αξιολόγησης αφορά όλους τους τύπους σχολείων, εκτιμά την επάρκεια των εκπαιδευτικών, την απόδοση των σχολικών μονάδων και την αποτελεσματικότητα του συστήματος σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο.

(§ 2 και 3).

Η αξιολόγηση ασκείται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) (§ 4).

Στην κορυφή της αξιολόγησης πυραμίδας είναι η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.). Τα μέλη της διορίζονται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 8, παρ.4, εδαφ. 5). Επίσης, με αποφάσεις του Υπουργού Παιδείας καθορίζονται η συγκρότηση, η οργάνωση, η λειτουργία και η θητεία της ΕΑΣΜ, τα ειδικότερα καθήκοντα των μελών της, η διαδικασία, ο τόπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, «*καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την αξιολόγηση*». (παρ.4, εδαφ. 10). Στις αρμοδιότητες της περιλαμβάνονται η εποπτεία, ο έλεγχος και ο συντονισμός των Σχολικών Συμβούλων και των μελών του Σ.Μ.Α.

Το Σ.Μ.Α. αποτελείται από 400 μόνιμους αξιολογητές οι οποίοι επιλέγονται με δημόσιο διαγωνισμό, που προβλέπει γραπτή εξέταση (με εξεταζόμενη ύλη, βαθμολόγηση κ.λ.π.) καθώς και δημόσια συνέντευξη. Οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά προσόντα και σημαντική διδακτική προϋπηρεσία. (Άρθρο 8, παραγρ. 4, εδαφ. δ, ε, στ).

Έργο των μελών του Σ.Μ.Α είναι κυρίως:

1. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών.



2. Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην ΕΑΣΜ.

3. Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην ΕΑΣΜ.

4. Η παραπομπή των εκπαιδευτικών προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή πειθαρχικών ποινών. (Άρθρο 8, παρ.4, εδαφ. η).

Δυο σημαντικές παρατηρήσεις που αφορούν τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών όπως προβλέπονται από το συγκεκριμένο νόμο:

α) Η μονιμοποίηση, η υπηρεσιακή εξέλιξη και η επιλογή τους για στελέχη της εκπαίδευσης προϋποθέτει μια διαδικασία εξωτερικής αξιολόγησης από τους Διοικητικούς και Επιστημονικούς προϊσταμένους τους (Προϊστάμενο Δ/σης ή Γραφείου και Σχολικό Σύμβουλο αντίστοιχα). Επιπλέον, προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η σύνταξη τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μόνιμους αξιολογητές, οι οποίοι θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους και την εσωτερική αξιολόγηση, όπως αναφέρεται η έκθεση αξιολόγησης του διευθυντή του σχολείου. (§4,8).

β) Σε καμία φάση της αξιολογικής διαδικασίας δεν προβλέπεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών, ούτε καθορίζονται οι λεπτομέρειες που αφορούν το περιεχόμενο, τους τομείς αξιολόγησης, τους «δείκτες» ποιότητας της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Τέλος, σύμφωνα με το άρθρο 9, ιδρύονται δεκατρία (13) Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, ένα για κάθε διοικητική περιφέρεια της χώρας. Έργο τους είναι η συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων, τα οποία διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα θέματα δομής, οργάνωσης, στελέχωσης και λειτουργίας τους παραπέμπονται σε έκδοση σχετικού Π.Δ.

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998

Η Υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 συμπληρώνει και εξειδικεύει το άρθρο 8 του ν. 2525/97. Στο άρθρο 1, παράγραφος 2 περιγράφει το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας»* υποστηρίζοντας ότι *«η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστευτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη. Με την*



εφαρμογή της αξιολόγησης επιδιώκεται ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας».

Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ορίζεται ως: «α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική ευστοχία, β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους, γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών, δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών, ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής». (άρθρο 1.4).

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων ορίζει πενταμελή επιτροπή που συντάσσει έκθεση αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας, την οποία υποβάλλει στο Διευθυντή της. Με την ως άνω έκθεση αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο και επισημαίνονται ενδεχόμενα προβλήματα και δυσλειτουργίες. (άρθρο 2.1).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση, ως όργανα της αξιολόγησης ορίζονται:

1.Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ο οποίος συντάσσει έκθεση για τη Μονάδα και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτή, με κριτήρια: α) την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών και β) τη συνεργασία και επικοινωνία του με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. (άρθρο 2.2).

2.Ο Προϊστάμενος του Γραφείου εκπαίδευσης, που αξιολογεί τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αρμοδιότητας του, τους διευθυντές τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του γραφείου. (άρθρο 2.3).

3.Ο Προϊστάμενος της Διεύθυνσης της Εκπαίδευσης, ο οποίος αξιολογεί όλους τους παραπάνω συντελεστές καθώς και τους προϊσταμένους των Γραφείων Εκπαίδευσης. (άρθρο 2.4)

4.Ο Σχολικός Σύμβουλος, που αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα.



5. Το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), το οποίο λειτουργεί ως δευτεροβάθμιο όργανο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε περιπτώσεις ένστασης κατά των αποφάσεων των τριμελών επιτροπών αξιολόγησης που αφορούν τη μονιμοποίηση εκπαιδευτικών ή όταν παρουσιάζονται σημαντικές αποκλίσεις στις εκθέσεις των αξιολογητών. Επίσης το Σ.Μ.Α. αξιολογεί τους σχολικούς συμβούλους με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική τους συγκρότηση, την επιτυχή άσκηση του καθοδηγητικού τους έργου, τις δραστηριότητες που αναπτύσσουν στον τομέα της επιμόρφωσης, τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Παράγοντας που συνεκτιμάται είναι το συγγραφικό τους έργο.

6. Η Ε.Α.Σ.Μ., συγκροτεί τριμελείς επιτροπές, που αξιολογούν:

α) το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, χρησιμοποιώντας «δείκτες αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου» και λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και την ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. (άρθρο 3.3).

β) τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη Σχολική Μονάδα, για τους οποίους συντάσσεται ατομική έκθεση αξιολόγησης εφαρμόζοντας μια κλίμακα από 10-50 μόρια.

γ) Το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, με βάση αξιολογικά κριτήρια που δεν διαφοροποιούνται από τα παραπάνω.

Το Π.Δ. 140/98

Σύμφωνα με το Π.Δ. 140/98 η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης από το Διευθυντή του σχολείου και από το Σχολικό Σύμβουλο αποτελεί προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια η τριμελής επιτροπή των μόνιμων αξιολογητών εξετάζει τον υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού, που υποχρεωτικά περιέχει μια επιστημονική εργασία και ένα πρωτότυπο σχέδιο υποδειγματικής διδασκαλίας. (άρθρο 1.5).

Όσο αφορά την αξιολόγηση για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, προβλέπονται τα εξής:

α) Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας υποβάλλει μια εργασία της επιλογής του σχετικά με την οργάνωση της σχολικής μονάδας και διοίκηση προσωπικού.



β) Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης υποβάλλει επίσης εργασία με θέμα τη διαχείριση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος σε περιφερειακό επίπεδο και

γ) «μια τουλάχιστον προσομοίωση σεμιναρίου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών», εφόσον είναι Σχολικός Σύμβουλος.

Επίσης, ο αξιολογούμενος έχει υποχρέωση να καταθέσει έκθεση προσωπικής αυτό-αξιολόγησης βάσει των εκάστοτε ισχυόντων στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητικό προσδιορισμό. (άρθρο 4.1) Παράλληλα, έχει δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση για το περιεχόμενο της αξιολογικής έκθεσης για το περιεχόμενο της αξιολογικής έκθεσης της επιτροπής, στην οποία μπορεί να υποστηρίξει είτε αυτοπροσώπως, είτε με έγγραφη αναφορά. (άρθρο 4.6).

Η εγκύκλιος Γ2/4791/7-9-1998

Η εγκύκλιος Γ2/4791/7-9-1998 έχει θέμα: «Διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου». Το περιεχόμενό της αφορά την «ενδεικτική» εφαρμογή ενός πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης, που ορίζεται ως αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η εγκύκλιος προσδιορίζει την Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας ως *«μελέτη και εκτίμηση όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στον προσδιορισμό του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος»*. Αναγνωρίζοντας τον πολυδιάστατο και σύνθετο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτείνει για μελέτη μια σειρά από θέματα που αφορούν το διοικητικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό, διδακτικό κ.λπ. πεδίο της Σχολικής Μονάδας, με στόχο *«τη βελτίωση ή την αλλαγή των όρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης»*. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πρέπει να προωθείται μέσα σε *«πνεύμα ειλικρίνειας και διαφάνειας, στην κριτική και αυτοκριτική διάθεση, στην πίστη, τη συλλογικότητα και τη δημοκρατία»*, όπως και σε *«αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές και την τοπική κοινωνία»*.

Η τυπική πρόταση της εγκυκλίου περιλαμβάνει τη συγκρότηση πενταμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης (Ε.Α.), η οποία αποτελείται από εκπαιδευτικούς που επιλέγονται από το Σύλλογο Διδασκόντων. Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης οργανώνεται σε δυο φάσεις: την Διαγνωστική και τη Διερευνητική. Μετά από διεξοδική συζήτηση των θεμάτων, συντάσσεται «η



Έκθεση Αυτοαξιολόγησης» και το «Ετήσιο πρόγραμμα Δράσεως», τα οποία θα αποτυπώνουν τη δράση της Σχολικής Μονάδας, χωρίς ν' αποτελούν «εργαλείο εξωτερικού ελέγχου».

Η διαδικασία πειραματικής εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης υλοποιείται και με πιλοτικό πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολείο Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά θα παραμείνει σε πιλοτικό επίπεδο, μετά την ανάληψη της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας από τον Π. Ευθυμίου.

6.3 Οι Θέσεις της ΔΟΕ

Άμεση ήταν η αντίδραση της Διοίκησης της ΔΟΕ στην κατάθεση του νομοσχεδίου για «το ενιαίο λύκειο, την πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Με γραπτή ανακοίνωσή της καλεί τον κλάδο σε ετοιμότητα για δυναμική αγωνιστική αντίδραση, καθώς θεωρεί ότι *«νομοθετείται «επιθεωρητισμός» πολλών ταχυτήτων που επαναφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα τους τόσο γνωστούς από το παρελθόν μηχανισμούς καταστολής και ελέγχου»*. (έκτακτη έκδοση Δ.Β. / Σεπτέμβριος 1997, σελ. 2).

Στην ίδια ανακοίνωση υπογραμμίζεται η έντονη αντίθεση της ΔΟΕ στην πολλαπλή – ιεραρχική αξιολόγηση, που όπως προέβλεπε το νομοσχέδιο θα γινόταν από εσωτερικούς και μόνιμους εξωτερικούς αξιολογητές. Το Δ.Σ. εκφράζει επίσης τη διαφωνία του για την μονόπλευρη αξιολόγηση (μόνο προς την πλευρά του εκπαιδευτικού, αγνοώντας τους υπόλοιπους παράγοντες που επιδρούν – διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως τονίζεται στην ανακοίνωση, με το νομοσχέδιο *«ποδηγετείται ο εκπαιδευτικός και θεωρείται υπεύθυνος για όλα. Σ' αυτόν πρέπει να αναζητηθούν οι ευθύνες για όλα τα αρνητικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτός φταίει για την υποχρηματοδότηση της παιδείας, για την υποβαθμισμένη μόρφωση και επιμόρφωση του, για τα πράγματα, τα μέσα και τις μεθόδους, για την διπλή βάρδια, για τα μέτρα που πλήττουν το δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης»*. (Δ.Β., ό.π., σελ. 4).

Τέλος, με την ανακοίνωση αυτή το Δ.Σ. της ΔΟΕ καλεί τις πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις του τόπου να στηρίξουν τον *«κατασυκοφαντημένο και φαλκιδευμένο»* εκπαιδευτικό για να μεταβληθεί σε *«ζώσα πνοή της παιδείας»* και



προειδοποιεί τον Υπουργό Παιδείας ότι τέτοιου είδους μέτρα «αναμόρφωσης» και «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης δε θα περάσουν. (Δ.Β., όπ., σελ. 3).

Στο τεύχος Δεκεμβρίου '97/ Ιανουαρίου '98 του Δ.Β. δημοσιεύεται ανοιχτή επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας την οποία υπογράφουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, οι οποίοι μετά από αλληπάλληλες συναντήσεις συμφωνούν ότι κοινός στόχος του αγώνα τους είναι :

- α. να αποσυρθούν οι αντικοινωνικές ρυθμίσεις του Ν.2525/97 και
 - β. «να κατανοήσει η κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας ότι καμιά μεταρρύθμιση δεν πρόκειται να τελεσφορήσει, αν δεν στηρίζεται στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας αν δεν προωθείται με αρχές δημοκρατικού προγραμματισμού ουσιαστικής συμμετοχής και συνευθύνης όλων των εκπαιδευτικών φορέων».
- (Δ.Β., Δεκέμβριος '97 / Ιανουάριος '98, τεύχ.1090, σελ.14).

Στο ίδιο τεύχος, το Δ.Σ. της ΔΟΕ απευθύνεται σε όλους τους συναδέλφους της χώρας, με δημοσίευση πεντασέλιδης ανοιχτής επιστολής (σελ. 16-20) με κύριο τίτλο: «*Η αξιολόγηση του Ν.2525/97 ή το νέο ασφυκτικό πλέγμα του αυταρχισμού και της ποδηγέτησης των εκπαιδευτικών*» και χαρακτηριστικούς υπότιτλους: «*από τον επιθεωρητισμό του παρελθόντος στον υπέρ-επιθεωρητισμό του παρόντος*» - «*ο κλάδος καλείται σε αγώνα καθολικό και ανυποχώρητο ενάντια στην πολιτική της πυγμής του πολλαπλώς καταδικασμένου Αυταρχισμού*».

Στο κείμενο γίνεται λόγος για «πολυώροφα πλέγματα μηχανισμών παραγωγής αυθαιρεσίας», για «αντιεπισημονικό μηχανισμό στην υπηρεσία γραφειοκρατισμού, αυταρχισμού», αμφισβητούνται τα κριτήρια αξιολόγησης συγκεκριμένων τομέων όπως «υπηρεσιακή συνέπεια», «υπευθυνότητα», «ανάπτυξη πρωτοβουλίας», «υποβοήθηση των μαθητών για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή», καθώς και οι «εγγυήσεις» αντικειμενικής κρίσης που κάνει λόγο το σχετικό Π.Δ. (Βλ. Π.Δ. 140/98). Επίσης, τονίζεται η επιμονή του κλάδου στις θέσεις του (ΘΕΣΕΙΣ, Ιούνιος 1993) για μια αξιολόγηση στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης των παιδιών του ελληνικού λαού. (Δ.Β., ό.π., σελ.17).

Έντονα καταγράφεται η αντίδραση για την ιεραρχική πυραμίδα με βάση την οποία θα γίνεται η αξιολόγηση (Ε.Α.Σ.Μ., 13 Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών, Σ.Μ.Α., Προϊστάμενος Δ/νσης, Προϊστάμενος Γραφείου, Σχολικός Σύμβουλος, Δ/ντής Σχολείου). (Δ.Β., ό.π., σελ.16)



Κλείνοντας το κείμενο, η ηγεσία της ΔΟΕ επισημαίνει: «Από δώ και πέρα πλέον ο αγώνας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αγώνας για την απαλλαγή της εκπαίδευσης απ' αυτό το αντιεκπαιδευτικό νομοθέτημα» (Δ.Β., ό.π., σελ. 20).

Την ίδια χρονική περίοδο (Δεκέμβριος '97 – Ιανουάριος '98) το Δ.Σ. της ΔΟΕ απευθύνεται σε όλα τα Δ.Σ. των Συλλόγων Δασκάλων και Νηπιαγωγών της χώρας, προβάλλοντας τις απόψεις της ΔΟΕ για το ζήτημα της αξιολόγησης και ζητώντας παράλληλα να παρθούν πρωτοβουλίες για την ενημέρωση των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Στα σημεία που δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα χρησιμοποιείται ένας έντονα φορτισμένος συνδικαλιστικός λόγος όπως:

- «Ο κλάδος πιστεύει ότι κάθε αξιολογικό σύστημα είναι, πρωτίστως, δείκτης των σχέσεων και εξουσιών, που διαμορφώνονται στον εκπαιδευτικό χώρο. Γι' αυτό και αγωνίζεται για μια αξιολόγηση, που προάγει τον εκπαιδευτικό σε παραγωγό γνώσης και ερευνητή δράσης με κύρια μέσα τις εμπνευσμένες πρωτοβουλίες, τον πρωτοποριακό λόγο, τη συνεχώς αναπροσδιοριζόμενη σκέψη. Αγωνίζεται για μια αξιολόγηση που με απελευθερωμένο εκπαιδευτικό μετατρέπει τη σχολική τάξη σε εργαστήριο πειραματισμού και συνεχούς ανανέωσης μεθόδων και γνώσεων.

- Το Υπουργείο Παιδείας αποσκοπεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών – εκτελεστικών οργάνων με κύρια αποστολή τη σχολαστική διεκπεραίωση κεντρικών επιλογών, που «ειδικά» Σώματα Μονίμων Αξιολογητών διαμορφώνουν, με διαδικασίες, δομές και εξουσίες πρωτόγνωρες για το εκπαιδευτικό σύστημα.

- Ο κλάδος αγωνίζεται για ένα δημοκρατικό, ανοιχτό στην κοινωνία και στη ζωή σχολείο.

- Το υπουργείο Παιδείας ενδιαφέρεται για την επαναφορά και την εμπέδωση του, αλήστου μνήμης, επιθεωρητισμού». (Δ.Β., ό.π., σελ.24).

Την επόμενη διετία, η ηγεσία της ΔΟΕ κλιμάκωσε την αντιπαράθεσή της με το ΥΠΕΠΘ γύρω από τα θέματα της Αυτοαξιολόγησης, του ρόλου και της αποστολής του Σχολικού Συμβούλου και του Διευθυντή του Σχολείου προτείνοντας:

α) Αναβάθμιση του ρόλου του Συλλόγου Διδασκόντων στη διαδικασία της αξιολόγησης, παράλληλα με την απαξίωση της λειτουργίας των «Πενταμελών Επιτροπών Αυτοαξιολόγησης» και



β) Οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές Σχολείων «να μη συνεργήσουν στην επιβολή του अपαράδεκτου πλαισίου ελέγχου, χειραγώγησης, υποταγής και αστυνόμευσης των εκπαιδευτικών». (Δ.Β. Σεπτεμβρίου –Οκτωβρίου 1998, τεύχ.1095, σελ.2).

Με τις αποφάσεις της 67^{ης} και της 68^{ης} Γ.Σ. η ΔΟΕ επιχειρεί να καταστήσει σαφές ότι ο κλάδος είναι υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου αλλά κατηγορηματικά αντίθετος σε όσα προβλέπει ο ν . 2525/97. Ταυτόχρονα επιδιώκεται να διατυπωθούν οι βασικές προϋποθέσεις για την αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης και μιας κοινά αποδεκτής διαδικασίας κρίσης των εκπαιδευτικών. (Δ.Β. Ιουλίου-Αυγούστου 1998 και 1999, τεύχ.1094 και 1099, αντίστοιχα).

6.4 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΛΜΕ

Η διατήρηση του προηγούμενου πλαισίου για την αξιολόγηση, τα προβλεπόμενα τόσο από το νόμο 1566 όσο και από νομοθετήματα της περιόδου 1990-1993 (βλ. ν. 2043/92), με τον σύμβουλο- αξιολογητή και αντίθετα με τα προτεινόμενα από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, η έμφαση στις αξιολογικές διαδικασίες με περαιτέρω ενίσχυση της πυραμίδας (διευθυντής σχολείου-Σύμβουλος- ΣΜΑ- ΕΑΣΜ) και τέλος η απειλή για σύνδεση της αξιολόγησης με την εξέλιξη και τις αποδοχές των εκπαιδευτικών, συντέλεσαν στη διατήρηση της αποφασιστικής αντίδρασης της ΟΛΜΕ σε όλα τα προτεινόμενα από την κυβερνητική πλευρά.

Τα πορίσματα και οι αποφάσεις του τελευταίου συνδικαλιστικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ (8^ο Συνέδριο, Ιούνιος 1997) που κατέληξε σε θέσεις για τα γενικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα αλλά και για το θέμα της αξιολόγησης, (Θέσεις, σελ. 84-88), αποτελούν ανακεφαλαίωση των θέσεων, των προτάσεων και των διεκδικήσεων της Ομοσπονδίας .

Αναλυτικότερα :

- Η αξιολόγηση δεν είναι απόρροια των κελυσμάτων της αγοράς.
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στη συνολική αναμόρφωση της σχολικής ζωής.
- Πρέπει να συνδέεται μ' ένα σύνολο θεσμικών αλλαγών, όπως: γενναία χρηματοδότηση, ευελιξία στα προγράμματα, αλλαγές στη διοίκηση, επιμορφωτικά προγράμματα , διεύρυνση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών.



- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια «εξωτερική» αποτίμηση της σχολικής πραγματικότητας, αλλά μια εσωτερική υπόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας που αποβλέπει στην αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης.

Σ' αυτό το πλαίσιο, επαναλαμβάνονται οι θέσεις προηγούμενων Συνεδρίων για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, με ιδιαίτερη έμφαση στο ότι «οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να σέβονται την επαγγελματική ελευθερία, την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, να μην προκαλούν μεταξύ τους ανταγωνισμό, να μην επηρεάζουν την επαγγελματική και μισθολογική τους εξέλιξη». (Θέσεις, σελ. 86).

Ακολουθεί η διατύπωση της πρότασης των έξι (6) σημείων που αποτελούν τις βασικές αρχές για το σύστημα αξιολόγησης που προτείνει η ΟΛΜΕ και η οποία (πρόταση) είναι η ίδια με εκείνη του 5^{ου} Συνεδρίου (1991). Με βάση αυτή τη πρόταση, συγκεκριμενοποιείται και ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων ο οποίος:

- α . Προγραμματίζει το σχολικό έργο στην αρχή της σχολικής χρονιάς.
- β . Προβαίνει στις απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις στη διάρκεια των τριμήνων.
- γ . Στο τέλος του διδακτικού έτους κάνει τον απολογισμό, κατά τον οποίο οι καθηγητές με απολογιστικά σημειώματα αναφέρονται :
 - Στο βαθμό υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων.
 - Στις αδυναμίες και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση.
 - Στις παρεμβάσεις και υποδείξεις του Διευθυντή και του Σχολικού Συμβούλου.
 - Στις σχέσεις και στην εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού.
 - Στις προτάσεις τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Για τον προγραμματισμό της επόμενης χρονιάς λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Δ.Ε., οι οποίοι στέλνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τις προτάσεις τους στο ΥΠΕΠΘ και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Με αυτόν τον τρόπο «εξασφαλίζεται μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου». (Θέσεις, σελ. 87).

Χαρακτηριστική είναι η γενικότερη τοποθέτηση της οργάνωσης για το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου: « όπως και κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα, έχει πολιτικο-ιδεολογική αναφορά... η παρουσία ή η απουσία της δεν συνιστά εξ 'ορισμού προοδευτικό ή συντηρητικό γεγονός (με οποιονδήποτε

συνδυασμό διαζεύξεων), αλλά το τι θα διαμορφωθεί και θα αναπτύσσεται εξαρτάται από τους συσχετισμούς και την δυναμική των αντιτιθέμενων απόψεων».

Κατά συνέπεια, το ερώτημα «δεν έγκειται στο σημείο ή ναι ή όχι στην αξιολόγηση» ... Έγκειται στο «για ποια αξιολόγηση μιλάμε, για ποιο σκοπό γίνεται, από ποιους γίνεται και πώς συνδέεται με τα μεγάλα προβλήματα της εκπαίδευσης και τις επιλογές του κινήματος μας». (θέσεις, σελ. 84).

Ως εκ τούτου, δεν είναι παράδοξο που ο βασικός στόχος της ΟΛΜΕ είναι η κατάργηση του νόμου 2525/1997, αφού «ειδικότερα σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση ο κλάδος μας έχει τη βούληση και τις δυνατότητες να μην επιτρέψει την υλοποίηση των κυβερνητικών σχεδίων». (Εισήγηση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ προς τις Γ.Σ. των ΕΛΜΕ, 21/11/97, σελ. 9).

6.5 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ

Τα πολιτικά κόμματα είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν συνολικά το περιεχόμενο των θέσεων τους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των συνεδριάσεων της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, η οποία συνεκλήθη τον Αύγουστο του 1997, προκειμένου να συζητηθούν τα άρθρα του προτεινόμενου Σχεδίου Νόμου, που είχε εισηγηθεί η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. δια του Υπουργού Παιδείας κ. Γεράσιμου Αρσένη.

Σ' αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται συνοπτικά οι θέσεις των κοινοβουλευτικών κομμάτων, έτσι όπως εκφράστηκαν από τους εκπροσώπους τους.

ΠΑ.ΣΟ.Κ.

1. Η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης εντάσσεται στην κατεύθυνση της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών και της ποιότητας του έργου τους. Η καταχρηστική εφαρμογή του θεσμού του επιθεωρητή και η απολίθωσή του σε έναν παράγοντα ανεξέλεγκτης κρίσης του έργου του εκπαιδευτικού, διαμόρφωσε μια απέχθεια σε κάθε μορφή ελέγχου του έργου των εκπαιδευτικών, αφού εξέλειπαν οι ασφαλιστικές δικλείδες στην προσφορά του εκπαιδευτικού. (Κατσιλιέρης, Πρακτικά, 26/8/1997).

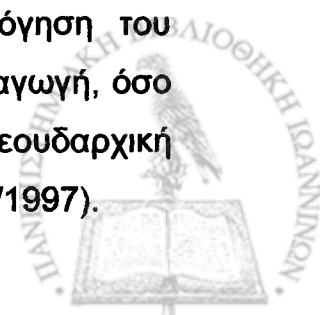
2. Η αξιολόγηση πρέπει να ενισχύει την έννοια της παιδείας και όχι να τη διασπά. Δεν πρέπει να ενισχυθούν οι αξιολογητές, αλλά τα όργανα εκείνα που



θα δώσουν στην παιδεία την ανάλογη καθοδήγηση. Οι αξιολογητές κατά κανόνα είναι γραφειοκράτες. Πρέπει να δώσουμε βάρος σε ό,τι ενισχύει την εκπαίδευση. Χρειαζόμαστε καθοδήγηση. Είναι προτιμότερο να υπάρχουν συμβουλευτικά όργανα και όχι αξιολογητές. Είναι εξαιρετικά δύσκολο ένας διευθυντής Σχολικής Μονάδας να κάνει αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Μονάδας. (Ακριτίδης, Πρακτικά, 26/8/1997).

3. Θα πρέπει να προχωρήσουμε σε τομές και όχι να κάνουμε μια χάρτα συμβιβασμών, όπου ο κάθε φορέας της εκπαίδευσης θα διατηρήσει τα προνόμια και τον κεκτημένο ρόλο, χωρίς καμία παρέμβαση. Η συζήτηση για το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά ανταγωνιστικούς θεσμούς. Αυτό το έχει επιβάλλει κυρίως η αγορά εργασίας. Οι διεθνοποιημένες οικονομικές και παραγωγικές μονάδες θα χρησιμοποιούν κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη από όποιο χώρο τα βρίσκουν και από όποιο εκπαιδευτικό σύστημα τους τα προσφέρει. Η ικανοποίηση της εξωτερικής ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να επιτευχθεί παρά μόνο μέσα από την υποβοήθηση της εσωτερικής ανταγωνιστικότητας. Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί φορείς πρέπει να έχουν τη δική τους δυναμική, το δικό τους εσωτερικό ανταγωνισμό στα όρια της δικής μας χώρας, ώστε να υπάρχει διαρκής βελτίωση των προσπαθειών. Θα μπορούσαμε να εξετάσουμε την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων ευρωπαϊκών χωρών και να δούμε αν υπάρχει ένα μοντέλο για τα ελληνικά δεδομένα. Η συζήτηση αφορά τη νέα γενιά και όχι τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι μια συζήτηση για να βουλευτούν συνδικαλιστικά αιτήματα. Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι στενά συνδεδεμένο με το ζήτημα της έντασης των προσπαθειών. Είναι αδιανόητο για την εποχή μας, ο χώρος της εκπαίδευσης να μην αξιολογείται. Ένα μόνιμο διοικητικό σώμα με δημοσιούπαλληλική νοοτροπία δεν θα ήταν η ευτυχέστερη λύση. Σώμα με τριετή ή πενταετή θητεία με σύμβαση έργου. Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές με το οποίο θα αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο που τους προσφέρεται. (Αθ. Αλευράς, Πρακτικά, 26/8/1997).

4. Η υποβάθμιση του δημόσιου σχολείου έχει επέλθει εξαιτίας της μακροχρόνιας έλλειψης αξιολόγησης του έργου, πράγμα που συντελείται στα ιδιωτικά σχολεία. Στα δημόσια σχολεία έχει καταργηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και των εκπαιδευτικών τόσο κατά την εισαγωγή, όσο και για την εξέλιξή τους, γεγονός που έχει οδηγήσει σε μια φεουδαρχική κατάσταση και σε μια λογική αντικινήτρων. (Πιπέργιας, Πρακτικά, 26/8/1997).



5. Αν είχαμε ένα σύστημα που η αξιολόγηση είχε καθιερωθεί δεκαετίες πριν και ο διευθυντής, ο προϊστάμενος γραφείου και ο σχολικός σύμβουλος είχαν περάσει από διαδικασίες καταξιωμένες μέσα στον χώρο, ίσως η εσωτερική αξιολόγηση θα ήταν αρκετή. Εάν αφήσουμε την αξιολόγηση μέσα στην εσωτερική δομή, θα γίνει χάος, θα γίνουν συναλλαγές και τελικά θα καταστρέψουν το εκπαιδευτικό σύστημα και θα καταπιέσουν τον εκπαιδευτικό. Οι ανεξάρτητοι αξιολογητές θα είναι εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων και θα αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο της μονάδας. Δεν είναι ένα γραφείο, κρατικό σώμα, ούτε σώμα επιθεωρητών. Στόχος είναι η σύγκριση των σχολικών μονάδων και πώς σε αυτά τα πλαίσια συμπεριφέρεται το εκπαιδευτικό προσωπικό. Το σύστημα που έχουμε υπόψη μας δεν είναι ένα σύστημα καταπίεσης του εκπαιδευτικού, αλλά ένα σύστημα κινήτρων. Δεν είναι ένα σύστημα που τιμωρεί, αλλά που επιβραβεύει. Είναι με βάση την απόδοση και θα μπορούμε αργότερα να προσδιορίσουμε την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. (Αρσένης, Πρακτικά, 26/8/1997).

6. Ο όρος εξωτερική αξιολόγηση ίσως χρειάζεται τρόπο ποίηση. Ως προς το Σ.Μ.Α. Ένα τέτοιο όργανο έχει τον κίνδυνο να ξεφύγει από τη λειτουργία του ως επιστημονικού, εποπτικού και διοικητικού οργάνου και να διολισθήσει στο διοικητισμό, με καταστροφικές συνέπειες. Να δούμε ξανά το διευθυντή του σχολείου στα διοικητικά του καθήκοντα, στη σχέση του με το σύλλογο, με τους εκπαιδευτικούς και με το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. (Ακριτίδης, Πρακτικά, 28/8/1997).

7. Το σώμα των αξιολογητών δεν είναι εξωτερικοί αξιολογητές, είναι εσωτερικό μέσα στην εκπαίδευση. Το Σ.Μ.Α. είναι εσωτερικό στην παιδεία. Η προέλευση του αξιολογητή μπορεί να είναι και έξω από την παιδεία. Αξιολογητές από το εξωτερικό, υψηλότατου επιπέδου και αναγνωρισμένοι παγκοσμίως, μπορούν να θέλουν και να έρθουν να δώσουν εξετάσεις εδώ. (Αρσένης, Πρακτικά 28/8/1997).

ΝΕΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

1. Η κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ αντιλήφθηκε αργά ότι η εξάλειψη διαδικασιών αξιολόγησης που επί 18 χρόνια υιοθετούσε κάτω από την πίεση των συνδικαλιστικών οργάνων, μόνον προβλήματα συσσώρευσε.

2. Διαφωνούμε ως προς τον τρόπο και τα πρόσωπα που το νομοσχέδιο ορίζει. Θα αξιολογούν στελέχη που έχουν επιλεγεί με μοναδικό κριτήριο την



κομματική τους ταυτότητα, χωρίς να προσδιορίζονται τι και με ποια κριτήρια να αξιολογούνται.

3. Δεν αναγνωρίζεται η σκοπιμότητα αξιολόγησης από το Σ.Μ.Α., από τη στιγμή κατά την οποία το έργο των αξιολογητών είναι και η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα, όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς, όπως προβλέπει το άρθρο 8 § V.

4. Στόχος της ΝΔ παραμένει μια σύγχρονη παιδεία με πρώτο μέλημα το έμπρακτο ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό σε όλες τις βαθμίδες: Προτείνουμε:

- Αναβάθμιση των γνώσεων με σύγχρονα προγράμματα σπουδών για όλες τις βαθμίδες.

- Διαχρονική επιδίωξη η απομάκρυνση του κομματισμού από την παιδεία.

- Απαραίτητη προϋπόθεση ο ουσιαστικός διάλογος με όλες τις ενδιαφερόμενες τάξεις και προπαντός με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η ΝΔ ζητά την απόσυρση του νομοσχεδίου και την επανεξέταση του όλου προβλήματος της παιδείας. (Καραμάριος, Πρακτικά 26/8/97).

Η ΝΔ αναδεικνύει ως κυρίαρχο ζήτημα όχι το ποιος κάνει το σωστό ή το λάθος, αλλά το πώς θα προχωρήσουμε σ' ένα κόσμο με συνεχείς προκλήσεις και αυξανόμενο ανταγωνισμό. Χρειάζονται εκπαιδευμένα και μελετημένα στελέχη. (Ορφανός Γ., Πρακτικά 26/8/97).

ΚΟΜΜΟΥΝΙΣΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

1. Επισημαίνει τα κομματικά κριτήρια με βάση τα οποία έγινε η επιλογή των Σχολικών Συμβούλων.

2. Καταγγέλλει ότι επιχειρείται επαναφορά του επιθεωρητισμού και ότι η κυβέρνηση επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο και τη χειραγώγηση της εκπαίδευσης μέσα από τα προγράμματα σπουδών, τα οποία καταρτίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

3. Χαρακτηρίζει αντιδραστική την απόπειρα εφαρμογής του συγκεκριμένου νομοσχεδίου. (Τασούλας Απ., Πρακτικά, 28/8/97).



ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ

1. Το νομοσχέδιο διακρίνεται από έλλειψη εμπιστοσύνης στη συλλογικότητα, ενώ ενισχύεται η ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης.

2. Δεν προβλέπεται πουθενά ρόλος για τους Συλλόγους γονέων και την τοπική αυτοδιοίκηση.

3. Ενισχύεται η δυσπιστία προς τους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους ουσιαστικά επιφυλάσσεται ο ρόλος του διεκπεραιωτή της κυβερνητικής πολιτικής.

4. Αντί να διοριστούν 400 μόνιμοι αξιολογητές (ΥΠΕΔΑ της εκπαίδευσης, όπως τους αποκαλούν οι εκπαιδευτικοί), θα μπορούσαν να διοριστούν 400 εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι. (Κουναλάκης, Πρακτικά 26/8/97).

5. Το θέμα της αξιολόγησης μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς να υπάρχουν έξωθεν σώματα. Να περιοριστεί η αξιολόγηση στο εσωτερικό σκέλος και να υπάρξει εμπλοκή και των συλλόγων γονέων, οι οποίοι έχουν μια άποψη για το εκπαιδευτικό έργο. (Κουναλάκης, Πρακτικά 28/8/97, 28/8/1997).

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΙΝΗΜΑ

1. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να στοχεύει:

- Στην αναμόρφωση της σχολικής ζωής σε μια κατεύθυνση χειραφέτησης των γνωστών κοινωνικών δυνάμεων.
- Στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Στη μορφωτική και παιδαγωγική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης.
- Στη διαρκή επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου.
- Στην κοινωνιολογική αποτίμηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας.
- Στην προώθηση του στόχου του κλάδου των εκπαιδευτικών.

2. Η αξιολόγηση είναι μια δυναμική διαδικασία η οποία με γενναία χρηματοδότηση πρέπει να συνδεθεί σε ένα σύνολο θεσμικών αλλαγών:

- Ουσιαστική επιμόρφωση.
- Ευελιξία στα αναλυτικά προγράμματα.
- Αλλαγές στο σύστημα εποπτείας της εκπαίδευσης.
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Συνεργασία του Π. Ι. με τους συνδικαλιστικούς φορείς. (Τσαφούλιας, Πρακτικά, 26/8/1997).



3. Χωρίς τη συγκατάθεση της ΟΛΜΕ και της διδασκαλικής ομοσπονδίας, δεν είναι δυνατό να προχωρήσει η εφαρμογή των άρθρων των νομοσχεδίων. Δεν είναι δυνατόν να απευθυνόμαστε με στρατιωτικά παραγγέλματα προς ανθρώπους που διαθέτουν πνευματικό περιεχόμενο. Τα άρθρα αυτά θα μείνουν κενά περιεχομένου. (Τσαφούλιας, Πρακτικά, 28/8/1997).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΠΕΡΙΟΔΟΣ 2000-2007

7.1. Η νομοθεσία της περιόδου

Ο νόμος 2986 του 2002 αποτελεί την πιο πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια είναι ο νόμος που ισχύει, παρότι οι σχετικές διατάξεις του δεν έχουν εφαρμοστεί ακόμα στην πράξη.

Σύμφωνα με αυτόν, «σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές». (άρθρο 4.1). Επιδίωξη της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, η άμβλυνση των ανισοτήτων μεταξύ των σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατίας, η αρτιότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η συνολική αναβάθμιση του σχολικού αποτελέσματος κ.α. Τονίζεται η ανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία στοχεύει στη διασφάλιση έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επίσης και η συμβολή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. (άρθρο 4.1).

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). (άρθρο 4.2)

Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει να επεξεργαστεί πρότυπους δείκτες και κριτήρια για την αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης και την παραγωγή δεδομένων αξιολόγησης. Αφού συγκεντρώσει και επεξεργαστεί τα στοιχεία των ΠΕ.ΚΕ.ΣΕ. και των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης που υποβάλλεται στον Υπουργό Παιδείας. (άρθρο 4.2α).

Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (άρθρο 4.2β). Για το σκοπό αυτό –με απόφαση του Υπουργού Παιδείας- μπορεί να συγκροτούνται συμπληρωματικά



ομάδες Εργασίας από ειδικούς (άρθρο 4.3), ενώ στο Π.Ι. συνιστώνται εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία. (άρθρο 4.4).

Το άρθρο 5 θέτει το σκοπό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επαναλαμβάνοντας το περιεχόμενο του σχετικού άρθρου Δ2/1938/26-2-1998 της Υπουργικής απόφασης. (Βλ. άρθρο 1§4).

«Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:

- α) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη.
- β) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης.
- γ) των στελεχών εκπαίδευσης.
- δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και
- ε) κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία». (άρθρο 5.2).

Το ιεραρχικό – πυραμιδοειδές σχήμα που συναντήσαμε σε προγενέστερα νομοθετήματα εξακολουθεί να ισχύει, με τις απαραίτητες όμως τροποποιήσεις – προσαρμογές. Συγκεκριμένα:

1. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας.
2. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή του Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή της Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της οικείας περιφέρειας.
3. Ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.
4. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.
5. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο οικείου Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.



6.Ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο και από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. (άρθρο 5.3.ζ).

Διαπιστώνεται ότι μόνος φορέας που δεν αξιολογείται είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης.

Όλοι οι υπόλοιποι αξιολογούνται σε ατομική βάση (με ατομικές εκθέσεις). Ο αξιολογούμενος έχει δικαίωμα (όχι όμως υποχρέωση) να υποβάλλει, μετά από πρόσκληση, έκθεση αυτοαξιολόγησης στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, εντός δεκαπέντε ημερών. (άρθρο 5.3).

Σε περίπτωση αυθαίρετων αξιολογικών κρίσεων, ο ενδιαφερόμενος έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση (άρθρο 5.5) ενώπιον επιτροπών που συγκροτούνται με Υπουργικές αποφάσεις, μετά από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Τέλος, η διαδικασία, ο τόπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και κάθε άλλο σχετικό θέμα, ρυθμίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 5.9).

7.2. ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ Δ.Ο.Ε.

Η ΔΟΕ εξειδίκευσε τις αποφάσεις προηγούμενων Γ. Σ., στην 69^η Γ.Σ. (22-25/6/2000) επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στη διαμόρφωση προϋποθέσεων για την αποδοχή της αξιολόγησης, με βάση τις απαντήσεις που θα έπρεπε να δοθούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που αφορούν την αξιολογική διαδικασία .

Σύμφωνα με την απόφαση, ορίζονται τρεις προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί και να πετύχει το σύστημα αξιολόγησης:

«- Η αποδοχή των αξιολογούμενων για όσα περιλαμβάνει ως περιεχόμενο ο θεσμός αυτός. Εάν δεν γίνει η αποδοχή δεν γίνεται η αξιολόγηση.

-Είναι απαραίτητο να πεισθούν όλοι οι αξιολογούμενοι, ότι από το προϊόν της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει όφελος, προκύπτει κέρδος, προκύπτει αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης.

-Η αξιολόγηση είναι υπόθεση εσωτερική και αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι μέσα στα σχολεία, αφορά τη διαδικασία της εκπαίδευσης που λειτουργεί μέσα στις



σχολικές μονάδες. Καμία άλλη παρέμβαση που προέρχεται από έξω, δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή στα πλαίσια της αξιολόγησης». (Δ. Β. Μάιος-Ιούνιος 2000, τεύχ.1103, σελ.18).

Οι κυριότεροι στόχοι αυτής της διαδικασίας είναι: η συμμετοχή και η συλλογική ένταξη του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική του αναβάθμιση, η αυτόνομη δράση του, η ανάπτυξη πνεύματος συνευθύνης, συνεργασίας και αλληλεγγύης, με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας. (Δ.Β., ό.π).

Η διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας οφείλει να απαντά στα εξής ερωτήματα:

1. Τι προγραμματίζεται.
2. Πώς εφαρμόζεται, αυτό που προγραμματίζεται, στην πράξη.
3. Τι αξιολογείται.
4. Πώς αποτιμάται το τελικό αποτέλεσμα.
5. Ποιές πρωτοβουλίες πρέπει να αναληφθούν για τη βελτίωση της προσπάθειας .

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω στάδια, «βασική και καθοριστική είναι η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο». (Δ.Β., ό.π.).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον εντοπισμό των προβλημάτων και την αποσαφήνιση των διορθωτικών παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση αδυναμιών, λαθών και προβλημάτων που μειώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. (Δ.Β., ό.π).

Τον Αύγουστο του 2002 η ΔΟΕ με βάση τις αποφάσεις της 71^{ης} Γ. Σ. θα απορρίψει τις διατάξεις του ν.2986 του 2002, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις του κλάδου. Σε περίπτωση που αυτό δεν γίνει δεκτό, «η ΔΟΕ σε συνεργασία με τους Διδασκαλικούς Συλλόγους θα προχωρήσει σε όλα τα νόμιμα και πρόσφορα συνδικαλιστικά μέτρα ώστε να καταστήσει ανενεργές τις συγκεκριμένες διατάξεις». (Δ.Β. Ιουλίου- Αυγούστου, τεύχ.1116).

Οι Υπουργικές Αποφάσεις και τα Προεδρικά Διατάγματα που προβλέπονται στο νόμο και αφορούν τους δείκτες αξιολόγησης και τη ρύθμιση όλων των θεμάτων, δεν δημοσιεύτηκαν μέχρι το τέλος της θητείας του κ. Ευθυμίου και της κυβέρνησης Σημίτη.



Η Διοίκηση της Ομοσπονδίας θα επανέλθει ουσιαστικά στο θέμα αμέσως μετά τις βουλευτικές εκλογές του Μαρτίου του 2004 με σχετικό υπόμνημα προς την καινούρια Υπουργό Παιδείας της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας κ. Μαριέτα Γιαννάκου, στο οποίο και επαναλαμβάνουν τις θέσεις του κλάδου, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στην 69^η, 70^η και 71^η Γ.Σ. (Δ.Β. Μαρτίου –Απριλίου 2004, τεύχ.1126, σελ.6).

7.3 Οι Θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε.

Η ΟΛΜΕ, κατά την περίοδο που εξετάζουμε, κράτησε μια στάση αναμονής ως προς το θέμα της αξιολόγησης, περιμένοντας κυρίως από το ΥΠΕΠΘ να εκδηλώσει τις προθέσεις του με την έκδοση των σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων ή Υπουργικών Αποφάσεων.

Στο Πληροφοριακό Δελτίο του Ιουλίου – Αυγούστου του 2001, εκδηλώνεται η επίσημη αντίδραση της Διοίκησης της Ομοσπονδίας για τα προτεινόμενα από τη μεριά του Υπουργείου με το σχετικό Σχέδιο Νόμου που προηγήθηκε της ψήφισης του Νόμου 2986 / 2002. Στην ανακοίνωση που υπογράφει το Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, καλεί τον κλάδο να αντισταθεί για μια ακόμη φορά στα σχέδια του Υπουργείου για την αξιολόγηση και προειδοποιεί την Κυβέρνηση ότι θα συναντήσει απέναντί της ένα ισχυρό και μαχητικό κίνημα. Τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία του συμβουλευτικού- καθοδηγητικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου, εκφράζεται η αντίθεση στη σύνδεση μισθού- υπηρεσιακής εξέλιξης με την αξιολογική έκθεση, ενώ καταγγέλλεται ο τρόπος επιλογής των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται «υπουργικοί- περιφερειακοί τοποτηρητές». (Δελτίο ΟΛΜΕ Ιουνίου- Αυγούστου 2001, τεύχ.668, σελ. 38-39). Τέλος επαναλαμβάνονται οι γνωστές θέσεις για το ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων και την ανάγκη για θεσμοθετημένη, καθολική περιοδική επιμόρφωση των καθηγητών.

Μετά την υπερψήφιση του Νόμου 2986 / 2002, δεν εντοπίστηκε από την παρούσα έρευνα κάποια σημαντική συλλογική έκφραση της ΟΛΜΕ για το ζήτημα της Αξιολόγησης. Για τη δικαιολόγηση του φαινομένου υπερισχύουν δύο πιθανοί λόγοι:

1.Η αναμονή της Διοίκησης της Ομοσπονδίας για την έκδοση των Υ. Α.



2. Η αδυναμία της να διατυπώσει σαφή συνδικαλιστικό λόγο για το συγκεκριμένο θέμα, λόγω των έντονων αντιπαραθέσεων που παρατηρούνται αυτή την εποχή ανάμεσα στις παρατάξεις που εκπροσωπούνται στο Δ.Σ.

7.4 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΜΜΑΤΩΝ

Τα πολιτικά κόμματα άσκησαν κριτική στο σχέδιο νόμου που πρότεινε το ΥΠΕΠΘ και δια των εκπροσώπων τους στην Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων ανέπτυξαν τις προτάσεις τους για όλα τα επιμέρους ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση.

ΠΑ.ΣΟ.Κ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Η αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
2. Έχει υπάρξει ήδη καθυστέρηση στην εισαγωγή θεσμών αξιολόγησης.
3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, αλλά ιδίως η αξιολόγηση εκπαιδευτικών, κρύβουν κινδύνους.
4. Αφορά αποκλειστικά στη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
5. Δεν είναι διαδικασία τιμωρίας, είναι διαδικασία στήριξης.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης:

- Είναι καταρχήν διαγνωστικές, απολογιστικές των συλλογικών διαδικασιών.
- Είναι ερευνητικές, γιατί εντοπίζουν προβλήματα και μπορούν να συμβάλλουν στην επίλυσή τους.
- Είναι υποστηρικτικές, γιατί οδηγούν στην επάρκεια, μέσω μηχανισμών υποστήριξης, όχι μόνο στην αυτογνωσία, αλλά και στην ικανότητα μεταβίβασης μεθοδολογίας και γνώσης από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή.
- Δίνουν τη δυνατότητα στον αξιολογούμενο να γνωρίζει σε τι αξιολογείται και τελικά το σύστημα καθίσταται αξιόπιστο, έγκυρο και αντικειμενικό. (Φούρας, Πρακτικά, 8.1.02).



ΓΙΑ ΤΟ ΣΚΟΠΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. η αξιολόγηση αποσκοπεί στην ολόπλευρη ενίσχυση του εκπαιδευτικού με τη διάγνωση των αρετών του, χωρίς να υπάρχει τιμωρική διαδικασία για τις αδυναμίες του. Στόχος είναι να βελτιωθεί μέσω του κατάλληλου τύπου επιμόρφωσης, μέσω της άντλησης νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων. Το ίδιο συμβαίνει στην πλευρά των εκπαιδευτικών υποδομών, όπου η αξιολόγηση είναι πάνω από όλα αξιολόγηση της ίδιας της κυβέρνησης να θεραπεύσει τις όποιες αδυναμίες επισημαίνονται. (Ευθυμίου, πρακτικά, 8.1.02).
2. Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός θα πρέπει να πειστεί ότι το αποτέλεσμα της αξιολόγησης θα είναι η βελτίωση, ενώ δεν πρέπει να αισθάνεται ότι απειλείται είτε υπηρεσιακά είτε προσωπικά είτε οικογενειακά είτε επιστημονικά. Η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση, ώστε να βελτιώνεται το μορφωτικό επίπεδο και το παιδαγωγικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών(Σχοιναράκη – Ηλιάκη, Πρακτικά, 10.1.02).
3. Αφετηρία δεν πρέπει να είναι τι συμφέρει τον εκπαιδευτικό, αλλά πρωτίστως τι συμφέρει το μαθητή και τον πολίτη, διότι πολλές κατακτήσεις συνδικαλιστικές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με το συμφέρον του μαθητή και του πολίτη. (Κοντογιανόπουλος, Πρακτικά, 10.1.02).

ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Τα πρόσωπα που θα στελεχώσουν του κύριους φορείς της αξιολόγησης να είναι ειδικοί, ώστε να διασφαλίζεται η επιστημονικότητα των αρχών και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. (Σχοιναράκη- Ηλιάκη, Πρακτικά, 8.1.2002, σελ.).
2. Σωστά η κυβέρνηση επιλέγει την αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο, γιατί εκείνος ξέρει καλύτερα το έργο που παράγεται σε μια Σχολική Μονάδα, έχει δει περισσότερες φορές στην αίθουσα κάποιο εκπαιδευτικό, έχει έρθει σε επαφή περισσότερες φορές με το διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. (Καστανίδης, Πρακτικά, 8.1.2002).



ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ

Να υπάρχει θητεία, τόσο για τον Περιφερειακό Διευθυντή, όσο και για το Διευθυντή. Να μην εγκαθιδρυθεί το καθεστώς της απaráδεκτης μονιμότητας και σε θέσεις. Η μονιμότητα αποτελεί τον «καρκίνο», όχι μόνο της δημόσιας, αλλά και γενικότερα της διοίκησης στη χώρα μας. (Κατσανέβας, Πρακτικά 8.1.2002).

Δεν μπορεί σε θέσεις αξιολόγησης, οι αξιολογητές να είναι μόνιμοι. Αυτό σημαίνει ότι τον κρίσιμο κόσμο του αξιολογητή τον εξαιρείς από τη δυνατότητα δικής του αξιολόγησης. Οι αξιολογητές πρέπει να κρίνονται και αυτοί με τη σειρά τους. (Ευθυμίου, Πρακτικά).

ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Είναι σημαντική η ρύθμιση για την ενίσχυση του ρόλου του διευθυντή. Σε όλες τις χώρες έχει μεγαλύτερη σημασία ο ρόλος του διευθυντή, από την «παραγωγή» του εκπαιδευτικού προσωπικού και από την υλικοτεχνική υποδομή. (Κατσανέβας, Πρακτικά, 8.1.2002).

ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

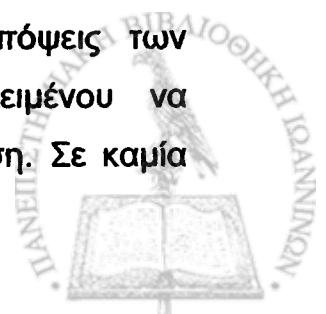
Η έννοια της υπηρεσιακής εξέλιξης είναι με σαφήνεια περιγεγραμμένη και στο Ν.1566 και προϋποθέτει η ίδια τη θετική αξιολόγηση. Αυτό δεν συνδέεται σε καμία περίπτωση με τη μισθολογική εξέλιξη και κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Δεν μπορεί η αξιολόγηση να γίνεται όποτε κανείς θέλει ή μετά από αίτηση. Πρέπει να είναι καθολική και τουλάχιστον ανά μια τετραετία. (Κοντογιαννόπουλος, 10.1.02).

ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί σε διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν να κάνουν με την ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης και την αναβάθμιση της.

Να εκμεταλλευτούμε με το καλύτερο τρόπο τις θέσεις και απόψεις των επιστημόνων, αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σχέδιο νόμου που θα αναβαθμίζει την εκπαίδευση. Σε καμία



περίπτωση η αξιολόγηση δεν πρέπει να παίρνει σωφρονιστική χροιά. (Καστανίδης, Πρακτικά, 8.1.2002).

ΝΕΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η προσπάθεια εφαρμογής του συγκεκριμένου νομοσχεδίου θα αποδεχθεί μάταιη, διότι δεν εδράζεται σε ορισμένες πάγιες ανάγκες που διέπουν διεθνώς τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτές είναι: αντικειμενικότητα, διαφάνεια, αξιοκρατία, αποτελεσματικότητα, βιωσιμότητα.

Αυτές οι αρχές δεν ικανοποιούνται, όταν η επίλυση σοβαρών εκπαιδευτικών θεμάτων επαφίεται στην έκδοση σωρείας προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων. (Χαλκίδης, 8.1.02).

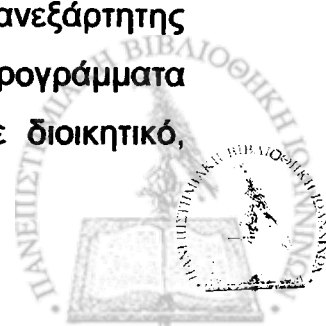
ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η Ν.Δ. υποστηρίζει τη θεσμοθέτηση ενός Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης, ώστε να γνωρίζουμε σε ποιο επίπεδο βρίσκεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και σε τι βελτιώσεις πρέπει να προχωρήσουμε (Χαλκίδης, 8.1.02).

ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Δεν είναι δυνατόν να αποσιωπάται πλήρως η ανάγκη ύπαρξης καταρτισμένων στελεχών διοίκησης αξιολόγησης εκπαίδευσης τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο. (Χαλκίδης, 8.1.02).

Η επιλεκτική αξιολόγηση μόνο για όσους εκπαιδευτικούς είναι ή θέλουν να γίνουν στελέχη της εκπαίδευσης, αναιρεί στην πράξη τη βασική επιδίωξη της αξιολόγησης, δηλαδή την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Πρέπει να γίνει ίδρυση ανεξάρτητης αρχής αξιολόγησης εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει να γίνουν προγράμματα μακράς διάρκειας κατάρτισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε διοικητικό,



παιδαγωγικό και συμβουλευτικό έργο. Πρέπει να υπάρξει σταδιακή ανάπτυξη του συστήματος αξιολόγησης που να περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες. Οποιοδήποτε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προϋποθέτει την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης με διαφανή και αντικειμενικά κριτήρια. (Χαλκίδης, 9.1.02.).

Δεν αρκεί η θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης, χρειάζεται η διασφάλιση των όρων που απαιτούνται για να λειτουργήσει έγκαιρα και αξιόπιστα, ιδιαίτερα σε μια πραγματικότητα όπως η ελληνική που έχει διαβρωθεί από τις πελατειακές σχέσεις. Πιστεύουμε ότι οι αξιολογητές πρέπει να είναι μόνιμοι, ώστε να μην συγκρούονται τα συμφέροντα των αξιολογούμενων και των αξιολογούντων. (Καλός, 9.1.02).

ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ανατίθεται σε μια διοικητική ιεραρχική πυραμίδα με επικεφαλής τους ελεγχόμενους από το ΥΠΕΠΘ περιφερειάρχες. Οι αξιολογικοί μηχανισμοί πρέπει να είναι ανεξάρτητοι. Η υποβολή συστάσεων στις επιτροπές που θα προεδρεύει πρόεδρος του Π. Ι., δεν διασφαλίζει την φερεγγυότητα. (Ταλιαδούρος, 8.1.02.).

ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗ

Το κλειδί της επιτυχίας είναι η αποκατάσταση ή η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο ΥΠΕΠΘ και την εκπαιδευτική κοινότητα. Με τις σημερινές αμοιβές των εκπαιδευτικών δεν μπορούμε να μιλάμε σοβαρά για σύστημα αξιολόγησης. (Σπηλιόπουλος, 10.1.02).

ΓΙΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Όταν μιλάμε για αξιολόγηση αναφερόμαστε σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνιστώσες αυτού και όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς.
2. Δεν είναι δυνατόν να συζητάμε για αξιολόγηση, όταν δεν υπάρχουν σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και σύγχρονα σχολικά συγγράμματα. ((Σπηλιόπουλος, 8.1.02).



3. Στην πλειοψηφία των Σχολικών Μονάδων δεν παρέχονται δυνατότητες από την υλικοτεχνική υποδομή για να αποδώσουν για να αποδώσουν στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί.

4. Ουδεμία πρόνοια υπάρχει για τη πρακτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών που παρουσιάζουν αδυναμίες στην προσφορά του διδακτικού τους έργου. Η αξιολόγηση και η επιμόρφωση αποτελούν ξεχωριστές μεγάλες επιστήμες και απαιτείται η αποσύνδεση των διατάξεων που αναφέρονται στα θέματα της διοίκησης και της εκπαίδευσης. (Σπηλιόπουλος, 8.1.02).

ΚΟΜΜΟΥΝΙΣΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

Η παρούσα νομοθετική προσπάθεια δεν ορίζει την έννοια της αξιολόγησης. Με τις διατυπώσεις που χρησιμοποιούνται για τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της αξιολόγησης, δημιουργείται η βεβαιότητα ότι τελικά η αξιολόγηση είναι ενδεχόμενο να εκφυλιστεί σε μια διοικητική πράξη η οποία απλώς θα ελέγχει ή θα διαπιστώνει.

Για να μπορέσει μια αξιολογική διαδικασία να λειτουργήσει αναδραστικά, πρέπει να θεμελιώνεται σε συγκεκριμένες αξίες. Μόνο όταν αυτές οι αξίες περιγράφουν, αναλυθούν και συσχετιστούν με τις πρακτικές λειτουργίες τόσο στη διοίκηση όσο και στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η αξιολόγηση αποκτά συγκεκριμένη προοπτική και συγκεκριμένες αντιστοιχίες όχι μόνο με της πνευματικές, αλλά και τις βιοτικές ανάγκες του λαού.

Η διάκριση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό έργο και τον εκπαιδευτικό είναι και θεωρητικά και πρακτικά λανθασμένα. Δεν είναι δυνατόν να κρίνεται ως χωριστή οντότητα το εκπαιδευτικό έργο και παράλληλα σαν άλλη οντότητα ο εκπαιδευτικός. Η σχέση πρέπει να είναι συστημική. Η λειτουργία του ενός επιμέρους επηρεάζει άμεσα το άλλο. Η αξιολόγηση του ενός προβάλλεται στα δεδομένα της αξιολόγησης του άλλου. (Χουρμουζιάδης, 8.1.02).

ΣΥΝΑΣΠΙΣΜΟΣ

Η διαδικασία της αξιολόγησης, μέσα από το προτεινόμενο σχέδιο νόμου εξαρτάται από:



- Την περαιτέρω συρρίκνωση της αξιολόγησης σε διοικητικό έλεγχο αποκλειστικά του εκπαιδευτικού.
- Τη σύνδεση με την υπηρεσιακή εξέλιξη του εκπαιδευτικού.
- Την ανάδειξη και προώθηση εννοιών και διαδικασιών, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται μονοδιάστατα αντιληπτή ως διαδικασία υλικής παραγωγής και το σχολείο αποβάλλει σταδιακά το όποιο μορφωτικό του περιεχόμενο.
- Την εγκατάλειψη και διαμέσου της αξιολόγησης, των διαδικασιών εκείνων που συνδέουν την έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης με αυτές των ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους και της παροχής της για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ενιαίας μορφής σχολείο.

Το πλαίσιο που διαμορφώνεται:

1. Επιβάλλει αυστηρό έλεγχο (διοικητικό), με πρόσχημα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
2. Επιδιώκει τον περιορισμό της παιδαγωγικής ελευθερίας και την απόλυτη υποταγή του εκπαιδευτικού σε μια επίσημη διατεταγμένη διδακτική πρακτική που υλοποιεί τις αποφάσεις της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
3. Επιδιώκει να προκαλέσει ανταγωνισμούς και συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο διαιρώντας και κατανέμοντας τους εκπαιδευτικούς σε κατηγορίες ανεπαρκείς, επαρκείς, πολύ επαρκείς.
4. Περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία και αυτονομία στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και επιδιώκει να εξασφαλίσει την πιστή εκτέλεση της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής.
5. Επιβάλλει ένα αυστηρό διοικητικό έλεγχο με τη δημιουργία των μονίμων αξιολογητών.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να στοχεύει:

- α. Στην ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής πραγματικότητας.
- β. Στον περαιτέρω ευδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.
- γ. Στη μορφωτική και παιδαγωγική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης.
- δ. Στη διαρκή επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχόμενου.



Παράλληλα, η αξιολόγηση πρέπει να :

- Αφορά όλους τους συντελεστές της σχολικής λειτουργίας.
- Πραγματοποιείται με ανοιχτές, συμμετοχικές διαφανείς διαδικασίες.
- Αποσκοπεί στη διαρκή ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης με υπεύθυνο και συγκροτημένο τρόπο.

Απαραίτητο είναι να δοθεί ένας ουσιαστικός χαρακτήρας στους συλλόγους διδασκόντων, καθώς και οι απαιτούμενοι πόροι ώστε να προγραμματίζουν τις δραστηριότητες τους και να παρεμβαίνουν διαρθρωτικά, αναδεικνύοντας την ευθύνη του σχολείου για τη καλή λειτουργία.

Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση των εκπαιδευτικών.

Ως ποιότητα θεωρούμε όλα εκείνα τα μέτρα που επιδιώκουν παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, συνεχή βελτίωση των γνωστικών περιεχομένων της διδασκαλίας και αναβάθμιση του μορφωτικού , εκπολιτιστικού περιεχομένου του σχολείου.

Επίσης, σύνδεση της αξιολόγησης με :

- Υποβοήθηση και ανάπτυξη ερευνητικών και πειραματικών δραστηριοτήτων στα σχολεία.
- Την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η αυτοαξιολόγηση είναι βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας. Ειδικό βάρος στην βασική κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διαχωρισμός των εννοιών αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και υπηρεσιακού έργου η και υπηρεσιακής κρίσης. Υπηρεσιακή κρίση μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης, χωρίς να συνδέεται με μισθολογική εξέλιξη.(Κουβέλης, 8.1.02.).



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι ζητήματα με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις και επιρροές, που καθιστούν αντικειμενικά δύσκολη την οποιαδήποτε προσπάθεια ολοκληρωμένης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί ένα νομοθετικό πλαίσιο που να προωθεί το πνεύμα και τις σχετικές με την αξιολόγηση ρυθμίσεις του Νόμου Πλαισίου 1566/1985. Όμως, τόσο το Π.Δ.320/93, όσο και ο νόμος 2525/97 απέτυχαν να καθιερώσουν ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό μοντέλο αξιολόγησης και αποσύρθηκαν πριν εφαρμοστούν στην πράξη. Από την πλευρά της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής διατυπώθηκε συγκεκριμένο πλαίσιο λόγου, το οποίο όμως δεν υλοποιήθηκε ποτέ ως πολιτική πρακτική. Η κατάληξη αυτή οφείλεται κυρίως στους παρακάτω λόγους :

α) Η έμφαση δόθηκε στο διοικητικό έλεγχο και την εποπτεία των εκπαιδευτικών, παραγνωρίζοντας τον αναπτυξιακό και δυναμικό χαρακτήρα που διέπουν τα σύγχρονα μοντέλα αξιολόγησης.

β) Οι νόμοι δεν συμπεριέλαβαν στις διατάξεις τους μέτρα, που να συνδυάζουν το αξιολογικό πρόβλημα με τους ευρύτερους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το προσφερόμενο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο στο σχολείο.

γ) Δεν έπεισαν το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, ότι η ατομική αξιολόγηση δεν θα επηρεάσει τη μισθολογική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη, με αποτέλεσμα να μην εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους.

Στο ίδιο χρονικό διάστημα τα πολιτικά κόμματα προσπάθησαν να αρθρώσουν το δικό τους πολιτικό λόγο, αναπτύσσοντας παράλληλα και την αντιπολιτευτική τους ρητορεία, παρά τα αρκετά σημεία σύγκλισης που εμφανίζουν, τα δύο μεγάλα κόμματα τουλάχιστον, τα οποία όπως δείχνουν τα ευρήματα της έρευνάς μας, θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, διαφωνούν όμως ως προς τις διαδικασίες. Τα κόμματα της Αριστεράς από τη μεριά τους, διατυπώνουν έναν οξύ καταγγελτικό λόγο για τις εκάστοτε κυβερνητικές επιλογές, ενώ παράλληλα κάνουν μια απόπειρα να εκφράσει ένα σύγχρονο λόγο σχετικά με τα θέματα της αξιολόγησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία της αυτοαξιολόγησης.



Ανεξάρτητα από τις παραπάνω παρατηρήσεις, διαπιστώνεται η ανάγκη εκσυγχρονισμού τόσο του κομματικού λόγου, όσο και του συνδικαλιστικού, με γνώμονα τις επιστημονικές παραμέτρους που οριόθετουν το αξιολογικό πρόβλημα στην εκπαίδευση, αλλά και τις εξελίξεις που παρατηρούνται σε όλες τις εκπαιδευτικά προηγμένες χώρες.

Συγκρίνοντας τις προτάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών με το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει σήμερα στη χώρα μας (ν.2986 / 2002), διαπιστώσαμε τα εξής σημεία σύγκλισης:

- α) Γίνεται μια προσπάθεια διεύρυνσης των αντικειμένων της αξιολόγησης, η οποία βεβαίως δεν καλύπτει το εύρος των διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών.
- β) Αναγνωρίζεται ο αναπτυξιακός και δυναμικός χαρακτήρας της αξιολόγησης.
- γ) Συνδέεται η αξιολόγηση με τη διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα όμως, εντοπίσαμε και αρκετά σημεία διαφωνίας τα οποία επικεντρώνονται :

1. Στον περιορισμό της επαγγελματικής και επιστημονικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών με τη διπλή αξιολόγηση που υφίστανται από Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και Σχολικό Σύμβουλο.
2. Στην υποβάθμιση του ρόλου, των αρμοδιοτήτων και της αυτονομίας του συλλόγου διδασκόντων, σε σχέση με το νόμο 1566/85.
3. Στον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης.
4. Στη νέα αποκεντρωμένη –περιφερειακή διοικητική δομή, με τις αρμοδιότητες και τον τρόπο επιλογής του Περιφερειακού Διευθυντή.

Από την ιστορική αναδρομή του θεσμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας και από τα δεδομένα της παρούσης έρευνας, προκύπτουν τα εξής γενικότερα συμπεράσματα :

- α) Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών έχουν διαμορφώσει έναν ανεξάρτητο συνδικαλιστικό λόγο, ο οποίος δεν επηρεάζεται ούτε εξαρτάται από τις επιλογές και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης.
- β) Οι θέσεις των συνδικαλιστικών Ομοσπονδιών παραμένουν σταθερές σε όλη τη διάρκεια της περιόδου που εξετάζουμε, παρά τις απαραίτητες προσαρμογές και τους ελιγμούς στην τακτική τους (χαρακτηριστικό παράδειγμα: ενώ απορρίπτουν την ατομική αξιολόγηση, διαχωρίζουν τις περιπτώσεις που



αφορούν τους υποψήφιους για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και εκείνους που διαπιστωμένα προσφέρουν αρνητικό έργο.

γ) Η Δ.Ο.Ε. και η Ο.Λ.Μ.Ε., λαμβάνουν υπόψη τους και αξιοποιούν - στο μέτρο του δυνατού - τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας που συνδέουν το αξιολογικό πρόβλημα με τις άλλες παραμέτρους που καθορίζουν τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (ικανοποιητική χρηματοδότηση, ουσιαστική επιμόρφωση, ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, σύγχρονα βιβλία, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής κλπ) και

δ) Συνδέουν τις παραπάνω εκπαιδευτικές παραμέτρους με την παραγωγή εκπαιδευτικής έρευνας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, της οποίας όργανο διοίκησης και επιστημονικής καθοδήγησης είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Παρόλο που σήμερα φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη σύμπτωση απόψεων και περισσότερη συσσώρευση γνώσης και εμπειρίας σχετικά με το πώς πρέπει να λειτουργεί ένα αποτελεσματικό σύστημα σχολικής αξιολόγησης, για τη χώρα μας εξακολουθεί να παραμένει ένα από τα ζητούμενα στον πολύπαθο τομέα της εκπαίδευσης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΓΙΑΚΛΗ, Χ. (2003). Αξιολόγηση: Ελεγκτική Διαδικασία ή ουσιαστική λειτουργία; *Aspects*, τευχ. 72

ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Χ. (2001). *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000*, στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, Επιστημονική Επετηρίδα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (2000). Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. & ΓΕΩΡΓΟΥΣΗ, Κ. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1>

ΑΝΔΡΕΑΔΑΚΗΣ, Ν. Εκπαιδευτικό έργο. Στο www.rhodes.aegean.gr/

ΑΝΔΡΕΟΥ, Α. (2003). *Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τευχ. 30

APPLE, M. (2001). Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση; Εκπαιδευτική Κοινότητα, τευχ. 58

ΑΡΑΜΠΑΤΖΗΣ, Δ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 63-64

ΒΑΪΝΑΣ, Κ. (2001). *Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Μεταίχμιο, Αθήνα.



ΒΑΡΣΑΜΙΔΟΥ, Α. & ΡΕΣ, Ι. Αποτελεσματικά σχολεία-Μύθος και πραγματικότητα,
Στο <http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra26.htm>

ΒΑΣΙΛΟΥ-ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Β. (1996). Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Ο ρόλος της Δ.Ο.Ε και της Ο.Λ.Μ.Ε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, Πατάκης, Αθήνα.

ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 40-60.

ΒΕΡΕΒΗ, Α. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τεύχ. 30

ΒΕΡΔΗΣ, Α. (2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: Αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 97-106.

ΒΩΡΟΣ, Φ. (2000). Αξιολόγηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, Φιλολογική, τεύχ. 70

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (2001). Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Gutenberg, Αθήνα.

ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ. Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση.

Στο <http://www.paremvaseis.org/aksiologisi21.htm>

ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχ. 33

DEMUNTER, P. (2001). Η αξιολόγηση: θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* Μεταίχμιο, Αθήνα.



ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. (1999). Εκπαιδευτική αξιολόγηση : Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΔΙΑΜΑΝΤΙΔΟΥ, Α. (2002). School inspection and school evaluation in England, Aspects, τεύχ. 71

ΔΟΥΚΑΣ, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία, Γρηγόρης, Αθήνα.

ΔΟΥΚΑΣ, Χ. (2001). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τευχ.1

ΕΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ για ευρωπαϊκές εξελίξεις, Ιανουάριος 2006, τεύχ.14, Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών.

ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. – ΠΕΤΤΑΣ, Α. Ο εκσυγχρονισμός του επιθεωρητισμού, Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχ. 57

ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2002). *Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*, στο Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : Ποιος, ποιόν και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα:2002.

ΚΑΪΡΗΣ, Α. (2004). Συγκριτική αποτίμηση των θέσεων και της στάσης των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας(ΟΛΜΕ-ΟΙΕΛΕ) σε εκπαιδευτικά ζητήματα, κατά την περίοδο 1974-2001, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα.

ΚΑΛΑΜΠΟΚΑ, Β. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Προβλήματα και Προτάσεις, (Διπλωματική Εργασία), Αθήνα.

ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ, Γ. (2001). Άρθρο στην Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 57

ΚΑΠΙΔΗΣ, Π., ΠΑΥΛΟΥ, Α., ΣΜΥΡΝΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, Α. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα,



Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: εκπαιδευτική αξιολόγηση; πώς;, Αθήνα: Μεταίχμιο, 214-224.

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ, Δ. (1994). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, *Τα Εκπαιδευτικά*, τευχ. 33

ΚΑΡΑΓΕΩΡΓΟΣ, Δ. (2000). Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τευχ. 3

ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΗΣ, Α. (1998). Η αξιολόγηση των δασκάλων στην Κύπρο από το 1850 μέχρι σήμερα, Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, εκδ. Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, Αθήνα.

ΚΑΡΑΣΑΒΒΙΔΟΥ, Ε. (2000). Η αξιολόγηση ως νομιμοποιητικός μηχανισμός ταξικών εκπαιδευτικών δομών και μικρο-στρατηγικών, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τεύχ. 426-427

ΚΑΡΑΤΖΙΑ-ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, Ε. - ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΣ, Χ. (2006). Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.

ΚΑΡΑΤΖΙΑ-ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, Ε. (1996). Αποτελεσματικά σχολεία, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 86

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητή. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχ. 30.

ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Ε. & ΤΣΑΦΟΣ, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. & ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιόν και γιατί, Σαββάλας, Αθήνα.



- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. – ΘΕΡΙΑΝΟΣ, Κ. – ΤΣΙΡΙΓΩΤΗΣ, Θ. – ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2007).** Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Λιβάνης, Αθήνα.
- ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ. (1994).** Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο, *art of text*, Θεσσαλονίκη.
- ΚΙΟΥΣΗΣ, Γ. (1990).** Αρχές και Βάσεις Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, *Λόγος και Πράξη*, τεύχ. 43.
- ΚΙΟΥΣΗΣ, Γ. (1991).** Οι μη αποδοτικοί εκπαιδευτικοί: Παράγοντες, επιπτώσεις και λύσεις του προβλήματος, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 22-23
- ΚΟΣΣΥΒΑΚΗ, Φ. (2003).** *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*, Αθήνα, Gutenberg.
- ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1999).** *Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 50.
- ΚΟΥΜΠΑΡΟΥ-ΧΑΝΙΩΤΗ, Χ.** Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1/koubarou.pdf>
- ΚΟΥΤΕΛΑΚΗΣ, Χ. (2003).** Σκέψεις και προτάσεις για την υποστήριξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 65-66
- ΚΥΡΙΑΚΙΔΗΣ, Λ. (2001).** Συμμετοχική αξιολόγηση σχολικής μονάδας για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 250-261.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2000).** *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα*, Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.



ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2002). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική, Gutenberg, Αθήνα.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (2002 β). Η αξιολόγηση του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, περ. «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων» τ.7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

ΚΩΣΤΑΚΗ, Α. (2003). Αξιολόγηση στο Διαδίκτυο με ειδική αναφορά στην εκπαίδευση. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τευχ. 30.

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΣ, Χ. - ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ, Ι. – ΚΑΡΑΤΖΙΑ-ΣΤΑΥΛΙΩΤΗ, Ε. (2001). Μοντέλα αξιολόγησης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνής τάσεις και η Ελληνική Προοπτική, στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.), Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου, Μεταίχμιο, Αθήνα.

ΛΑΜΝΙΑΣ, Κ. (2001). Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Από τις μεροληψίες της «άντικειμενικότητας» στη ρευστότητα των αυθύπαρκτων λογικών, στο: Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;, Αθήνα, Μεταίχμιο, 79-88.

ΛΕΟΝΤΙΟΥ, Ν.(1981). Ο ρόλος του εποπτικού προσωπικού στην ανέλιξη της εκπαίδευσης, Νέα Παιδεία, τεύχ. 16

ΜΑΡΤΙΝΟΥ, Α. (2002). Παράμετροι αξιολόγησης στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, Aspects, τεύχ. 71

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού Έργου» και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα, Εκπαιδευτική Κοινότητα.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (2001). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικοί: κάποιες απόψεις με ενδιαφέρον, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 57

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση, Γιάννενα:2003



ΜΙΧΑΗΛΙΔΟΥ-ΕΥΡΥΠΙΔΟΥ, Α. Δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση.

Στο http://athena.pi.cy/tomeas_erevnas/diktes.htm

ΜΠΑΛΩΜΕΝΟΥ, Α. - ΔΙΠΛΑΡΗ, Χ. Ο θεσμός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή-προοπτικές.

Στο <http://Epirus.sch.gr/educnf-1>

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ. (1998). *Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση*, εισήγηση στο 12^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό συνέδριο ΔΟΕ – ΠΟΕΔ με θέμα « Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» Χίος 22 – 23 Απριλίου 1998, εκδ. ΔΟΕ.

ΜΠΟΦΥΛΑΤΟΣ, Σ. (2001). Διαδρομές με την εσωτερική αξιολόγηση, στο: *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου: εκπαιδευτική αξιολόγηση; πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

ΜΩΚΟΥ, Σ. – ΜΩΚΟΣ, Ε. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη.

Στο <http://epirus.sch.gr/educnf-1>

ΝΕΡΑΝΤΖΗΣ, Ι. (2001). Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η μετατροπή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 118.

ΝΙΚΑΣ, Α. (1983). Το συνδικαλιστικό κίνημα των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, (ΟΛΜΕ), Αθήνα : 1983.

ΝΟΥΤΣΟΣ, ΜΠ. (1999). *Ιδεολογία και πολιτική στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τευχ. 49.

ΝΟΥΤΣΟΣ, ΜΠ. (2001). *Εκπαιδευτικοί και φαντάσματα αξιολόγησης*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχ. 60.



ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ. (2003). Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο, Βιβλιόραμα, Αθήνα.
ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΣΑΣ, Σ.- ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. - ΚΩΣΤΑΚΗ, Α. - ΒΡΕΤΤΑΚΟΥ, Β. (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής, Αθήνα, Ίων.

ΠΑΝΑΡΕΤΟΣ, Ι. – ΜΠΑΝΟΥ, ΑΙΜ. Η αυτοαξιολόγηση στη β/βάθμια εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.
Στο <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/esyp-meletes/chapterF.pdf>

ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα.

ΠΑΝΑΡΕΤΟΣ, Ι. – ΜΠΑΝΟΥ, ΑΙΜ. Η αυτοαξιολόγηση στη β/βάθμια εκπαίδευση στις χώρες της Ε.Ε.
Στο <http://www.stat-athens.aueb.gr/~jpan/esyp-meletes/chapterF.pdf>

ΠΑΝΤΙΔΗΣ, Σ . – ΠΑΣΙΑΣ, Γ. (2003). Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Όψεις, Θεωρήσεις, προβληματισμοί, τόμος Α., Gutenberg, Αθήνα.

ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Γ. (1985). Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 25

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Β. & ΤΟΚΑΣ, Δ. Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
Στο <http://epirus.sch.gr/educonf-1/paradimitrakopoulos-tokas.pdf>

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση, Αθήνα

ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ. 31

ΠΑΣΙΑΡΔΗΣ, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, Γρηγόρης, Αθήνα.



ΠΑΤΕΛΗΣ, Δ. (2000). Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της Παιδείας: Εκπαίδευση, αξιολόγηση και εξουσιαστικές σχέσεις, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 113

ΠΑΥΛΙΔΗΣ, Π. (2001). Η προσωπικότητα στα γρανάζια της αξιολόγησης, «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τευχ. 56

ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ, Π. (1998). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στις ΗΠΑ και την Αυστραλία, Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ με θέμα: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση», Χίος 22-23 Απριλίου 1998, Εκδ. Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π.(1981). Προβλήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, Νέα Παιδεία, 17

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Κ. (2001). Προσέγγιση του ζητήματος της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής αξιολόγησης υπό το πρίσμα μιας παιδαγωγικο-ανθρωπολογικής θεώρησης, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς; Μεταίχιμο*, Αθήνα.

ΠΡΑΝΤΖΟΥ-ΚΑΝΙΟΥΡΑ, Κ. (2005). Εσωτερική αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, Σαββάλας, Αθήνα

ΡΑΠΤΗ, Μ. Ο Σχολικός Σύμβουλος και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο <http://epirus.sch.gr/rapti.pdf>

ΡΕΠΠΑΣ, Χ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση: Σκέψεις πάνω στην πρόταση εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου., *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 52

ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ-ΣΕΡΑΦΕΙΜ, Ε. (2002). Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και συναίνεση, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 28, 38-39.

ΣΑΒΒΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. & ΤΟΜΣΟΝ, Ι. (2002). Σκέψεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *Aspects*, τεύχ. 70



ΣΙΑΡΚΟΣ, Γ. (2003). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 65-66.*

ΣΙΑΡΚΟΣ, Γ. (2003). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Όρος επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, Τα Εκπαιδευτικά, τευχ. 65-66*

ΣΚΑΜΝΕΛΟΥ, Β. Για την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο: ανοιχτοί ορίζοντες και «κωπηλάτες σε πέτρινα νερά». Στο <http://Epirus.sch.gr/skamnelou.pdf>

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι. (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα, παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΣΟΛΟΜΩΝ, Ι., ΑΡΒΑΝΙΤΑΚΗΣ, Κ., ΒΟΥΚΕΛΑΤΟΣ, Μ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Ο ρόλος του δικτύου εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 177-188.

ΤΖΑΝΗ, Μ. (1998). *Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σήμερα.* Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ με θέμα: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση», Χίος 22 -23 Απριλίου 1998, εκδ. Επιστημονικού Βήματος ΔΟΕ, Αθήνα.

ΤΟΥΛΟΥΠΗΣ, Φ. (2001). Οι αγώνες των δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα και η προσφορά τους, Επτάλοφος, Αθήνα.

ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ, Α. & ΚΟΤΣΙΡΑ, Α. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Μεθοδολογία της μελέτης για την αποτίμηση του προτύπου, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

ΤΣΙΡΙΓΩΤΗΣ, Θ. (2002). *Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση*, Κάτσικας, Χ. – Καββαδίας, Γ. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : Ποιος, και γιατί, Σαββάλας,



Αθήνα 2002 .

ΤΣΟΛΑΚΙΔΟΥ, Σ. (2003). Το σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης στη Δανία, Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τεύχ. 30

ΤΥΠΑΣ, Γ. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Σκοποί και στόχοι, Aspects, τεύχ. 71

ΦΑΣΟΥΛΗΣ, Κ., Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Στο [www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos 4](http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos%204)).

ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ ., Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα : 1997

ΧΑΪΔΕΜΕΝΑΚΟΥ, Σ. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί : Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας. Στο <http://Epirus.sch.gr/educonf-1>

ΧΑΡΙΤΟΥ, Μ. (2002). Η επιμόρφωση ως προϋπόθεση για την αξιολόγηση, Aspects, τεύχ. 71

ΧΑΤΖΗΔΑΚΗΣ, Κ. Είναι η Ελλάδα μια ευρωπαϊκή χώρα;

Στο <http://www.ka-parentsassociation.gr/section.php?s=38&topic=s&id=450>

ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Θ. (2001). Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: θεωρία και πράξη, στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

ΧΟΝΤΟΛΙΔΟΥ, Ε. (1987). Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση(1976-1981):Κριτική και θέσεις των πολιτικών κομμάτων και των Συνδικαλιστικών οργανώσεων, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

www.paremvasis.gr/2005/eko60805.htm



<http://www.neolaia.eu/cgi-bin/hweb:?-A=969&-V=koinonia>).

<http://www.phileleftheros.com/main/main.asp?gid=362&id=304585>

<http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=16>).

www.eyridice.org/Documents/EvalS/en/frameSet.htm

<http://www.ideopolis.gr/modules/news/article.php?storyid=92>

http://pep.uoi.gr/gmavrog/enarm_pan.htm &

www.doe.gr

www.olme.gr

NOMΟΘΕΣΙΑ

- N. 1911 / 1951, ΦΕΚ 226, τ. Α / 13.8.1951.**
- N. 129 / 1967, ΦΕΚ 163, τ. Α / 25.9.1967**
- N. 309 / 1976, ΦΕΚ 100, τ. Α / 20.4.1976**
- Π.Δ. 295 / 1977, ΦΕΚ 96, τ. Α / 4.4.1977**
- N. 1304 / 1982, ΦΕΚ 144, τ. Α / 7.12.1982**
- N. 1505 / 1984, ΦΕΚ 194, τ. Α / 3.12.1984**
- N. 1566 / 1985, ΦΕΚ 167, τ. Α / 30.9.1985**
- Π.Δ. 320 / 1993, ΦΕΚ 138, τ. Α / 25.8.1993**
- N. 2525 / 1997, ΦΕΚ 188, τ. Α / 23.9.1997**
- Υ. Α. Δ2 / 1938 / 26.2.1998, ΦΕΚ 189 Β / 27.2.1998**
- Π.Δ. 140 / 1998, ΦΕΚ 107, τ. Α / 8.5.1998**
- ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ Γ2 / 4791 / 7.9.1998**
- N. 2986 / 2002, ΦΕΚ 24, τ. Α / 13.2.2002**



ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

α. Τμήμα Διακοπής Εργασιών της Βουλής, Θέρους 1997, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων.

β. Περίοδος Ι – Σύνοδος Β, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων. (Ιανουάριος 2002).

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΤΙΚΑ ΕΝΤΥΠΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟ ΒΗΜΑ : Τεύχη: 1037/1991, 1047/1992, 1049-1050/1992, 1061/1993, 1090/1997, 1091/1998, 1094/1998, 1095/1998, 1099/1999, 1103/2000, 1116/2002, 1126/2004.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΔΕΛΤΙΟ ΟΛΜΕ : Τεύχη : 618/1991, 633/1992, 639/1993, 668/2001.

