



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ  
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ & ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
(Συμβατικές και e-Μορφές)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η διερεύνηση της επίδρασης των μεταρρυθμιστικών στρατηγικών της διοίκησης στο πλαίσιο της αξιολόγησης στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών».**

**Δαμάλα Παναγιώτα  
Α.Μ. 01201201**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Σεπτέμβριος 2014  
Κόρινθος**

**Αφιερώνεται**

**στο παιδί μου, που κάνει τη ζωή μου ωραιότερη**

**και**

**σε εκείνους που πιστεύουν ότι τα ανθρώπινα όρια υπάρχουν...**

**για να ξεπερνιούνται!!!**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Συντομογραφίες.....σελ...	9
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	10
<b>ABSTRACT</b> .....	12
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	13
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	14

### ΜΕΡΟΣ Ι

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΡΑΤΟΣ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Θεωρητικές**

###### **Προσεγγίσεις**

1.1. Εισαγωγή.....	19
1.2. Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο.....	19
1.3. Τα χαρακτηριστικά της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	23
1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης...	25

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Εννοιολογικές**

###### **Διασαφήσεις**

2.1. Εισαγωγή .....	34
2.2. Εννοιολογικές Διασαφήσεις των όρων: «έλεγχος – αξιολόγηση», «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» και «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών» .....	34
2.2.1. Διάκριση ελέγχου – αξιολόγησης.....	35
2.2.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή του έργου των εκπαιδευτικών : Η λειτουργική προσέγγιση.....	37
2.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως πανοπτική αξιολόγηση: κοινωνιολογική προσέγγιση.....	41

##### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

3.1. Εισαγωγή.....	45
3.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου «επάγγελμα» και η ιστορική	

του εξέλιξη.....	46
3.3. Ο επαγγελματισμός και τα στάδια της ιστορικής του εξέλιξης.....	51
3.3.1. Η ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού.....	54
3.4. Μορφές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: παραδοσιακός, διαχειριστικός, συνεργατικός και δημοκρατικός.....	58
3.4.1. Παραδοσιακός (traditional) επαγγελματισμός.....	58
3.4.2. Διαχειριστικός (managerial) επαγγελματισμός.....	60
3.4.3. Συνεργατικός (collaborative) επαγγελματισμός.....	64
3.4.4 Δημοκρατικός (democratic) επαγγελματισμός.....	66
3.4.5 Επιχειρηματική (entrepreneurial) και Ακτιβιστική (activist) ταυτότητα....	68
3.5. Η επιτελεστικότητα και ο μετασχηματισμός των υποκειμένων.....	72
3.6. Αβέβαιες προοπτικές για το μέλλον .....	80

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΟΡΟΣΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΣΚΟΥΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ**

4.1. Εισαγωγή .....	83
4.2. Ιστορική επισκόπηση των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1833 έως το 1982.....	83
4.3. Η «συσίφειος πορεία» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα.....	89
4.4. Κριτική των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.....	102

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΩΝ ΧΡΟΝΩΝ**

5.1. Εισαγωγή .....	106
5.2. Υποβιβασμοί – Συγχωνεύσεις – Καταργήσεις Δημοτικών Σχολείων & Νηπιαγωγείων .....	106
5.3. Κατάργηση Ολοήμερων Σχολείων σε Ολιγοθέσια Σχολεία .....	111
5.4. Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου .....	112
5.5. Μειώσεις Προσλήψεων Μόνιμου Διδακτικού Προσωπικού.....	115
5.6. Μεταθέσεις Εκπαιδευτικών από νομό σε νομό (από ΠΥΣΠΕ ΣΕ ΠΥΣΠΕ)	116
5.7. Υποχρεωτικές Μεταθέσεις Υπεράριθμων Εκπαιδευτικών.....	119
5.8. Ζητήματα Αποσπάσεων .....	121

5.9. Σύστημα Βαθμολογικής Κατάταξης και Μισθολογικής Εξέλιξης των Εκπαιδευτικών.....	122
5.10. Αύξηση μαθητικού δυναμικού στη σχολική τάξη.....	125
5.11. Διοργάνωση διδακτικών επισκέψεων και ημερήσιων εκδρομών.....	127
5.12. Είσοδος τρίτων ατόμων στη σχολική μονάδα.....	128
5.13. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.....	129

## **ΜΕΡΟΣ ΙΙ**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

6.1. Εισαγωγή.....	139
6.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	139
6.3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	140
6.3.1. Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας .....	140
6.3.2. Ερευνητικό Εργαλείο της εμπειρικής έρευνας.....	142
6.3.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	144
6.3.4. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας .....	145
6.3.5. Δυσκολίες, Προβλήματα και Πλεονεκτήματα .....	153
6.3.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας.....	155

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

7.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους .....	159
<u>7.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης</u>	
7.2.1. Ανάδειξη των διοικητικών μέτρων του Υπουργείου Παιδείας που έχουν υποστεί τα υποκείμενα του δείγματος (ερ.1). .....	159
7.2.2. Επιπτώσεις στα υποκείμενα τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο των υποβιβασμών, συγχωνεύσεων και καταργήσεων των σχολικών μονάδων. (ερ.4).....	165
7.2.3. Επιπτώσεις στα υποκείμενα τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο των ελλείψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες (ερ. 5).....	170
7.2.4. Αντιλήψεις των υποκειμένων για την κινητικότητα (υποχρεωτικές μεταθέσεις) στην εκπαίδευση (ερ.6). .....	173

7.2.5. Επίδραση της κινητικότητας στα υποκείμενα και εντοπισμός των δυσκολιών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (ερ. 7).....	177
7.2.6. Επίδραση της κινητικότητας στο ολοήμερο σχολείο (ερ.8).....	180
7.2.7. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του ολοήμερου σχολείου (ερ.9). ....	185
7.2.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μισθολογικές τους απολαβές και αν δημιουργούν πρόβλημα στις μετακινήσεις τους (ερ.10).....	190
<u>7.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.</u>	
7.3.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν θα επιδίωκαν εθελοντικά την αξιολόγησή τους με ποσόστωση προκειμένου να ανεβούν βαθμό δεδομένου ότι η ακώλυτη προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο δεν ισχύει πλέον (ερ.11).....	193
7.3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ποσόστωσης στην αξιολόγησή τους (ερ.12) .....	196
7.3.3. Απόψεις των υποκειμένων για τη διασύνδεση της υπηρεσιακής επαγγελματικής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη (ερ.13)... ..	198
7.3.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η αξιολόγησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα παραμονής στην εκπαίδευση (ερ.14) ...	200
7.3.5. Απόψεις των υποκειμένων για τα νέα διοικητικά μέτρα (ερ.15).....	203
<u>7.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Οι επιπτώσεις των νέων διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο.</u>	
7.4.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν τα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο και αναφορά παραδειγμάτων από τη σχολική τάξη (ερ.16).....	208
7.4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ή του εκπαιδευτικού τους έργου σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (ερ.17).....	213
7.4.3. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη (ερ.18) .....	216
<u>7.5. ΑΞΟΝΑΣ Δ: Οι νέες διοικητικές στρατηγικές και το ζήτημα της επαγγελματοποίησης ή από-επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.</u>	
7.5.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που επιφέρουν οι διοικητικές στρατηγικές στην οικογενειακή τους ζωή (ερ.19) .....	219

7.5.2. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το μέτρο που θα χαρακτήριζαν ως βασικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού τους (ερ. 20).....	221
7.5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου στη σχολική τάξη από τα νέα μέτρα (ερ.21).....	223
<u>7.6. ΑΞΙΟΝΑΣ Ε: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.</u>	
7.6.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους κυριότερους παράγοντες που οδήγησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να είναι ανενεργή (ερ.22).....	226
7.6.2. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα συγκυρία (ερ.23) .....	230
7.6.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο νόμο σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτόν οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για διοικητικά ζητήματα και από τους Σχολικούς Συμβούλους για το εκπαιδευτικό τους έργο (ερ.24).....	234
7.6.4. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν οι σχέσεις ανάμεσα στο Διευθυντή και στο Σύλλογο Διδασκόντων θα επηρεαστούν με την επερχόμενη αξιολόγηση (ερ.25).....	241
7.6.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι εκ των προτέρων δεκτικοί ή αρνητικοί με την επερχόμενη αξιολόγησή τους (ερ.26) .....	244
7.6.6. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το φόβο που έχουν απέναντι στην επερχόμενη αξιολόγησή τους (ερ.27-28).....	245
7.6.7. Απόψεις των υποκειμένων για τη συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (ερ. 29) .....	251
7.6.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έτσι όπως διενεργείται τη φετινή σχολική χρονιά (ερ.30) .....	254
7.6.9. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας για την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο τους και τι αποκόμισαν (ερ.31).....	259
7.6.10. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η προσωπική τους εμπλοκή σε ομάδες εργασίας θα αποτελέσει πλεονέκτημα για αυτούς σε μια μελλοντική προσωπική αξιολόγηση (ερ.32) .....	263

7.6.11. Απόψεις των υποκειμένων για τη συμβολή της μέχρι πέρσι ετήσιας έκθεσης Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στη βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου (ερ.33) .....	265
--	-----

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

8.1. Συζήτηση.....	270
8.1.1. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τις νέες στρατηγικές.....	270
8.1.2. Η επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών .....	281
8.1.3. Οι επιπτώσεις των διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο .....	289
8.1.4. Η συμβολή των διοικητικών μέτρων στην επαγγελματοποίηση ή την από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών .....	294
8.1.5. Η συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.....	299
8.1.6. Η συμβολή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος .....	311
8.2. Γενικά Συμπεράσματα .....	318
8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	321

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	322
---------------------------	-----

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	341
1. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	341
1.1 Εκφώνηση.....	341
1.2. Ερωτήσεις .....	342
1.3. Ατομικό Δελτίο Συνέντευξης.....	347

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	348
--------------------------	-----

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3**

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ.....	370
--	-----



## **Συντομογραφίες**

Π.Δ. (Προεδρικό Διάταγμα),

Υ.Α. (Υπουργική Απόφαση),

Ν.Δ. (Νομοθετικό Διάταγμα),

Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας),

Παρ. (Παράγραφος),

ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας).

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη δίνη της οικονομικής κρίσης, η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας υλοποιώντας μια πολιτική οικονομικού εξορθολογισμού έχει προβεί σε πλήθος διοικητικών στρατηγικών που αφενός αλλάζουν τη χαρτογράφηση της εκπαίδευσης: υποβιβασμοί – συγχωνεύσεις – καταργήσεις σχολικών μονάδων και αφετέρου ανατρέπουν κάθε οικογενειακό προγραμματισμό στη ζωή του εκπαιδευτικού.

Αντικείμενο της διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους υπό το πρίσμα των νέων διοικητικών μέτρων που λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία με στόχο την επίδραση που ασκούν στον επαγγελματισμό τους γενικότερα και στην ποιότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού τους έργου ειδικότερα.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι διοικητικές στρατηγικές και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιδρούν ή όχι στην επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν από τις δεκαεννέα συνεντεύξεις που λήφθηκαν από μόνιμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία του νομού Αργολίδας κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014. Για την εμπειρική έρευνα επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι τα τελευταία χρόνια, οι διοικητικές στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνονται σε ένα ευρύτερο πνεύμα οικονομικών περικοπών και δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια στα υποκείμενα. Οι υποβιβασμοί, καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων και η κινητικότητα – υποχρεωτικές μεταθέσεις – θεωρούνται ότι έχουν άμεσες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Τα νέα διοικητικά μέτρα φαίνεται να μη συντελούν στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών αλλά στην από-επαγγελματοποίησή τους. Στον ενδεχόμενο κίνδυνο από-επαγγελματοποίησης του εκπαιδευτικού τους έργου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να το αναμορφώνουν και να βρίσκονται σε δημιουργικό οργανισμό.

Όσον αφορά την επερχόμενη αξιολόγησή τους στην παρούσα οικονομική συγκυρία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αρνητική στον τρόπο εφαρμογής και στο σκοπό της αξιολόγησης υποστηρίζοντας ότι δεν μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

## **ABSTRACT**

At the maelstrom of the economic crisis, the central management of the Ministry of Education, because of the actualization of an economic rationalisation policy, has implemented a variety of managerial strategies which, on the one hand, change the mapping of education – demotions, coalescences, abolition of school units – and, on the other hand, overturn any family planning in a teacher's life.

The object of this thesis research rests in exploring the teachers' perceptions concerning the matter of their assessment in the light of the new managerial measures taken by the central authority targeting the influence they exercise on their professionalism, in general, and on the quality of their everyday educational work, in particular.

At the empirical part of the present paper, a range of questions referring to the way in which the managerial strategies and the teachers' assessment affect or not the professionalization of teachers was investigated. The research data was collected from the nineteen interviews taken from permanent teachers who served at primary schools of the Department of Argolida during the school year 2013 – 2014. For the empirical research the quantitative methodology was selected, with the semi-structured interview as a data collection tool.

The results of this research demonstrated that during the last years, the managerial strategies implemented in primary education are taken in a wider spirit of financial cuts and create anxiety and insecurity to the subjects. The demotions, abolitions and coalescences of school units and the mobility – compulsory transfers – are regarded as having direct impacts on teachers at a personal and professional level.

The new managerial measures seem to contribute not to the professional reassurance of teachers but to their de-professionalisation. To the potential danger of de-professionalisation of their educational work, most teachers seem to reform it and find themselves in a state of creative orgasm.

As far as their forthcoming assessment in the present economic situation is concerned, the majority of teachers is negative towards the way of implementation and the objective of the assessment, supporting that it cannot contribute to the better organisation of the educational system.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία (ΜΔΕ) εκπονήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαιδευτικά προγράμματα και υλικό, τυπική άτυπη & από απόσταση εκπαίδευση» του Τμήματος Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Με το παρόν πόνημα επιχειρείται να διερευνηθεί η επίδραση των μεταρρυθμιστικών στρατηγικών της διοίκησης στο όνομα της αξιολόγησης στην επαγγελματοποίηση ή την από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, η συλλογή των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων που ελήφθησαν από εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το σχολικό έτος 2013-2014 σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αργολίδας.

Θα ήθελα να εκφράσω την αμέριστη εκτίμηση στο πρόσωπο της Αναπληρώτριας καθηγήτριας κ. Δέσποινας Τσακίρη, επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας και να την ευχαριστήσω για την καθοριστική της συμβολή στο παρόν πόνημα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές: κ. Άννα Τσατσαρώνη και κ. Γεώργιο Μπαγάκη για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του τμήματος για τους διαφορετικούς δρόμους που «άνοιξαν» στη σκέψη μου.

Θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος πρόθυμα στην εμπειρική έρευνα της εργασίας μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδελφό μου που στέκονται πάντα δίπλα μου σαν φύλακες – άγγελοι. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγό μου για τη συμπαράστασή του κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, η δίνη της οικονομικής κρίσης έχει επιφέρει μια αέναη αλλαγή στον εργασιακό χώρο στην Ελλάδα. Η επαγγελματική αστάθεια αποτελούσε ένα μάλλον συνηθισμένο φαινόμενο στον ιδιωτικό τομέα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, πρόσφατα, αυτό το φαινόμενο επηρεάζει και το δημόσιο τομέα. Η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να μείνει αλώβητη από την οικονομική λαίλαπα που σαρώνει όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, άλλωστε, ως ζωτικό υποσύστημα του κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικού συστήματος καθίσταται πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Βέβαια, η ανάδειξη του ζητήματος της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης δεν είναι τωρινή αλλά συνυπάρχει με το ακανθώδες και δυσεπίλυτο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Ωστόσο, τα τελευταία τέσσερα χρόνια κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση έχουν συντελεστεί πρωτόγνωρες αλλαγές που δεν μπορούν να συγκριθούν με προηγούμενες δεκαετίες. Η κυβέρνηση υλοποιώντας μια πολιτική εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων έχει προβεί σε πλήθος διοικητικών στρατηγικών που αφενός αλλάζουν τη χαρτογράφηση της εκπαίδευσης: υποβιβασμοί<sup>1</sup> – συγχωνεύσεις – καταργήσεις σχολικών μονάδων, αφετέρου ανατρέπουν κάθε οικογενειακό προγραμματισμό στη ζωή του εκπαιδευτικού: οικονομικές μειώσεις, περιορισμένες αποσπάσεις και μεταθέσεις.

Σταχυολογώντας, ενδεικτικά, τα διοικητικά μέτρα στα οποία μεταφράζονται οι αντίστοιχες στρατηγικές είναι: μηδενικοί διορισμοί για πρώτη φορά μετά τη Μεταπολίτευση, ελάχιστες προσλήψεις αναπληρωτών, μηδαμινές αποσπάσεις και μεταθέσεις, μισθολογική καθήλωση, δραματικές οικονομικές περικοπές, υποβιβασμοί, συγχωνεύσεις, καταργήσεις σχολείων, κινητικότητα εκπαιδευτικών και η «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» ως δαμόκλειος σπάθη να στέκεται απειλητικά πάνω από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, δύο νομοθετήματα έχουν ξεσηκώσει

---

<sup>1</sup> Οι υποβιβασμοί σχολικών μονάδων αναφέρονται στην υποβάθμιση της οργανικότητας ενός σχολείου. Πρβλ. Κεφάλαιο: 5.2. Υποβιβασμοί – Συγχωνεύσεις – Καταργήσεις Δημοτικών Σχολείων & Νηπιαγωγείων

θύελλα αντιδράσεων στο εκπαιδευτικό σώμα: ο Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) θέτει ζήτημα κινητικότητας του εκπαιδευτικού και το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σημείο τριβής μεταξύ του εκπαιδευτικού σώματος και του Υπουργείου τα τελευταία τριάντα δύο χρόνια αποτελεί το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Από το 1982, έτος κατάργησης του θεσμού του επιθεωρητή, μέχρι το 2013 η πολιτεία μέσα από μια σειρά νομοθετημάτων θέτει το ζήτημα της αξιολόγησης αλλά στην πράξη παραμένει σε θεσμική αχρησία. Το πρόσφατο Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) που αφορά αποκλειστικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πλανιέται πάνω από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς «ως απειλή και ως φάντασμα» εγείροντας φόβο και ανασφάλεια σε συνδυασμό με μια λαίλαπα διοικητικών στρατηγικών που εκπορεύονται από την κεντρική διοίκηση. Εύλογα, λοιπόν, τίθεται το ζήτημα εάν στη δίνη αυτής της κατάστασης πλήττεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, σε ποιο βαθμό και αν τελικά τα ληφθέντα μέτρα υπηρετούν το στόχο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι Beck & Young (2005) υποστηρίζουν ότι τις τελευταίες δεκαετίες τα επαγγέλματα και οι επαγγελματίες έχουν αντιμετωπίσει πρωτοφανείς επιθέσεις αναφορικά με την αυτονομία τους, με την εγκυρότητα της όποιας ηθικής του επαγγέλματός τους, τη σχετικώς προνομιούχα κατάσταση και την οικονομική τους θέση, τη γνησιότητα των αξιώσεών τους και την πραγματογνωμοσύνη που βασίζεται σε αποκλειστική κατοχή ειδικευμένης γνώσης. Τέτοιες επιθέσεις έχουν επιφέρει τη ριζική αναδιάρθρωση της επαγγελματικής πρακτικής κάποιες φορές ύστερα από άμεση κυβερνητική παρέμβαση και κάποιες άλλες φορές ως συνέπεια της εμπορευματοποίησης. Όλα αυτά είχαν εμβριθείς συνέπειες για τους επαγγελματίες, ιδιαίτερα όσον αφορά τη σχέση τους με τη γνώση, τους πελάτες και τις οργανωτικές δομές μέσα στις οποίες εργάζονται οι περισσότεροι από αυτούς (Beck & Young, 2005: 183).

Δεδομένης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η παρούσα μελέτη εστιάζεται στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους υπό το πρίσμα των νέων διοικητικών μέτρων που λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και την επίδραση που ασκούν στον επαγγελματισμό τους γενικότερα και στην ποιότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού τους έργου ειδικότερα.

Η διερεύνηση του θέματος προέκυψε από την αναστάτωση που επέφεραν οι επιπτώσεις των διοικητικών μέτρων των τελευταίων ετών στην προσωπική και την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Η ερευνήτρια, όντας και η ίδια μόνιμη δασκάλα σε δημοτικό σχολείο κινήθηκε από προσωπικό ενδιαφέρον αφενός γιατί υφίσταται εκ των έσω μια επαγγελματική πραγματικότητα που βαθμιαία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς από λειτουργούς σε υπαλλήλους αφετέρου αντιλαμβάνεται τις ανυπέρβλητες δυσκολίες τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο που βιώνουν καθημερινά οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί σε ένα ανασφαλές εργασιακό κλίμα. Σε αυτή την προβληματική γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για σύγχρονα ακανθώδη ζητήματα που δεν είχαν τεθεί ποτέ στο παρελθόν.

Στην προβληματική του θέματος προέκυψαν κρίσιμα ερωτήματα όπως:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις νέες στρατηγικές της διοίκησης;
2. Πώς επηρεάζουν τα νέα διοικητικά μέτρα την επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών και ποιες οι επιπτώσεις τους στο εκπαιδευτικό τους έργο;
3. Τα νέα διοικητικά μέτρα οδηγούν στην επαγγελματοποίηση ή την από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επερχόμενη αξιολόγησή τους; Και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση θα μπορούσε να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος;

Η επιδίωξη του συγκεκριμένου ερευνητικού στόχου υλοποιείται με τη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης των νέων διοικητικών στρατηγικών και της αξιολόγησης στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους εξασφάλιση και τις επιπτώσεις τους στο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, διερευνάται αν οι νέες μεταρρυθμιστικές στρατηγικές ενισχύουν την επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών ή δημιουργούν συνθήκες από-επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα διεξάγεται στο νομό της Αργολίδας και θα χρησιμοποιηθεί ποιοτική μεθοδολογία με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέγεται είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας με κοινό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων το κοινό βίωμα των



επιπτώσεων των διοικητικών στρατηγικών των τελευταίων χρόνων του Υπουργείου Παιδείας.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο θεματικές. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας.

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο προσεγγίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα ως υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος και υπό το πρίσμα του συστημικού προτύπου επιχειρούνται θεωρητικές προσεγγίσεις τους κράτους, της διοίκησης και της εκπαίδευσης.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρονται εννοιολογικές διασαφήσεις των όρων: αξιολόγηση, έλεγχος, αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια επιχειρείται μια λειτουργική προσέγγιση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και μια κοινωνιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα από τις θεωρήσεις των McDonald, Ball και Foucault.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο επιχειρείται μια θεωρητική προσέγγιση της έννοιας του επαγγέλματος και του επαγγελματισμού και αναδεικνύονται οι διαφορετικές μορφές του επαγγελματισμού. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στην έννοια της επιτελεστικότητας που σηματοδοτεί διαφορετικά την έννοια του επαγγελματισμού.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε δύο επίπεδα: ιστορική επισκόπηση των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως το 1982 με κυρίαρχο σημείο τον επιθεωρητισμό και από το 1982 έως τις μέρες μας όπου περιγράφεται η «συσίφειος» πορεία της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Παράλληλα αναδεικνύονται οι παράγοντες που οδήγησαν την αξιολόγηση σε θεσμική αχρησία για τριάντα δύο χρόνια.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο καταγράφονται διεξοδικά οι στρατηγικές της κεντρικής διοίκησης που εφαρμόστηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επηρέασαν την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, τα τελευταία χρόνια.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το εμπειρικό μέρος και χωρίζεται σε τρία κεφάλαια (6<sup>ο</sup> – 7<sup>ο</sup> – 8<sup>ο</sup>).

Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η επιλογή του δείγματος και ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου. Το αντικείμενο της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο υποδεικνύουν τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου μέσω της χρήσης ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στην κατασκευή ενός πρωτοκόλλου συνέντευξης που τέθηκε στα ερευνητικά υποκείμενα του δείγματος. Στη συνέχεια γίνεται περιγραφή του δείγματος και του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας και αναφορά σε προβλήματα και δυσκολίες καθώς και σε ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας.

Στο 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα (αντιλήψεις εκπαιδευτικών) που συλλέχτηκαν στην παρούσα έρευνα.

Και η εργασία ολοκληρώνεται με το 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο όπου συζητούνται τα ευρήματα, συνοψίζονται τα συμπεράσματα και υποβάλλονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## ΜΕΡΟΣ Ι

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΚΡΑΤΟΣ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Θεωρητικές

##### Προσεγγίσεις

#### 1.1. Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσεται και λειτουργεί μέσα σε μια ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα αποτελώντας ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Στο πλαίσιο της συστημικής θεώρησης, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα που συμβάλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού. Από την οπτική του συστημικού προτύπου περιγράφονται τα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και παρουσιάζεται ο τρόπος διάχυσης της εξουσίας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης μέσα από το πρόσωπο της διοίκησης.

Η εκπαιδευτική διοίκηση αφενός ως διακριτός τομέας διοίκησης και αφετέρου ως μέσο επίτευξης των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναλύεται μέσα από τις θεωρίες διοίκησης: την κλασική θεωρία, τη θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων, των κοινωνικών συστημάτων και τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της διοίκησης ολικής ποιότητας καθώς και τα πολιτισμικά και πολιτικά πρότυπα διοίκησης.

#### 1.2. Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο

Στα πλαίσια της συστημικής θεωρίας<sup>2</sup> το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος λειτουργώντας στο περιβάλλον του συγκεκριμένου υπερσυστήματος. Εκεί αναπτύσσονται τα υποσυστήματά του: σχολικές μονάδες, πανεπιστήμια, οι λειτουργίες και οι ιεραρχικές δομές ικανοποιώντας τη βασική λειτουργία του προς το κοινωνικό σύστημα. Το εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει στρατηγική θέση στο συγκεκριμένο υπερσύστημα αφενός γιατί επηρεάζει τα υπόλοιπα συστήματα του περιβάλλοντός του αφετέρου

---

<sup>2</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο: 1.4 «Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

γιατί συμβάλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008:71-72 & Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 53-54).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, επιχειρείται ανάλυση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της ανάλυσης των δομών του ως συστημικού προτύπου και ανάδειξη της εξουσίας που το διατρέχει συνολικά μέσα από τις διοικητικές δομές.

Ως σύστημα ορίζεται στο Δεκλερή (1986:32): *«ένα ενιαίο σύνολο που αποτελείται από αλληλένδετα μέρη, από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης»* και στον Κεφαλά (1986:188) *«ένα σύνολο στοιχείων με ένα ορισμένο σύνολο σχέσεων μεταξύ των στοιχείων και των ιδιοτήτων τους, με τρόπο σχηματισμού μιας ολότητας, που είναι σε συνεχή επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον»*.

Στην ίδια θεώρηση, με βάση τη συστημική προσέγγιση, η Αθανασούλα – Ρέππα (1999: 35) υποστηρίζει ότι *«το σύστημα από τη μια είναι τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα καθορισμένο όριο, και από την άλλη, περιέχει μέσα του άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία που προέρχεται από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν»*.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994: 31-32 & 1990: 17-18) το εκπαιδευτικό σύστημα ορίζεται *«ως ένα συναφές σύνολο δομών που έχει σκοπό αφενός την πνευματική ανάπτυξη, δηλαδή τη γνωστική και μέσα από αυτή την επαγγελματική και κατά προέκταση παραγωγική ανάπτυξη με την προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου για την αγορά εργασίας και αφετέρου την πολιτιστική αναβάθμιση, που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει και η εξέλιξή του»*.

Όπως προκύπτει από τον ορισμό, εμπεριέχονται όλα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν ένα σύστημα. Ειδικότερα: το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει στοιχεία (συναφές σύνολο δομών) που συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης. Στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος πραγματοποιείται επεξεργασία της πρώτης ύλης (παιδιού) με την εφαρμογή διαφόρων μεθόδων μάθησης (διαδικασία μάθησης) με αποτέλεσμα να υπάρχουν εκροές (απόφοιτοι). Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως στόχο (την πνευματική και επαγγελματική ανάπτυξη και

πολιτιστική αναβάθμιση) που πρέπει να επιτευχθεί, προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των άλλων συστημάτων του περιβάλλοντός του που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 62).

Σύμφωνα με τον Durand (1980:11) ενυπάρχουν σε αυτό οι εξής θεμελιώδεις αρχές συστημάτων:

- α) η αλληλεπίδραση (interaction) μεταξύ των στοιχείων – δομών του συστήματος,
- β) η συνολικότητα (totality) του συστήματος που εκφράζεται μέσα από την ιεραρχική δομή,
- γ) η οργάνωση (organization) σε βαθμίδες και δομές και
- δ) η πολυπλοκότητα (complication) του συστήματος που συντίθεται από πολλά ετερόκλητα μέρη αλληλοσυνδεόμενα με πολλαπλές συνδέσεις αλληλεπίδρασης.

Η πολυπλοκότητα αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κυρίαρχα περιγραφικά στοιχεία είναι τα i) σύνορα, ii) οι εισροές και iii) η διάρθρωση. Συγκεκριμένα:

i) τα σύνορα διαχωρίζουν το σύστημα από το περιβάλλον οριοθετώντας το χώρο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Στο ευρύτερο περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται ο κοινωνικοοικονομικός σχηματισμός αλλά στο άμεσο περιβάλλον του βρίσκονται το δημογραφικό, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, τεχνολογικό και οικολογικό σύστημα. Τα ανοικτά αυτά συστήματα επικοινωνούν με το εκπαιδευτικό σύστημα και αλληλοεπηρεάζονται.

ii) Οι εισροές: μαθητές, εκπαιδευτικοί, που αποτελούν εκροή και προϊόν του ίδιου συστήματος, άλλοι εργαζόμενοι όπως διοικητικοί υπάλληλοι, οικονομικοί πόροι, η τεχνολογία, μια νέα μέθοδος διδασκαλίας ή μια νέα τεχνική μάθησης.

iii) Η διάρθρωση του συστήματος καθορίζει το μέγεθος και την πολυπλοκότητά του. Οι δομές του συστήματος αντιστοιχούν σε διακριτές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ειδικότερα: Προσχολική αγωγή, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση, Ανώτερη εκπαίδευση, Ανώτατη εκπαίδευση, Διοικητική δομή, Επαγγελματική Κατάρτιση, Επαγγελματική εκπαίδευση, Ιδιωτική εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 63-66).

Αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας και τη συμπεριφορά του, το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ως ένα ζωντανό, ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε συνεχή

επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, ενθαρρύνει τις εσωτερικές μεταβολές σχετικά με το περιβάλλον, ανταποκρίνεται στις εξωτερικές επιδράσεις, είναι διαπερατό με συνεχή εισροή στοιχείων από το περιβάλλον στο σύστημα και συνεχή εκροή από το σύστημα στο περιβάλλον. Ο βαθμός ανοικτότητας εξαρτάται από το βαθμό των σχέσεών του με το περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 62 & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 72-74 & Πασιαρδής, 2004: 28-29).

Το σχολείο, ειδικότερα, ως ανοικτό σύστημα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Εισροές: οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο εξοπλισμός, οι οικονομικοί πόροι.
2. Διεργασία – Επεξεργασία των εισροών προκειμένου το σύστημα να τις μετατρέψει σε εκροές.
3. Εκροές – αποτέλεσμα: παροχή γνώσης καλλιέργεια των μαθητών.
4. Περιβάλλον και όρια, το σχολείο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον.
5. Αυτονομία της σχολικής μονάδας.
6. Στόχοι, γενικοί και καθολικοί σε όλα τα σχολεία που τίθενται από το Υπουργείο Παιδείας και ειδικοί που τίθενται από την κάθε σχολική μονάδα.
7. Υποσυστήματα, κάθε σχολική μονάδα αποτελείται από άλλα υποσυστήματα: μαθητικό, εκπαιδευτικό, διευθυντικό δυναμικό κ.α.
8. Αλληλεπίδραση υποσυστημάτων, τα αποτελέσματα κάθε υποσυστήματος επηρεάζουν το συνολικό αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας.
9. Ιεραρχική δομή: διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές.
10. Ομοιόσταση. Η ισορροπία του σχολικού συστήματος ενδέχεται να αποσταθεροποιηθεί λόγω εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων π.χ. συγκρούσεις μεταξύ προσωπικού ή μαθητών, με αποτέλεσμα η σχολική μονάδα να βρεθεί σε αναστάτωση. Το σχολείο, όμως, επανέρχεται στον κανονικό του ρυθμό ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας που διαθέτει μέχρι να επιτευχθεί η ομοιόσταση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 72-74 & Πασιαρδής, 2004: 28-29).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχεται, διευθύνεται και εποπτεύεται από την κρατική εξουσία μέσα από το προσωπείο της διοίκησης. Δεδομένου ότι η εξουσία απαντάται σε όλες τις δομές του κοινωνικού συστήματος, συνεπώς και στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τη

δύναμη που της παρέχεται για να επιβληθεί. Παρακάτω, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά εκείνα της εξουσίας που διαπερνούν όλες τις δομές του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω του κράτους.

### **1.3. Τα χαρακτηριστικά της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα**

Στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στρατηγική θέση κατέχει η διοίκηση που ελέγχει τη λειτουργία συνολικά του συστήματος. Σύμφωνα με τον Πουλαντζά (1985:158) η εξουσία διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη διοίκηση με τη μορφή της πολιτικής – κρατικής εξουσίας που βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και στα κέντρα εξουσίας που βρίσκονται στις δομές – στοιχεία του συστήματος.

Η κεντρική εξουσία επιβάλλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το θεσμό του σχολείου, ο οποίος συναρθρώνεται στις δομές του συστήματος. Η ιεραρχική δομή του συστήματος διευκολύνει την επιβολή της βούλησης της κεντρικής εξουσίας και συνεπώς και της ιδεολογίας της. Η ύπαρξη των κέντρων εξουσίας στο σύνολο της ιεραρχικής δομής του συστήματος που αλληλοεξαρτώνται οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εξουσία ενυπάρχει σε όλα τα επίπεδα ενός συστήματος (Πουλαντζάς 1985: 159).

Ως εκ τούτου, το στοιχείο της εξουσίας διατρέχει όλη την ιεραρχία από την πρώτη βαθμίδα: το διευθυντή της σχολικής μονάδας έως την πιο υψηλή: τον Υπουργό Παιδείας.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα, η εξουσία δρα ιεραρχικά επηρεάζοντας όλες τις δομές. Σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994: 72-79) αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της δράσης της εξουσίας.

Ειδικότερα:

1. Η επίδραση ή η επιρροή, όταν η εξουσία δε θέλει να εξαναγκάσει άμεσα τις δομές να υπακούσουν στα κελεύσματά της αλλά έμμεσα προσπαθεί μέσα από οδηγίες και διευκρινίσεις να εκφράσει την επιθυμία της όπου τα υποκείμενα θα πρέπει να ακολουθήσουν.

2. Η επιβολή ή η καταστολή εκφράζεται μέσα από θεσμούς, νόμους και εγκυκλίους που συντάσσονται και εκδίδονται από την εξουσία του Υπουργείου Παιδείας.

3. Η πειθαρχία εφαρμόζεται αφενός όταν η εξουσία παρεμβαίνει διορθωτικά προκειμένου να επαναφέρει την ισορροπία στο σύστημα και αφετέρου όταν οι δομές και τα υποκείμενα εξουσίας δεν υπακούουν στο πλαίσιο που επιβάλλεται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αποκλίσεις στην εφαρμογή των νόμων και των κανόνων.

4. Η επεξεργασία – διεργασία, περιγραφικό χαρακτηριστικό του συστήματος, όπως προαναφέρθηκε<sup>3</sup>, γίνεται κατανοητή ως μετατροπή των εισροών σε εκροές. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία<sup>4</sup> που εξελίσσεται διαχρονικά με συγκεκριμένη πορεία και προκαθορισμένο περιεχόμενο, θεσμοθετείται και επιβάλλεται από την εξουσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ιδεολογία εμπλέκει την εξουσία διατρέχοντας το εκπαιδευτικό σύστημα και καθορίζοντας αποφασιστικά τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά του. Η εκπαιδευτική διαδικασία ακολουθεί το μαθητή που εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε εξερχόμενος να είναι σε θέση να λειτουργήσει ανάλογα με το περιβάλλον του συστήματος.

5. Ο έλεγχος που ασκείται έτσι ώστε το σύστημα να διατηρεί τη δομή του και να διασφαλίζει την επιτυχία των αντικειμενικών στόχων του.

6. Οι εκροές, οι απόφοιτοι όλων των δομών μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελούν ταυτόχρονα τις εισροές στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Η αποτελεσματικότητα του οικονομικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα των προϊόντων του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι ώστε η εξάρτηση των δύο συστημάτων είναι αμφίδρομη. Η ισορροπία της διασύνδεσης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και στο οικονομικό σύστημα εξαρτάται από την ισορροπία στη ροή ανάμεσα στα δύο συστήματα και από την ισότητα ανάμεσα στην προσφορά και στη ζήτηση των δύο συστημάτων. Το στοιχείο της εξουσίας δρα βελτιωτικά για την επιτυχία των αντικειμενικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, για παράδειγμα αξιολογεί τις εισροές – τους εκπαιδευτικούς – και τους επιμορφώνει.

---

<sup>3</sup> Πρβλ. Κεφ. 1.2 «*Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο*»

<sup>4</sup> Νοείται ως το σύνολο των παιδαγωγικών μεθόδων που στοχεύουν στη μετάδοση γνώσεων και τη νοητική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών.



7. Η επανατροφοδότηση του συστήματος μέσα από τη λειτουργία του ελέγχου. Στην έξοδο του συστήματος λαμβάνονται όλες οι πληροφορίες που επανέρχονται ως εισροές στο σύστημα μεταβάλλοντας την εσωτερική λειτουργία του. Η εξουσία του εκπαιδευτικού συστήματος προβαίνει σε αλλαγές σχετικά με τη λειτουργία του με στόχο να γίνει πιο αποτελεσματικό και να προσαρμοστεί καλύτερα στο περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τον Πουλαντζά (1984:191) η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζεται από το κράτος. Το κράτος αποτελεί όργανο της πολιτικής εξουσίας αλλά λόγω της συγκεντρωτικής και ιεραρχικής δομής του έχει πολυάριθμους κόμβους εξουσίας που κάνουν ορατή τη βούληση της πολιτικής εξουσίας. Ο ρόλος της εξουσίας, είτε ως διαχειριστής του κράτους, είτε ως κέντρο μεταβίβασης της βούλησης της κυρίαρχης τάξης, είτε ως μέσο επιβολής της βούλησης της πολιτικής εξουσίας, κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του συστήματος.

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική διοίκηση, ως διακριτός τομέας της Διοίκησης, και παρουσιάζονται συνοπτικά οι θεωρίες διοίκησης της εκπαίδευσης σε μια κλασική ταξινόμηση που διακρίνει τις περιόδους χρονολογικά. Πρόκειται για την κλασική περίοδο ή της επιστημονικής οργάνωσης και διοίκησης με την επικράτηση του κλασικού και γραφειοκρατικού προτύπου διοίκησης, την νεοκλασική περίοδο ή των ανθρωπίνων σχέσεων με κυρίαρχο το πρότυπο των ανθρωπίνων σχέσεων, την περίοδο της συστημικής προσέγγισης ή τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων με την κυριαρχία να επικεντρώνεται στο συστημικό πρότυπο και τη σύγχρονη περίοδο όπου εμφανίζονται σύγχρονες προσεγγίσεις για τη Διοίκηση όπως τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας με κυρίαρχα τα πολιτικά και τα πολιτισμικά πρότυπα.

#### **1.4. Παρουσίαση και Ανάλυση των Θεωριών Διοίκησης της Εκπαίδευσης**

Στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα εμφανίζεται η διοίκηση ως επιστήμη, όμως, ως λειτουργία είναι σύμφυτη με την ανάπτυξη του φαινομένου της οργανωμένης κοινωνίας. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» και στους «Νόμους» περιγράφει τους κανόνες της καλής διακυβέρνησης της πόλης, αναφέροντας πολλά στοιχεία της διοικητικής επιστήμης, ο Αριστοτέλης στα «Πολιτικά» αναπτύσσει τη διάκριση των

εξουσιών ενώ ο Ξενοφώντας στον «Οικονομικό» αναφέρει ότι η διοίκηση είναι επιστήμη και τέχνη.

Στον Κομφούκιο αναφέρονται ιδέες για την έντιμη διοίκηση, το κύρος και το χαρακτήρα του κυβερνήτη. Παράλληλα, σε κείμενα των αρχαίων Αιγυπτίων, των Βαβυλωνίων συναντώνται ζητήματα διαχείρισης κοινών υποθέσεων και σε κείμενα της Βυζαντινής και Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας αναφέρονται θέματα διοικητικής οργάνωσης και δικαίου. (Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1990: 36 & Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994: 92 & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 31). Κοινή συνισταμένη των παραπάνω συγγραφέων είναι ότι η διοίκηση αποτελεί μια αναγκαία και λογική δραστηριότητα του ανθρώπου με στόχο την ευημερία του.

Ο Stoner (1998 οπ. αναφ. στο Καμπουρίδης, 2002:13) θεωρεί ότι διοίκηση είναι η τέχνη να επιτυχαίνεις στόχους μέσα από ανθρώπους. Με την ευρεία έννοια, η διοίκηση περιλαμβάνει: την επιλογή κατευθύνσεων και στόχων, το σχεδιασμό της επίτευξης στόχων, την οργάνωση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινο δυναμικό, χρόνος, εκπαιδευτικό υλικό – με αποτέλεσμα η επίτευξη των στόχων να πραγματοποιηθεί με συνετό και οικονομικό τρόπο, τον έλεγχο της λειτουργίας του και τη βελτίωση του οργανισμού (Καμπουρίδης, 2002: 13-14).

Ο όρος εκπαιδευτική διοίκηση, ειδικότερα, αναφέρεται σε εκείνο τον επιστημονικό κλάδο που σχετίζεται με τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης που εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με βασικό στόχο την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 14-15).

Αν και υπάρχουν πολλές θεωρίες αναφορικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης καμία δεν χαρακτηρίζεται ως απόλυτη που θα επιλύσει όλα τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Παρακάτω, αναφέρεται μια συνοπτική κατηγοριοποίηση των θεωριών διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η κλασική θεωρία ή επιστημονικού management ή γραφειοκρατική θεωρία (scientific management) (1900-1930) διαμορφώθηκε από τις απόψεις των μηχανικών Taylor και Fayol και των συνεχιστών τους: Urwick, Gayatt, Max Weber. Η κλασική θεωρία παρουσιάζει δύο μοντέλα διοίκησης: το κλασικό και το γραφειοκρατικό. Το γραφειοκρατικό μοντέλο είναι εμπλουτισμένο από τις απόψεις της κοινωνιολογικής

θεώρησης του M. Weber για τη γραφειοκρατία υπό το πρίσμα της ιστορικά αναγκαίας και λογικής εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων προς τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 45-47 & 1999: 31).

Πολλές φορές σε ένα γραφειοκρατικό σχολικό σύστημα η γραφειοκρατία γίνεται αυτοσκοπός με αποτέλεσμα οι σκοποί της εκπαίδευσης να είναι υποδεέστεροι. Η γραφειοκρατία επηρέασε τη διοίκηση των σχολείων με διαφορετικές διαβαθμίσεις σε πολλές εκπαιδευτικές περιόδους αλλά η κλασική και η γραφειοκρατική θεωρία εφαρμόστηκε κατά κόρον στην Ελλάδα την εποχή του Επόπτη και του Επιθεωρητή. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1994) η κλασική θεωρία επηρέασε την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης δημιουργώντας το κλασικό σχολείο όπου ο άνθρωπος θεωρείται ένα αδρανές εργαλείο που πραγματοποιεί καλά καθορισμένες εργασίες η αιτιολόγηση των οποίων δεν είναι σημαντική αφού η λειτουργία τους γίνεται ιεραρχικά. (οπ. αναφ. στο Ανδρέου – Παπακωνσταντίνου, 1994: 130).

Στις μέρες μας, το γραφειοκρατικό μοντέλο παρουσιάζει δυσκολίες στην εφαρμογή του, αφού η γραφειοκρατία θεωρείται ταυτόσημη με την αναποτελεσματικότητα, την τυπολατρία, την κατάχρηση της εξουσίας, της ασάφειας και της πολυνομίας. Εν κατακλείδι ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα που στοχεύουν στην εφαρμογή πιο ευέλικτων διοικητικών σχημάτων (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 53-54).

Η νεοκλασική θεωρία διοίκησης ή θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων (human relations approach) (1930-1950) αναπτύχθηκε ως αντίποδας στην κλασική θεωρία, επηρεάστηκε από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας και δέχτηκε επίδραση από το κίνημα συμπεριφορισμού του Skinner (Πασιαρδής, 2004: 7).

Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων διαμορφώθηκε από τις απόψεις της κοινωνικής φιλοσόφου M. P. Follet και του ψυχολόγου E. Mayo και των οπαδών τους όπως: Barnard, Simon, McGregor, Maslow, Argyris κ.α. Οι μελέτες τους είχαν ως κέντρο ενδιαφέροντος: τον άνθρωπο και τη συμπεριφορά του και ως αντικείμενο μελέτης: τις έννοιες των αναγκών, της ικανοποίησης αυτών των αναγκών, των κινήτρων, της δυναμικής της ομάδας, της ηγεσίας, της παρώθησης κ.α. που δίνουν μια νέα δυναμική στις μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης. Κεντρικός άξονάς τους είναι η απόδοση βαρύτητας αφενός στην αύξηση της παραγωγικότητας στην

επιχείρηση και αφετέρου στην ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων που εργάζονται σε αυτή (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 55-61 & Πασιαρδής, 2004: 7-9).

Στην Ελλάδα, η εκπαιδευτική διοίκηση ήταν προσκολλημένη στις αρχές της κλασικής θεωρίας για πολλά χρόνια, όμως η κοινωνική πίεση για αλλαγή, η αποσυγκέντρωση και αποκέντρωση των πόλων εξουσίας, η προσπάθεια συμμετοχής στο δημοκρατικό προγραμματισμό και στη λήψη αποφάσεων μέσα από θεσμικές αλλαγές και παρεμβάσεις στον κρατικό μηχανισμό διαχείρισης της εξουσίας είχαν ως αποτέλεσμα το κλασικό μοντέλο δημόσιας διοίκησης να τροποποιηθεί παίρνοντας στοιχεία από τη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:33). Το σύστημα της εκπαιδευτικής διοίκησης άλλαξε με αποτέλεσμα τα σχολεία διατηρώντας εν μέρει τη γραφειοκρατική τους δομή να γίνουν ανοιχτά συστήματα όπου οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά να λαμβάνονται υπόψη στη δομή της εξουσίας τους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 61-62).

Η συγκεκριμένη θεωρία δημιούργησε το σχολείο των ανθρωπίνων σχέσεων όπου σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1994) ο άνθρωπος θεωρείται ως κοινωνικό ον που ζει ομαδικά ή σε πολύπλοκες οργανώσεις όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τα κίνητρα γίνονται σημαντικά (οπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 130). Οι ιδέες της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων εκφράστηκαν μέσα από το σύστημα της νέας αγωγής όπου οι εκπαιδευτικοί απορρίπτοντας το αυταρχικό στυλ ηγεσίας υιοθέτησαν ένα στυλ ηγεσίας επικεντρωμένο στον άνθρωπο ενώ το σύστημα από δασκαλοκεντρικό βαθμιαία γίνεται μαθητοκεντρικό.

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων ή συστημικής προσέγγισης<sup>5</sup> (1950-1980), εκπρόσωπος θεωρείται ο T. Parsons (1951) εκφραστής της δομολειτουργικής θεωρίας, εκλαμβάνει την οργάνωση σαν ένα σύστημα δομών που λειτουργεί σε επίπεδα. Το θεσμικό επίπεδο αφορά τη θεσμοθέτηση και εξασφαλίζει τη σταθερότητα της οργάνωσης, το διαχειριστικό επίπεδο σχετίζεται με την ολοκλήρωση της οργάνωσης και το τεχνικό επίπεδο προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος

---

<sup>5</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 1.2. «Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο». Η θέση της συστημικής θεώρησης αποτυπώνεται από την Αθανασούλα – Ρέππα (1999: 35) που υποστηρίζει ότι το σύστημα από τη μια είναι τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα καθορισμένο όριο, και από την άλλη, περιέχει μέσα του άλλα υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται και συνδέονται μεταξύ τους με σταθερή ισορροπία που προέρχεται από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν.

προσπαθώντας να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 100 & Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 63).

Η έμφαση στα κοινωνικά συστήματα δίνεται στη συναίνεση, στη συνοχή και όχι στη σύγκρουση ενώ κυριαρχεί η θέση ότι η κοινωνική δομή καθορίζει την κοινωνική δράση σε μεγάλο βαθμό. Η θεωρία των συστημάτων προσπαθεί να περιγράψει την οργανωσιακή συμπεριφορά αναφορικά με τα στοιχεία και τις ιδιότητες των συστημάτων. Για αυτό το λόγο οι σκοποί του συστήματος σε συνάρτηση με το περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται έχουν εξέχουσα σημασία αναφορικά με την επίδραση που ασκούν στα ατομικά χαρακτηριστικά του έμψυχου υλικού του (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 63-64 & Πασιαρδής, 2004: 24-25).

Κάθε σύστημα υπάρχει σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, έχει καθορισμένα όρια, που αν και δεν είναι απόλυτα το διαφοροποιούν από άλλα συστήματα, δημιουργεί ένα κλίμα στο οποίο αναπτύσσεται και καλύπτεται από ένα περιβάλλον, που προσδιορίζεται από όσα στοιχεία βρίσκονται έξω από το σύστημα. Σε κάθε σύστημα υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τη δομή και λειτουργία του (Ζαβλανός, 1984:32)

Η συστημική θεωρία θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος λειτουργώντας μέσα σε περιβάλλον, που του δημιουργεί το συγκεκριμένο ευρύτερο υπερόστημα<sup>6</sup> (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008: 72 & Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 53-54). Κλειστό ονομάζεται εκείνο το σύστημα που δεν ανταλλάσει στοιχεία σε μεγάλο βαθμό με το άμεσο περιβάλλον του. Τα κλειστά συστήματα είναι στατικά, οριοθετημένα με έντονη τάση να αντιστέκονται στη διαπερατότητα. Η ανταλλαγή στοιχείων ανάμεσα στο σύστημα και στο περιβάλλον καθώς και οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης προσδιορίζουν την κατάσταση του συστήματος: ισορροπία, σταθερή κατάσταση ή ανατροφοδότηση (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999: 36-37).

Το σχολείο ως υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος συναλλάσσεται με το περιβάλλον του και όσο πιο μεγάλη η αλληλεπίδρασή του με τις εξωτερικές ομάδες τόσο πιο «ανοικτό» θεωρείται. Ως ανοικτό σύστημα θα πρέπει να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες εξωτερικές συνθήκες ώστε να είναι αποτελεσματικό και βιώσιμο στο μέλλον (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 72).

---

<sup>6</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 1.2. «Ανάλυση των δομών και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος ως Συστημικό Πρότυπο».

Η συστημική προσέγγιση είναι, ίσως, η πιο διαδεδομένη θεωρία της Εκπαιδευτικής Διοίκησης αφού είναι η πρώτη θεωρία που συνδυάζει την οργανική θέση με το άτομο που την κατέχει. Η συμπεριφορά στους οργανισμούς εξαρτάται από τις γραφειοκρατικές προσδοκίες, τις ατομικές ανάγκες, τα κίνητρα και, ακόμα, είναι συνάρτηση των ανεπίσημων επαφών ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Τα στοιχεία αυτά συνθέτουν όλη τη συμπεριφορά του συστήματος. Η εναρμόνιση των στοιχείων αυτών καθιστά το σύστημα λειτουργήσιμο και τα άτομα εργάζονται σε αυτό με βάση τη λογική, την αυτογνωσία, την εμπιστοσύνη και την αίσθηση του ανήκειν (Πασιαρδής, 2004: 36).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Πολιτισμικά Πρότυπα Διοίκησης, Πολιτικά Πρότυπα Διοίκησης (1980 ως σήμερα) χρησιμοποιούν στοιχεία τόσο από τις κλασικές θεωρίες όσο από την κοινωνική πραγματικότητα.

Η βασική θέση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας<sup>7</sup> είναι ότι η ποιοτική εκπαίδευση θεωρείται αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας, τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Ειδικότερα, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εστιάζει στο γεγονός ότι όλοι μέσα στη σχολική μονάδα θα πρέπει να εργάζονται στο πλαίσιο των συστημάτων (συστημική προσέγγιση) και θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη συλλογική εργασία, στις νέες ιδέες προκειμένου να υπάρχει συνεχή βελτίωση και ποιοτική ανάπτυξη του συστήματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 75-80).

Βασικές έννοιες της θεωρίας είναι η «ποιότητα» και ο «πελάτης – χρήστης» των προϊόντων και υπηρεσιών. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στηρίζεται στην προσέγγιση που ορίζει «τον πελάτη ή τον καταναλωτή στο επίκεντρο». Οι «πελάτες» της εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται ως «εσωτερικοί» και «εξωτερικοί». «Εσωτερικοί» νοούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. «Εξωτερικοί» θεωρούνται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί φορείς, η κυβέρνηση και η κοινωνία, εν γένει. Καθένας τους έχει σημαντικές προσδοκίες που θα πρέπει να

---

<sup>7</sup> Στα 1980 εμφανίζεται η έννοια της ποιότητας αποτελώντας τον πυρήνα μιας οργανωμένης σκέψης για τη διοίκηση με πατέρα τον E. Deming και συνεχιστές τους Juran και Grosby. Αφιετηρία στάθηκε το «οικονομικό θαύμα» που συντελέστηκε στη μεταπολεμική Ιαπωνία ύστερα από τα μέτρα που έλαβε ο E. Deming ως διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού. Βασική του θέση ήταν ότι τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση του συστήματος και το management ευθύνεται για κάθε αποτυχία στο σύστημα (Blankstein, 1999: 4-5 οπ. αναφ. στο Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα 2008: 27-35).

λαμβάνονται υπόψη από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κάθε αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού – μαθητή στην τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως αλληλεπίδραση προμηθευτή – πελάτη. Η τάξη – μαθητές και εκπαιδευτικοί – μπορεί να χαρακτηριστεί ως «προμηθευτής» που παράγει ένα προϊόν, τη γνώση. Η αντιμετώπιση της τάξης ως σύνολο από εμπλεκόμενα μέρη δίνει έμφαση στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό (Βαβουράκη και συν., 2008: 31-32).

Στη δεκαετία του 1990 το συγκεκριμένο υπόδειγμα γνώρισε μεγάλη επιτυχία σε συνδυασμό με τη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υιοθετήσει τη σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση εγκρίνοντας σχετικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση με βάση τον «οδηγό των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας» (Ε.Ε. 1997). Συντάχθηκε το πρώτο ευρωπαϊκό έγγραφο (Ε.Ε. 2001)<sup>8</sup> για την σύγκλιση των εθνικών πολιτικών εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου με βάση 16 δείκτες ποιότητας θα μπορούσε να γίνει αξιολόγηση των συστημάτων σε εθνικό επίπεδο και σύγκρισή τους με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Τα πιλοτικά ευρωπαϊκά προγράμματα για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής μονάδας οδήγησε πολλές χώρες στη ψήφιση σχετικών νόμων σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ψήφισε το νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997).<sup>9</sup> Επίσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί ένα από τα διακυβεύματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020.<sup>10</sup>

Τη δεκαετία του 1980 το πολιτισμικό πρότυπο ή πρότυπο κουλτούρας κέρδισε τις εντυπώσεις τονίζοντας την κουλτούρα των οργανισμών ως συστατικό στοιχείο της ταυτότητάς τους σε συνδυασμό με τη νέα τάση για αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών μέσα στο χώρο των αξιών των μελών του. Σύμφωνα με τον Bush (1995) τα πολιτισμικά πρότυπα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) εστιάζουν στις αξίες και στα πιστεύω των μελών του οργανισμού και β) υποστηρίζουν ότι οι τελετουργίες αποτελούν το επίκεντρο των πολιτισμικών προτύπων. Τα σύμβολα είναι το πιο σημαντικό μέρος της κουλτούρας κάθε οργανισμού που μπορεί να συμβολίζεται είτε προφορικά, μέσα από τη χρήση της γλώσσας, είτε από την εθιμοτυπική συμπεριφορά, τελετές, κανόνες, είτε οπτικά, μέσα από μνημεία, οικόσημα, εμφάνιση (Bush, 1995: 131-134).

---

<sup>8</sup> Ανακτήθηκε από:

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_el.htm)

<sup>9</sup> Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997), άρθρο 8, παρ. 1.

<sup>10</sup> Στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» ανακτήθηκε από: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm)

Κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της κουλτούρα που εξαρτάται από τις κυρίαρχες αξίες, πιστεύω, κανόνες και κάθε κυρίαρχη κουλτούρα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που διαχωρίζουν τη μια σχολική μονάδα από την άλλη δίνοντάς της μια μοναδικότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 85).

Τα τελευταία χρόνια, πολλά σχολεία στην Ελλάδα ακολουθούν τα πρότυπα κουλτούρας. Η κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας εκφράζεται μέσα από τους στόχους της. Όταν οι στόχοι και οι αξίες είναι σταθερές η σχολική μονάδα θα διατηρήσει αφενός τη συνοχή της και αφετέρου θα δημιουργηθεί μια ισχυρή κουλτούρα. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι κεντρικές κύριες αξίες να καθορίζουν το όραμα του σχολείου. Το όραμα αποτυπώνεται στη διατύπωση της αποστολής του σχολείου που εν συνεχεία οδηγεί σε νέους στόχους (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 88-89).

Η θεώρηση του πολιτικού προτύπου ενδιαφέρεται για τη διανομή και διαχείριση της δύναμης και εξουσίας μέσα στους οργανισμούς και επικεντρώνεται στη λήψη αποφάσεων μέσα από συγκρούσεις ανάμεσα στις υπό-ομάδες. Στο πολιτικό πρότυπο, η δομή του οργανισμού προκύπτει μέσα από διαπραγμάτευση ανάμεσα σε αντιτιθέμενες ομάδες μέσα από την οποία διαμορφώνονται οι γραμμές εξουσίας. Οι σκοποί υπάρχουν περισσότερο στο επίπεδο των ατόμων και των ομάδων παρά στο επίπεδο της οργάνωσης και οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύπλοκες. Ο διευθυντής – ηγέτης λειτουργεί στο πρότυπο της συναλλακτικής ηγεσίας. Συνεπώς ο ρόλος της ηγεσίας είναι διττός, αφού ο διευθυντής αφενός συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις ως διακριτός πόλος και αφετέρου διευκολύνει τη διαδικασία για να διαμορφωθεί η καλύτερη πολιτική (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 89-91).

Επιχειρώντας ένα συνοπτικό σχολιασμό των παραπάνω θεωριών διοίκησης, παρατηρείται ότι οι κεντρικές ιδέες των θεωριών προορίζονταν για το χώρο των επιχειρήσεων αλλά εφαρμόστηκαν και στο χώρο της εκπαίδευσης. Συχνά απαντώνται στις θεωρίες οι έννοιες της αποδοτικότητας και της ικανότητας ενός οργανισμού για επίτευξη στόχων, οι οποίες, αν και έχουν την αφετηρία τους στην οικονομία, έχουν πεδίο εφαρμογής και στην εκπαίδευση.

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην εννοιολογική διασάφηση όρων σχετικών με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι αρνητικά φορτισμένη έννοια στο εκπαιδευτικό σώμα, συνεπώς κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνισή της. Παρομοίως, η «αξιολόγηση» ως ευρύτερος όρος και η



αντιδιαστολή της με τη διαδικασία του ελέγχου, η «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» και η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» αποτελούν όρους όπου επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνισή τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Εννοιολογικές**

### **Διασαφήσεις**

#### **2.1. Εισαγωγή**

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται μεγάλο ενδιαφέρον από πολλούς παράγοντες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον απορρέει αφενός από την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως εργαλείο ανατροφοδότησης για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών αφετέρου από την τεκμηρίωση των θέσεων αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανέλιξη.

Στην συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται, αρχικά, οι εννοιολογικές αποσαφηνίσεις των όρων: αξιολόγηση, έλεγχος, αξιολόγηση στην εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Παρουσιάζεται, ύστερα, μια κοινωνιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα από τις θεωρήσεις των McDonald, Ball και Foucault.

#### **2.2. Εννοιολογικές διασαφήσεις των όρων: έλεγχος, αξιολόγηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών**

Η αξιολόγηση είναι οικεία στα άτομα γιατί στην καθημερινή ζωή διαισθητικά ή σκόπιμα αξιολογούν ενέργειες, καταστάσεις, πρόσωπα, υπηρεσίες. Ο Ardoino (1993: 1) κάνει λόγο για αυθόρμητες πρακτικές αξιολόγησης που παρατηρούνται στην ανθρώπινη συμπεριφορά και καταλήγουν στη διατύπωση κρίσεων. Κάθε άνθρωπος από πολύ νεαρή ηλικία μέσα από τη βιωμένη εμπειρία του μαθαίνει να διακρίνει εκείνο που του είναι αρεστό ή αδιάφορο. Αργότερα, συμβαίνουν εξεζητημένες επεξεργασίες με βάση την αισθητική, το ήθος, την επιστημοσύνη, αλλά όλο το εύρος των υποκειμενικών διεργασιών εγγράφονται στο αντίστοιχο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς.

Στην εκπαίδευση, ο όρος «αξιολόγηση» έχει φορτιστεί με αρνητικό περιεχόμενο και κατακυρωτικό χαρακτήρα λόγω του επιθεωρητισμού. Η ανάπτυξη της αξιολόγησης ως επιστημονικής περιοχής εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1960 αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια στην Ευρώπη όπου

διακεκριμένοι θεωρητικοί και ερευνητές, συνεισέφεραν στην ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων χρησιμοποιώντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Επιχειρώντας να οριστεί η έννοια της αξιολόγησης χρησιμοποιείται ο γενικός ορισμός του Scriven (1991:139 οπ. αναφ. στο Καραλής, 2008: 3) «*αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου*». Η αναφορά στη διαδικασία σημαίνει ότι πρόκειται για μια συστηματική αλληλουχία ενεργειών με συγκεκριμένο σκοπό και όχι μια εμπειρική ή διαισθητική διατύπωση άποψης ή κρίσης (Καραλής, 2008: 3-4).

Πιο κάτω επιχειρείται, εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων: έλεγχος, αξιολόγηση, αξιολόγηση στην εκπαίδευση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών προκειμένου να διευθετηθούν οι λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις των όρων.

Πολλές φορές, λανθασμένα η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο ή αντίστροφα. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για δύο διαφορετικούς κόσμους, αλλά συμπληρωματικά απαραίτητους. Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η επιστημολογική διάκριση της αξιολόγησης έναντι του ελέγχου.

### **2.2.1. Διάκριση ελέγχου – αξιολόγησης**

Όπως αναφέρει ο Ardoino (1993), οι έννοιες «έλεγχος» και «αξιολόγηση» αποτελούν εκδοχές της κριτικής λειτουργίας. Οι δύο λογικές δεν αλληλεπικαλύπτονται αλλά αποδεικνύονται αναγκαίες. Ο έλεγχος προσδιορίζεται ως συστηματική διερεύνηση, στα πλαίσια ενός εργαλειακού πλαισίου, που θέτει σε λειτουργία διαδικασίες με αλληλουχία και σύντομη διάρκεια με στόχο να επιτευχθεί η συμμόρφωση ή η ταύτιση ανάμεσα στα παρατηρούμενα φαινόμενα και της νόρμας. Ο έλεγχος δεν εμπεριέχει την αξιολόγηση. Αντίθετα, η αξιολόγηση εμπεριέχει τον έλεγχο μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος στα διαφορετικά πλαίσια αναφοράς. Η διαφορά μεταξύ του ελέγχου και της αξιολόγησης έγκειται στον «τρόπο θέασης» του αντικειμένου παρά στη φύση του αντικειμένου ή στις κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιούνται (Ardoino, 1993: 5-6).

Οι έννοιες του ελέγχου και της αξιολόγησης βρίσκονται σε σχέση διπολικότητας αφού αποτελούν διακριτές πρακτικές. Ο έλεγχος ως διαδικασία έχει ως στόχο τη σύγκριση του επιπέδου συμφωνίας ενός μοντέλου αναφοράς με άλλα ανταγωνιστικά

φαινόμενα, συνεπώς, ο έλεγχος στηρίζεται στη συνοχή και στην ομοιογένεια. Αντίθετα, η αξιολόγηση τίθεται με όρους σημαίνοντος και σημαινόμενου συνάδοντας με νοηματικές ερωτήσεις. Ο έλεγχος στέκεται πάνω σε κατασκευασμένους μηχανισμούς ενώ η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει μια διεργασία (Ardoino & Berger, 1986: 120-127 οπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2004:272-273).

■ Μια συστηματική επιστημολογική διάκριση ανάμεσα στις διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης αφορούν οι μεταβλητές χώρου / χρόνου.

i) Ο έλεγχος είναι επικεντρωμένος σε ένα χώρο ως βάση μέτρησης και τοποθετείται εκτός χρόνου κατά τη συντέλεσή του, ενώ η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με ένα ιστορικό και χρονικό «βίωμα» επειδή αποτελεί μια διεργασία.

ii) Δεύτερο στοιχείο αναφοράς εστιάζει ότι ο έλεγχος προέρχεται από εκείνο που εξηγεί και εκείνο που εξηγείται με σκοπό να θέσει σε ισχύ τη διαφάνεια ενώ η αξιολόγηση τοποθετείται σε επίπεδο εμπλεκόμενου. Η αξιολόγηση αποτελείται από ένα κόσμο νοήματος και εμπλοκής που διακατέχεται από την επεξηγηματικότητα και τη διαφάνεια, ενώ ο έλεγχος αποτελείται από ένα κόσμο αυστηρότητας και λογοδότησης.

■ Οι Ardoino & Berger (1986: 120-127) εντοπίζουν τρεις συνέπειες αυτής της επιστημολογικής διάκρισης μεταξύ του ελέγχου και της αξιολόγησης.

i) Αρχικά, ο έλεγχος, ως εξωτερική πράξη, εντάσσεται σε μια θετική επιστημολογία που καταλήγει στο ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα απέναντι στις ίδιες καταστάσεις. Αντίθετα, η αξιολόγηση δεν κάνει οικονομία στην αξιολόγηση επειδή φέρει το βάρος του νοήματος είναι το αποτέλεσμα ενός υποκειμένου, ενός ατόμου που κανείς δεν μπορεί να αντικαταστήσει χωρίς να μεταβάλλει την αξιολόγηση.

ii) Δεδομένης αυτής της προβληματικής ο έλεγχος αντιπροσωπεύει ένα σχέδιο ολοκληρωμένο. Στην εξιδανικευμένη του μορφή ελέγχει τα πάντα (πανοπτισμός) με στόχο μια ολοκληρωτική συμμόρφωση του υπό έλεγχο αντικειμένου και του κώδικα που χρησιμοποιείται ως μοντέλο. Η αξιολόγηση, από την άλλη, συνιστά μια ατέρμονη διεργασία, τμηματική δεδομένου ότι το νόημα αμφισβητείται συνεχώς κατά τη διάρκεια της κάθε κατάστασης.

iii) Εν κατακλείδι, ο έλεγχος συνίσταται στη μέτρηση των αποκλίσεων και των μεταβολών ανάμεσα σε ένα αναφερόμενο και ένα σταθερό. Η αξιολόγηση, αντίθετα, αναφορικά με εκείνα που θέτει η ερώτηση του νοήματος, συνίσταται στο να παράγει,

να κατασκευάζει, να δημιουργεί ένα αναφέρον ενώ την ίδια στιγμή αναφέρεται σε αυτό (οπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2004: 378-380).

Σύμφωνα με τους Ardoino & Berger (1986: 120-127), η επιστημολογία της αξιολόγησης έχει πρακτικές συνέπειες. Ο έλεγχος συμπεριλαμβάνει την κατασκευή ενός συνόλου από τεχνικές που επαναλαμβάνονται συνεχώς ανεξάρτητα από τους παράγοντες που έχουν επιφορτιστεί να τους πραγματοποιήσουν. Η αξιολόγηση, αντίθετα, έχει ως αντικείμενο την κατασκευή αναφερόντων και συνάδει με μια εργασία εμπλοκής, χρήζει ενός αξιολογητή που λόγω της θεσμικής του θέσης, αποστασιοποιείται από τα υπάρχοντα συμφέροντα και παιχνίδια. Η αξιολόγηση αντιπροσωπεύει μια εργασία της φαντασίας αφού θα πρέπει να κατασκευαστούν αναφέροντα που δεν είναι δοσμένα a priori (οπ. αναφ. στο Bonniol & Vial, 2004: 382).

Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η νοηματοδότηση και η αποσαφήνιση των όρων: «αξιολόγηση στην εκπαίδευση» και «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ή «αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών».

### **2.2.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή του έργου των εκπαιδευτικών : Η λειτουργική προσέγγιση**

Ο Δημητρόπουλος (2002) ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, μέσα, αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, μέσα και σκοπούς. Στην ίδια προβληματική, ο Μπουζάκης (2001) θεωρεί ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελείται από ένα σύνολο οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως μοχλός βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλλοντας στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε σχολική μονάδα (Κασσωτάκης, 2003). Μέσω της αξιολόγησης προωθούνται διαδικασίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνονται οι πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό

και εθνικό επίπεδο με κύριο στόχο την υποστήριξη των διαδικασιών για ορθολογική λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Σολομών, 1999).

Συνεπώς, η αξιολόγηση αποτελεί βασική διεργασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που χρησιμεύει στον εντοπισμό απαραίτητων στοιχείων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου: εκπαιδευτικό σύστημα, σχολική μονάδα, παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, πρόγραμμα σπουδών. Σημαντικό στοιχείο κάθε αξιολογικής διαδικασίας είναι το αντικείμενο: τι ή ποιον προτίθεται να αξιολογήσει και το υποκείμενο: ποιος ή ποιοι θα αξιολογήσουν, με ποια κριτήρια και ποια σχέση έχουν με το αντικείμενο της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 115-116 στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Καταδεικνύεται, από τα παραπάνω η σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης.

Παρατηρώντας το λόγο στα νομοθετήματα από το 1982 μέχρι σήμερα, γίνεται αντιληπτό ότι αναφέρεται ο όρος «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ή «του έργου των εκπαιδευτικών». Στην καθιέρωση του όρου βοήθησε το γεγονός της αποφυγής αρνητικά φορτισμένων όρων όπως «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» ενώ το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο προϊόν άσκησης του επαγγέλματός του. Σε νομοθετικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, (1993:21) το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχολικού θεσμού υπερτονίζοντας τη δράση των εκπαιδευτικών.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της δομής και λειτουργίας της εκπαίδευσης που υπόσχονταν ο νόμος 1566/1985<sup>11</sup> (ΦΕΚ 167/30-9-1985) με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ο νόμος 2525/1997<sup>12</sup> (ΦΕΚ 188/23-9-1997) τιτλοφορείται «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

---

<sup>11</sup> Στο νόμο 1566/1985, (ΦΕΚ 167/30-9-1985), κεφ. Δ', άρθρο 11, υποκεφάλαιο Δ' «Καθήκοντα» αναφέρεται ότι «ο διευθυντής είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου ...μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους».

<sup>12</sup> Νόμος 2525/1997, (ΦΕΚ 188/23-9-1997), το άρθρο 8 επιγράφεται «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» στην παρ. 1 αναφέρεται ότι «Ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτή καθορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία».

έργου και άλλες διατάξεις». Ο νόμος 2986/2002<sup>13</sup> (ΦΕΚ 24/13-2-2002) τιτλοφορείται «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*». Αντίθετα, ο πρόσφατος νόμος 3848/2010<sup>14</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) που έχει ως τίτλο «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» δεν έθιξε ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Σε θεσμικό επίπεδο επιχειρήθηκε η απόκρυψη της διαδικασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην έννοια «εκπαιδευτικό έργο». Την ίδια πορεία ακολούθησε η νοηματοδότηση του όρου στον επιστημονικό λόγο.

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993: 19-20) το «εκπαιδευτικό έργο» ορίζεται ως «*το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού*». Το εκπαιδευτικό έργο κατανοείται ως έργο που επιτελείται σε επάλληλα επίπεδα: i) σε επίπεδο μακροανάλυσης τη θεσμική εκπαιδευτική δραστηριότητα ως αποτέλεσμα συνολικά της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, ii) σε επίπεδο σχολικής μονάδας ως αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και iii) σε επίπεδο της σχολικής τάξης ως αποτέλεσμα συντονισμένης δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, ως προϊόν εκπαιδευτικής και διδακτικής πράξης. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό έργο είναι το αποτέλεσμα συντονισμένων παραγόντων σε προσδιορισμένα χρονικά πλαίσια που εναρμονίζονται για τη θεσμική πραγμάτωση της εκπαιδευτικής πράξης.

---

<sup>13</sup> Νόμος 2986/2002, (ΦΕΚ 24/13-2-2002), το άρθρο 4 επιγράφεται «*Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*» στην παρ. 1 αναφέρεται ότι «*Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της επιστημονικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διάφορων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος*».

<sup>14</sup> Νόμος 3848/2010, (ΦΕΚ 71/19-5-2010), κεφ. Γ' «*Θέματα υπηρεσιακών μεταβολών και αξιολόγησης*», άρθρο 32 «*Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών*» αναφέρεται στο πρόγραμμα δράσης και την έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ενώ στην παρ. 7 αναφέρεται ότι «*Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις*».

Αν και το εκπαιδευτικό έργο προκύπτει από μια συνεχώς αναδιατασσόμενη εκπαιδευτική κατάσταση που προσδιορίζεται χωρικά και χρονικά, συναρθρώνεται γύρω από τα χαρακτηριστικά: αυθεντικότητα, συνθετότητα και σχετικότητα, καθιστώντας το μοναδικό (Παπακωνσταντίνου, 1993: 27-28).

Σε άλλη οπτική ο Μπαλάσκας (1992 οπ. αναφ. στο Χαρακόπουλος, 1998:35) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελείται από το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλει η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα για να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Αναφορικά με την εκπαιδευτική βαθμίδα ο Σιγάλας (1992 οπ. αναφ. στο Χαρακόπουλος, 1998:36) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως το σύνολο ενεργειών και δραστηριοτήτων με τις οποίες σχεδιάζονται και υλοποιούνται οι επιδιώξεις, οι στόχοι και οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Ο Πασιαρδής (1996) υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διαμορφώνει ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το μέσο με το οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία συλλέγει πληροφορίες με σκοπό αφενός τη βελτίωση του αποτελέσματος αφετέρου τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την κατάσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Πασιαρδής, 1996 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005: 68).

Η έννοια «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» επανέρχεται, έτσι όπως ευκρινώς αναφέρεται, στην πιο πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση, το Π.Δ. 152/2013<sup>15</sup> (ΦΕΚ 240/5-11-2013) με τίτλο «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».

Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μέσα από το πρίσμα των θεωρήσεων του McDonald, Ball και Foucault.

---

<sup>15</sup> Π.Δ. 152/2013, (ΦΕΚ 240/5-11-2013), Κεφάλαιο Πρώτο «*Γενικές Διατάξεις*», άρθρο 2 «*Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές*» αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι «*η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας*» (παρ.1).



### **2.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως πανοπτική αξιολόγηση: κοινωνιολογική προσέγγιση**

Κάθε σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική και ιδεολογία. Η αξιολογική κρίση προϋποθέτει ένα πλαίσιο με συγκεκριμένους σκοπούς και κριτήρια που αποτελούν το κοινωνικοπολιτικό της υπόβαθρο. Με βάση αυτή τη προβληματική θα παρουσιαστεί μια τυπολογία αξιολόγησης που έχει προταθεί από τον McDonald (1976): το γραφειοκρατικό μοντέλο και το διερευνητικό – μετασχηματιστικό μοντέλο αξιολόγησης

Το γραφειοκρατικό μοντέλο προσφέρεται για την άσκηση αυταρχικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης. Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας στηρίζεται σε ιεραρχικές διακρίσεις, καταμερισμό εργασίας και αυστηρούς κανόνες που επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό τη συμμόρφωση σε κανόνες και στην ιεραρχία. Ο εκπαιδευτικός ως «υπάλληλος» υπάγεται σε μια ιεραρχία, όπου ο «εργοδότης» ασκεί τον αποκλειστικό έλεγχο μέσα από την αξιολόγησή του και ύστερα η αξιολόγηση κοινοποιείται στις διοικητικές αρχές που έχουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης (McDonald, 1976).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του μοντέλου είναι ο επιθεωρητισμός που ταλάνισε για πολλά χρόνια τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Ο συγκεκριμένος γραφειοκρατικός τύπος επιτηρεί τους εκπαιδευτικούς και «κανονικοποιεί» οποιαδήποτε παρέκκλιση στη συμπεριφορά, οι άμεσα ενδιαφερόμενοι δεν έχουν άμεση συμμετοχή, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται παθητικότητα, χειραγώγηση του εκπαιδευτικού και αναπαραγωγή των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών. Εν κατακλείδι, πρόκειται για ένα μοντέλο αξιολόγησης «από πάνω και από έξω» που εξασφαλίζει συγκεντρωτικό γραφειοκρατισμό, απόλυτο έλεγχο και ομοιομορφία στην εκπαίδευση (Μαυρογιώργος, 1993:149-151).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο στηρίζεται στην ενίσχυση, στην προσφορά των ευκαιριών για αυτοαξιολόγηση και στην αυτοανάπτυξη του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της λογοδοσίας. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει με κριτικό πνεύμα το εκπαιδευτικό πλαίσιο που εργάζεται, θεωρείται καταρτισμένος για την άσκηση του έργου του και συνεπώς τεκμηριώνει την παιδαγωγική πρακτική του κατά την εκπαιδευτική πράξη. Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης απορρίπτει την ιεραρχική διαστρωμάτωση μεταξύ προσώπων και φορέων και υιοθετεί την «από κάτω» αξιολόγηση που προϋποθέτει αναγνώριση των επαγγελματικών δικαιωμάτων

των εκπαιδευτικών (McDonald, 1976). Η «επαγγελματική αυτονομία» του εκπαιδευτικού κατοχυρώνεται στα πλαίσια μιας συλλογικής ευθύνης και κριτικής με στόχο να εντοπιστούν οι αδυναμίες που υπονομεύουν το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1993:152).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του συγκεκριμένου μοντέλου είναι η κοινωνικοποίηση, η δημόσια κριτική, η συμμετοχή και συναίνεση όλων των ενδιαφερόμενων φορέων στα πλαίσια ενός ανοικτού σχολείου (Μαυρογιώργος, 1993:152). Σύμφωνα με το Simons (1982) πρόκειται για μια αποκεντρωμένη και αυτοδιοικούμενη συνεταιριστική αξιολόγηση στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο αποτελεί ξεχωριστή εκπαιδευτική μονάδα με διαφορετικές υποδομές και φορείς. Οι φορείς: εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, διευθυντές, παράγοντες της τοπικής αυτοδιοίκησης αναλαμβάνουν την υποχρέωση της δικής τους συμβολής στα πλαίσια μιας ευρύτερης συλλογικής ευθύνης (οπ. αναφ. στο McDonald, 1976).

Ύστερα από την συγκεκριμένη τυπολογία αξιολόγησης του McDonald γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από τον πανοπτισμό. Η θεώρηση του Ball,<sup>16</sup> ακροθιγώς θίγεται εδώ, λειτουργεί βοηθητικά στην κατανόηση της πανοπτικής αξιολόγησης.

Ο Ball (2008) αναφέρεται στην επιτελεστικότητα<sup>17</sup> (performativity) ως εργαλείο μετασχηματισμού των υποκειμένων σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου η ιδιωτικοποίηση εισβάλλει στην εκπαίδευση δημιουργώντας σχέσεις αποδοτικότητας. Η επιτελεστικότητα είναι μια τεχνολογία, κουλτούρα που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως κίνητρα ανταμοιβών και κυρώσεων. Σε ένα πεδίο κρίσης, οι επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή οργανισμών χρησιμεύουν ως μέτρα της παραγωγικότητας ή της απόδοσης (output) ή ως εκθέσεις «ποιότητας», (displays of quality) ή ως «στιγμές» προαγωγής ή επιθεώρησης. Ως τέτοιες αντιπροσωπεύουν ή αποδίδουν την αξία, την ποιότητα ή την τιμή ενός ατόμου ή ενός οργανισμού (Ball, 2003:216).

Η επιτελεστικότητα καλεί τα άτομα να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά (effective), (Ball, 2008: 51) και λειτουργεί εντονότερα όταν τα υποκείμενα την εφαρμόζουν στον εαυτό τους, όταν αναλαμβάνουν την ευθύνη να εργαστούν σκληρά (Ball, 2008: 52). Σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα: σχολείο, κολλέγιο, πανεπιστήμιο, το

---

<sup>16</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 3.5 «Η επιτελεστικότητα και ο μετασχηματισμός των υποκειμένων».

<sup>17</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 3.5 «Η επιτελεστικότητα και ο μετασχηματισμός των υποκειμένων»

άτομο αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο. Το αυτο-διαχειριζόμενο άτομο (self-managing individual) υπόκειται μέσω της επιτελεσματικότητας σε ελέγχους, επιθεωρήσεις, εκτιμήσεις, αυτο-αξιολογήσεις. Σύμφωνα με το Foucault, (2011: 228) «τα υποκείμενα και ο χώρος εργασίας τους γίνονται ορατά και πρέπει να εξεταστούν (subjects which have to be seen)». Οι μηχανισμοί ελέγχου λειτουργούν προκειμένου να διαμορφώσουν την απόδοση του ελεγχόμενου σε τρεις διαστάσεις: την οικονομία (economy), την αποδοτικότητα (efficiency) και την αποτελεσματικότητα (effectiveness) (Power, 1994: 34 οπ. αναφ. στο Ball, 2008:52-53). Όντας τα υποκείμενα υπεύθυνα μετατρέπουν την εργασία και τους εαυτούς τους σε μετρήσιμες οντότητες και αποδίδουν την αξία τους (Ball, 2008: 53).

Στο συγκεκριμένο συγκείμενο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσιδιάζει στο γραφειοκρατικό μοντέλο του McDonald (1976). Παράλληλα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού επιτελώντας βασικές κοινωνικές λειτουργίες εδράζεται πάνω σε σημαντικές αρχές της έννοιας του πανοπτισμού<sup>18</sup>.

Πρόκειται για έναν σημαντικό μηχανισμό γιατί αυτοματοποιεί την εξουσία και αίρει τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της. Η καταστατική αρχή της εξουσίας έγκειται λιγότερο σε ένα πρόσωπο και περισσότερο «σε μια σχεδιασμένη κατανομή των σωμάτων, των επιφανειών, του φωτός, των βλεμμάτων, σε μια διάταξη που παράγει, μέσα από τους εσωτερικούς μηχανισμούς της, την σχέση στην οποία εντάσσονται τα άτομα» (Foucault, 2011: 230). Υπάρχει ένα σύνολο μηχανισμών που διασφαλίζει την ασυμμετρία, την ανισορροπία. Συνεπώς, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ποιος ασκεί την εξουσία, ένα οποιοδήποτε άτομο, τυχαία επιλεγμένο μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη μηχανή. Παρομοίως δεν έχει ιδιαίτερη σημασία το κίνητρο που το υποκινεί είτε πρόκειται για τη κατεργαρία ενός παιδιού ή τη μοχθηρία εκείνων που αντλούν ευχαρίστηση επειδή κατασκοπεύουν και τιμωρούν. Όσο περισσότεροι είναι οι

---

<sup>18</sup> Το 1791 ο Jeremy Bentham πρότεινε ένα Πανοπτικό (Panopticon), ένα αρχιτεκτονικό δημιούργημα της εξουσίας που μέσα από μηχανισμούς επιτήρησης ασκούνταν αποτελεσματικός έλεγχος στη συμπεριφορά των ατόμων. Πρόκειται για ένα οικοδόμημα σε μορφή δακτυλίου όπου στο κέντρο δεσπόζει ένας πύργος ο οποίος διαπερνιέται από μεγάλα παράθυρα που βλέπουν στην εσωτερική πλευρά του δακτυλίου. Το περιφερειακό οικοδόμημα διαιρείται σε κελιά που έχουν δύο παράθυρα: το ένα προς το εσωτερικό αντιστοιχεί στα παράθυρα του πύργου, το άλλο βλέπει προς τα έξω επιτρέποντας στο φως να διαπερνά το κελί από τη μία άκρη στην άλλη. Στον κεντρικό πύργο ένας παρατηρητής επιτηρεί όλα τα σημεία των κελιών, λόγω του φωτισμού μπορεί κανείς να διακρίνει από τον πύργο να διαγράφονται καθαρά στο φως οι αιχμάλωτες σιλουέτες. Η διάταξη του κελιού απέναντι στο κεντρικό πύργο επιβάλλει αξονική ορατότητα αλλά οι διαιρέσεις του δακτυλίου, τα χωρισμένα κελιά, συνεπάγονται πλευρική έλλειψη ορατότητας και η έλλειψη ορατότητας εγγυάται την τάξη (Foucault, 2011: 228).

ανώνυμοι και πρόσκαιροι παρατηρητές, τόσο περισσότερο αυξάνεται ο κίνδυνος για τον επιτηρούμενο, ο κίνδυνος να τον «πιάσουν» και η εναγώνια επίγνωσή του ότι παρακολουθείται. Το Πανοπτικόν είναι μια μηχανή που ορμώμενη από διαφορετικές επιθυμίες συγκροτεί ομοιογενή αποτελέσματα εξουσίας (Foucault, 2011: 230-231).

Ο πανοπτισμός στηρίζεται στην «πειθαρχία». Ο Foucault μιλώντας για «πειθαρχία» αναφέρει ότι *«κατασκευάζει άτομα. Είναι η ειδική τεχνική μιας εξουσίας που χρησιμοποιεί τα άτομα τόσο ως αντικείμενα όσο και ως εργαλεία για την άσκησή της. Δεν πρόκειται για μια θριαμβεύουσα εξουσία που μπορεί να εμπιστευτεί την υπερδύναμή της, είναι μια μετριοπαθής και καχύποπτη εξουσία που λειτουργεί με όρους υπολογισμένης αλλά συνεχούς οικονομίας»*. Η επιτυχία της πειθαρχικής εξουσίας οφείλεται στη χρήση απλών εργαλείων: της ιεραρχικής παρατήρησης, της κανονικοποιητικής κύρωσης και της έκθεσης αξιολόγησης (Foucault, 2011: 195).

Τίθενται βέβαια το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ενισχύει ή αποδυναμώνει την επαγγελματοποίησή του, ένα ζήτημα που θα μας απασχολήσει στην αμέσως επόμενη ενότητα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

### **3.1. Εισαγωγή**

Αρχικά, οριοθετείται η έννοια του επαγγέλματος μέσα από μια κριτική θεώρηση διάφορων μελετητών. Η κύρια προσέγγισή τους επικεντρώνεται στον καθορισμό των χαρακτηριστικών που θα έπρεπε να έχει μία απασχόληση (occupation) προκειμένου να ονομαστεί επάγγελμα (profession). Μέσα από την ιστορική πορεία των επαγγελμάτων στο χρόνο καταδεικνύεται ότι τα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων εξαρτώνται από το ιστορικό γίνεσθαι κάθε φορά. Ύστερα, αποσαφηνίζεται η έννοια του «επαγγελματισμού» σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο και κατόπιν ο λόγος ανάγεται στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, ενώ ο Hargreaves αφηγείται την εξέλιξή του μέσα από τις ιστορικές φάσεις του.

Στη συνέχεια εκτίθενται οι διαφορετικές μορφές του επαγγελματισμού. Η εποχή της αυτονομίας του εκπαιδευτικού (1950 έως 1970) και αργότερα η σταδιακή εμπλοκή της πολιτείας με αποτέλεσμα να τροποποιηθεί ο επαγγελματισμός σε μια διαχειριστική μορφή. Το 1990 η αυτονομία διευρύνεται μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους καταναλωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (γονείς, μαθητές) με αποτέλεσμα να αναδυθεί ο συνεργατικός επαγγελματισμός και λίγο αργότερα ο δημοκρατικός επαγγελματισμός. Από το συνεργατικό και δημοκρατικό επαγγελματισμό αναδεικνύονται δύο διακριτές μορφές εκπαιδευτικής ταυτότητας: η επιχειρηματική και η ακτιβιστική.

Ο Ball (2008: 55) σε μια προσπάθεια να ερμηνεύσει το νόημα του επαγγελματισμού στο συγκεκριμένο «της οικονομίας της γνώσης» χρησιμοποιεί τρεις διαφορετικές τεχνολογίες πολιτικής (technology policies): i) την επιτελεστικότητα (performativity), ii) την ιδιωτικοποίηση (privatization) και iii) την αλλαγή στη μορφή της πολιτείας, από την κυβέρνηση (government) στη διακυβέρνηση (governance). Στο κέντρο της κριτικής ανάλυσης τίθεται ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ως υποκείμενο μεταρρύθμισης. Η επιτελεστικότητα και η ιδιωτικοποίηση λαμβάνουν χώρα σε μια πολυκεντρική πολιτεία, όπου συντελείται μία αλλαγή από τη κυβέρνηση στη διακυβέρνηση αλλάζοντας τελείως τη διδασκαλία και το νόημα του επαγγελματισμού και το τι σημαίνει να είναι κανείς ένας εκπαιδευτικός.

### 3.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις του όρου «επάγγελμα» και η ιστορική του εξέλιξη

Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για τον καθορισμό της φύσης των επαγγελμάτων από πολλούς μελετητές. Η κύρια προσέγγισή τους επικεντρώνεται στον καθορισμό των χαρακτηριστικών που θα έπρεπε να έχει μία απασχόληση (occupation) προκειμένου να ονομαστεί επάγγελμα (profession).

Ο Flexner (1915) υπήρξε ένας από τους πρώτους και περισσότερο ισχυρούς συγγραφείς σε αυτή την παράδοση. Ισχυριζόμενος ότι ξεχωρίζουν τα επαγγέλματα από άλλες απασχολήσεις καθόρισε έξι κριτήρια: α) περιλαμβάνουν ουσιαστικά νοητικές λειτουργίες με μεγάλη προσωπική ευθύνη, β) αντλούν την πρώτη τους ύλη από την επιστήμη και τη μάθηση, γ) αναπτύσσουν την ύλη αυτή για ένα πρακτικό και καθορισμένο σκοπό, δ) κατέχουν μία εκπαιδευτικά μεταδοτική τεχνική, ε) έχουν μία τάση προς αυτο-οργάνωση και στ) και γίνονται όλο και περισσότερο αλτρουιστικά ως προς το κίνητρο (Flexner 1915: 904 οπ. αναφ. στο Tobias, 2003:446). Εφαρμόζοντας τα κριτήρια αυτά, ο Tobias (2003:446) υποστήριξε ότι η κοινωνική εργασία δεν πληροί τις προϋποθέσεις για να θεωρηθεί ως ένα επάγγελμα.

Κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών, πραγματοποιήθηκαν παρόμοιες προσπάθειες. Σύμφωνα με τον Millerson (1964), ο οποίος εξέτασε τη βιβλιογραφία και αναγνώρισε 23 περιγραφικά στοιχεία του «επαγγέλματος», τα πιο κοινά στοιχεία ήταν: α) χρήση των ικανοτήτων που βασίζονταν στη θεωρητική γνώση, β) εκπαίδευση και κατάρτιση σε ικανότητες που πιστοποιούνταν με εξετάσεις, γ) κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας προσανατολισμένος προς το «δημόσιο καλό» και δ) ισχυρή επαγγελματική οργάνωση (οπ. αναφ. στο Whitty, 2000:281, 2006:2, 2008:31-32 & Tobias, 2003:446 & Power, 2008:144). Τα συγκεκριμένα στοιχεία εντοπίζονταν σε καθιερωμένα επαγγέλματα (established professions), όπως η ιατρική και η νομική, ενώ στις απασχολήσεις που δεν πληρούνταν εξ ολοκλήρου τέτοια κριτήρια δόθηκε ο τίτλος «ημι-επαγγέλματα» (semi-professions) (Etzioni, 1969 οπ. αναφ. στο Whitty, 2000:282, 2006:3, 2008:31-32).

Ο Crook (2008:23) υποστηρίζει ότι το επάγγελμα ενέχει συνεχώς μεταβαλλόμενους και πάντοτε προσβαλλόμενους ορισμούς και χαρακτηριστικά. Με την ανασκόπηση των επαγγελμάτων στο χώρο και στο χρόνο επιχειρείται η απόδειξη του παραπάνω ισχυρισμού.

Στο Μεσαίωνα παρουσιάζεται η έννοια του εξειδικευμένου επαγγελματία (specialist professional) με κυρίαρχες επαγγελματικές ομάδες τους κληρικούς, τους γιατρούς, τους νομικούς, τους γραφειοκράτες, τους πρέσβεις. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε καθοριστικά μία επίλεκτη ομάδα ιταλικών και γαλλικών πανεπιστημίων διαδραματίζοντας ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση των λεγόμενων κλασικών επαγγελμάτων: ιατρικής, νομικής και θεολογίας (Buck, 1917:244 οπ. αναφ. στο Crook, 2008:12). Στη Δύση, η μεσαιωνική σχέση ανάμεσα στα επαγγέλματα που στηρίζονταν στο διάβασμα (learned professions), στην εκκλησία και στο πανεπιστήμιο τόνιζε η διάκριση ανάμεσα στις επαγγελματικές ελίτ, τους εμπόρους και τους τεχνίτες. Οι τεχνίτες απέκτησαν τις πρακτικές τους δεξιότητες μέσω των μαθητειών, ενώ η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αφορούσε τους κυρίους επαγγελματίες (Larson, 1977: 4 οπ. αναφ. στο Crook, 2008:12).

Υπήρχαν, όμως, και λαϊκοί επαγγελματίες που εξυπηρετούσαν το λαό όπως μάγειρες, ταχυδακτυλουργοί, τραγουδιστές, ξυλοκόποι, κουρείς και άλλες τέχνες (trades) που επιζητούσαν διακαώς να αναγνωριστούν ως επαγγέλματα. Παράλληλα αναδείχθηκαν και ημί-επαγγελματίες (semi-professionals) που περιελάμβαναν γνώση πρακτικών στην παραδοσιακή μαιευτική και ιατρική (Singman, 1999 οπ. αναφ. στο Crook, 2008:11).

Στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα σημαντικές αλλαγές εξελίχθηκαν με αποτέλεσμα να διευρύνουν το εύρος των επαγγελματικών ομάδων σε όλη τη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Το 1828 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Πολιτικών Μηχανικών και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Annan (1999:10-11) για την προαγωγή «της τέχνης της διεύθυνσης των μεγάλων Πηγών Ενέργειας στη Φύση για τη χρήση και την ευκολία της ανθρωπότητας» γεγονός που σηματοδότησε την εμφάνιση ενός νέου είδους επαγγελματικού ανθρώπου. Ο Annan αναφέρθηκε στην εμφάνιση του κοσμικού πανεπιστημιακού ακαδημαϊκού (secular university academic), ενός νέου επαγγέλματος στη Βρετανία (οπ. αναφ. Crook, 2008:13-14).

Παράλληλα, εμφανίστηκε μία σειρά πιο εξειδικευμένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, που οδηγούνταν από τις δυνάμεις της αξιοκρατίας, της αστικοποίησης, της βιομηχανοποίησης, του ιμπεριαλισμού, του εκσυγχρονισμού και της επιστημονικής λογικής. Το πρώτο σύγχρονο επιχειρηματικό σχολείο, το Ecole Supérieure de Commerce de Paris, ιδρύθηκε το 1819, προσφέροντας ένα μοντέλο για μετέπειτα Αμερικανικά ιδρύματα, περιλαμβάνοντας το Harvard Business School και

το University of Chicago Graduate School of Business. Το Ecole Libre de Sciences Politiques και το London School of Economics ιδρύθηκαν το 1872 και το 1895, αντίστοιχα, για να ορίσουν και να υπηρετήσουν τους ελίτ επαγγελματίες στις αρένες της πολιτικής, της δημόσιας διοίκησης και του εμπορίου (Brint, 1994: 8 οπ. αναφ. στο Crook, 2008: 14-15).

Ο εικοστός αιώνας έχει ως βασικό χαρακτηριστικό τη φροντίδα και την ικανοποίηση του καταναλωτή. Περιλαμβάνει εκτός από τα κλασικά παραδοσιακά επαγγέλματα άλλες επαγγελματικές ομάδες όπως μηχανικοί, δάσκαλοι, νοσοκόμες, αναλυτές δεδομένων, διευθυντές επικοινωνίας, γυμναστές και σχεδιαστές ιστοσελίδων (Crook, 2008: 23).

Από τη δεκαετία του 1930, η έννοια ενός επαγγέλματος υποβλήθηκε σε περισσότερο συστηματικές αναλύσεις. Οι Carr-Saunders & Wilson (1933:200-298) υποστηρίζουν ότι το διακριτικό στοιχείο ενός επαγγέλματος είναι «η κατοχή μίας διανοούμενης τεχνικής (*intellectual technique*) που αποκτάται με ειδική κατάρτιση» (οπ. αναφ. στο Crook, 2008:16). Άλλοι μελετητές επισημαίνουν ότι ένα επάγγελμα έχει τουλάχιστον μερικά από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) μία εκτεταμένη και συστηματική προετοιμασία με ένα διανοούμενο στοιχείο που διδάσκεται σε ένα θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει την ισότητα και την ικανότητα, β) μία προσδοκία των μελών της να παρατηρήσουν πρότυπα ή κώδικες δεοντολογίας, γ) μία έμφαση στην υπηρεσία προς τους άλλους πέρα από την προσωπική ανταμοιβή, δ) μία προσδοκία ότι τα μέλη της θα επιδείξουν υψηλό επίπεδο προσωπικής ακεραιότητας (Crook, 2008:16-17).

Η συγκεκριμένη θεώρηση των επαγγελμάτων, σύμφωνα με τον Tobias (2003) συνδέεται στενά με την σημαντικότητα της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (Initial Professional Education) και την εθελοντική αυτο-κατευθυνόμενη φύση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης (Continuing Professional Education) προτείνοντας δύο αντιθετικές αντιλήψεις που πρέπει να έχουν οι επαγγελματικές ομάδες για να θεωρηθούν ως επαγγέλματα. Η μία βασίζεται στην πεποίθηση ότι μπορεί να υπάρξει μόνο ένας περιορισμένος αριθμός «αληθινών» επαγγελμάτων (true professions) και ότι είναι ανάρμοστο από άλλες ομάδες να φιλοδοξούν να επιτύχουν συγκρίσιμη αναγνώριση για τις απασχολήσεις τους. Μία δεύτερη αντίληψη, λιγότερο ελιτιστική, ισχυρίζεται ότι υπάρχουν ορισμένα ουσιώδη χαρακτηριστικά που είναι έμφυτα στα παραδοσιακά επαγγέλματα και ότι είναι υποχρεωτικό για άλλες ομάδες



που θέλουν να επιτύχουν την επαγγελματική θέση, να κατέχουν όντως αυτά τα χαρακτηριστικά (Tobias, 2003: 447).

Η προσέγγιση αυτή, που ενσωματώνει στοιχεία καθολικότητας και απολυτοκρατίας, παραμένει ζωντανή μέχρι σήμερα.

Μια αντίθετη άποψη εκφράζει ο Hanlon (1998) θεωρώντας ότι ένα επάγγελμα είναι «οτιδήποτε νομίζουν οι άνθρωποι ότι είναι σε οποιαδήποτε στιγμή» (οπ. αναφ. στο Whitty, 2008: 32).

Αντίθετα με τις συγκρίσεις, αναφορικά με το αν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται αντάξιο προς κάποιο υποτιθέμενο ιδανικό, μία τέτοια προσέγγιση οδηγεί στην εξέταση των χαρακτηριστικών της διδασκαλίας σαν μία απασχόληση στο παρόν. Ενδεχομένως, δίνεται η ελευθερία στα άτομα να συλλάβουν και να εργαστούν σε εναλλακτικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εξεταστούν οι κατάλληλες «αναμενόμενες ταυτότητες» (prospective identities) για τους εκπαιδευτικούς (Bernstein, 1996). Ειδικότερα, οι συνθήκες που προωθούν το σχηματισμό ταυτοτήτων, εντοπίζονται στην «εσωτερική φύση» (inwardness) και οι οποίες δημιουργούν την «εσωτερική αφοσίωση» (inner dedication), χαρακτηριστικά που παίζουν κεντρικό ρόλο στις παραδοσιακές αντιλήψεις του επαγγελματία (Beck & Young, 2005: 185).

Οι ισχυρές μορφές εσωτερικής αφοσίωσης συνδέονται με μερικά από τα καθιερωμένα επαγγέλματα (established professions). Οι Beck & Young (2005) λαμβάνοντας υπόψη τη σύνδεση ανάμεσα στην οργανωτική μορφή τέτοιων επαγγελμάτων και τη βάση γνώσεών τους παρατηρούν τα εξής χαρακτηριστικά:

i) Τα «καθιερωμένα» επαγγέλματα (established professions) πέτυχαν, ιστορικά, σε υψηλό βαθμό συλλογική ακαδημαϊκή αυτονομία (collective collegiate autonomy) στην επαγγελματική τους κατάρτιση, στην πιστοποίηση της επαγγελματικής ικανότητας και στις συνθήκες εργασίας και πρακτικής (Johnson, 1972, Freidson, 2001).

ii) Τέτοια επαγγέλματα από μόνα τους όριζαν σε μεγάλο βαθμό τα όρια της γνώσης τους, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις θεσμοθετούνταν μέσα από ένα πρόγραμμα σπουδών που διδάσκονταν από ένα «επαγγελματικό σχολείο» της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Freidson, 2001).

iii) Ως προϋπόθεση διατήρησης της εμπιστοσύνης από μέρους των πελατών και της Πολιτείας, τέτοια επαγγέλματα περιορίζονταν στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή ενός κώδικα ηθικής (implement a code of ethics) μέσω του οποίου μεμονωμένοι επαγγελματίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν υπόλογοι από το ίδιο το επάγγελμα.

iv) Η επαγγελματική κατάρτιση περιελάμβανε εκτός από μια εξειδικευμένη τεχνογνωσία και εντατική κοινωνικοποίηση στις αξίες μίας επαγγελματικής κοινωνίας στα πρότυπα της επαγγελματικής ακεραιότητας, κρίσης και αφοσίωσης. Με άλλα λόγια τη δημιουργία μίας επαγγελματικής συμπεριφοράς (creation of a professional habitus) (οπ. αναφ. στο Beck & Young, 2005:187-188).

Αυτά τα χαρακτηριστικά λειτουργούσαν αφενός για να απομονώσουν τα καθιερωμένα επαγγέλματα από τις «βέβηλες» (profane) πιέσεις του ανταγωνισμού, της απεριόριστης «ελεύθερης» αγοράς αφετέρου για να απομονώσουν την επαγγελματική γνώση, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, από την εξωτερική «παρέμβαση» (interference) και «μόλυνση» (contamination). Συνεπώς, η συγκεκριμένη μορφή αυτονομίας και οι μονώσεις (insulations) που την προστάτευαν ήταν βασική για την ανάπτυξη μορφών εσωτερικής αφοσίωσης στους σκοπούς και στις αξίες που υπερέβαιναν τις εγκόσμιες εκτιμήσεις του κέρδους. Παρομοίως, μία αίσθηση γνήσιας ηθικής ευθύνης μπορεί να προκύψει μόνο εκεί όπου οι ίδιοι οι επαγγελματίες είναι υπεύθυνοι για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Αναφορικά με τη βάση των επαγγελματικών γνώσεων, τέτοιες συνθήκες δημιούργησαν εξαιρετικά ισχυρά εξωτερικά όρια γύρω από κάθε σώμα επαγγελματικής γνώσης, ακόμη και αν η εσωτερική ταξινόμηση ήταν κατ' ανάγκη ασθενέστερη (Beck & Young, 2005:188).

Στις περισσότερες χώρες, τα χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος έχουν καθοριστεί από την πολιτεία, η οποία έγινε ο κύριος παράγοντας για τον ορισμό του επαγγελματισμού κατά τον εικοστό αιώνα. Η επαγγελματική θέση, επομένως, εξαρτάται από «το επαγγελματικό πληρεξούσιο» (professional mandate) που έχει διαμειφθεί ανάμεσα στην πολιτεία και στο επάγγελμα. Η φύση του επαγγελματικού πληρεξουσίου των εκπαιδευτικών έχει γίνει ένα βασικό ζήτημα πολιτικής για τις κυβερνήσεις σε πολλές χώρες, είτε ως μέρος μίας ευρύτερης προσπάθειας επαναπροσδιορισμού του επαγγελματισμού, ειδικά στο δημόσιο τομέα, είτε ως μια συγκεκριμένη άποψη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Whitty, 2006:3, 2008:32). Ο

βαθμός παρεμβατικότητας των εθνικών κυβερνήσεων στην εργασία των εκπαιδευτικών – είτε υπαγορεύοντας το σχολικό πρόγραμμα σπουδών και τα εθνικά συστήματα εξετάσεων είτε, μέσα από την αξιολόγηση – ποικίλει στο χρόνο και το χώρο (Whitty, 2008: 31-32, 2006: 3).

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μετάβαση από το «επάγγελμα» στον «επαγγελματισμό». Γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό πλαίσιο λόγω της μεταβαλλόμενης φύσης του και των χαρακτηριστικών του που εξαρτώνται από το χρόνο και το χώρο. Η περιγραφή του επαγγελματισμού αναδεικνύει τρεις διαστάσεις: α) την επαγγελματική γνώση, β) την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού και γ) την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική αυτονομία, μέσα από ενδελεχή ανάλυση, αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς αποτελεί την αιχμή του δόρατος για τις ιδεολογίες της νεοφιλελεύθερης αγοράς που αμφισβητούσαν την ικανότητα των επαγγελματιών της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα αφενός να περιοριστεί η αυτονομία τους και αφετέρου να ασκείται κρατικός έλεγχος στα προγράμματα σπουδών (Helsby & McCulloch, 1996, οπ. αναφ. στο Whitty, 2008: 28) και στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, ο Hargreaves αφηγείται την ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.

### **3.3. Ο επαγγελματισμός και τα στάδια της ιστορικής του εξέλιξης**

Η προσπάθεια οριοθέτησης του επαγγελματισμού αποτελεί δύσκολο εγχείρημα λόγω της πολυσύνθετης έννοιάς του. Στην εκτεταμένη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί, γεγονός που καταδεικνύει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητά του. Η Ozga (1995:22) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματισμός κατανοείται καλύτερα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολιτικής, δεδομένου ότι οι κριτικές αναλύσεις του διερευνούν την αξία της υπηρεσίας που προσφέρεται από τα μέλη του προς εκείνους που βρίσκονται στην εξουσία (οπ. αναφ. στο Evans, 2008:22).

Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν στη διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του επαγγελματισμού και στην εξάρτησή του από το χώρο και τον χρόνο (Whitty, 2008:28) υποστηρίζουν ότι αναδεικνύεται ιστορικά ως τεχνητό κατασκεύασμα (artificial construct) (Crook, 2008:23) και επισημαίνουν ότι πρόκειται για μια κοινωνικά προσδιορισμένη έννοια (socially constructed concept) (Troman, 1996:476).

Ο Whitty (2002) υποστηρίζει στο βιβλίο του με τίτλο *Making Sense of Education Policy* ότι ο κοινωνιολογικός λόγος για τον επαγγελματισμό μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της σύγχρονης θέσης των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες. Ο όρος «επαγγελματισμός» (professionalism) απασχόλησε δυτικούς κοινωνιολόγους τη δεκαετία του 1950. Ο Esland (1980: 219 οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013:73) παρουσιάζει τρεις διαστάσεις του επαγγελματισμού: α) οι άνθρωποι σε ένα επαγγελματικό χώρο διαθέτουν υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης στις συναλλαγές τους με τους πελάτες, β) τα επαγγέλματα διαθέτουν αποκλειστικά δικούς τους κώδικες πρακτικής και δεοντολογίας και συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών τους, γ) κάθε επαγγελματική ενέργεια θεμελιώνεται πάνω σε εξειδικευμένες γνώσεις και τεχνικές που αποτελούν προϊόν μακροχρόνιας εκπαίδευσης.

Σε παράλληλη προβληματική, οι Clarke and Newman (1997:7) υποστηρίζουν ότι ο επαγγελματισμός λειτουργεί *«σαν μία επαγγελματική στρατηγική που καθορίζει την είσοδο και διαπραγματεύεται τη δύναμη και τις ανταμοιβές λόγω της εμπειρογνωμοσύνης και σαν μία οργανωτική στρατηγική που διαμορφώνει τα πρότυπα ισχύος, χώρου και σχέσεων γύρω από τα οποία συντονίζονται οι οργανισμοί»*.

Παρομοίως, οι Furlong et al. (2000: 5) υποστηρίζουν ότι οι έννοιες της γνώσης, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας θεωρούνται συχνά ως αλληλένδετες. Πολλές φορές οι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν σύνθετες και απρόβλεπτες καταστάσεις, γι' αυτό το λόγο χρειάζονται ένα ειδικευμένο σώμα γνώσης, αν πρόκειται να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση, και χρειάζονται την αυτονομία, για να διατυπώσουν τις δικές τους κρίσεις. Δεδομένης της αυτονομίας, είναι σημαντικό να δρουν με υπευθυνότητα και συλλογικότητα προκειμένου να αναπτύξουν κατάλληλες επαγγελματικές αξίες (οπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 150). Ο Larson (1977 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:152) αναγνωρίζει το κριτήριο της αυτονομίας ως ένα σημαντικό κριτήριο που βοηθάει στη διάκριση της επαγγελματικής από την προλεταριακή εργασία. Επίσης, το 1994, ο Eraut αναγνώρισε τρία βασικά στοιχεία της ιδεολογίας του επαγγελματισμού: την εξειδικευμένη γνώση, την αυτονομία και την υπηρεσία. Συνεχίζοντας επισημαίνει ότι καθένα από αυτά τα στοιχεία έχει επηρεαστεί σημαντικά από τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Eraut 1994: 22 οπ. αναφ. στο Tobias, 2003: 447).

Κοινή συνισταμένη των παραπάνω μελετητών αποτελούν: οι εξειδικευμένες γνώσεις και η αυτονομία ως βασικές αρχές του παραδοσιακού μοντέλου του επαγγελματισμού και θεωρούνται ως αποκλειστικά επαγγελματικά διαπιστευτήρια. Η αναφορά του Eraut στην *«ιδεολογία του επαγγελματισμού»* επισημαίνει βασικές αλλαγές στις προσεγγίσεις των επαγγελμάτων που έχουν λάβει χώρα κατά τα τελευταία 40 χρόνια περίπου. Πιο πρόσφατες κοινωνιολογικές μελέτες για τον επαγγελματισμό έχουν απορρίψει τέτοιες κανονιστικές αντιλήψεις και αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό ως ένα μετατοπιζόμενο φαινόμενο (as a shifting phenomenon) (Hanlon, 1998, οπ. αναφ. στο Whitty, 2006: 3).

Στη βιβλιογραφία τίθεται και η έννοια της «επαγγελματικότητας» (professionalism), όρος που εισήχθη, από το Hoyle (1975) προσδιορίζοντας δύο διακριτές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών: τον επαγγελματισμό και την επαγγελματικότητα. Ειδικότερα, ο όρος του επαγγελματισμού αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και ο όρος της επαγγελματικότητας στη γνώση, στις δεξιότητες και στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους (οπ. αναφ. στο Witty, 2000:284 & Evans, 2008:26). Η Evans (2002) ορίζει την επαγγελματικότητα ως: *«μία ιδεολογικά, συμπεριφοριστικά, διανοητικά και επιστημολογικά βασισμένη στάση εκ μέρους ενός ατόμου, σε σχέση με την πρακτική του επαγγέλματος στο οποίο αυτός/ή άνηκε και η οποία επηρεάζει την επαγγελματική του/της πρακτική»* (Evans, 2002:130).

Στη συζήτηση αυτή αναφορικά με τον επαγγελματισμό, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, έχει προσλάβει πολύ διαφορετικά νοήματα κατά τον τελευταίο αιώνα περίπου. Πολλά μέρη του κόσμου έχουν υπάρξει μάρτυρες διαφόρων σταδίων στην εξέλιξη της ιδέας του επαγγελματισμού στη διδασκαλία, με την κάθε φάση να φέρει σημαντικά κατάλοιπα και ίχνη από το παρελθόν. Ο Hargreaves (2000) διακρίνει τέσσερις ιστορικές φάσεις όπου παρατηρούνται μεταβολές στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Αν και οι φάσεις αυτές δεν είναι καθολικές καθώς αφορούν τον αγγλόφωνο πολιτισμό, τα συγκεκριμένα στάδια εντοπίζονται σε αρκετά κράτη χωρίς απαραίτητα την ίδια σειρά (Hargreaves, 2000: 152-153).

Ακολουθεί η εμπειριστατωμένη μελέτη του Hargreaves αναφορικά με την ιστορικότητα του επαγγελματισμού και αναφέρονται περιληπτικά τα στάδια: i) η προ-επαγγελματική περίοδος, ii) η περίοδος του αυτόνομου εκπαιδευτικού, iii) η περίοδος

του συλλογικού επαγγελματία και iv) η μετα-επαγγελματική ή μεταμοντέρνα περίοδος.

### 3.3.1. Η ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού

Η προ-επαγγελματική περίοδος (pre-professional age) χρονολογικά κυμαίνεται από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα με κύριο χαρακτηριστικό την πρακτική μαθητεία για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία θεωρείται ως διαχειριστικά απαιτητική αλλά τεχνικά απλή, αφού ο αρχάριος εκπαιδευτικός μαθαίνει από κάποιον άλλο έμπειρο και βελτιώνει την επαγγελματική του ικανότητα μέσα από τη δοκιμή και το σφάλμα (trial and error). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μοναχός του στην τάξη του, όπου διατηρεί τον απόλυτο έλεγχο και η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως απλή ερασιτεχνική διαδικασία που έχει γίνει κατορθωτή με πολλή λίγη κατάρτιση. Τη συγκεκριμένη περίοδο, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αποτελεί μια ατομιστική και ενστικτώδη προσέγγιση λειτουργώντας περιοριστικά στον εκπαιδευτικό ταυτιζόμενος με την έννοια του περιορισμένου επαγγελματισμού (restricted professionalism) σύμφωνα με το Hoyle (1974, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:153-158).

Η περίοδος του **αυτόνομου εκπαιδευτικού** (the age of autonomous professional) αρχίζει από το 1960 και φτάνει μέχρι το 1980. Από το 1960, η θέση των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες βελτιώθηκε σημαντικά, σε σύγκριση με την προ-επαγγελματική εποχή. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενσωματώθηκε στα πανεπιστήμια και η διδασκαλία έγινε ένα επάγγελμα με δίπλωμα (Labaree, 1992). Ειδικά στην Αγγλία οι εκπαιδευτικοί βίωσαν πρωτοφανή αυτονομία στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και τη λήψη αποφάσεων (Lawton, 1980, Lawn, 1990). Η επιστημονική και τεχνολογική εμπειρογνομοσύνη προώθησε την εκπαιδευτική καινοτομία και η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο (οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:158).

Με την πάροδο του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν εμπιστοσύνη, υλική ανταμοιβή, επαγγελματική ασφάλεια και αξιοπρέπεια σε αντάλλαγμα για την εκπλήρωση των εντολών που το κράτος περίμενε από αυτούς (Helsby & McCulloch, 1997). Αν και οι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν ένα είδος «επιτρεπόμενης αυτονομίας» (Dale, 1988) η παιδαγωγία έχανε την αίσθηση μοναδικότητάς της. Από το 1960 και

μετά, η παιδαγωγία της τάξης άρχισε να γίνεται ένα ιδεολογικό πεδίο μάχης ανάμεσα στην παιδοκεντρική και μαθηματο-κεντρική εκπαίδευση, τις ανοικτές και τις κλειστές τάξεις, τις παραδοσιακές μεθόδους και τις προοδευτικές μεθόδους (οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:159).

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας την εποχή αυτή ήταν ο ατομικισμός της (Hargreaves, 1980). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δίδασκαν τις τάξεις τους μεμονωμένα, χωρισμένοι από τους συναδέλφους τους. Στις δεκαετίες του 1970 και του 1980, ο ατομικισμός, η απομόνωση και η ιδιωτικότητα αναγνωρίζονταν ως τα πιο διαδεδομένα στοιχεία της κουλτούρας της διδασκαλίας. Η «επιτρεπόμενη αυτονομία» με την οποία σχετίζεται αυτή η στρατηγική έκανε λίγα για να προάγει τον επαγγελματισμό της διδασκαλίας όσον αφορά την ποιότητα της εργασίας (Hargreaves & Goodson, 1996 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:160). Η στρατηγική αυτή απομόνωσε τους εκπαιδευτικούς από την κοινωνία και υποβίβασε την επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ακαδημαϊκά προγράμματα δράσης, τα οποία συχνά είχαν μόνο επουσιώδεις σχέσεις με την πρακτική τους. Η επαγγελματική αυτονομία μπορεί να έχει διεγείρει πολλές καινοτομίες, αλλά χωρίς δομές υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, λίγες αυτονομίες προχώρησαν πέρα από την υιοθέτηση στην επιτυχή εφαρμογή, και ακόμη λιγότερες θεσμοθετήθηκαν σε όλο το σύστημα ως σύνολο (Fullan, 1991, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:160).

Η περίοδος του **συλλογικού επαγγελματία** (the age of the collegial professional) αρχίζει από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, όπου εμφανίζονται οι αδυναμίες της αυτονομίας του μεμονωμένου εκπαιδευτικού αφού οι δεξιότητές του δεν επαρκούσαν στην αντιμετώπιση των αυξημένων πολυπλοκοτήτων του σχολικού συστήματος. Περισσότεροι εκπαιδευτικοί έρχονταν αντιμέτωποι με την προσδοκία του ότι έπρεπε να διδάσκουν με τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι δεν είχαν διδαχθεί (McLaughlin, 1997 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000: 162).

Σε μία εποχή αυξανόμενης αβεβαιότητας, οι διδακτικές μέθοδοι εξαπλώνονται πέρα από τις απλές διακρίσεις μεταξύ παραδοσιακών και παιδοκεντρικών μεθόδων. Καθώς αμφισβητείται η αυθεντία της εξωτερικής επιστημονικής εμπειρογνομosύνης (Day, 1999 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:162), πολλοί εκπαιδευτικοί αρχίζουν να στρέφονται περισσότερο ο ένας προς τον άλλο για επαγγελματική μάθηση, για μία αίσθηση κατεύθυνσης και για αμοιβαία υποστήριξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει επεκταθεί για να συμπεριλάβει τη διαβούλευση, το συνεργατικό σχεδιασμό και άλλα

είδη κοινής εργασίας με συναδέλφους. Σε έναν κόσμο επιταχυνόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αυτό το είδος της συνεργασίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συγκεντρώσουν πόρους, να δημιουργήσουν κοινή αίσθηση και να αναπτύξουν συλλογικές απαντήσεις προς εντεταμένες και συχνά άστατες απαιτήσεις από την πρακτική τους. Παράλληλα, απαιτούνται νέες δεξιότητες, χρόνος και προσπάθεια καθώς οι εκπαιδευτικοί επαναδιατυπώνουν τους ρόλους και τις ταυτότητές τους ως επαγγελματίες σε ένα περισσότερο συνειδητά συλλογικό χώρο εργασίας (Hargreaves, 2000:162).

Στη συγκεκριμένη περίοδο αλλάζουν τα μοτίβα επαγγελματικής μάθησης, ενδο-υπηρεσιακής εκπαίδευσης και προ-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε περισσότερο βασισμένες στο σχολείο μορφές γιατί οι εκπαιδευτικοί συχνά μαθαίνουν καλύτερα στις δικές τους επαγγελματικές μαθησιακές κοινότητες. Ο επαγγελματισμός εδώ είναι «νέος» παρά «παλιός» (Hargreaves, D., 1994), συλλογικός και ομαδικός παρά αυτόνομος και ατομικός (Hargreaves & Goodson, 1996 οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:165).

Η περίοδος του **μεταμοντέρνου επαγγελματία** (post-professional) σηματοδοτεί αλλαγές και εξελίξεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία στη στροφή της χιλιετίας σε μια εποχή ύστερης νεωτερικότητας. Ένα πιθανό αποτέλεσμα των διαδικασιών αυτών είναι ένας νέος, μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (new postmodern professionalism) ευρύτερος και περισσότερο ευέλικτος (Hargreaves, 2000:167). Η μοίρα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών την εποχή αυτή δεν είναι καθορισμένη.

Σκιαγραφείται, ακροθιγώς, το πλαίσιο της μεταμοντέρνας εποχής που αρχίζει τη δεκαετία του 1970 και οδηγείται από δύο κύριες εξελίξεις τα οικονομικά και τις επικοινωνίες. Πρώτον, υπάρχουν νέα μοτίβα διεθνούς οικονομικής οργάνωσης: η εταιρική και εμπορική παγκοσμιοποιημένη εξουσία, η μη αυτονομία των εθνικών οικονομιών, ο προσανατολισμός των εθνών και των πολιτικών τους προς την αγορά. Η δεύτερη κινητήρια δύναμη της μετα-νεωτερικότητας είναι η ηλεκτρονική και ψηφιακή επανάσταση στις επικοινωνίες, η οποία οδηγεί σε στιγμιαία, παγκοσμιοποιημένη διαθεσιμότητα πληροφοριών και ψυχαγωγίας (Hargreaves, 2000:167).



Μία από τις συνέπειες των μεταμοντέρνων αυτών εξελίξεων είναι ένα σύνολο επιθέσεων εναντίον του επαγγελματισμού. Οι αρχές της αγοράς έχουν εγκολληθεί τόσο έντονα από πολλές κυβερνήσεις, όπου τα σχολεία έχουν εξορθολογιστεί οικονομικά και έχουν γίνει πιο αποδοτικά. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί – το πιο ακριβό κονδύλιο του προϋπολογισμού – έχουν γίνει ένας κύριος στόχος για τις οικονομίες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως εμπόδια για την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να έχουν αποδυναμωθεί μέσω νομοθετημένων αλλαγών, να έχουν περιοριστεί στο πεδίο λήψης αποφάσεων και γενικότερα να έχει υποβιβαστεί η θέση τους καθιστώντας τους επανειλημμένα υπεύθυνους για τα υποτιθέμενα δεινά της δημόσιας ή κρατικής εκπαίδευσης (Ball, 1990).

Σε ένα πλαίσιο από-επαγγελματοποίησης, οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι: συγκεντρωτικά προγράμματα σπουδών και δοκιμές (testing regimes) τα οποία έχουν περιορίσει το εύρος και την αυτονομία της κρίσης στην τάξη των εκπαιδευτικών, συστήματα διαχείρισης και διοίκησης της επίδοσης (μέσω στόχων, προτύπων, και γραφικών μονοπατιών παρακολούθησης και ευθύνης) (Hargreaves, 1994:426). Αυτά μπορεί να έχουν παρηγορήσει τις κυβερνήσεις με «διαδικαστικές αυταπάτες αποτελεσματικότητας» (procedural illusions of effectiveness) Bishop & Mulford, (1996, οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:169), αλλά έχουν επίσης υποβάλει τους εκπαιδευτικούς σε μία μικροδιαχείριση όλο και αυστηρότερων ρυθμίσεων και ελέγχων που αποτελούν την ίδια την αντίθεση οποιουδήποτε είδους επαγγελματισμού (οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000:168-169).

Εάν η μεταμοντέρνα αυτή εποχή δει να δημιουργούνται συναρπαστικές και θετικές νέες συνεργασίες με ομάδες πέρα από το σχολείο και να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται αποτελεσματικά και ανοικτά με άλλους συνεργάτες σε ένα ευρύ κοινωνικό κίνημα που προστατεύει και προάγει τον επαγγελματισμό τους ή εάν θα γίνει μάρτυρας της απο-επαγγελματοποίησης της διδασκαλίας καθώς οι εκπαιδευτικοί καταρρέουν κάτω από πολλαπλές πιέσεις, εντατικές απαιτήσεις εργασίας, μειωμένες ευκαιρίες να μάθουν από συναδέλφους και εξουθενωμένους λόγους λειοδρίας, αυτό είναι κάτι που μένει να αποφασιστεί (Hargreaves, 2000:175).

Η αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τον κρατικό παρεμβατισμό επιχειρείται μέσα από την αλλαγή στάσης του και την ενεργό συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παρατίθενται παρακάτω οι διαφορετικές μορφές του επαγγελματισμού, από την πλήρη αυτονομία, στη διαχείριση, στη συνεργασία και στη συμμετοχή, τις

οποίες βίωσε ο εκπαιδευτικός στην ιστορική του πορεία με φόντο τις πολιτικές αλλαγές που έλαβαν χώρα τις τελευταίες δεκαετίες. Η επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ελευθερία των πρακτικών που ασκούνται στην τάξη και αποτελεί κοινό διακύβευμα κάθε μορφής του επαγγελματισμού και ταυτόχρονα αποτελεί σημείο τριβής με την κρατική εξουσία που επιθυμεί τον έλεγχο της διδακτικής πράξης.

### **3.4. Μορφές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: παραδοσιακός, διαχειριστικός, συνεργατικός και δημοκρατικός**

#### **3.4.1. Παραδοσιακός (traditional) επαγγελματισμός**

Στην Αγγλία, τη δεκαετία του 1950 μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 υπήρξε πραγματική αυτονομία σε σημαντικό βαθμό ώστε ο Le Grand (1997) θεωρούσε ότι η περίοδος αυτή αντιπροσώπευε το χρυσό αιώνα (golden age) του ελέγχου των εκπαιδευτικών. Οι γονείς εμπιστεύονταν τους εκπαιδευτικούς για την επιστημοσύνη και για τη μάθηση των παιδιών τους. Επομένως, ο δάσκαλος απολάμβανε την ελευθερία να αποφασίσει όχι μόνο πώς να διδάξει αλλά και τι να διδάξει. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευθύνη για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και για την αυτονομία τους, ενώ η πολιτεία δεν παρενέβη ενεργά στο περιεχόμενο είτε της κατάρτισης εκπαιδευτικών είτε του έργου των δασκάλων στα σχολεία (οπ. αναφ. στο Whitty, 2008:33, 2006:3, 2000:283).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στο Ηνωμένο Βασίλειο, ωστόσο, σημειώθηκαν δραματικές αλλαγές στην πολιτική με αποτέλεσμα να αλλάξει η φύση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού. Παράγοντες όπως: η οικονομική ύφεση, η αποτυχία του κράτους πρόνοιας, η επίθεση του Θατσερισμού (Thatcherism attack) στους εκπαιδευτικούς για κατάχρηση της αυτονομίας τους που απέβη επιζήμια για τους μαθητές, η απαίτηση της πολιτείας για λογοδοσία σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, ο επανακαθορισμός των δημόσιων σχολείων στο να γίνουν πιο ανταγωνιστικά στην αγορά στα πρότυπα των ιδιωτικών, η γονική επιλογή του σχολείου φοίτησης των παιδιών, τα πειραματικά συστήματα κουπονιών (voucher systems), η θέληση της Θατσερικής κυβέρνησης για συνολικό στρατηγικό έλεγχο των

αποτελεσμάτων που επιτυγχάνουν τα σχολεία μέσα από φάσμα στόχων και δεικτών επίδοσης, οι πίνακες κατάταξης των σχολείων σε ένα «εμπορευματοποιημένο» (marketised) σύστημα εκφράστηκαν στο νόμο Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (Education Reform Act) του 1988 υλοποιώντας μια πολιτική που συνδύαζε τις δυνάμεις αγοράς και τον έλεγχο της πολιτείας. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο πολιτικής εισήχθη το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών (National Curriculum) και το εθνικό σύστημα αξιολόγησής του. Οι επιπτώσεις ήταν προφανείς για την εκπαιδευτική αυτονομία και τον εκπαιδευτικό επαγγελματισμό στην Αγγλία (Whitty, 2008:33-36, 2006:4).

Συνεπώς από τη χρυσή εποχή της αυτονομίας των εκπαιδευτικών βαθμιαία και σταθερά ο έλεγχος γίνεται από απόσταση (steering at a distance). Τα τυποποιημένα κριτήρια (standardized criteria) αποτελούν τους στόχους που θα πρέπει να επιτευχθούν από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς και οι δείκτες επίδοσης (performance indicators) οριοθετούν αυστηρά το τι και πώς τα σχολεία διευθύνουν τους πόρους τους με αποτέλεσμα να απαιτείται η ανάπτυξη ενός διακριτού διαχειριστικού επιπέδου (a distinct managerial tier) μέσα στα σχολεία (Whitty, 2008: 36, 2006:4).

Η αμφισβήτηση των παραδοσιακών αντιλήψεων του επαγγελματισμού και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κερδίζει συνεχώς έδαφος. Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, οι Furlong et al. (2000) κάνουν λόγο για ανάγκη αλλαγής του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο μέσα από τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες των νέων εκπαιδευτικών. Οι αλλαγές στη μορφή και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των αρχάριων εκπαιδευτικών, μακροπρόθεσμα, θα χρησιμεύσει στη δημιουργία μίας νέας γενιάς εκπαιδευτικών με διαφορετικές μορφές γνώσης, δεξιότητες και επαγγελματικές αξίες. Παράλληλα, οι Furlong et al. (2000) θεωρούν ότι έχει περάσει ανεπιστρεπτί ο καιρός κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ως απομονωμένοι επαγγελματίες έπαιρναν παιδαγωγικές αποφάσεις ανεύθυνα σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών μόνοι τους χωρίς αναφορά στον έξω κόσμο (οπ. αναφ. στο Sachs, 2001:151).

Ο νέος επαγγελματισμός που αναπτύσσεται δέχεται εντολές από το κράτος και περιγράφεται ως διαχειριστικός επαγγελματισμός.

### 3.4.2. Διαχειριστικός (managerial) επαγγελματισμός

Ο διαχειριστικός (managerial) επαγγελματισμός άκμασε στην Αγγλία κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του Νέου Εργατικού Κόμματος που εξελέγη το 1997. Η πολιτική των Συντηρητικών συνοψίστηκε αποτελεσματικά στο Πράσινο Βιβλίο (Green Paper) με τίτλο *Teachers: meeting the challenge of change* (DfEE, 1998), όπου σκιαγραφούνται τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί να: α) αποδέχονται την ευθύνη, β) έχουν υψηλές προσδοκίες από τους εαυτούς τους και όλους τους μαθητές, γ) λαμβάνουν προσωπική και συλλογική ευθύνη για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους και της υποκειμενικής γνώσης, δ) βασίζονται τις αποφάσεις τους σε αποδεικτικά στοιχεία αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, ε) εργάζονται σε συνεργασία με το προσωπικό άλλων σχολείων, ζ) δέχονται τη συμβολή των γονιών, επιχειρήσεων και άλλων παραγόντων εκτός σχολείου που μπορεί να συμβάλλουν στην επιτυχία του και η) προσδοκούν την αλλαγή και να προωθούν την καινοτομία (Whitty, 2006:5, 2008: 37-38).

Οι Beck & Young (2005:193) θεωρούν ότι η διδασκαλία δεν πέτυχε ποτέ, στην Αγγλία και στην Ουαλία, να επιτύχει πλήρη επαγγελματική αυτονομία παρά τον ενθουσιασμό των υπουργών παιδείας του Νέου Εργατικού Κόμματος. Ουσιαστικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είχε την πλήρη «επιτρεπόμενη αυτονομία» (licensed autonomy), όπως είχε η ιατρική και η νομική παραδοσιακά, να επιτρέπεται από την πολιτεία στους επαγγελματίες να αυτό-ρυθμίζουν τις υποθέσεις τους (Whitty, 2000:283).

Ο λόγος του διαχειριστικού επαγγελματισμού είναι κυρίαρχος στην εργασία των εκπαιδευτικών μέσα από παράγοντες όπως: η οργανωτική αλλαγή, οι επιταγές προς τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο υπεύθυνοι και προς τα σχολεία να είναι περισσότερο αποδοτικά και οικονομικά στις δραστηριότητές τους (Sachs, 2001:151).

Ο Clarke (1995) υποστηρίζει ότι κεντρική ιδέα του νέου διαχειρισμού θεμελιώνεται στην «καθολικότητα» (universalism) και στον «ισομορφισμό» (isomorphism). Η καθολικότητα υποστηρίζει ότι όλες οι οργανώσεις είναι σε γενικές γραμμές ίδιες και, ανεξάρτητα από τις ειδικές τους λειτουργίες, χρειάζεται να επιδιώξουν την αποδοτικότητα (efficiency). Δεδομένου, ότι οι διευθυντές

ενσαρκώνουν την αναζήτηση για αποδοτικότητα, όλες οι οργανώσεις θα πρέπει να διευθυνθούν. Ο ισομορφισμός είναι η αξίωση ότι οι εμπορικές οργανώσεις είναι η πλέον φυσιολογική μορφή συντονισμού, σε σύγκριση με το ποιες οργανώσεις δημόσιου τομέα είναι αποκλίνουσες. Έπεται, ότι για να γίνουν περισσότερο επαρκείς οι οργανώσεις δημόσιου τομέα, όπως τα σχολεία, χρειάζεται να γίνουν περισσότερο «μεθοδικές» – να ενσωματώσουν την καλή πρακτική της διοίκησης επιχειρήσεων. Σε αντίθεση με τους γραφειοκράτες, τους επαγγελματίες και τους πολιτικούς που έχουν ελέγξει την παροχή του δημόσιου τομέα στο παρελθόν, οι νέοι διευθυντές προβάλλονται ως καινοτόμοι και δυναμικοί, ευέλικτοι και διαφανείς, συγκεντρωμένοι στον πελάτη (customer-centered) και στρατηγικοί (οπ. αναφ. Power, 1997:344 & Sachs, 2001:151-152).

Ο διαχειριστικός λόγος διατυπώνει δύο ξεχωριστούς ισχυρισμούς, αφενός ότι η αποδοτική διαχείριση μπορεί να επιλύσει οποιοδήποτε πρόβλημα και αφετέρου ότι οι πρακτικές που είναι κατάλληλες για τη συμπεριφορά των επιχειρήσεων ιδιωτικού τομέα μπορούν επίσης να εφαρμοστούν στο δημόσιο τομέα (Rees 1995 οπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 151). Η πολιτική του Νέου Εργατικού Κόμματος έχει ως στόχο η πολιτεία να διαδραματίσει ένα δυναμικότερο ρόλο καθορίζοντας ρητά τι αναμένεται να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί παρά να το αφήσει μόνο στην επαγγελματική κρίση τους (Whitty, 2008:38).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου επαγγελματισμού, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε μία γραμμή εξουσίας όσον αφορά την ευθύνη τους για την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων που εκτείνεται πέρα από το διευθυντή στο επαρχιακό – περιφερειακό γραφείο και στο κεντρικό γραφείο. Ο διαχειρισμός είχε, επίσης, μία σημαντική επίδραση στο έργο των σχολικών διευθυντών, καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής έχει μετατοπιστεί από το ρόλο του ανώτερου συναδέλφου σε ένα ρόλο θεσμικού διαχειριστή (Sachs, 2001:152).

Στις σχολικές μονάδες, οι επιχειρήσεις έχουν ενθαρρυνθεί όλο και περισσότερο να εμπλακούν στον εκπαιδευτικό τομέα μέσω της μερικής χρηματοδότησης. Τα σχολεία με χορηγούς αποτελούν πλέον την πλειονότητα των γυμνάσιων σχολείων στην Αγγλία και όλα τα γυμνάσια σχολεία ενθαρρύνονται πλέον να ακολουθήσουν αυτό το μονοπάτι (Whitty, 2006:10).

Η παρεμβατική πολιτική του κράτους μεταφράζεται σε εθνικές Στρατηγικές Γραμματισμού και Αριθμητισμού (National Literacy and Numeracy Strategies) και υπεισέρχεται σε λεπτομερείς εκπαιδευτικές διαδικασίες – καθορίζουν το τι και το πώς να διδάξεις – που λαμβάνουν χώρα κατά την καθημερινή λειτουργία των σχολείων και τη διδασκαλία. Ο Furlong (2005) επισημαίνει ότι υπάρχουν στη διάθεση των εκπαιδευτικών 2.000 πρότυπα σχέδια μαθήματος στην ιστοσελίδα της Κυβέρνησης. Οι Στρατηγικές έχουν επιφέρει αξιοσημείωτη χρηματοδότηση για έρευνα, η παράδοση έχει τυποποιηθεί μέσα από συγκεκριμένο περιεχόμενο και υπάρχει ένα σημαντικό πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών για τον έλεγχο της επίτευξης και του βαθμού στον οποίο οι μαθητές φθάνουν σε δεδομένα επίπεδα γραμματισμού και αριθμητισμού (οπ. αναφ. στο Whitty, 2006:6, 2008:38).

Στην Αγγλία, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών με κεντρικό τον έλεγχο της πολιτείας. Οι σπουδές αφορούσαν μία περισσότερο πρακτική (practically-based) μορφή προετοιμασίας, με έμφαση στην κατάρτιση παρά στην εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στην επιτυχία των πρακτικών ικανοτήτων που καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Furlong et al, 2000 οπ. αναφ. στο Whitty, 2006:6). Τα ποικιλόμορφα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που παρέχονται από πανεπιστήμια και κολλέγια υποβλήθηκαν για πρώτη φορά το 1984 σε κεντρικές εντολές (centrally mandated). Ο έλεγχος έγινε πιο ασφυκτικός από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 με μία σειρά κυβερνητικών εγκυκλίων που καθόριζαν τις ικανότητες που έπρεπε να επιτευχθούν από τους φοιτητές για να διδάξουν (DES, 1989, DfE, 1992, 1993). Η ανερχόμενη κυβέρνηση του Νέου Εργατικού Κόμματος, το 1997, μετέτρεψε αποτελεσματικά τις ικανότητες στο ανεφάρμοστο «εθνικό πρόγραμμα σπουδών» καθορίζοντας λεπτομερώς αφενός το περιεχόμενο που έπρεπε να καλυφθεί από τους ασκούμενους εκπαιδευτικούς: στην αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά, τη φυσική και τις ΤΠΕ και αφετέρου εστιάζοντας σε ένα σύστημα προτύπων που πρέπει να επιτευχθεί από όλους τους ασκούμενους (DfES/TTA, 2002) (Whitty, 2006:6-8).

Εκτός από τον κεντρικό έλεγχο της πολιτείας, σύμφωνα με τους Beck & Young (2005:193), η κυβέρνηση επέβαλε νέους τρόπους επαγγελματικής κατάρτισης στην οποία ο γενικισμός (genericism) είναι κυρίαρχος. Στα ινστιτούτα εκπαίδευσης, τα μαθήματα αρχικής κατάρτισης εκπαιδευτικών συμμορφώνονται με «πρότυπα» (standards) που καθορίζουν γερά οριζόμενες «ικανότητες» (competencies).

Παράλληλα, η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από το χώρο εργασίας: οι «φοιτητές» (students) έχουν μετονομαστεί ως «ασκούμενοι» (trainees), ο εντατικός έλεγχος και η επιθεώρηση των «παροχέων» (providers) έχει γίνει κανόνας και οι προτεραιότητες κατάρτισης αλλάζουν ως απάντηση σε μία σειρά πρωτοβουλιών από την κυβέρνηση, όπως η Εθνική Στρατηγική Γραμματισμού. Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη, φαίνεται δύσκολο να αντισταθεί κανείς στον ισχυρισμό του Bernstein (2000:59) ότι η επέκταση των γενικών λειτουργιών «*θεσμοθετεί την έννοια της ικανότητας κατάρτισης ως το θεμελιώδη παιδαγωγικό σκοπό*» (*fundamental pedagogic objective*).

Επιπροσθέτως, η περικοπή από τα μαθήματα μορφών εκπαιδευτικής θεωρίας – όπως της φιλοσοφίας, της ιστορίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης – ενδέχεται να θεωρηθεί ως επεξηγηματική του ισχυρισμού του Bernstein ότι οι γενικές λειτουργίες περιλαμβάνουν μία διαδικασία αποσιώπησης (silencing) με το αρνούνται στους «ασκούμενους» την πρόσβαση στις μορφές γνώσης που επιτρέπουν να εξεταστούν εναλλακτικές πιθανότητες – αναπαράγοντας, έτσι, φανταστικές ιδέες εργασίας και ζωής που αφαιρούν τις πραγματικές εμπειρίες από τις σχέσεις εξουσίας των συνθηκών τους και αναιρούν τις πιθανότητες κατανόησης και κριτικής (Jones & Moore, 1995 & Bernstein, 2000: 53).

Οι στρατηγικές Γραμματισμού και Αριθμητισμού επέφεραν αλλαγές όσον αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλο προσωπικό στα σχολεία. Ανάμεσα στο 1997 και το 2005 ο αριθμός των διδακτικών βοηθών στα σχολεία σχεδόν τριπλασιάστηκε – από 35.000 σε μόλις λίγο κάτω από 100.000 (Whitty, 2008:38).

Σχετικά με την αναδιαμόρφωση του προγράμματος δράσης στα σχολεία, εκπονήθηκε ένα ευρύτερο «πρόγραμμα δράσης των παιδιών», το οποίο περιλαμβάνει ριζικές αλλαγές στις υπηρεσίες για τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Νόμος για Παιδιά 2004 (Children Act 2004) ). Η συγκεκριμένη νομοθεσία βασίζεται σε ένα Πράσινο Βιβλίο με τίτλο *Κάθε Παιδί Μετρά* (Every Child Matters) (DfES, 2003), το οποίο έγινε ευρέως δεκτό. Αναγνωρίζει τη διαφορεική επίδραση των συνθηκών της οικογένειας για την επιτυχία των παιδιών και απαιτεί από τα σχολεία να επιτύχουν πέντε αποδόσεις για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως των υπόβαθρών τους. Ειδικότερα: «*να είναι υγιή, ασφαλή, να διασκεδάζουν και να επιτυγχάνουν, να συνεισφέρουν θετικά και να επιτυγχάνουν οικονομική ευημερία*» (Whitty, 2008:40-41).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, ο νόμος ζητά να διασφαλιστεί δι-υπηρεσιακή εργασία (multi-agency working) για το συμφέρον των παιδιών (Whitty, 2008:41).

Το γεγονός αυτό επιφέρει ευρείες αλλαγές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών καθώς προβάλλει επιτακτική η ανάγκη της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους επαγγελματίες. Η αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τον κρατικό παρεμβατισμό σε συνδυασμό με την ενίσχυση του κύρους του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία είχε ως αποτέλεσμα τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού συνέβαλε στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του αυτονομίας και του πνεύματος συνεργασίας.

### **3.4.3. Συνεργατικός (collaborative) επαγγελματισμός**

Σύμφωνα με το Whitty (2008:41-44) ο συνεργατικός (collaborative) επαγγελματισμός αναφέρεται στην συνεργασία μεταξύ ετερόκλητων υπηρεσιών. Δεδομένου ότι η οικογένεια, η κοινότητα και η πρόνοια των παιδιών κινούνται παράλληλα με τους παραδοσιακούς στόχους της εκπαίδευσης, τα σχολεία συμμετέχουν όλο και περισσότερο στην συνεργασία ανάμεσα σε υπηρεσίες. Υπό αυτή την έννοια, στην Αγγλία οι τοπικές αρχές ενθαρρύνονται να ενώσουν τμήματα εκπαίδευσης και κοινωνικών υπηρεσιών σε ισχυρά τμήματα εκπαίδευσης και υπηρεσιών για παιδιά καθιερώνοντας την «Εμπιστοσύνη Για Τα Παιδιά» (Children's Trusts) και συντονίζοντας τις υπηρεσίες αυτές με άλλους νομοθετημένους και εθελοντικούς οργανισμούς (Whitty, 2008:41). Στα πλαίσια της συγκεκριμένης πολιτικής προβλέπεται η αύξηση του αριθμού των «πλήρως εξοπλισμένων εκτεταμένων σχολείων» (full service extended schools) τα οποία θα προσφέρουν στις τοπικές κοινότητες πρόσβαση σε μαθήματα και εγκαταστάσεις, καθώς και σε υπηρεσίες στους τομείς της φροντίδας των παιδιών, της δικαιοσύνης των ανηλίκων, της υγείας και της κοινωνικής φροντίδας (Whitty, 2006:10, 2008:41).

Η δι-υπηρεσιακή εργασία έχει ως αποτέλεσμα ότι οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε ενεργή συνεργασία με άλλους επαγγελματίες από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους. Σταχυολογώντας ενδεικτικά: επισκέπτες υγείας, κοινωνικούς λειτουργούς, υπαλλήλους πρόνοιας, κοινοτικούς λειτουργούς και λειτουργούς στον τομέα της



νεολαίας, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, θεραπευτές λόγου και γλώσσας, την αστυνομία και άλλους υπαλλήλους της τοπικής αρχής (Whitty, 2008:42).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με πολλές υπηρεσίες έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μελλοντική επαγγελματική κατάρτιση και στην επαγγελματική ανέλιξή τους (Whitty, 2008:41).

Η σημαντικότητα της συνεργασίας αναδεικνύεται μέσα από τις αρχές που τη διακρίνουν και οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: α) παροχή πλαισίου στήριξης στους εκπαιδευτικούς στις επερχόμενες αλλαγές και ηθική ενίσχυση, β) ενίσχυση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τον κατάλληλο συντονισμό υπευθυνότητων, γ) βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας και της παρεχόμενης μάθησης προς τους μαθητές, δ) ενίσχυση της συλλογικής επαγγελματικής αυτοπεποίθησης σχετικά με τη βελτίωση της διδασκαλίας και του σχολείου και μείωση της αβεβαιότητας, ε) προσφορά ενός πλαισίου σύγκρισης και ανατροφοδότησης παρακινώντας τον εκπαιδευτικό για κριτικό αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει στην τάξη και στ) παροχή ευκαιριών μάθησης στα άτομα αποτελώντας το έναυσμα για επαγγελματική μάθηση (Hargreaves, 1994:245-247 οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου 2013:99-101).

Όμως, ο συνεργατικός επαγγελματισμός αποτέλεσε αντικείμενο κριτικής. Κάποιες κριτικές εστίασαν στο γεγονός ότι οι μαθητές, οι γονείς και η ευρύτερη κοινότητα θα μπορούσαν να βρεθούν σε σύγχυση ως προς τη συμβολή του εκπαιδευτικού ή εάν το δικαίωμα ενός παιδιού για μάθηση θα μπορούσε να απειληθεί από το νέο διεπιστημονικό πρόγραμμα δράσης. Άλλη κριτική σχολίασε ότι ο συνεργατικός επαγγελματισμός θα οδηγήσει να «απο-επαγγελματοποιήσει» (de-professionalise) τους εκπαιδευτικούς (Whitty, 2008:42).

Ο Whitty (2008:42, 2000:282) αντίθετα, υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια προσπάθεια επανα-επαγγελματοποίησης (re-professionalisation) δηλαδή, κατασκευή ενός διαφορετικού τύπου επαγγελματισμού, ίσως περισσότερο κατάλληλου στις σύγχρονες ανάγκες. Αν και για τη συζήτηση περί επαγγελματισμού αφετηρία ήταν οι διαχειριστικές μεταρρυθμίσεις στην Αγγλία, ο συνεργατικός επαγγελματισμός προσφέρει στους εκπαιδευτικούς νέες επαγγελματικές ευκαιρίες για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η αναγνώριση της συνεισφοράς της ειδικής εμπειρογνωμοσύνης των εκπαιδευτικών

παραμένει σημαντική, αλλά θα χρειαστεί να αναπτυχθεί και να διαδοθεί διαφορετικά σε συνεργατικά πλαίσια.

#### **3.4.4 Δημοκρατικός (democratic) επαγγελματισμός**

Συνέχεια του συνεργατικού επαγγελματισμού αποτελεί ο δημοκρατικός επαγγελματισμός (democratic professionalism), όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες που εμπλέκονται ενεργά στα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, αν και έχει αρκετά σημεία ταύτισης με τον συνεργατικό επαγγελματισμό, περιλαμβάνει τη συμμετοχή ευαισθητοποιημένων παραγόντων των οποίων οι φωνές έχουν παραδοσιακά μείνει σιωπηλές στην λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση (Apple, 1996). Υποστηρίζεται, ότι μια εναλλακτική πρόταση στον κρατικό έλεγχο δεν είναι ο παραδοσιακός επαγγελματισμός αλλά ένας δημοκρατικός επαγγελματισμός, ο οποίος επιζητά να απομυθοποιήσει το επαγγελματικό έργο και να δημιουργήσει συμμαχίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στις αποκλεισμένες ομάδες μαθητών, γονέων και μελών της ευρύτερης κοινότητας (Whitty, 2000:292, 2006:14 & 2008:44) για λογαριασμό των οποίων λαμβάνονταν παραδοσιακά οι αποφάσεις είτε από τα επαγγέλματα είτε από το κράτος (Sachs, 2001:152), με σκοπό να οικοδομήσει ένα δημοκρατικότερο εκπαιδευτικό σύστημα και τελικά μία περισσότερο ανοικτή κοινωνία (Whitty, 2006:14, 2008:44) .

Ο πυρήνας του δημοκρατικού επαγγελματισμού δίνει έμφαση στη συνεργατική, συνεταιρική δράση μεταξύ των εκπαιδευτικών και άλλων εκπαιδευτικών φορέων. Σε αυτή την προβληματική, ο Preston (1996:192) διατείνεται ότι ο δημοκρατικός επαγγελματισμός *«δεν επιζητά να μυθοποιήσει το επαγγελματικό έργο, ούτε να περιορίσει την πρόσβαση σε αυτό. Αντίθετα, διευκολύνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων των μαθητών, γονιών και άλλων και επιζητά να αναπτύξει μία ευρύτερη κατανόηση όσον αφορά την κοινότητα εκπαίδευσης και το πώς αυτή λειτουργεί. Ως επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι υπεύθυνοι και να έχουν την ευθύνη για εκείνο το οποίο βρίσκεται υπό τον έλεγχό τους, και ατομικά και συλλογικά μέσα από το συνδικαλισμό τους»*.

Από την άλλη, ο Fielding (2004:198-9) σχολιάζοντας την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της «φωνής των μαθητών» στη σχολική λήψη αποφάσεων, σημειώνει ότι το «νέο κύμα» της φωνής του μαθητή φαίνεται ότι δημιουργεί μια ελπίδα για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής πρακτικής δίνοντας στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές το κουράγιο και την αυτοπεποίθηση να δημιουργήσουν νέες πρακτικές και προτάσεις για μία δικαιότερη και ενεργή κοινωνία.

Οι προτροπές της κυβέρνησης για αυξημένη επιρροή των γονιών και των επιχειρήσεων στα σχολεία, ενδεχομένως, νομιμοποιούν τη συμμετοχή άλλων παραδοσιακά αποκλεισμένων ομάδων στην ευρύτερη κοινότητα. Οι Gale & Densmore (2000, 2003) & Whitty (2006, 2008) υποστηρίζουν ότι ο δημοκρατικός επαγγελματισμός απαιτεί όχι πολύ ισχυρότερους επαγγελματικούς συνεταιρισμούς, είτε των εκπαιδευτικών είτε των παιδιών, αλλά πολύ ενεργότερη εμπλοκή ενός συνόλου παραγόντων αφοσιωμένων σε μία δίκαιη κοινωνία (οπ. αναφ. στο Whitty, 2006:14, 2008:45).

Ένας δημοκρατικός επαγγελματισμός θα έπρεπε να υιοθετηθεί ως μία εναλλακτική πρόταση στο παραδοσιακό επαγγελματικό σχέδιο και στο διαχειριστικό επαγγελματικό σχέδιο που διακηρύσσεται αυτή τη στιγμή από τις κυβερνήσεις. Ο Whitty (2006:14) υποστηρίζει ότι μέσα από το δημοκρατικό επαγγελματισμό ενθαρρύνεται η ανάπτυξη συνεργατικών πολιτισμών με την ευρύτερη έννοια, παρά εκλεκτικών πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Brennan (1996), η προσέγγιση αυτή τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός έχει μία ευρύτερη ευθύνη όχι μόνο στην τάξη αλλά η ευθύνη του αυτή εκτείνεται στη συνεισφορά στο σχολείο, στο σύστημα, σε άλλους μαθητές, στην ευρύτερη κοινότητα καθώς και συλλογικές ευθύνες ως επαγγελματική ομάδα (Sachs, 2000: 78, 2001:153).

Ο Leaton-Gray (2006:178) έχει ορθά ισχυριστεί ότι ο περιορισμός της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών από τις πρόσφατες διαχειριστικές μεταρρυθμίσεις έχει μερικές φορές «υπονομεύσει (*undermined*) τους εκπαιδευτικούς ως παιδαγωγούς και τους μαθητές τους ως μαθητευόμενους» (οπ. αναφ. στο Whitty, 2008:46). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με το Whitty (2008:46) οι συγκεκριμένες αναδυόμενες μορφές επαγγελματικής εμπλοκής και οι σχετικές επαγγελματικές τους ταυτότητες παρέχουν πολύ μεγαλύτερη ελπίδα χειραφέτησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών για ένα δημοκρατικό μέλλον σε σχέση με εκείνες που προσφέρονται

από τις παραδοσιακές αντιλήψεις αυτονομίας των εκπαιδευτικών και από ένα παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματισμού. Εν κατακλείδι, ο συνεργατικός και ο δημοκρατικός επαγγελματισμός είναι ενδεχομένως προοδευτικοί τρόποι επαγγελματισμού που θα μπορούσε ακόμη να προκύψει από τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Στην εκπαιδευτική πολιτική έχουν κυριαρχήσει δύο λόγοι τον τελευταίο καιρό που δημιουργούν δύο διακριτές μορφές εκπαιδευτικής ταυτότητας. Ο διαχειριστικός λόγος, από τη μια, δημιουργεί μία επιχειρηματική ταυτότητα όπου η αγορά και ζητήματα ευθύνης, οικονομίας, αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας διαμορφώνουν το πώς οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν ατομικά και συλλογικά τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Από την άλλη, ο δημοκρατικός λόγος, βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τους διαχειριστικό, δημιουργεί μία ακτιβιστική επαγγελματική ταυτότητα όπου η συνεργατικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών. Παρακάτω, οριοθετούνται οι δύο ταυτότητες.

#### ***3.4.5 Επιχειρηματική (entrepreneurial) και Ακτιβιστική (activist) ταυτότητα***

Σύμφωνα με τους Clarke and Newman (1997:92-93), οι λόγοι του διαχειριστικού και του δημοκρατικού επαγγελματισμού προσφέρουν συγκεκριμένα είδη θέσης του υποκειμένου και ταυτότητας μέσω των οποίων τα άτομα έρχονται για να εξετάσουν τις σχέσεις τους από διαφορετική θέση ισχύος, κάθε φορά. Ο λόγος του διαχειρισμού δίνει νέα θέση στο υποκείμενο εκείνο της διαχείρισης και έρχεται σε αντίθεση με το δημοκρατικό επαγγελματισμό. Προσθέτουν ότι «οι διαχειριστικοί λόγοι δημιουργούν τις δυνατότητες μέσα στις οποίες τα άτομα διαπλάθουν νέους ρόλους και ταυτότητες και από τις οποίες αντλούν ιδέες για τη λογική της θεσμικής αλλαγής».

Ο διαχειρισμός αυτός είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση της ενός νέου μοντέλου επαγγελματικής ταυτότητας: την επιχειρηματική (entrepreneurial). Στο πλαίσιο του διαχειρισμού η αγορά παίζει ένα σημαντικό ρόλο στο πώς οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα συλλογικά και ατομικά. Ο ανταγωνισμός για τους μειωμένους πόρους μεταξύ των σχολείων δημιουργεί ένα ανταγωνιστικό παρά ένα συνεργατικό ήθος. Η αποτελεσματική λειτουργία της αγοράς ενισχύεται μέσω του συνδυασμού νομοθετικών ελέγχων και εσωτερικών, θεσμικών

μηχανισμών, όπως: δείκτες επίδοσης και επιθεωρήσεις που φαινομενικά παρέχουν στους καταναλωτές μία βάση για επιλογή αλλά και τη δυνατότητα διαχειριστικών επιταγών (Menter et al. 1997: 64 οπ. αναφ. στο Sachs, 2001:156).

Η εμφάνιση του κινήματος εκπαιδευτικών επαγγελματικών προτύπων (teacher professionals standards) στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και την Αυστραλία μπορεί να θεωρηθεί ότι ασχολείται περισσότερο με την τυποποίηση της πρακτικής παρά με την ποιότητα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, η πολιτική στην εκπαίδευση της Νέας Δεξιάς (New Right) στοχεύει στην αφαίρεση των δαπανών και των ευθυνών από το κράτος και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ως ένα μέσο αύξησης των προτύπων επίδοσης. Η εισαγωγή της εκπαίδευσης στην αγορά σημαίνει ότι κάνει την εκπαίδευση να φαίνεται περισσότερο σαν ένα εμπόρευμα έτσι ώστε να δίνεται πρόσβαση στους γονείς σε ένα εύρος προϊόντων από τα οποία μπορούν να επιλέξουν. Σε αυτό το πλαίσιο, τα σχολεία γίνονται περισσότερο αποτελεσματικά όταν μπαίνουν σε ανταγωνισμό (Sachs, 2001:156).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο της αγοράς, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από απομόνωση και μυστικότητα με αποτέλεσμα να προωθείται ο ατομικισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ατομικισμός βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τη συνεργασία ενώ τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής ταυτότητας, είναι: α) ατομικιστική, β) ανταγωνιστική, γ) ελέγχουσα και ρυθμιστική και δ) εξωτερικά ορισμένη (Sachs, 2001: 156-157).

Ο ατομικισμός αντιτίθεται στη συλλογικότητα, ο διαχειριστικός λόγος είναι εντελώς διαφορετικός από το δημοκρατικό λόγο. Ο δημοκρατικός λόγος οδηγεί σε μία ακτιβιστική – μαχητική (activist) επαγγελματική ταυτότητα.

Η Sachs (2000:87) αναφέρεται στο πρωτόκολλο για τον επαγγελματισμό ενός ακτιβιστή εκπαιδευτικού απαιτώντας νέους τρόπους προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν εντός και εκτός των σχολείων. Πρόκειται για νέες σχέσεις και συνεργασίες με διαφορετικές εκπαιδευτικές ομάδες. Βασικές αρχές πάνω στις οποίες ερείδεται ο επαγγελματισμός ενός ακτιβιστή εκπαιδευτικού είναι: α) περιεκτικότητα (inclusiveness) παρά αποκλειστικότητα (exclusiveness), εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκών, συνδικαλιστών, ατόμων των συστημάτων και εργοδοτών καθώς επίσης γονέων και άλλων κοινοτικών ομάδων, β) συλλογική και συνεργατική δράση, γ) εφικτοί σκοποί

και προσδοκίες, δ) αναγνώριση της εμπειρογνωμοσύνης όλων των εμπλεκομένων ομάδων, ε) δημιουργία ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, στ) υπευθυνότητα ζ) δράση με πάθος και στ) αίσθηση ευχαρίστησης και διασκέδασης.

Στα δημοκρατικά σχολεία όπου ο εκπαιδευτικός δρα σύμφωνα με την ακτιβιστική ταυτότητα ενδιαφέρονται για τη μείωση ή την εξάλειψη της εκμετάλλευσης, της ανισότητας και της καταπίεσης. Επομένως, η ανάπτυξη της συγκεκριμένης ταυτότητας είναι βαθιά ριζωμένη στις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι αξίες αυτές δεν αφορούν μόνο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά επίσης για μία ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα γονέων και μαθητών (Sachs, 2001: 157).

Ο επαναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ταυτότητας ως μίας ακτιβιστικής ταυτότητας περιλαμβάνει δύο κύρια στοιχεία: αρχικά, την προσπάθεια της αποδέσμευσης από τα δεσμά του παρελθόντος, επιτρέποντας έτσι μία μετασχηματιστική στάση προς το μέλλον και δεύτερον την υπέρβαση κάποιων ατόμων ή ομάδων έναντι άλλων. Προκειμένου να επιτευχθεί προτείνονται δύο στρατηγικές: οι αυτό-διηγήσεις (self-narratives) και οι κοινότητες πρακτικής (communities of practice).

Ο εκπαιδευτικός σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο θα πρέπει να αναγνωρίσει τη σημασία των επαγγελματικών αυτό-διηγήσεων. Σύμφωνα με τους Gergen & Gergen (1988: 20-21) οι διηγήσεις είναι, στην πραγματικότητα, *«(...) κοινωνικές κατασκευές, που υποβάλλονται σε συνεχή μεταβολή καθώς προχωράει η αλληλεπίδραση (...) η αυτό-διήγηση είναι μία γλωσσική εφαρμογή που κατασκευάζεται από άτομα σε σχέσεις για να διατηρηθούν, ενισχυθούν ή να εμποδιστούν ποικίλες ενέργειες. Οι αυτό-διηγήσεις είναι συμβολικά συστήματα που χρησιμοποιούνται για τέτοιους κοινωνικούς σκοπούς όπως η δικαίωση, η κριτική και η κοινωνική στερεοποίηση»* (οπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 157-158).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν αυτές τις αυτό-διηγήσεις που σχετίζονται με τα κοινωνικά, πολιτικά και επαγγελματικά προγράμματα δράσης τους. Οι αυτό-διηγήσεις παρέχουν μία συλλογική επαγγελματική ταυτότητα και μία πρόκληση για ανανέωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να γίνονται οι ιστορίες αυτές δημόσιες, να κοινοποιούνται με έναν τρόπο ώστε να μοιράζονται, να

συζητούνται ή και να αμφισβητούνται από άλλους. Η δημοσίευση αυτών των διηγήσεων είναι μία πηγή για έντονη επαγγελματική εξέλιξη. Προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν μεταξύ τους για το τι πιστεύουν ότι πραγματεύεται η σχολική φοίτηση, η εκπαίδευση, η γνώση του αντικειμένου, η παιδαγωγία. Οι κριτικές αυτό-διηγήσεις έχουν σαφείς στόχους χειραφέτησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας ακτιβιστικής ταυτότητας (Sachs, 2001: 158).

Οι δημοκρατικοί λόγοι προκαλούν την ανάπτυξη των κοινοτήτων πρακτικής. Αυτές οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι αυτόρκες οντότητες. Αναπτύσσονται σε μεγαλύτερα πλαίσια – ιστορικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, θεσμικά – με ειδική αναφορά σε πόρους και περιορισμούς. Κύριες συνισταμένες των κοινοτήτων πρακτικής είναι η συμμετοχή και η ευρηματικότητα. Η πρώτη απαιτεί την ικανότητα να συμμετέχει κανείς σε βαρυσήμαντες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις, στην παραγωγή κοινών αντικειμένων, σε συζητήσεις δόμησης της κοινότητας, και στη διαπραγμάτευση νέων καταστάσεων. Η δεύτερη απαιτεί την ικανότητα για αποδέσμευση. Το έργο της συμμετοχής και της ευρηματικότητας είναι θεμελιώδες για την ανάπτυξη μίας ακτιβιστικής επαγγελματικής ταυτότητας (Sachs, 2001: 158).

Οι κοινότητες πρακτικής παρέχουν το πλαίσιο και τις συνθήκες προκειμένου να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί μία ακτιβιστική ταυτότητα. Διευκολύνουν τις αξίες σεβασμού, αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Οι κοινότητες πρακτικής και μία ακτιβιστική ταυτότητα είναι συνεκτεινόμενες, καθεμία τρέφει και υποστηρίζει την άλλη. Οι αξίες αυτές δεν μπορούν να υπάρχουν μεμονωμένα, ούτε χωρίς ένα σκοπό. Ο σκοπός είναι να αναζωογονήσουν την αίσθηση των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους επαγγελματικά και προσωπικά. Ουσιαστικά αυτό πρέπει να επιτευχθεί ατομικά και συλλογικά, από μέσα καθώς και απέξω από το επάγγελμα. Οι κοινότητες πρακτικής παρέχουν ευκαιρίες για να συμβεί αυτό οι οποίες είναι στρατηγικές καθώς και πρακτικές (Sachs, 2001: 159).

Στο επόμενο κεφάλαιο, η επιτελεστικότητα, σύμφωνα με τον Ball (2003, 2008), αναλύεται ως εργαλείο μετασχηματισμού των υποκειμένων σε ένα συγκεκριμένο όπου η ιδιωτικοποίηση ενδογενώς και εξωγενώς εισβάλλει στην εκπαίδευση δημιουργώντας εμπορικές σχέσεις ενώ η πολιτεία οδηγείται στη διακυβέρνηση μέσα από την επιχειρηματικότητα. Στο επίκεντρο της ανάλυσης τίθεται ο εκπαιδευτικός ως υποκείμενο της νέας μορφής του επαγγελματισμού, καθώς οι συσχετίσεις αυτές

αλλάζουν εντελώς τη διδασκαλία, το νόημα του επαγγελματισμού και το τι σημαίνει να είναι κανείς ένας εκπαιδευτικός. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν θέση σε επιτακτικά διλήμματα: αν θα υπηρετήσουν οργανωτικά αυτό-συμφέροντα (organizational self-interests) ή αν θα παραμείνουν πιστοί στις υποχρεώσεις τους προς τους μαθητές και τις δεσμεύσεις τους για ισότητα, δικαιοσύνη, ευρυμάθεια.

### **3.5. Η επιτελεστικότητα και ο μετασχηματισμός των υποκειμένων**

Η επιτελεστικότητα (performativity) αναφέρεται στο έργο που επιτελούν τα συστήματα διαχείρισης της απόδοσης στις υποκειμενικότητες των ατόμων (subjectivities of individuals) (Ball, 2008:51). Η επιτελεστικότητα είναι μία τεχνολογία (technology), μια κουλτούρα και ένας τρόπος ρύθμισης που χρησιμοποιεί κρίσεις, συγκρίσεις και εκθέσεις ως μέσα παροχής κινήτρων, ελέγχου και αλλαγής – βασισμένη σε ανταμοιβές και κυρώσεις – υλικές και συμβολικές. Οι επιδόσεις είτε μεμονωμένων ατόμων είτε οργανισμών χρησιμεύουν ως μέτρα της παραγωγικότητας ή της απόδοσης ή ως εκθέσεις «ποιότητας» ή ως «στιγμές» προαγωγής ή επιθεώρησης. Με αυτό τον τρόπο αντιπροσωπεύεται, αποδίδεται ή εκπροσωπείται η αξία, η ποιότητα ή η τιμή ενός ατόμου ή ενός οργανισμού μέσα σε ένα πεδίο κρίσης (Ball, 2003:216).

Η επιτελεστικότητα προσκαλεί τα άτομα να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά, να εργαστούν μόνα τους προκειμένου να βελτιώσουν τον εαυτό τους και να αισθανθούν ένοχοι ή ανεπαρκείς, εάν δεν το κατορθώσουν. Λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο κρίσης, μέσα στο οποίο η βελτίωση προσδιορίζεται από μέτρα ποιότητας και παραγωγικότητας στα οποία απέναντι στέκονται τα υποκείμενα αλλά με τρόπους που δημιουργούν αβεβαιότητες για το πώς θα έπρεπε να οργανωθούν τα υποκείμενα στην εργασία τους (Ball, 2008: 51). Οι Shore and Wright (1999) προχωρούν ακόμη ώστε να υποστηρίζουν ότι οι αβεβαιότητες αυτές είναι μία τακτική αποσταθεροποίησης.

Η επιτελεστικότητα λειτουργεί περισσότερο σθεναρά όταν τα υποκείμενα την εφαρμόζουν στον εαυτό τους, όταν αναλαμβάνουν την ευθύνη να εργαστούν σκληρά και παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να γίνουν καλύτεροι σε σχέση με το παρελθόν ή ακόμη να γίνουν οι καλύτεροι σε σχέση με άλλους. Τα άτομα αναγνωρίζονται ως ικανά (competent), εμπορεύσιμα (marketable) και επιθυμητά



(desirable) αποκομίζοντας για τους εαυτούς τους ανταμοιβές ως πολιτισμικά υποκείμενα (culturally subjects). Η επιτελεστικότητα δεν είναι μία τεχνολογία καταπιέσεων αλλά και μία τεχνολογία ικανοποιήσεων και ανταμοιβών, τουλάχιστον για μερικούς και «δουλεύει» καλύτερα όταν καταλήγουν τα άτομα να θέλουν για τον εαυτό τους αυτό που οι άλλοι επιθυμούν για αυτά. Πάντα υπάρχει η πιθανότητα ολίσθησης (slippage) ανάμεσα στην απόλαυση και στην τυραννία στα πλαίσια της επιτελεστικότητας. Τα αποτελέσματά της, όμως, μπορούν να αλλάξουν τις εργασιακές πρακτικές, τους στόχους, τις ευχαριστήσεις και τις ταυτότητές των υποκειμένων – την αίσθησή για το ποιοι είναι στην πράξη (Ball, 2008: 52).

Η επιτελεστικότητα, επίσης, απαιτεί από τα άτομα να είναι διαρκώς αντανεκλαστικοί (reflexive) και αυτό-πειθαρχημένοι (self-disciplining), να εκτιμούν το κόστος και τα οφέλη των πράξεών τους σε σχέση με την επένδυσή τους σε παραγωγικά αποτελέσματα, την ανάγκη να κάνουν και να είναι περισσότερα (Ball, 2008: 53).

Συνέπειες των παραπάνω θέσεων (calculations) είναι, αρχικά, αυτό που ο Wittel (2001) αποκαλεί «κοινωνικότητα δικτύου» (network sociality) η οποία είναι «πληροφοριακή» (informational) παρά αφηγηματική (narrative) και βασίζεται στην ανταλλαγή δεδομένων. Σύμφωνα με τον Wittel (2001: 71), «η παραδειγματική μορφή του ύστερου καπιταλισμού και της νέας πολιτιστικής οικονομίας χαρακτηρίζεται από την αφομοίωση της εργασίας και (...) την αυξανόμενη εμπορευματοποίηση και την αυξανόμενη αντίληψη των κοινωνικών σχέσεων ως κοινωνικό κεφάλαιο». Συνεπώς, κατά την άποψη του Wittel, δεν έχουμε πια απλώς κοινωνικές σχέσεις, τις δημιουργούμε και τέτοιες σχέσεις πρέπει να διαχειριστούν. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές σχέσεις είναι ένα προϊόν – κάτι στο οποίο μπορούμε να «επενδύσουμε», κάτι που παράγει «αποτελέσματα».

Άλλη συνέπεια που αντιμετωπίζουν πολλά άτομα είναι μία αυξανόμενη αίσθηση οντολογικής ανασφάλειας (ontological insecurity) και η απώλεια αίσθησης νοήματος (a loss of a sense of meaning) για αυτό που γίνεται και εκείνου που είναι σημαντικό σε αυτό που γίνεται. Το γεγονός αυτό έχει δύο επιπτώσεις. Η πρώτη επίπτωση (effect) της επιτελεστικότητας είναι να αναπροσανατολίζει (re-orient) τις παιδαγωγικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες σε εκείνες που είναι πιθανό να έχουν μία θετική επίδραση στα μετρήσιμα αποτελέσματα απόδοσης μακριά από συναισθηματισμούς που δεν έχουν καμία άμεση μετρήσιμη αποδοτική αξία. Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών

για τις διαδικασίες στην τάξη αντικαθίστανται από τις απαιτήσεις της μέτρησης (Ball, 2008:54).

Η δεύτερη επίπτωση είναι ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν την εργασία τους και τις ικανοποιήσεις που λαμβάνουν από αυτή, παραμορφώνεται ο ηθικός σκοπός και η ευθύνη που έχουν για τους μαθητές τους. Η συγκεκριμένη πρακτική βιώνεται ως μη αυθεντική και αποξενωτική. Οι ηθικές δεσμεύσεις θυσιάζονται στη λογική της απόδοσης. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με την ευθύνη να αποδώσουν και αν δεν το κατορθώνουν θεωρούνται ανεύθυνοι. Η επιτελεστικότητα αποτελεί ένα ηθικό σύστημα που ανατρέπει και αναπροσανατολίζει προς τους σκοπούς της (Ball, 2008:54).

Η ιδέα του «να είσαι επαγγελματίας» (being professional) αναπροσανατολίζεται, ως προς τους στόχους και τις δεσμεύσεις. Η πράξη της διδασκαλίας και η υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού αλλάζουν και οι δύο ριζικά μέσα στον πανοπτισμό (ποιότητας και υπεροχής) της νέας διαχείρισης και στις νέες μορφές επιχειρηματικού ελέγχου (μέσω της προώθησης προϊόντων και του ανταγωνισμού) (Ball, 2003:219).

Ο Ball (2008: 55) σημειώνει ότι οι επαγγελματίες διαμορφώνονται εκ νέου μέσα «στην οικονομία γνώσης» και εγγράφονται στις διαδικασίες αυτού που μερικές φορές αποκαλείται «αξιολόγηση 360 μοιρών» (360 degree evaluation), αξιολόγηση όλων από όλους. Τοποθετούνται οι επαγγελματίες σε καινούριους χώρους και σε νέες ορατότητες μέσα στις οποίες συνδέονται μεταξύ τους και αναζητούν τη θέση, την αξία και τις ανάγκες τους.

Ο Ball (2008:56) υποστηρίζει ότι τα υποκείμενα είναι υποχρεωμένα να δαπανούν πολύ χρόνο για να γίνουν υπόλογοι, για να υποβάλλουν έκθεση για το τι κάνουν αντί στο να κάνουν. Το θέμα είναι ότι γίνονται υπολογίσιμοι (calculable) παρά αξιομνημόνευτοι (memorable). Η εμπειρία δεν είναι τίποτα, η παραγωγικότητα είναι το παν. Τα άτομα θα πρέπει να συμβαδίσουν, να συναντήσουν τους νέους και όλο και περισσότερο ποικιλόμορφους στόχους που θέτουν για τους εαυτούς τους σε συναντήσεις αξιολόγησης, να ομολογήσουν και να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους, να καταπιαστούν με κατάλληλη επαγγελματική εξέλιξη που ενισχύει την αξία, και να αναλάβουν ευκαιρίες για να γίνουν περισσότερο παραγωγικοί (Ball, 2008: 56-

57) διασφαλίζοντας εκείνο που οι O'Flynn and Petersen (2007: 469) αποκαλούν ένα «στοχοθετημένο εαυτό» (targeted self).

Η επιτελεστικότητα, σύμφωνα με τον Ball (2008), ως εργαλείο μετασχηματισμού των υποκειμένων αναλύεται στο συγκεκριμένο συγκείμενο της ιδιωτικοποίησης που ενδογενώς και εξωγενώς εισβάλλει στην εκπαίδευση δημιουργώντας εμπορικές σχέσεις. Ως «ενδογενής» ιδιωτικοποίηση (endogenous privatization), ορίζεται η εισαγωγή ιδεών, τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα προκειμένου ο δημόσιος τομέας να μοιάζει περισσότερο με τις επιχειρήσεις και να γίνει περισσότερο μεθοδικός. Περιλαμβάνονται: η επιλογή, ο προϋπολογισμός, ο ανταγωνισμός, ο νέος διαχειρισμός (managerialism), το συμβόλαιο, η ανταγωνιστική χρηματοδότηση (competitive funding) και η διαχείριση απόδοσης (performance management). Η «εξωγενής» ιδιωτικοποίηση (exogenous privatization) περιλαμβάνει το άνοιγμα των υπηρεσιών δημόσιας εκπαίδευσης, τη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε μία κερδοσκοπική βάση και τη χρησιμοποίηση του ιδιωτικού τομέα για τη σχεδίαση, διεύθυνση ή εκπλήρωση όψεων της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό εκτείνεται, επίσης, στην ιδιωτικοποίηση των προγραμμάτων πολιτικής και της ίδιας της πολιτικής μέσα από τη συμβουλή, τις υπηρεσίες συμβούλου, τις αξιολογήσεις, την έρευνα, τη διατύπωση και σύνθεση πολιτικής (Ball, 2007, 2008: 57-58).

Ο Ball (2008:58) συσχετίζει την ιδιωτικοποίηση με την επιτελεστικότητα, γιατί οι διαδικασίες της εκπαίδευσης εκτιμώνται ως προϊόντα ή ως αποτελέσματα μετρήσεων. Τα άτομα και τα ιδρύματα υποχρεούνται να αιτιολογήσουν τους εαυτούς τους με τρόπους που αντιπροσωπεύουν την εκπαίδευση σαν ένα τυποποιημένο και μετρήσιμο προϊόν, σαν μία βάση για κρίση και σύγκριση.

Στο βαθμό που αυτό συμβαίνει τότε:

α) Σε συλλογικό επίπεδο: τα άτομα και τα ιδρύματα μπορούν να διοικηθούν μέσω στόχων και σημείων αναφοράς (benchmarks) αφενός και αφετέρου μπορούν να ανταμειφθούν, διαφορετικά, σε σχέση με την παραγωγικότητά τους ή με την επίτευξη του στόχου. Οι Shore and Wright (1999: 559) υποστηρίζουν ότι πρόκειται «για την επανεφεύρεση των ίδιων των επαγγελματιών ως μονάδες πόρων των οποίων η απόδοση και παραγωγικότητα πρέπει διαρκώς να ελέγχεται ούτως ώστε να μπορεί να ενισχυθεί».

β) Σε ατομικό επίπεδο: οι εργαζόμενοι μπορούν να υπογράψουν συμβόλαιο στη βάση της απαίτησης απόδοσης. Το γεγονός αυτό καθιστά ικανή τη χρήση συμβολαίων εργασίας ορισμένου χρόνου και διαπραγματεύσεων για ατομικές συμβάσεις και προβλέπει μεγαλύτερη ευελιξία του προϋπολογισμού.

γ) Σε θεσμικό επίπεδο: το έργο του οργανισμού ως συνόλου μπορεί να μετατραπεί σε δείκτες απόδοσης και μπορεί να μεταφραστεί στη μορφή ενός συμβολαίου παροχής υπηρεσιών. Σε ανάλογο συμβόλαιο, το έργο των οργανισμών μπορεί να προσφέρει σε μία σταθερού κόστους και σχετική με την απόδοση βάση, να ανοιχτεί σε νέους παρόχους και μπορεί να ιδιωτικοποιηθεί εξωγενώς (Ball, 2008: 58-59).

Το συμβόλαιο αποτελεί ένα σημαντικό διαχειριστικό και ρυθμιστικό εργαλείο. Η σύναψη συμβολαίου *«αναφέρεται σε μία διαδικασία σύμφωνα με την οποία μία κυβέρνηση εξασφαλίζει εκπαίδευση ή σχετικές με την εκπαίδευση υπηρεσίες, ορισμένου όγκου και ποιότητας, σε μία συμφωνημένη τιμή, από ένα συγκεκριμένο παροχέα για μία καθορισμένη περίοδο όπου οι διατάξεις ανάμεσα στο χρηματοδότη και τον παροχέα υπηρεσιών καταγράφονται στο συμβόλαιο»* (Patrinos, 2005: 2-3 οπ. αναφ. στο Ball, 2008: 59). Στην εκπαίδευση υπάρχει πάντοτε μία ευρεία ποικιλία τέτοιων συμβολαίων σε λειτουργία και αποκαλείται «εξωτερική ανάθεση» (outsourcing) (Ball, 2008: 60).

Αναφορικά με τις ηθικές αλλαγές που επιφέρουν οι ιδιωτικοποιήσεις, οι μεταρρυθμίσεις της ιδιωτικοποίησης μεταβάλλουν ό, τι είναι σημαντικό, πολύτιμο και απαραίτητο στην εκπαίδευση, ενώ η μορφή της αγοράς αποτελεί ένα νέο ηθικό περιβάλλον και για τους καταναλωτές (consumers) και για τους παραγωγούς (producers). Μέσα σε αυτό το νέο ηθικό περιβάλλον, τα σχολεία, τα κολλέγια και τα πανεπιστήμια – το προσωπικό και οι μαθητές τους – εγκαθίστανται σε μία «κουλτούρα ιδιοτέλειας» (culture of self interest), σύμφωνα με τη Morley (2003).

Καθώς η αγορά ενδέχεται να κρίνει γρήγορα οποιοδήποτε συγκεκριμένο κομμάτι ειδικευμένης γνώσης ως αντικαταστατό, απαρχαιωμένο, «περιορισμένο» και *«άσχετο για πραγματικά σημαντικά προβλήματα»* (Taylor 2009 οπ. αναφ. στο Barrett, 2012: 109), απαιτεί, μάλλον, *«ένα γενικό σύνολο δεξιοτήτων που διέπουν μία σειρά συγκεκριμένων επιδόσεων που συνδέονται άμεσα με τις ενέργειες της αγοράς και τη δόμηση αυτών που θεωρούνται ως ευέλικτες επιδόσεις»* (Bernstein 2000, 54-55). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο Bernstein (2000: 59) αναφέρεται στην «ικανότητα

κατάρτισης» (trainability) – η ικανότητα προσαρμογής που θα πρέπει να έχουν τα άτομα.

Ο Saltman (2000) θεωρεί ότι η ηγεμονία της αγοράς (hegemony of the market) και το κίνητρο για κέρδος εκτοπίζουν τον αγώνα για τις αξίες, ουσιαστικό όρο της δημοκρατίας. Κυριαρχεί η πτώση των ορίων στις ηθικές σφαίρες, η οποία ακολουθεί την κατάρρευση των διαχωρισμών ανάμεσα στη δημόσια και ιδιωτική παροχή και ανάμεσα στα κοινωνικά και ευκαιριακά αγαθά (οπ. αναφ. στο Ball, 2008: 63).

Το πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται το σύνολο σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων ανάμεσα στους οργανισμούς και τους φορείς που προαναφέρθηκαν, είναι η πολιτεία. Όσο περισσότερο η πολιτεία κάνει «εξωτερικά» συμβόλαια, τόσο περισσότερο συστέλλεται αφού οι κεντρικές γραφειοκρατίες της πολιτείας μειώνονται σε μέγεθος. Ως αποτέλεσμα προκύπτει ότι οι πολιτικές διαδικασίες λαμβάνουν χώρα σε περιοχές παράλληλες πέρα από τα δημόσια ιδρύματα συμπεριλαμβάνοντας οργανισμούς, συνεργασίες, συμβούλους και συμβαλλόμενες υπηρεσίες. Αυτή είναι μία κίνηση προς μία πολυκεντρική πολιτεία (polycentric state), μία αλλαγή από τη κυβέρνηση στη διακυβέρνηση (government to governance) και μία αλλαγή του κέντρου βαρύτητας γύρω από το οποίο κινούνται οι κύκλοι της πολιτικής (Jessop, 1998: 32).

Προωθείται μία νέα μορφή «πειραματικής» (experimental) και «στρατηγικής» (strategic) διακυβέρνησης, βασισμένη στις σχέσεις δικτύου μέσα στις νέες κοινότητες πολιτικής. Αυτό συνεπάγεται μία κίνηση από τον κρατικό έλεγχο στην «κρατική καθοδήγηση» (state steering) (Zambeta, 2002) ως μέσο διαχείρισης και συντονισμού των κρατικών λειτουργιών (οπ. αναφ. Ball, 2008:64). Πρόκειται για την ανάπτυξη διαφορετικών ειδών μηχανισμών ισχύος σε ορισμένα τουλάχιστον πεδία δραστηριότητας. Όπως εξηγεί ο Newman (2001: 30 οπ. αναφ. στο Ball, 2008:64), η διακυβέρνηση είναι *«ένας σύνθετος αμφισβητούμενος τομέας όπου πολλαπλές μορφές γνώσης και ισχύος αλληλεπιδρούν και στον οποίο πολλαπλές αφηγήσεις, υποθέσεις και προσδοκίες διαπλάθουν την κοινωνική δράση και καθοδηγούν τη λήψη αποφάσεων»*. Η πολιτεία εξαρτάται πλέον από μία εκτεταμένη σειρά κρατικών και μη-κρατικών φορέων πολιτικής για να επιτύχει τους στόχους της. Αυτό δεν περιλαμβάνει μία παραίτηση της πολιτείας από την ικανότητά της να προωθεί και να συντονίζει την πολιτική, αλλά αποτελεί μια νέα επίδειξη της ισχύος της κρατικής δύναμης, του οργανισμού και της κοινωνικής δράσης και γενικότερα μία νέα μορφή πολιτείας.

Το «θεσμικό κενό» (institutional void), όπως το ονομάζουν πολλοί μελετητές, που δημιουργείται από τη διάλυση των διαχειριστικών συστημάτων, έχει πληρωθεί από συστήματα επιτελεσματικότητας και αποδοτικότητας τα οποία σχηματίζουν, ρυθμίζουν και προσανατολίζουν τις νέες «αυτονομίες» που χορηγούνται στους οργανισμούς πολιτικής. Το γεγονός αυτό δημιουργεί αντιφατικές κινήσεις συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης, ο Bernstein (1996: 12) το αποκαλεί «αποκεντρωμένος συγκεντρωτισμός» (decentred centralism) ενώ οι Richards and Smith (2002: 28-36) αποκαλούν μία «μεταμοντέρνα πολιτεία» (post-modern state) η οποία είναι εξαρτημένη, ευέλικτη, αντανακλαστική και διάχυτη αλλά κεντρικά καθοδηγούμενη (οπ. αναφ. στο Ball, 2008: 64-65).

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να παραχθεί ένας «νέος» επαγγελματισμός, (new professionalism), ο Rose (1996: 55) τον περιγράφει ως νέος τρόπος «ανάληψης ευθυνών» (responsibilizing) όπου οι ικανότητες και οι δεξιότητες του επιχειρηματισμού γίνονται μία μορφή νέας ευθύνης. Στο βαθμό στον οποίο η νέα αυτή ευθύνη λαμβάνεται σοβαρά, οι κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί σκοποί της πολιτείας αναπαράγονται μέσα στις δεσμεύσεις, επιλογές και υποχρεώσεις των ατομικών φορέων στα ιδρύματα δημόσιου τομέα. Αυτοί οι «νέοι» επαγγελματίες δρουν συνετά και καινοτόμα για να προστατέψουν και να προάγουν τα ενδιαφέροντα του οργανισμού τους, να επιτύχουν στόχους, να μεγιστοποιήσουν τα έσοδα και να ανταγωνιστούν αποτελεσματικά μέσα στους νέους αγοραστικούς μηχανισμούς οι οποίοι ενθαρρύνουν τα κρατικά ιδρύματα να ανταγωνιστούν το ένα το άλλο (οπ. αναφ. στο Ball, 2008: 65-66).

Καταλήγοντας, η διοίκηση και οι επιχειρήσεις «οδηγούν» (pilot) και διαδίδουν ως «καλή πρακτική» (good practice) τις συνθήκες, στρατηγικές και παρεκβατικές, για ένα μετα-ευημερές εκπαιδευτικό σύστημα (post-welfare education system) στο οποίο η πολιτεία συνάπτει συμβόλαια και παρακολουθεί, αλλά δεν παραδίδει εκπαιδευτικές υπηρεσίες – δημιουργώντας, έτσι, νέες ευκαιρίες κέρδους για τον ιδιωτικό τομέα. Μέσω της ανάπτυξης των τεχνολογιών διοίκησης, της απόδοσης και της αγοράς, η πολιτεία ενεργεί ως «φορέας εμπορευματοποίησης» (commodifying agent) και απεικονίζει την εκπαίδευση ως εμπόρευμα «αναβαθμολογώντας» τα ιδρύματα (recalibrating institutions) προκειμένου να τα κάνει ομόλογα με την εταιρεία και να δημιουργήσει τις απαραίτητες οικονομικές και εξω-οικονομικές συνθήκες στο δημόσιο τομέα, όπου να μπορούν να λειτουργήσουν οι επιχειρήσεις (Ball, 2008: 66).

Οι διαρθρωτικές τροποποιήσεις υπό το πρίσμα των τεχνολογιών πολιτικής της αγοράς, της διαχείρισης και της επιτελεσματικότητας οδηγούν σε βαθιές αλλαγές στις υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών καθώς δεν αφήνουν περιθώριο για έναν αυτόνομο ή συλλογικό ηθικό εαυτό. Οι τεχνολογίες αυτές έχουν δυνητικά βαθιές συνέπειες για τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης και για την εσωτερική ζωή του εκπαιδευτικού (Ball, 2003: 226).

Όπως επισημαίνει ο Rose (1996: 56), στους εκπαιδευτικούς αντικαθίστανται ορισμένα πρότυπα: της υπηρεσίας, της αφοσίωσης, με άλλα όπως: του ανταγωνισμού, της ποιότητας και των απαιτήσεων του καταναλωτή. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί επανατοποθετούνται ως «αυτόνομοι» (autonomous) αλλά «υπολογιστικοί» φορείς (calculating agents), γίνονται αποκριτικοί (responsive) και παραγωγικοί (productive). Η κρίση δεν έχει πλέον αξία εκτός αν εφαρμόζεται για την εμπορική ευημερία. Η νέα βάση της επαγγελματικής ευθύνης (professional responsibility) είναι οι συμβατικές υποχρεώσεις, η επιβίωση στην αγορά και η επίτευξη στόχων (οπ. αναφ. στο Ball, 2008: 67).

Ο παλιός και ο νέος επαγγελματισμός συντρίβονται και φθείρονται μεταξύ των ατομικών φορέων. Σε ατομικό επίπεδο, στους εκπαιδευτικούς τίθενται διλήμματα αναφορικά με τις υποχρεώσεις και τις «παλιές δεσμεύσεις», όπως η δικαιοσύνη, η ευθύτητα και η ευρυμάθεια που έχουν απέναντι στους μαθητές. Σε κάποιους εκπαιδευτικούς, η ανικανότητα συμφιλίωσης των διαφορετικών αυτών μορφών ευθύνης, οδηγεί στην παραίτηση από τη διδασκαλία και στην αναζήτηση της προσωπικής ισορροπίας σε άλλους χώρους. Στο εσωτερικό των οργανισμών υπάρχει μία διαρκής πιθανότητα για συγκρούσεις, γύρω από μικρά στρατηγικά ζητήματα, ανάμεσα στους πρόσφατα εξουσιοδοτημένους διοικητές του υπολογισμού και των επιχειρήσεων και εκείνους τους οποίους πασχίζουν να καλέσουν για αναφορά. Την ίδια στιγμή οι νέοι επαγγελματίες μπαίνουν στη διδασκαλία κυρίως «απρόσκοπτοι» (unencumbered) από τις παλαιότερες υπόλοιπες υποκειμενικότητες (old residual subjectivities). Το καθεστώς του υπολογισμού (regime of calculation) προσφέρει ευκαιρίες για εξέλιξη της σταδιοδρομίας, μία αίσθηση κατορθώματος και θριάμβου για μία χρηματική ανταμοιβή (Ball, 2008: 67-68).

### 3.6 Αβέβαιες προοπτικές για το επαγγελματικό μέλλον

Στην εργασία του ο Bernstein (1996) με τίτλο «Το Διαζύγιο της Γνώσης από το Γνώστη» αναφέρει χαρακτηριστικά: «(...) Η γνώση, μετά από σχεδόν χίλια χρόνια, χωρίζεται από την εσωτερική φύση και κυριολεκτικά αποκτηνώνεται (...) αυτό που διακυβεύεται είναι η ίδια η έννοια της εκπαίδευσης» (Bernstein, 1996: 87-88).

Ο Bernstein, όπως και άλλοι επιστήμονες, ισχυρίζονταν ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες του εικοστού αιώνα η ακαδημία βίωσε μία σειρά σεισμικών δονήσεων. Όλοι συμφωνούν ότι οι αλλαγές που περιγράφουν έχουν να κάνουν όχι μόνο με την επικράτηση της εμπορευματοποίησης (managerialisation) μέσα στην εκπαίδευση, αλλά πιο ουσιαστικά με τη γνώση και με μία αλλαγμένη σχέση με τη γνώση από μέρους των δημιουργών και χρηστών της γνώσης (Beck, 2002:618).

Αυτό που βιώνουμε τώρα, προειδοποιεί ο Bernstein (1996:87) είναι μία κατάσταση όπου η γνώση «χωρίζεται από την εσωτερική φύση, από τις δεσμεύσεις, από την προσωπική αφοσίωση, από τις βαθιές δομές του εαυτού». Οι νέες νεοφιλελεύθερες τεχνολογίες υποβαθμίζουν την εκπαίδευση προς οικονομικές επιταγές του παγκοσμιοποιημένου, «μεταβιομηχανικού» καπιταλισμού. Οι τεχνολογίες αυτές έχουν την ικανότητα όχι μόνο να επιβάλουν τις νέες κυρίαρχες αρχές της αγοράς, αλλά επίσης να εξασφαλίζουν ότι οι αρχές αυτές επεκτείνονται σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης – από την οργάνωση της έρευνας στα πανεπιστήμια μέχρι την τάξη του νηπιαγωγείου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω ενός αξιοθαύμαστου συνδυασμού έμμεσων ελέγχων «αγοράς»: ανταγωνισμός για χρηματοδότηση, πελάτες, ερευνητικές συμβάσεις, κλπ. και άμεσων ελέγχων: περιοριστικά κυβερνητικά κριτήρια, συστήματα επιθεώρησης και αξιολόγησης, καθώς επίσης μία αναδιαμόρφωση του «σχηματισμού» των νέων «επαγγελματιών» οι οποίοι θα εξυπηρετήσουν τις ανάγκες αυτών των ανασχηματισμένων ιδρυμάτων (Beck, 1999:227).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο του «διαχειρισμού» (managerialization) οι νέοι διαχειριστές υποτάσσονται απολύτως στις επιταγές των δομών μέσα στις οποίες όλα πρέπει πλέον να λειτουργούν. Τέτοιος θεσμικός ανασχηματισμός απαιτεί μία μεταποίηση του ατόμου, των ανθρώπινων υποκειμένων ως επίκεντρο των αλλαγών



αυτών. Και σε αυτό το σημείο είναι που ο Bernstein είναι περισσότερο διεισδυτικός (Beck, 1999:227).

Τα πιο σημαντικά στοιχεία της ανάλυσής του είναι:

(α) Οι νέες θεσμικές προτεραιότητες επικεντρώνονται στην ανταπόκριση της αγοράς (market responsiveness) (Beck, 1999:227).

(β) Οι επιταγές αυτές λειτουργούν προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κλίμα βραχυπρόθεσμης προσέγγισης (short-termism) – η οποία απαιτεί μία διάθεση για επιδίωξη οποιωνδήποτε «ευκαιριών» προσφέρονται μετά. Σε έναν τέτοιο κόσμο, οι ισχυρές προσκολλήσεις σε ταυτότητες που επικεντρώνονται σε αντιλήψεις της εγγενούς αξίας και ακεραιότητας των ακαδημαϊκών κλάδων μπορούν να καταλήξουν στο να σημαίνουν «ακαμψία», «απαρχαίωση» και ένα εύρος άλλων «δυσλειτουργικών» αν όχι «παθολογικών» χαρακτηριστικών (Beck, 1999:227).

(γ) Μέσα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία στα σχολεία, ο Bernstein (1996:72-73) υποστηρίζει ότι ο επαγγελματικός ανασχηματισμός επικεντρώνεται στην ιδέα της καταρτισημότητας (trainability): την ικανότητα «να ωφελούμαστε από συνεχείς παιδαγωγικούς ανασχηματισμούς», σχεδιασμένη να εξοπλίζει το άτομο για να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το γρήγορο ρυθμό των εξωτερικά επιβαλλόμενων αλλαγών. Οι απαιτήσεις κατάρτισης είναι έντονα βασισμένες στην ικανότητα και εξαιρετικά συγκεκριμένες ως λίστες με προσεκτικά υπαγορευμένες συμπεριφορές, τις οποίες πρέπει να επιδείξουν οι ικανοί επαγγελματίες σε σχέση με τις οποίες αξιολογείται η επαγγελματική τους πρόοδος (Beck, 1999:227-228, 2002:624).

(δ) Σε ένα άλλο επίπεδο, ωστόσο, υπάρχει μία συμπτωματική κενότητα (emptiness) σε αυτή την ιδέα του αδιάκοπα επανα-καταρτιζόμενου εργαζομένου. Ο ευέλικτος, εμπορεύσιμος εαυτός δεν έχει κανένα κέντρο – καθόλου προσκολλήσεις στην εσωτερική αξία, καμία αίσθηση του ιερού (sacred). Είναι περισσότερο προσανατολισμένος προς ένα διαρκώς «παιδαγωγικοποιημένο μέλλον» (pedagogised future) (Bernstein, 1996:73) στο οποίο άλλοι καθορίζουν τη μοίρα και το σκοπό του. Ο Bernstein προτείνει ότι αυτή η κεντρική κενότητα είναι πιθανό να καλυφθεί από την προσκόλληση σε εξωτερικούς, «καταναλωτικούς» δείκτες τιμής και αξίας: την εξουσία ως προς τη θέση και τα υλικά της επιμίσθια (Beck, 1999:227-228).

Μετά την ενδελεχή προσέγγιση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών γίνεται αναφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την επίδρασή της στην επαγγελματοποίησή τους. Η ανάλυση εκτείνεται σε δύο χρονικές περιόδους: στην πρώτη που χαρακτηρίστηκε από τον επιθεωρητισμό, θεσμό που ταλάνισε γενιές και γενιές εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα στις νεώτερες γενιές να δημιουργηθούν φόβος και αρνητικά στερεότυπα που αναπαράγονται στον εκπαιδευτικό χώρο και στη δεύτερη από το 1982 έως πρόσφατα. Μέσα από τη νομική τεκμηρίωση επιχειρείται να καταδειχθούν οι λόγοι που οδήγησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γραφικά ανενεργή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΟΡΟΣΗΜΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΑΣΚΟΥΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ**

### **4.1. Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η νομική θέσπιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε δύο φάσεις: αρχικά, αναφέρεται η ιστορική επισκόπηση των πολιτικών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους έως το 1982 με κυρίαρχο στοιχείο τον επιθεωρητισμό και η δεύτερη φάση από το 1982 έως τις μέρες μας, όπου περιγράφεται η πορεία της αξιολόγησης μέσα από νομοθετήματα καταλήγοντας σε θεσμική αχρησία.

Από το 1982 έως τις μέρες μας, αναφέρεται η «συσίφειος» πορεία της αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα αναδεικνύοντας τους ανασταλτικούς παράγοντες που ανέκυψαν είτε λόγω των «τρωτών» σημείων των νομοθετημάτων, είτε λόγω του συνδικαλισμού, είτε λόγω των ενδογενών αντιστάσεων του εκπαιδευτικού σώματος, καθιστώντας αδύνατη κάθε εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση για τριάντα δύο χρόνια.

### **4.2. Ιστορική επισκόπηση των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1833 έως το 1982**

Μέσα από την ιστορική επισκόπηση των πολιτικών και των θεσμικών ρυθμίσεων που έλαβαν χώρα από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους ως σήμερα επιχειρείται η διερεύνηση των αιτιών που οδήγησαν την αξιολόγηση σε θεσμική αχρησία.

Διαχρονικά, ο όρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συνδεθεί με το θεσμό της «Εποπτείας». Το Διάταγμα του 1834 αποτελεί την πρώτη νομοθετική οργάνωση στην εκπαίδευση θεσπίζοντας την «Επιθεωρητική Επιτροπή» σε επίπεδο δήμου, επαρχίας και νομού. Οι επιτροπές αυτές είχαν ως έργο τους τη διοίκηση και την «επιθεώρηση» των σχολείων ενώ η εποπτεία των επιθεωρητικών επιτροπών, των διδασκάλων και των σχολείων άνηκε στον Έπαρχο, στο Νομόρχη και στην *«επί των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως Γραμματεία της Επικρατείας»* (Ζαμπέτα, 1994: 230-231). Οι

εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν σε κανένα όργανο διοίκησης και αποτελούσαν «έρμαιο των κομματικών επιδιώξεων και παθών» (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 69).

Το συγκεκριμένο σύστημα διοίκησης αποτελούσε ένα συγκερασμό μεταξύ της αρχής του συγκεντρωτισμού που χαρακτήρισε την εποχή του Καποδίστρια και της αρχής της τοπικής αυτοδιοίκησης που έλαβε χώρα την εποχή της Τουρκοκρατίας. Οικοδομήθηκε ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 68) αν και σύμφωνα με το Γέρου (1981) η τοπική αυτοδιοίκηση αναλαμβάνει σημαντικό ρόλο. Το βαυαρικό διάταγμα του 1834 θεσπίζει ένα «γραφειοκρατικό ορθολογισμό» στην οργάνωση της εκπαίδευσης με έντονο το στοιχείο της ιεραρχίας στη διοίκηση. Παράλληλα, ο συγκεντρωτισμός εδραιώνεται μέσα από το ρόλο που δίνεται στους Νομάρχες δεδομένου ότι η νομαρχία αντιμετωπίζεται ως αντιπροσωπεία της κυβέρνησης (οπ. αναφ. στο Ζαμπέτα, 1994: 231). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Δημαράς (1987) θεωρώντας ότι η αυστηρά συγκεντρωτική οργάνωση που διαμορφώθηκε από τα διατάγματα της περιόδου 1833-1837 θα παραμείνει μόνιμο χαρακτηριστικό της νέο-ελληνικής εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, μετά την περίοδο των επιθεωρητικών επιτροπών, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εισέρχεται στην περίοδο του επιθεωρητισμού.

Ο θεσμός του Επιθεωρητή εμφανίστηκε στο νόμο για τα Δημοτικά Σχολεία του 1834. Με το νόμο ΒΠΕ'/1892 εισήχθη ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων με αρμοδιότητες τη διεύθυνση του Διδασκαλείου και γενική εποπτεία των δημοτικών σχολείων, τα οποία επιθεωρούνταν ετήσια ασκώντας πειθαρχική εξουσία σε δασκάλους και δασκάλες. Όμως, η ενσωμάτωση νέων περιοχών στον ελλαδικό χώρο – Επτάνησα, θεσσαλικές και ηπειρωτικές επαρχίες – συνεπάγονταν αφενός την αύξηση του σχολικού δικτύου και αφετέρου ανέδειξε την ανεπάρκεια ενός προσώπου με αποτέλεσμα τη θέσπιση του θεσμού των Εκτάκτων Επιθεωρητών χωρίς, όμως, εποπτική και πειθαρχική εξουσία στους εκπαιδευτικούς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 262).

Με το νόμο ΒΤΜΘ'/1895 εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή έχοντας ως αρμοδιότητες την άσκηση πειθαρχικής εξουσίας στους εκπαιδευτικούς και άλλων θεμάτων σχετικά με το κτιριακό ζήτημα των σχολείων. Αποτέλεσμα των παραπάνω νόμων ήταν η συγκέντρωση της διοικητικής και εποπτικής εξουσίας στον

Επιθεωρητή και η παντελής παράκαμψη των συλλογικών εποπτικών οργάνων που ήδη λειτουργούσαν πλημμελώς (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 263).

Το 1911 ψηφίζεται ο νόμος ΓΩΚΗ 3828/1911<sup>19</sup> (ΦΕΚ 185/18-7-1911) καθιερώνοντας τη μονιμότητα των Επιθεωρητών<sup>20</sup> και ενισχύοντας τις αρμοδιότητές τους. Ουσιαστικά, η άσκηση της διοίκησης των δημοτικών σχολείων συγκεντρώνεται στους επιθεωρητές, ως εντολοδόχους του Υπουργείου Παιδείας, και απομακρύνεται εντελώς από τα τοπικά συλλογικά όργανα με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1994: 264), τη διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης και εποπτείας οδηγώντας από την πολυπρόσωπη άσκηση στο μονοπρόσωπο θεσμό του Επιθεωρητή.

Το 1914 ψηφίζεται ο νόμος 240/1914<sup>21</sup> (ΦΕΚ 97/16-4-1914) που προέβλεπε τη διαίρεση της χώρας σε εκπαιδευτικές περιφέρειες όπου τέθηκαν επικεφαλής οι επιθεωρητές έχοντας «την άμεσον επίβλεψιν των δημοτικών σχολείων της περιφέρειας»<sup>22</sup> και εποπτεία των σχολείων και των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους.

Με το νόμο 4178/1929<sup>23</sup> (ΦΕΚ 211/28-6-1929) πραγματοποιήθηκαν κάποιες αλλαγές σε θεσμικό πλαίσιο χωρίς, όμως, να αλλοιώνουν το θεσμό του Επιθεωρητή.

Το 1937 εισήχθη ο θεσμός των Γενικών Επιθεωρητών της Δημοτικής Εκπαίδευσης και με αυτό τον τρόπο διαχωρίστηκε η διοίκηση και η εποπτεία της Δημοτικής από τη Μέση Εκπαίδευση σε επίπεδο περιφέρειας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 265).

Στη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου (1950-1970) δεν πραγματοποιήθηκε κάποια αλλαγή στη διάρθρωση της εποπτείας και στο έργο των επιθεωρητών. Ο επιθεωρητής διέθετε δύναμη στο σχολικό μηχανισμό, γεγονός που αναδεικνύεται από την αυστηρά κάθετη ιεράρχηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Για αυτό το λόγο οι εκάστοτε πολιτικές δυνάμεις που κατείχαν την εξουσία προσπαθούσαν να

---

<sup>19</sup> Νόμος ΓΩΚΗ 3848/1911 (ΦΕΚ 185/18-7-1911) με θέμα: «Περί κεντρικού εποπτικού συμβουλίου της δημοτικής εκπαίδευσης» (σελ. 862-863). Άρθρο 1-3: Καθιέρωση μονιμότητας επιθεωρητών.

<sup>20</sup> Νόμος ΓΩΚΗ 3848/1911 (ΦΕΚ 185/18-7-1911) άρθρο 1.

<sup>21</sup> Νόμος 240/1914 (ΦΕΚ 97/16-4-1914) Κεφάλαιο Γ «Περί εποπτικών συμβουλίων και επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων» & Κεφάλαιο Δ «Περί γενικών επιθεωρητών».

<sup>22</sup> Νόμος 240/1914 (ΦΕΚ 97/16-4-1914), άρθρο 12.

<sup>23</sup> Νόμος 4178/1929 (ΦΕΚ 211/28-6-1929) Διατάγματος «περί των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαίδευσης και των βοηθών αυτών».

στελεχώσουν τις θέσεις αυτές με άτομα που θα υλοποιούσαν την εκπαιδευτική τους πολιτική (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990: 73).

Το Ν.Δ. 651/1970<sup>24</sup> (ΦΕΚ 179/29-8-1970) προέβλεπε πέντε επίπεδα στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. Η χώρα διαιρέθηκε σε δέκα Ανώτερες Εκπαιδευτικές Περιφέρειες (Α.Ε.Π.) με επικεφαλής έναν Εκπαιδευτικό Σύμβουλο. Σε κάθε Α.Ε.Π. υπήρχε ένας Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, σε κάθε νομό επικεφαλής ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής, σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια επικεφαλής ήταν ο Επιθεωρητής και σε κάθε σχολείο επικεφαλής ήταν ο Διευθυντής.

Η συγκεκριμένη διάρθρωση οδήγησε στην αύξηση των εποπτικών θέσεων από το δικτατορικό καθεστώς με απώτερο στόχο, όπως εύστοχα παρατήρησε ο Παπανούτσος στη Βουλή το 1976, «την αστυνόμευση των εκπαιδευτικών» (οπ. αναφ. στο Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 266).

Η ταύτιση Επιθεωρητών και πολιτικής εξουσίας υπήρξε έκδηλη κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974). Ο επιθεωρητής, ως διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών, συνέτασσε την «Έκθεση των Ουσιαστικών Προσόντων» των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία κρίνονταν η υπηρεσιακή εξέλιξή τους. Οι συγκεκριμένες εκθέσεις αποτέλεσαν το κύριο μέσο «ελέγχου» του διδασκαλικού σώματος και χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο προώθησης «ημέτερων» του δικτατορικού καθεστώτος ή ως μέσο δίωξης των «μη αρεστών» (Ζαμπέτα, 1994: 233).

Το 1974, μετά την πτώση της δικτατορίας, τέθηκε το ζήτημα της «αποχουντοποίησης» και της «κάθαρσης» του εποπτικού προσωπικού που υπηρέτησε το δικτατορικό καθεστώς, αίτημα που υιοθετήθηκε από τη Δ.Ο.Ε., (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 266) ανοίγοντας, παράλληλα, μια συζήτηση για το ρόλο, τις αρμοδιότητες, το υπηρεσιακό και επιστημονικό κύρος (status) και τον τρόπο επιλογής του εποπτικού προσωπικού. Η «κάθαρση» αποτέλεσε αντικείμενο έντονων αντεγκλήσεων ανάμεσα στη ΔΟΕ και στην Ένωση Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994: 234-236).

---

<sup>24</sup> Ν.Δ. 651/1970 (ΦΕΚ 179/29-8-1970) Μέρος Α: Γενική Οργάνωση, άρθρο 5 «Ανώτεροι Εκπαιδευτικοί Περιφέρειαι. Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι».

Με το νόμο 309/1976<sup>25</sup> (ΦΕΚ 100/30-4-1976) η διοίκηση και η εποπτεία των δημοτικών σχολείων εναποτίθεται στους Επιθεωρητές.<sup>26</sup> Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, οι Επιθεωρητές ασκούν «διοίκησιν, επιθεώρησιν, καθοδήγησιν, εποπτείαν και έλεγχον επί των σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και του προσωπικού αυτών, δημοσίων και ιδιωτικών»<sup>27</sup>. Δημιουργήθηκαν 240 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες με προϊστάμενους ισάριθμους Επιθεωρητές<sup>28</sup>. Το πιο σημαντικό έργο τους ήταν οι «Εκθέσεις Ουσιαστικών Προσόντων»,<sup>29</sup> οι οποίες συντάσσονταν στο τέλος κάθε σχολικού έτους για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους και όπου βαθμολογούνταν τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Ως προσόντα λαμβάνονταν: α) «Επιστημονικόν»: επιστημονική κατάρτιση, πνευματικά προσόντα, συγγραφική εργασία, σπουδές, πτυχία, β) «Διδακτικόν»: παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα, γ) «Διοικητικόν»: διοικητική δεξιότητα, γ) «Ευσυνειδησία»: υπηρεσιακή ευσυνειδησία και ηθικές αμοιβές και δ) «Δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας»: ήθος, χαρακτήρας, κοινωνική παράσταση και δράση, ποινές.

Προκειμένου οι επιθεωρητές να συντάξουν την παραπάνω έκθεση έπρεπε να λάβουν υπόψη και την αντίστοιχη «Ειδικήν Έκθεσιν»<sup>30</sup> του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υποβάλλονταν στον αρμόδιο επιθεωρητή για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Στη συγκεκριμένη έκθεση, όμως, αναφερόταν τα προσόντα που συνέθεταν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού: «Διοικητικόν», «Ευσυνειδησία» και «Δράσις και Συμπεριφορά», καθώς το επιστημονικό και διδακτικό έργο κρίνονταν μόνο από τον Επιθεωρητή. Ο επιθεωρητής όφειλε να λάβει υπόψη του την έκθεση του διευθυντή κατά τη σύνταξη της δικής του έκθεσης δικαιολογώντας τυχόν διαφωνίες.<sup>31</sup>

Διερωτάται κανείς πώς μπορεί να αποτιμηθεί αριθμητικά το «ήθος» και ο «χαρακτήρας» του εκπαιδευτικού και πώς μπορεί να «αξιολογηθεί» η προσωπικότητα, η ευσυνειδησία και η κοινωνική δράση του εκπαιδευτικού.

Ο Παπακωνσταντίνου (1993: 156-157) υποστηρίζει ότι οι εκθέσεις των επιθεωρητών εξυπηρετούσαν αφενός τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του στελέχους

<sup>25</sup> Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ 100/30-4-1976) με θέμα: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως».

<sup>26</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) Κεφάλαιο Γ «Εποπτεία Δημοτικής Εκπαιδεύσεως» άρθρο 18, παρ. 1.

<sup>27</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) άρθρο 20, παρ.2.

<sup>28</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) άρθρο 19, παρ. 1-2.

<sup>29</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) άρθρο 60, παρ.2.

<sup>30</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) άρθρο 60, παρ.7, εδαφ.β.

<sup>31</sup> Νόμος 309/1976 (ο.π.) άρθρο 60, παρ.7, εδαφ.β.

της πολιτείας που έχει επιφορτιστεί με την εκτέλεση ενός ηθικού έργου και αφετέρου οργάνωναν στο εκπαιδευτικό σώμα, ένα εσωτερικό σύστημα κατάταξης και ιεράρχησης με άμεσα υλικό αντίκρισμα, για παράδειγμα σύστημα προαγωγών και καθορισμός αποδοχών. Οι συγκεκριμένες υπηρεσιακές εκθέσεις λειτούργησαν προς την κατεύθυνση άσκησης ελέγχου των εντολών που διοχετεύονταν μονοδρομικά από την εποπτική και επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τον επιθεωρητισμό, η Ζαμπέτα (1994: 239) αναφέρει ότι η έμφαση στο διοικητικό και ελεγκτικό χαρακτήρα του, η ιστορική επιβάρυνση στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, η μη ικανοποίηση του αιτήματος της κάθαρσης και η αμφισβήτηση των κριτηρίων και των διαδικασιών επιλογής του εποπτικού προσωπικού υπονόμισαν τον όποιο επιστημονικό – συμβουλευτικό χαρακτήρα του θεσμού της Εποπτείας.

Ο Τουλούπης (1985), πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., χαρακτήρισε τον Επιθεωρητή ως θεσμό «επένδυσης του φόβου», υποχείριο των σκοπών της πολιτικής εξουσίας και όργανο ελέγχου και καταστολής των εκπαιδευτικών.

Από την εποχή της σύστασης του νεότερου ελληνικού κράτους μέχρι το 1982 το διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης είναι συγκεντρωτικό και ιεραρχημένο όπου ο έλεγχος ασκείται κάθετα από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προς τη βάση. Στη συγκεκριμένη «μονολιθική δομή» της διοίκησης της εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου (1990: 79) η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξή τους, πολιτική που έληξε με την κατάργηση του μηχανισμού που την υλοποιούσε, του σώματος των επιθεωρητών.

Ο θεσμός του επιθεωρητή αποτέλεσε το μακροβιότερο μηχανισμό της εκπαίδευσης σε διοικητικό, πειθαρχικό και εποπτικό επίπεδο. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2005) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, όπου αναπτύχθηκε ο «επιθεωρητισμός», και ο ρόλος που επιτέλεσε εκείνος της «κανονικοποίησης», επιτήρησης και συμμόρφωσης, δημιούργησαν ένα αρνητικό κλίμα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναπαράγοντας στερεότυπα φόβου, ελέγχου, καταπίεσης και διωγμών μέχρι τις μέρες μας (οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκικος, 2005: 43).



#### 4.3. Η «συσίφειος»<sup>32</sup> πορεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα

Με τις εκλογές του 1981 αλλάζει το πολιτικό σκηνικό που είχε κυριαρχήσει κατά τη μεταπολίτευση και τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑ.ΣΟ.Κ).

Η νέα κυβέρνηση αναστέλλει κάθε επιθεώρηση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον επόμενο χρόνο ψηφίζεται ο Νόμος 1304/1982<sup>33</sup> (ΦΕΚ 144/7-12-1982) καταργώντας το θεσμό του Επιθεωρητή και εκχωρώντας τις αρμοδιότητες του Επιθεωρητή σε δυο νέους θεσμούς. Το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου με αρμοδιότητα:<sup>34</sup> *«την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»* και το θεσμό του Προϊσταμένου Εκπαίδευσης<sup>35</sup> με αρμοδιότητα τη διοικητική και πειθαρχική ευθύνη καθώς είναι διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος των εκπαιδευτικών.

Η συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα ενισχύσει τον εποπτικό και ελεγκτικό ρόλο τους. Όμως, οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων περιγράφονται γενικά στον συγκεκριμένο νόμο:<sup>36</sup> *«Συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό...αντιμετωπίζει προβλήματα διδακτικής σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό...επισκέπτεται τα σχολεία της περιοχής του ... οργανώνει σεμινάρια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών...συνεργάζεται με το διευθυντή ... μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και κατά περίπτωση σε αρμόδια συλλογικά όργανα...»*, ενώ οι ουσιαστικές λεπτομέρειες αναφέρονται σε σχετικά Π.Δ..

Με το Π.Δ. 214/1984<sup>37</sup> (ΦΕΚ 77Α'/29-5-1984) αποσαφηνίζονταν οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων: α) η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των

<sup>32</sup> Ο όρος «συσίφειος» αποτελεί δάνειο από την Αθανασούλα-Ρέππα (2005) «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στην Ελλάδα» στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος (2005): 39-60.

<sup>33</sup> Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982) με θέμα: «Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

<sup>34</sup> Νόμος 1304/1982 (ο.π.) άρθρο 1.

<sup>35</sup> Νόμος 1304/1982 (ο.π.) άρθρο 2, παρ.2.

<sup>36</sup> Νόμος 1304/1982 (ο.π.) άρθρο 2, παρ.2.

<sup>37</sup> Π.Δ. 214/1984 (ΦΕΚ 77Α'/29-5-1984) με θέμα: «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων» (άρθρο μόνο 1).

εκπαιδευτικών, β) ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο περιφέρειας και σχολείου, γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δ) η προώθηση της επιστημονικής έρευνας, ε) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η «συμμετοχή» στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στ) η συνεργασία με διοικητικούς υπαλλήλους για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994: 248-259, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 300-303). Όπως καταδεικνύεται δεν αναιρούνταν η αρχική ρύθμιση του νόμου 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982) δεδομένου ότι αναφέρεται ευκρινώς ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι: «μετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»<sup>38</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν με κατηγορηματικό τρόπο την επιχειρούμενη αξιολόγησή τους υπό το φόβο της επαναφοράς του νέου επιθεωρητισμού με αποτέλεσμα οι σχολικοί σύμβουλοι να περιοριστούν στη σύνταξη και κατάθεση στο Υπουργείο Παιδείας και στο Κέντρο Μελετών και Επιμόρφωσης, μιας συνοπτικής έκθεσης στο τέλος του σχολικού έτους, όπου επισημαίνεται το έργο που συντελέστηκε στην περιφέρεια, καταγράφονται τα βασικά προβλήματα που ανέκυψαν και προτείνονται σχετικές λύσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος 2005: 44).

Με την κατάργηση των Επιθεωρητών, σύμφωνα με το νόμο 1304/1982 (ΦΕΚ 144/7-12-1982), ήδη, έχει καταργηθεί και κάθε διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όμως, αποτελούσε το αντιμαχόμενο σημείο που καθόρισε τη σχέση του Υπουργείου και συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών αλλά και την πορεία του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου. Το κενό του νομοθέτη αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης αποτέλεσε παγιωμένη κατάσταση, ενώ η στάση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίστηκε από άρνηση κάθε μορφής αξιολόγησης από φόβο «επιθεωρητικοποίησης» του Σχολικού Συμβούλου (Ζαμπέτα, 1994: 254).

Με τη ψήφιση του Νόμου - Πλαισίου, όπως χαρακτηρίστηκε, 1566/1985<sup>39</sup> (ΦΕΚ 167/30-9-1985) για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αξιολόγηση ρυθμίζεται ξανά ύστερα από σειρά Π.Δ. που ποτέ δεν θα εφαρμοστούν αφενός λόγω

---

<sup>38</sup> Π.Δ. 214/1984 (ο.π.) «Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων» παρ. 9.α.

<sup>39</sup> Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985) με θέμα: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

των συνδικαλιστικών αντιδράσεων αφετέρου λόγω της κοινωνικής πολιτικής που εφάρμοσε η κυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ. (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος 2005: 44).

Με το σχέδιο του Π.Δ. του 1987 επί υπουργίας Α. Τρίτση για την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων επιχειρείται η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος με βασικό επιχείρημα τη μη βελτίωση της εκπαίδευσης λόγω της ανυπαρξίας αξιολόγησης (Μοσχόπουλος, 2005). Η αντίδραση των συνδικαλιστών οργανώσεων σε συνδυασμό με την πολυήμερη απεργία του 1988 και την πολιτική ρευστότητα της περιόδου 1989 – 1990 ανέστειλαν για μια ακόμη φορά την προώθηση του Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ναζάκης, 2002 οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας, 2002:215).

Η Ζαμπέτα (1995:364) υποστηρίζει ότι οι πολιτικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν από το 1974-1989 αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση ως μια στείρα διαδικασία διοικητικής ρουτίνας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας χωρίς να χρησιμοποιείται για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο επιθεωρητισμός έως το 1982 υπήρξε μια μορφή διοικητικού ελέγχου της εκπαίδευσης, αλλά ο θεσμός του σχολικού συμβούλου αποτέλεσε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού με επιστημονικά χαρακτηριστικά. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση, όμως, υπονομεύθηκε από μια σειρά παραγόντων: την τάση πολιτικού ελέγχου του θεσμού του σχολικού συμβούλου από την κυβέρνηση και από τις γραφειοκρατικές δομές της εκπαιδευτικής διοίκησης, τη στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων, τα πολιτικά κόμματα που υιοθετούσαν άκριτα τα συνθήματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων για να εντάξουν στην πολιτική τους στρατηγική τους αντίστοιχους κοινωνικούς χώρους χωρίς να διαθέτουν πολιτική λύση στα προβλήματα. Οι παραπάνω λόγοι συνέτειναν στην υποβάθμιση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ζαμπέτα, 1995:365).

Το διάστημα 1990-1993 το πολιτικό σκηνικό αλλάζει και τη διακυβέρνηση της χώρας αναλαμβάνει η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας. Το 1992, το Υπουργείο Παιδείας προωθεί νέο σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να αρχίσει νέος κύκλος αντιπαραθέσεων από το εκπαιδευτικό σώμα και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις.

Το 1993 δημοσιεύεται το Π.Δ. 320/1993<sup>40</sup> (ΦΕΚ 138/25-8-1993) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο Π.Δ. ο σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα<sup>41</sup> του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής του σχολείου αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και τη συνεργασία – επικοινωνία του εκπαιδευτικού<sup>42</sup> με συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 10-50 μόρια και στις δύο αξιολογικές κρίσεις.

Η αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων ήταν ανένδοτη και καταγγελλική για επιστροφή στον «επιθεωρητισμό» και αστυνόμευση της παιδαγωγικής πράξης. Το αποτέλεσμα ήταν το συγκεκριμένο Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138/25-8-1993) να μην εφαρμοστεί στην πράξη λόγω ραγδαίων πολιτικών εξελίξεων. Τον Οκτώβριο του 1993 τις εκλογές κερδίζει το ΠΑ.ΣΟ.Κ. Η νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την εγκύκλιο υπ' αριθμό Δ/24168/25-11-1993 ζητά από τους σχολικούς συμβούλους και διευθυντές σχολείων να απέχουν από την αξιολόγηση αναμένοντας νέα πρόταση για την αναμόρφωσή της (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος 2005: 44).

Αργότερα, ψηφίστηκε ο νόμος 2525/1997<sup>43</sup> (ΦΕΚ 188/23-9-1997) που αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εισάγεται μια ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης<sup>44</sup> που περιλαμβάνει Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) με σκοπό να συντάσσουν αξιολογικές εκθέσεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο της σχολικής μονάδας. Για αυτό το σκοπό συνιστώνται 400 οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών.

Η υπ' αριθμ. Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998 με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» σχετίζεται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ρυθμίζει τα θέματα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Με τον όρο αξιολόγηση του

---

<sup>40</sup> Π.Δ. 320/1993 (ΦΕΚ 138/25-8-1993) με θέμα: «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση».

<sup>41</sup> Π.Δ. 320/1993 (ο.π.) άρθρο 3, παρ. 2-3.

<sup>42</sup> Π.Δ. 320/1993 (ο.π.) άρθρο 3, παρ. 4-5.

<sup>43</sup> Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997) με θέμα: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις».

<sup>44</sup> Νόμος 2525/1997 (ο.π.) άρθρο 8, παρ. 4, εδαφ. α, β, γ, δ.

εκπαιδευτικού έργου «*νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της*».<sup>45</sup>

Συγκεκριμένα, στο τέλος κάθε σχολικού έτους μια πενταμελής επιτροπή<sup>46</sup> που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων συντάσσει έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας που υποβάλλεται στο διευθυντή της μονάδας επισημαίνοντας ενδεχόμενες δυσλειτουργίες. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση αναφορικά με τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς της. Τα κριτήρια της έκθεσης για τους εκπαιδευτικούς<sup>47</sup> είναι: υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα, ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασία – επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο<sup>48</sup> των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Τον Αύγουστο κάθε σχολικού έτους η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων (Ε.Α.Σ.Μ.) συγκροτεί τριμελείς επιτροπές<sup>49</sup> με σκοπό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και την σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης. Παράλληλα, προβλέπεται η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για το εκπαιδευτικό έργο του συνόλου των σχολικών μονάδων της διεύθυνσης εκπαίδευσης και αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και εκπαιδευτικών της αντίστοιχης ειδικότητας ύστερα από την ένστασή τους.

Για την αξιολόγηση της κάθε σχολικής μονάδας, οι τριμελείς επιτροπές<sup>50</sup> έρχονται σε άμεση επαφή με το διευθυντή του σχολείου, τους μαθητές, το διοικητικό προσωπικό, το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, την οικεία σχολική επιτροπή και τη δημοτική επιτροπή παιδείας για τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών πληροφοριών σχετικά με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και την ποιότητα του

<sup>45</sup> Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, άρθρο 1 «Έννοια και Σκοπός της Αξιολόγησης».

<sup>46</sup> Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, άρθρο 2 «Όργανα αξιολόγησης και καθήκοντα αυτών», παρ.1.

<sup>47</sup> Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, άρθρο 2, παρ.2.

<sup>48</sup> Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998, άρθρο 2, παρ.5.

<sup>49</sup> Υ.Α.Δ2/1938/26-2- 1998, άρθρο 3 «Αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών των Σχολικών Μονάδων, Στελεχών εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών», παρ. 1-2.

<sup>50</sup> Υ.Α. Δ2/1938/1998, άρθρο 3, παρ. 3 εδαφ. α, β, γ.

εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε σχολική μονάδα από τους αξιολογητές και μετά το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις υποβάλλουν στην Ε.Α.Σ.Μ.

Ο Μαυρογιώργος (2002), ασκώντας κριτική στο συγκεκριμένο νόμο, θεωρεί ότι πρόκειται για μια πολιτική αποκεντρωμένου συγκεντρωτισμού με δυνατότητες για αποτελεσματικότερη άσκηση ιεραρχικού, γραφειοκρατικού και αυταρχικού κεντρικού ελέγχου στην εκπαίδευση. Δίνεται προτεραιότητα στο μάνατζμεντ (αύξηση διοικητικών θέσεων, ενίσχυση αρμοδιοτήτων) σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εξατομίκευση της αξιολόγησης προωθεί τον «ατομικισμό», είναι περιστασιακή και μηχανιστική ενώ οι επιτηρητές επιτηρούνται σε ένα πλαίσιο ιεραρχικής πυραμίδας. Στις συγκεκριμένες συνθήκες η αξιολόγηση επιτελεί μια ιεραρχική παρατήρηση που «κανονικοποιεί» την εκτροπή και εξαναγκάζει στην ομοιογένεια (Μαυρογιώργος, 2002 οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας 2002: 147-148).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών προέβαλαν σθεναρή αντίσταση με αποτέλεσμα να μην υλοποιηθεί η συγκεκριμένη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Ο νόμος 2986/2002<sup>51</sup> (ΦΕΚ 24/13-2-2002) αποτελεί μια νέα πρόταση σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Ο συγκεκριμένος νόμος φαίνεται να διακατέχεται από μια «ολιστική θεώρηση» της αξιολόγησης.

Αρχικά, προτάσσεται ο σκοπός της αξιολόγησης:<sup>52</sup> η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διευκρινίζεται ότι *«η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων»*.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Το

---

<sup>51</sup> Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) με θέμα: «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

<sup>52</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.) άρθρο 4, παρ. 1.

Κ.Ε.Ε<sup>53</sup> αναλαμβάνει την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου μέσα από πρότυπους δείκτες και κριτήρια τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας και περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο. Το Π. Ι.<sup>54</sup> αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς: α) τους εκπαιδευτικούς για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, β) τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, γ) τα στελέχη εκπαίδευσης και δ) εκείνους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να αξιολογηθούν, με περιοδική συχνότητα.<sup>55</sup> Η διαδικασία αξιολόγησης θα υλοποιηθεί με ατομικές αξιολογικές εκθέσεις.<sup>56</sup> Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται<sup>57</sup> από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο σχολικό σύμβουλο.

Με την υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002<sup>58</sup> (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) ρυθμίζονται οι αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του σχολικού συμβούλου. Ειδικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας<sup>59</sup> αξιολογεί στον εκπαιδευτικό: την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παιδαγωγική συμπεριφορά του, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τη συνέπεια και την υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του. Ο σχολικός σύμβουλος<sup>60</sup> κατά τη διάρκεια τριών επιτόπιων επισκέψεων στη σχολική τάξη, αξιολογεί στον εκπαιδευτικό: την επιστημονική συγκρότηση και δραστηριότητά του και την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα – δραστηριότητά του.

Αποτιμώντας το νέο σχέδιο αξιολόγησης δε διαφέρει σημαντικά από εκείνο του νόμου 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997). Η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στην κατάργηση των οργάνων αξιολόγησης Σ.Μ.Α. και Ε.Α.Σ.Μ., σώματα των οποίων αφενός η μονιμότητα και αφετέρου ο εξωτερικός και ελεγκτικός χαρακτήρας τους συγκέντρωσαν την αντίδραση του εκπαιδευτικού σώματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκικος, 2005: 46-48).

---

<sup>53</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.), άρθρο 4, παρ.2, εδαφ.α

<sup>54</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.), άρθρο 4, παρ.2, εδαφ.β.

<sup>55</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.), άρθρο 5, παρ.2.

<sup>56</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.), άρθρο 5, παρ.3, εδαφ.α.

<sup>57</sup> Νόμος 2986/2002, (ο.π.), άρθρο 5, παρ.3, εδαφ.β.

<sup>58</sup> Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (ΦΕΚ 1340/16-10-2002) με θέμα «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων των αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».

<sup>59</sup> Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, (ο.π.) άρθρο 27.

<sup>60</sup> Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, (ο.π.) άρθρο 28.

Η συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική πολιτική αξιολόγησης συνάντησε την αντίδραση των εκπαιδευτικών καθιστώντας την ανενεργή. Στο γεγονός αυτό βοήθησε η αλλαγή του πολιτικού σκηνικού με τις εκλογές του Μαρτίου 2004 όπου τη διακυβέρνηση της χώρας ανέλαβε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας.

Αποτιμώντας κριτικά, ο νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/13-2-2002) αποτελεί μια «ιεραρχική» μορφή αξιολόγησης που ασκείται από τα ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά όργανα της σχολικής μονάδας χωρίς, όμως, να δραστηριοποιούνται ισότιμα τα μέλη που έχουν λόγο για το εκπαιδευτικό έργο, όπως: ο σύλλογος διδασκόντων, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί. Στόχος της μεταρρύθμισης φαίνεται να είναι η «άνωθεν» ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκρος, 2005: 49).

Στην ίδια προβληματική, υποστηρίζεται η άποψη ότι ο συγκεκριμένος νόμος στηρίζεται σε ιδεολογικοπολιτικές επιλογές του παρελθόντος. Η αξιολόγηση από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή θα διαμορφώσει ένα πυραμιδικό βαθμολογικό – μισθολογικό σχήμα ιεραρχικής κατάταξης των εκπαιδευτικών με ελάχιστα εχέγγυα δικαιοσύνης και ασαφή κριτήρια, με αποτέλεσμα να ενισχυθεί ακόμα περισσότερο μια ιεραρχική – γραφειοκρατική λογική (Γρόλλιος, Λάμπας & Τζήκας, 2002 οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας, 2002: 131-134).

Το αξιολογικό θεσμικό πλαίσιο του νόμου στήνεται γύρω από έναν ιεραρχικό έλεγχο, εισάγεται η θατσερικής έμπνευσης αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με ποσοτικούς δείκτες ποιότητας προσπαθώντας να μετατραπεί η ποιότητα σε ποσότητα, τίθενται οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός πλέγματος αμοιβών – ποινών ενώ απαξιώνεται ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών προωθώντας το ιδεολόγημα του «επαγγελματισμού» (Μενδώνης, Μαριολής & Γαλάνης, 2002 οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας, 2002: 187-196).

Το 2010 ψηφίζεται ο Νόμος 3848/2010<sup>61</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) σχετικά με την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπου ορίζεται ρητά<sup>62</sup> ότι *«οι κενές θέσεις εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση θα καλύπτονται από όσους συγκεντρώνουν βαθμολογία πάνω από τη βάση στο διαγωνισμό του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού*

<sup>61</sup> Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) με θέμα: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

<sup>62</sup> Νόμος 3848/2010, (ο.π) .άρθρο 1 «Διαγωνισμός του ΑΣΕΠ».



(Α.Σ.Ε.Π.)» και ο διορισμός θα διενεργείται με βάση τη σειρά τους στον τελικό πίνακα κατάταξης του Α.Σ.Ε.Π.

Παράλληλα, αναφέρεται η διαδικασία προγραμματισμού<sup>63</sup> και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπεύθυνα υπηρεσιακά όργανα για την κατάρτιση και γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

Ο συγκεκριμένος νόμος δεν έθιξε ζητήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην συναντήσει αντιδράσεις από το εκπαιδευτικό σώμα ως προς το συγκεκριμένο θέμα αλλά συγκέντρωσε οξύτατες διαφωνίες σχετικά με άλλες διατάξεις<sup>64</sup> αναφορικά με τον τρόπο αποσπάσεων και μεταθέσεων και την τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Πρόσφατα, ψηφίστηκε το Π.Δ. 152/2013<sup>65</sup> (ΦΕΚ 240/5-11-2013) αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, αναφέρονται αναλυτικά όλες οι κατηγορίες<sup>66</sup> των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπόκεινται στην αξιολόγηση με διαφορετικά κριτήρια ανά κατηγορία. Συνοπτικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι όλοι οι λειτουργοί της εκπαίδευσης αξιολογούνται από όλους εκτός από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ως σκοπός<sup>67</sup> της αξιολόγησης προτάσσεται *«η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας»*.

Η αξιολόγηση διακρίνεται<sup>68</sup> ως προς τη φύση του έργου που αξιολογείται σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται: *«η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο της διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών»* και ως εκπαιδευτική ορίζεται: *«η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού και επιμορφωτικού έργου και επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη»*.

---

<sup>63</sup> Νόμος 3848/2010, (ο.π.) άρθρο 32 «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών».

<sup>64</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 5.8 «Ζητήματα Αποσπάσεων».

<sup>65</sup> Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) με θέμα: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

<sup>66</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 1 «Πεδίο εφαρμογής και ορισμοί», παρ. 1, εδαφ. α-κγ.

<sup>67</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 2 «Σκοπός της αξιολόγησης και γενικές αρχές», παρ. 1.

<sup>68</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 1, παρ. 2.

Η αξιολόγηση των μάχιμων εκπαιδευτικών της τάξης, που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες, διενεργείται με συγκεκριμένα κριτήρια<sup>69</sup> με διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας. Ειδικότερα:

α) *Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Συντελεστής βαρύτητας 0,75) με κριτήρια: «Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη, Οργάνωση της σχολικής τάξης».

β) *Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας*, (Συντελεστής βαρύτητας 0,50) με κριτήρια: «Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας, Στόχοι και περιεχόμενο, Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα».

γ) *Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών*, (Συντελεστής βαρύτητας 1,25) με κριτήρια: «Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία, Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών».

δ) *Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια*, (Συντελεστής βαρύτητας 1,50) με κριτήρια: «Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτό-αξιολόγησή της, Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς».

ε) *Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (Συντελεστής βαρύτητας 1) με κριτήρια: «Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη και Επαγγελματική ανάπτυξη».

Ως προς τους συντελεστές βαρύτητας οι πιο ισχυρές κατηγορίες θεωρούνται: η κατηγορία της IV) Υπηρεσιακής συνέπειας και επάρκειας και η κατηγορία της III) Διεξαγωγής της διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών.

Στο συγκεκριμένο Π.Δ. αναφέρεται ότι το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται συνολικά<sup>70</sup> αλλά και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα με

<sup>69</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 3 «Κριτήρια διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης και συντελεστές βαρύτητας», παρ. 10, εδαφ. α-ε.

<sup>70</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 5 «Ποιοτικός χαρακτηρισμός και κλίμακα βαθμολόγησης», παρ. 1.

ποιοτικούς χαρακτηρισμούς όπως: «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός», «εξαιρετικός» που αντιστοιχίζονται σε εκατοντάβαθμη κλίμακα<sup>71</sup>.

Παράλληλα, αναφέρεται αναλυτικά ο ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός<sup>72</sup> ανά κριτήριο του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται<sup>73</sup> στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους οικείους σχολικούς συμβούλους.

Η διαδικασία της διοικητικής αξιολόγησης διενεργείται ως εξής: οι αξιολογητές πριν την έναρξη<sup>74</sup> της αξιολογικής διαδικασίας προσκαλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συνάντηση για να συζητήσουν εν όψει της επικείμενης αξιολόγησης. Οι αξιολογητές αφού παρακολουθήσουν τουλάχιστον δύο διδασκαλίες,<sup>75</sup> συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης. Ο αξιολογούμενος υποβάλλει στον αξιολογητή την έκθεση εκπαιδευτικής αυτοαξιολόγησης<sup>76</sup> και το συνοδευτικό ατομικό του φάκελο με σκοπό την πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή χωρίς, όμως, να δεσμεύεται στην αξιολογική του κρίση. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται<sup>77</sup> με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού μία φορά στην τριετία.

Ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει ένσταση<sup>78</sup> κατά της αξιολογικής έκθεσης του αξιολογητή με αξιόπιστα τεκμήρια που να αποδεικνύουν την ανακρίβεια της έκθεσης. Παράλληλα, κάθε εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του<sup>79</sup> εγγράφως, επωνύμως και προαιρετικά υποβάλλοντας την αξιολόγησή του στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή αλλά ο αποδέκτης εκτιμά αν θα κρίνει τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις.

---

<sup>71</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 5, παρ.2.

<sup>72</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 14 «Ποιοτικός αξιολογικός χαρακτηρισμός των εκπαιδευτικών», παρ. 1-5.

<sup>73</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 4 «Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης», παρ. 1, εδαφ. ιβ.

<sup>74</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17 «Διαδικασία αξιολόγησης», παρ.1, εδαφ.α

<sup>75</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ. 1, εδαφ. ββ.

<sup>76</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ. 1, εδαφ. γγ.

<sup>77</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ. 9.

<sup>78</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 20 «Δικαίωμα ένστασης, αρμόδια όργανα και έκταση ελέγχου», παρ.3-4.

<sup>79</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 24 «Αξιολόγηση των προϊσταμένων από τους υφισταμένους».

Αποτιμώντας γενικά την επιχειρούμενη αξιολόγηση του Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) πρόκειται για μορφή αξιολόγησης<sup>80</sup> απολογιστική ή τελική ως προς τους σκοπούς, εξωτερική αναφορικά με το φορέα αξιολόγησης, με χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, μη-συμμετοχική ως προς τους συντελεστές, επικεντρωμένη στη διαδικασία αποτελέσματος και στους στόχους και εκ των υστέρων σχετικά με το χρόνο αξιολόγησης.

Αναφορικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης – εκτός της παιδαγωγικής κατάρτισης – σταχυολογώντας αναφέρονται ενδεικτικά: οι διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, ο βαθμός πρόσληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών, η διδακτική ικανότητα. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν τα συγκεκριμένα κριτήρια μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να αποτιμηθούν. Εύλογα τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

Πώς μπορεί, αλήθεια, κάποιος να αποτιμήσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής διαδικασίας με μια μέτρηση αντικειμενική; Μετριέται το ευχάριστο ή το δυσάρεστο κλίμα της τάξης; Ο έπαινος και η ενθάρρυνση της δασκάλας σε μια ομάδα εργασίας ή σε ένα μαθητή που κατάφερε να επιλύσει μια δύσκολη άσκηση; Η επίπληξη του εκπαιδευτικού σε μια αταξία ενός παιδιού; Μια ιδέα που «πέταξε» ένας μαθητής και το χειροκρότημα των υπολοίπων στην τάξη; Η χαρά και ο ξεσηκωμός των παιδιών στην ανακοίνωση μιας εκδρομής; Η κούραση των μαθητών το μεσημέρι και ο πανζουρλισμός που επικρατεί στο άκουσμα του κουδουνιού την τελευταία διδακτική ώρα;

Το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) συνδέει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη μισθολογική τους εξέλιξη<sup>81</sup>, έτσι όπως αναφέρεται, στο νόμο 4024/2011 (ΦΕΚ 226/27-10-2011). Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο στον επόμενο βαθμό δε θα προάγονται όλοι όσοι έχουν περάσει με επιτυχία τη δοκιμασία της αξιολόγησης, αλλά, συγκεκριμένο ποσοστό – ποσόστωση. Συνεπώς, οι συνέπειες του προτεινόμενου αξιολογικού συστήματος είναι πολυποίκιλες τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

---

<sup>80</sup> Καραλής, 2008, Ενότητα 1.2, Κεφάλαιο 1.2.2. «Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση» : 15-17.

<sup>81</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 5.9. «Σύστημα Βαθμολογικής Κατάταξης και Μισθολογικής Εξέλιξης των εκπαιδευτικών».

Η Δ.Ο.Ε<sup>82</sup> εκφράζοντας τη θέση της στην επιχειρούμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, έτσι όπως εκφράζεται στο Π.Δ.152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013), θεωρεί ότι: α) *«Το νέο «μισθολόγιο – φτωχολόγιο της εξαθλίωσης» του νόμου 4024/2011 συνδέει τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη με την αξιολόγηση. Μέσα από μια σειρά από αυθαίρετες ποσοστώσεις θέτονται φραγμοί με αποτέλεσμα μέσω της αξιολόγησης να οδηγηθούν εκπαιδευτικοί στον καιάδα των απολύσεων». Το συνδικαλιστικό όργανο υποστηρίζει ότι το κράτος έχει ως στόχο «την απαλλαγή του από τις διαχρονικές του ευθύνες και την υπόδειξη ως μοναδικού υπαίτιου των προβλημάτων της εκπαίδευσης, τον εκπαιδευτικό». β) Στο νέο σχολείο που προετοιμάζεται «ο εκπαιδευτικός εκτός από ενδεής θα πρέπει να είναι πειθήνιος και υποταγμένος. Απόλυτα χειραγωγημένος από την κεντρική εξουσία και απόλυτα μόνος από υπεράσπιση κατά την αξιολογική διαδικασία». γ) Ο εκπαιδευτικός και το έργο του δε θα πρέπει «να κρίνονται από μονοπρόσωπα αλλά από συλλογικά όργανα. Το αποτέλεσμα της κρίσης σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι προϊόν αποκλειστικά αξιολογικής έκθεσης και δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως πειθαρχικό μέτρο που συνδέεται με την υπηρεσιακή, μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού».*

Το συνδικαλιστικό όργανο δηλώνει κατηγορηματικά αντίθετο με τα νομοθετήματα των τελευταίων χρόνων: Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010), Ν. 4024/2011 (ΦΕΚ 226/27-10-2011) γιατί καθίσταται φανερό ότι στόχος τους δεν είναι η αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά *«η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, η κατηγοριοποίηση των σχολείων και η μετατροπή του εκπαιδευτικού σε ένα φοβισμένο και άβουλο όργανο που άκριτα και κάτω από τον φόβο τιμωρητικών διατάξεων θα εφαρμόζει όσα του επιβάλλονται».*

Παρακάτω, επιχειρείται μια κριτική των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που οδήγησαν την αξιολόγηση «ως μη γενόμενη», τα τελευταία τριάντα δύο χρόνια

---

<sup>82</sup> Ανακοίνωση της Δ.Ο.Ε. με αρ. πρωτ.811/5-3-2012 στο: [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=8718](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=8718)

#### 4.4. Κριτική των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το 1982 έως το 2014 ακόμα «*περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα*» στο εκπαιδευτικό σώμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μαυρογιώργος (2003:26). Στο διάστημα αυτό ψηφίστηκαν αρκετοί Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις από διαφορετικές κυβερνήσεις αντίθετων πολιτικών ιδεολογιών αλλά δεν εφαρμόστηκε τίποτε στην πράξη.

Προτείνεται ενδεικτική συστηματοποίηση των παραγόντων που αναχάιτισαν κατ' εξακολούθηση για τριάντα δύο χρόνια την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

■ Εστίαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Οι πολιτικές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αν και προτάσσουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στην πράξη εστιάζουν στο άτομο, στον εκπαιδευτικό και πολύ λίγο στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του συνολικά παραγόμενου έργου σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Η εστίαση σε ένα μόνο παράγοντα, τον εκπαιδευτικό, δημιουργεί στρεβλή εικόνα γιατί η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης αποσιωπάται. Οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως οικονομικοί πόροι, υποδομές, αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα σπουδών κ.α. αποκρύπτονται αν και συμβάλλουν σημαντικά στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Με αυτό τον τρόπο η αξιολόγηση λειτουργεί ως μηχανισμός ελέγχου των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1993: 144-145 & Αθανασούλα-Ρέππα, 2005 οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2005: 50-52).

■ Οι νόμοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εκτιμούν: τις «ικανότητες» των εκπαιδευτικών ως μετρήσιμα αποτελέσματα χωρίς να υπολογίζονται μια σειρά από μεταβλητές που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου όπως: δομή του συστήματος, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εργασιακό κλίμα κ.α. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αξιολόγηση να μην έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα αλλά τιμωρητικό, δεδομένου ότι οι ρυθμίσεις προβλέπουν ως και μετάταξη ή απόλυση για όσους εκπαιδευτικούς κριθούν ανεπαρκείς στην τέλεση των εκπαιδευτικών και διοικητικών τους καθηκόντων.

■ Σε αρκετούς νόμους προτείνονται ως αξιολογητές: ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, στελέχη εκπαίδευσης που δε θεωρούνται

κατάλληλα καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι επιστημονικά και μεθοδολογικά ώστε να ασκήσουν τη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 1993:179-180 & Αθανασούλα – Ρέππα οπ. αναφ. στο, Ανδρέου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, αμφισβητούν την επιλογή και το έργο τους με αποτέλεσμα να αναπαράγουν παραδοσιακές πρακτικές άσκησης εξουσίας. Με αυτή την πρακτική δημιουργούνται αρνητικές νοοτροπίες και αμφισβητήσεις σχετικά με την αξιολογική διαδικασία και την πεποίθηση στο εκπαιδευτικό σώμα ότι οι αξιολογητές αφού δεν διαθέτουν τα προσόντα της εμπειρογνωμοσύνης, θα λειτουργούν περισσότερο με υποκειμενικά κριτήρια (Παπακωνσταντίνου, 1993:180-189).

Στην ίδια προβληματική, ο Μαυρογιώργος (1993:153) υποστηρίζει ότι όσο διατηρείται η πολιτική *«της προσωποπαγούς και γραφειοκρατικής διοίκησης της εκπαίδευσης»* κάθε προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα είναι *«συμμορφωτική, αντιμεταρρυθμιστική συντηρώντας την ισχύουσα τάξη πραγμάτων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αρνούνται κατηγορηματικά να υπονομεύσουν το ίδιο τους το έργο»*.

■ Απόδοση ευθυνών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι από το 1982 οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις αυταρχικές και γραφειοκρατικές εκδοχές της αξιολόγησης αλλά οι συγκεκριμένες αντιθέσεις δεν αξιοποιήθηκαν γόνιμα κατά τη διάρκεια των τριών αυτών δεκαετιών. Οι εκπαιδευτικοί έχασαν πολύτιμο χρόνο μη αρθρώνοντας «άλλο» λόγο στις εκάστοτε πολιτικές αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (2002) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πεδίο παρέμβασης η σχολική μονάδα και ο σύλλογος διδασκόντων προκειμένου να διαμορφωθεί συλλογικά μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας με έμπνευση, σύλληψη, προγραμματισμό, σχεδιασμό, εφαρμογή και ετήσιο απολογισμό. Σε αυτή την περίπτωση θα είχαν αναδειχθεί *«εκ των έσω και από κάτω»* ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα όπως: σχολική αποτυχία, διαρροή, ρατσισμός, αντισταθμιστική παρέμβαση. (Μαυρογιώργος, 2002, οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας 2002: 147-149). Αν οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτύξει εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού και απολογισμού του έργου τους, ίσως να ήταν δυσκολότερη η επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης από την πολιτεία.

■ Ο κυβερνητικός λόγος που διατρέχει τα περισσότερα νομοθετικά κείμενα της αξιολόγησης θεωρείται παραδοσιακός αφού παρουσιάζει κοινοτυπίες όσον αφορά την ιεραρχία των δομών. Ειδικότερα, ως στόχος της αξιολόγησης προτάσσεται η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνδέονται με ένα σύστημα αμοιβών: μισθολογική ανέλιξη και ένα σύστημα ποινών: στασιμότητα, απόλυση. Τη θέση του αξιολογητή μοιράζονται οι θεσμικοί συντελεστές, ήτοι: ο διευθυντής, ο προϊστάμενος και ο σχολικός σύμβουλος και αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν αφαιρεθεί όσα παραπέμπουν σε εθνικό-φρονηματικές αντιλήψεις. Συνεπώς, στο προτεινόμενο σύστημα μειώνεται ο αυταρχισμός αλλά οι ιεραρχικές δομές παραμένουν (Αθανασιάδης, 2001 οπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2001:146).

■ Ο συνδικαλιστικός λόγος διαχρονικά έχει ευθύνες για τη θεσμική αχρησία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ζαμπέτα, 1994: 256, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 323, Μαυρογιώργος, 1993: 155-157, Παπακωνσταντίνου, 1992: 161-162, Αθανασούλα-Ρέππα, 2005:49). Κάθε επιχειρούμενο νομοθέτημα της πολιτείας ακολουθούσαν αντιδράσεις του συνδικαλιστικού οργάνου της ΔΟΕ με αποτέλεσμα να ακυρώνεται στην πράξη.

Η Δ.Ο.Ε<sup>83</sup> υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να λειτουργεί ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πάγια πρότασή της αποτελεί ένα σχέδιο αξιολόγησης που θα κρίνει το σύνολο των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως υποδομές, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, επιμόρφωση, συνθήκες άσκησης εκπαιδευτικού έργου και θα κινείται στους άξονες: προγραμματισμός, στοχοθεσία, παρακολούθηση και αξιολόγηση από συλλογικά όργανα: το Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Στόχος του συνδικαλιστικού οργάνου αποτελεί *«η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και η βελτίωση του εκπαιδευτικού και σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να ταυτίζεται με τη διαδικασία βαθμολογικής κατάταξης και μισθολογικής εξέλιξης»*. Η Δ.Ο.Ε. θεωρεί ότι *«η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά εκείνη τη διαδικασία που συνδέει το προϊόν της αξιολόγησης με μέτρα διορθωτικά τόσο σε οικονομική όσο σε διδακτική και*

---

<sup>83</sup> Ανακοίνωση της Δ.Ο.Ε. με αρ.πρωτ.398/13-11-2013 στο [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10440](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10440)



σε παιδαγωγική κατεύθυνση». Η διαρκής επιμόρφωση, η πλήρης υλικοτεχνική υποδομή, ο συμβουλευτικός ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης θεωρούνται κάποιες από τις δικλίδες που ασκούν προωθητικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρονται διεξοδικά οι στρατηγικές της διοίκησης που ίσχυσαν τα τελευταία χρόνια επιφέροντας σημαντικές συνέπειες στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΕΛΕΥΤΑΙΩΝ ΧΡΟΝΩΝ

### 5.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται οι στρατηγικές της Διοίκησης που εφαρμόστηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία, χρόνια με αποτέλεσμα να επηρεάσουν τη ζωή των εκπαιδευτικών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνήσαμε ένα μεγάλο αρχειακό υλικό επίσημων κειμένων: υπουργικών αποφάσεων, εγκυκλίων, προεδρικών διαταγμάτων, νόμων που εκδόθηκαν την τελευταία τριετία ή είχαν εκδοθεί νωρίτερα και ισχύουν μέχρι σήμερα. Μέσα από ενδελεχή έρευνα, καταλήξαμε στα παρακάτω νομοθετήματα που υλοποιούν τις αντίστοιχες πολιτικές της Διοίκησης.

### 5.2. Υποβιβασμοί – Συγχωνεύσεις – Καταργήσεις Δημοτικών Σχολείων & Νηπιαγωγείων

Η σχολική χρονιά 2011-2012 θεωρείται ορόσημο δεδομένου του αρχικού σαρωτικού κύματος των Υποβιβασμών – Συγχωνεύσεων – Καταργήσεων Σχολικών Μονάδων. Οι αιτίες αυτού του φαινομένου είναι αφενός η μείωση του μαθητικού πληθυσμού λόγω της υπογεννητικότητας και αφετέρου το γεγονός ότι η χώρα λόγω της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας παύει να αποτελεί πόλο έλξης οικονομικών μεταναστών. Το Υπουργείο προέβη σε ένα μεγάλο κύκλο υποβιβασμών – συγχωνεύσεων – καταργήσεων σχολείων σε όλη τη χώρα μέσα σε ένα ευρύτερο κλίμα οικονομικού εξορθολογισμού.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Υ.Α. 29984/Δ4/14-3-2011<sup>84</sup> (ΦΕΚ 440/18-3-2011) με θέμα: «Υποβιβασμός, Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών σχολείων και

---

<sup>84</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(3).pdf)

Νηπιαγωγείων» ένας σημαντικός αριθμός σχολείων – δημοτικών και νηπιαγωγείων – σε όλη την επικράτεια προβλέπονταν να υποβιβαστεί, συγχωνευθεί, καταργηθεί.

Ειδικότερα, το συγκεκριμένο διδακτικό έτος είχαν προταθεί για:

- ◆ υποβιβασμό 199 δημοτικά σχολεία και 11 νηπιαγωγεία,
- ◆ μεγαλύτερης κλίμακας συγχωνεύσεις δημοτικών και νηπιαγωγείων σε πιο μεγάλες σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής,
- ◆ κατάργηση 120 δημοτικών σχολείων και 90 νηπιαγωγείων.

Όμως, η συγκεκριμένη Υ.Α. (ΦΕΚ 440/18-3-2011) ανακλήθηκε από την υπ' αριθμ. Υ.Α. 71338/Δ4/24-6-2011 (ΦΕΚ 1573/27-6-2011<sup>85</sup>) με θέμα: «Υποβιβασμός, Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων», σύμφωνα με την οποία τελικά σε όλη την Ελλάδα:

- ◆ υποβιβάστηκαν 205 δημοτικά σχολεία και 11 νηπιαγωγεία,
- ◆ συγχωνεύτηκε ένας σημαντικός αριθμός δημοτικών και νηπιαγωγείων σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής και
- ◆ καταργήθηκαν 117 δημοτικά σχολεία και 90 νηπιαγωγεία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων σε μεγαλύτερα πολυθέσια σχολεία δεν πραγματοποιήθηκε αντίστοιχα αύξηση της οργανικότητας του σχολείου υποδοχής με συνέπεια να «χαθούν» αρκετές οργανικές θέσεις εργασίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται στον παρακάτω πίνακα.

Η επιλογή των αντίστοιχων σχολείων έγινε τυχαία από τις αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

#### Πίνακας 5.1: Συγχωνεύσεις Σχολικών Μονάδων για το σχολ. έτος 2011-2012

---

<sup>85</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(4).pdf)

<b>ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>Δ/ΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>	<b>ΣΥΓΧΩΝΕΥΟΜΕΝΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ</b>	<b>ΟΝΟΜΑ ΣΥΝΕΝΟΥΜΕΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΝΕΑ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ</b>
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	ΑΧΑΪΑ	6/Θ 28° Δ.Σ. ΠΑΤΡΩΝ	12/Θ 13° Δ.Σ. ΠΑΤΡΩΝ
		9/Θ 13° Δ.Σ. ΠΑΤΡΩΝ	
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗ	ΔΡΑΜΑ	6/Θ Δ.Σ. ΝΕΑΣ ΑΜΙΣΟΥ	7/Θ Δ.Σ. ΝΕΑΣ ΑΜΙΣΟΥ
		6/Θ Δ.Σ. ΚΟΥΔΟΥΝΙΩΝ – ΜΑΥΡΟΛΕΥΚΗΣ	
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	6/Θ 1° Δ.Σ. ΠΑΡΑΛΙΑΣ ΔΙΣΤΟΜΟΥ	8/Θ Δ.Σ. ΠΑΡΑΛΙΑΣ ΔΙΣΤΟΜΟΥ
		6/Θ 2° Δ.Σ. ΠΑΡΑΛΙΑΣ ΔΙΣΤΟΜΟΥ	
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΛΕΣΒΟΥ	8/Θ 14° Δ.Σ. ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	6° 12/Θ Δ.Σ. ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ
		8/Θ 6° Δ.Σ. ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ	
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	91° 6/Θ Δ.Σ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	16° 12/Θ Δ.Σ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
		16° 6/Θ Δ.Σ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	2/Θ Δ.Σ. ΑΓ. ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ	6/Θ Δ.Σ. ΚΑΡΠΟΧΩΡΙΟΥ
		1/Θ Δ.Σ. ΜΕΛΙΣΣΟΧΩΡΙΟΥ	
		2/Θ Δ.Σ. ΔΑΣΟΧΩΡΙΟΥ	
		5/Θ Δ.Σ. ΚΑΡΠΟΧΩΡΙΟΥ	

ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	4/Θ Δ.Σ. ΚΑΡΥΑΣ	6/Θ Δ.Σ. ΣΦΑΚΙΩΤΩΝ
		6/Θ Δ.Σ. ΣΦΑΚΙΩΤΩΝ	
ΑΤΤΙΚΗΣ	Α΄ ΑΘΗΝΑΣ	5 <sup>ο</sup> 7/Θ Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	2 <sup>ο</sup> 12/Θ Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ
		2 <sup>ο</sup> 7/Θ Δ.Σ. ΑΘΗΝΩΝ	

Είναι φανερό ότι η οργανικότητα του σχολείου υποδοχής δεν αυξάνεται σύμφωνα με τις οργανικότητες των σχολικών μονάδων που συγχωνεύτηκαν. Από τις οκτώ περιπτώσεις σχολείων υποδοχής, μόνο το 16<sup>ο</sup> Δ.Σ. Θεσσαλονίκης αύξησε την οργανικότητά του σύμφωνα με την οργανικότητα των σχολείων που συγχωνεύτηκαν. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται οργανικές θέσεις των εκπαιδευτικών, άρα θέσεις εργασίας. Ενδέχεται, όμως, να αυξηθεί η οργανικότητα του σχολείου υποδοχής μόνο στην περίπτωση εισροής μαθητικού πληθυσμού. Σε αυτή την περίπτωση ισχύει η υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507/13-10-2006<sup>86</sup>) όπου καθορίζεται η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων.

Το σχολικό έτος 2011-2012, σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 70629/Δ4/23-6-2011<sup>87</sup> με θέμα: «Συγχώνευση Δημοτικών Σχολείων» πραγματοποιήθηκε νέο κύμα συγχωνεύσεων δημοτικών σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα να «χαθούν» πλήθος οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών.

Την ίδια σχολική χρονιά, σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 70627/Δ4/23-6-2011<sup>88</sup> με θέμα: «Ίδρυση και Προαγωγή Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων» ιδρύονται πανελλαδικά 29 δημοτικά και 27 νηπιαγωγεία και, παράλληλα, προάγονται σε αύξηση οργανικότητας 106 δημοτικά σχολεία και 23 νηπιαγωγεία.

Παράλληλα, το ίδιο σχολικό έτος, με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 82270/Δ4/20-7-2011<sup>89</sup> με θέμα: «Αναστολή Εφαρμογής Αποφάσεων Συγχωνεύσεων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας» αναστέλλεται μερικώς η εφαρμογή της Εγκυκλίου υπ' αριθμ. 71338/Δ4/24-06-2011 (ΦΕΚ 1573/27-06-2011) «Υποβιβασμός, Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων» αναφορικά με κάποιες περιπτώσεις σχολικών μονάδων.

<sup>86</sup> Πρβλ. στο κεφάλαιο 5.10 «Αύξηση μαθητικού δυναμικού στη σχολική τάξη»

<sup>87</sup> Στο: <file:///C:/Users/user/Downloads/4%CE%91%CE%A3%CE%9F9-9%CE%9D%CE%A6.pdf>

<sup>88</sup> Στο: <file:///C:/Users/user/Downloads/4%CE%91%CE%A3%CE%9F9-%CE%9D%CE%994.pdf>

<sup>89</sup> Στο: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinwseis-leiturgia-scholeiwn/1190-synenwseis-idryseis-scholikwn-monadwn.html>

Στις επόμενες δύο σχολικές χρονιές δεν παρατηρήθηκαν γενικευμένες συγχωνεύσεις, υποβιβασμοί και καταργήσεις σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 169106/Δ4/7-11-2013<sup>90</sup> με θέμα: «Μεταβολές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολικού έτους 2014-2015», το Υπουργείο ανακοινώνει ότι θα προχωρήσει στις προβλεπόμενες μεταβολές – ιδρύσεις, καταργήσεις, συγχωνεύσεις, προαγωγές, υποβιβασμοί και μετατροπές – σχολικών μονάδων Π.Ε. και Δ.Ε για το σχολικό έτος 2014-15 με στόχο *«την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών της χώρας»*.

Ως εκ τούτου η κεντρική Διοίκηση καλεί τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να καταχωρήσουν α) στο Σύστημα Καταγραφής (Survey) τις προτάσεις – εισηγήσεις τους για τις μεταβολές των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, και β) να ζητήσουν εγγράφως τη γνωμοδότηση των δημοτικών συμβουλίων για τις συγκεκριμένες προτάσεις για κάθε είδους σχολική μεταβολή (ίδρυση, προαγωγή, συγχώνευση, υποβιβασμό, κατάργηση).

Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα υποβάλουν την εισήγησή τους στο Ηλεκτρονικό Σύστημα Καταγραφής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Survey).

Παράλληλα αναφέρεται στην συγκεκριμένη Εγκύκλιο<sup>91</sup> ότι για *«τις μεταβολές των σχολικών μονάδων λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των μαθητών, η ορθότερη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η χιλιομετρική απόσταση που θα διανύουν οι μεταφερόμενοι μαθητές και οι κτιριακές υποδομές με στόχο τη δημιουργία άρτιων, εξοπλισμένων και επαρκώς επανδρωμένων σχολικών μονάδων»*.

Όλες οι προτάσεις θα πρέπει να είναι αναλυτικές, συγκεκριμένες και πλήρως αιτιολογημένες, προκειμένου να διασφαλιστεί η έγκαιρη ολοκλήρωσή τους.

Γίνεται αντιληπτό ότι η κεντρική Διοίκηση επιθυμεί να προβεί σε νέο κύκλο υποβιβασμών – συγχωνεύσεων – καταργήσεων σχολικών μονάδων για την επόμενη σχολική χρονιά με αποτέλεσμα την περαιτέρω – αν όχι συρρίκνωση – μείωση θέσεων εργασίας. Το γεγονός αυτό στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο όπου κυριαρχεί η ανασφάλεια που απορρέει από τη γενικότερη οικονομική κρίση που βιώνει η ελληνική κοινωνία. Θα είχε ερευνητικό

<sup>90</sup> Στο: [http://survey.sch.gr/downloads/egkyklios\\_sxolikwn\\_metavolwn\\_169106\\_d4\\_20131107.pdf](http://survey.sch.gr/downloads/egkyklios_sxolikwn_metavolwn_169106_d4_20131107.pdf)

<sup>91</sup> Εγκύκλιος 169106/Δ4/7-11-2013, (ο.π.) παρ. 2.

ενδιαφέρον η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο διοικητικό μέσο, που θίγει άμεσα τους λειτουργούς της εκπαίδευσης.

### **5.3. Κατάργηση Ολοήμερων Σχολείων σε Ολιγοθέσια Σχολεία**

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ.12/520/61575/Γ1/1-6-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011)<sup>92</sup> με θέμα: «Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ.Β) και της με αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τ.Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα – ΕΑΕΠ» στο άρθρο 7 αποφασίζεται η τροποποίηση της Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006, (ΦΕΚ 1139, τ.Β), με τις εξής ρυθμίσεις:

*«Το Ολοήμερο Πρόγραμμα θα εφαρμόζεται μόνο στα 6/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία με ελάχιστο αριθμό 15 μαθητών για τη λειτουργία του Ολοήμερου Προγράμματος» (εδάφ. α, β).*

*«Στα 6/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία με ολοήμερο πρόγραμμα θα εγγράφονται και θα φοιτούν στο πρόγραμμα του ολοήμερου, οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική Βεβαίωση του φορέα εργασίας τους ή σχετική δήλωση ανεργίας» (εδαφ. γ)*

*«Η αποχώρηση των μαθητών από το ολοήμερο πρόγραμμα μπορεί να γίνεται μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας του ολοήμερου προγράμματος με την προϋπόθεση ότι θα έχει κατατεθεί στην αρχή του σχολικού έτους, σχετική υπεύθυνη δήλωση των γονέων τους. Η συγκρότηση των Τμημάτων θα γίνεται με βάση τις Υπεύθυνες Δηλώσεις των γονέων λαμβάνοντας υπόψη τις ώρες αποχώρησης των μαθητών» (εδαφ.δ)*

Η ισχύς της εγκυκλίου εφαρμόστηκε από το σχολικό έτος 2011-2012 και ισχύει μέχρι σήμερα.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω ρυθμίσεις, τα ολοήμερα καταργούνται σε σχολικές μονάδες οργανικότητας 1/θ, 2/θ, 3/θ, 4/θ, 5/θ σχολεία συνεπώς οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών μειώνονται. Παράλληλα, τα κριτήρια λειτουργίας

---

<sup>92</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(10).pdf)

γίνονται πιο αυστηρά δεδομένου ότι στα 6/θ και άνω δημοτικά σχολεία θα εγγράφονται μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς εργάζονται προσκομίζοντας σχετική βεβαίωση.

Αν ληφθεί υπόψη ότι οι ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες είναι σε επαρχιακές, αγροτικές περιοχές, όπου οι κάτοικοι ασχολούνται κυρίως με αγροτικές εργασίες γίνεται κατανοητό ότι οι προϋποθέσεις που θέτονται από το Υπουργείο για τη λειτουργία του ολοήμερου δεν είναι δυνατό να ισχύσουν αφενός και αφετέρου δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση σε όλους τους μαθητές της επικράτειας.

Σε σχέση με την παραπάνω προβληματική ενδιαφέρον θα έχει να ακουστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

#### **5.4. Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου**

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. Φ.50/325/141474/Γ1/3-10-2013<sup>93</sup> με θέμα: «Υποστήριξη των Ολοήμερων Σχολείων – Στελέχωση με εκπαιδευτικούς ΠΕ70 μέσω ΕΣΠΑ» αναφέρεται ότι Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία (κλασικά & ΕΑΕΠ), είναι όλες οι σχολικές μονάδες στις οποίες το Ωρολόγιο Πρόγραμμα εφαρμόζεται από τις 8:00 το πρωί μέχρι τις 16:15 το απόγευμα.

Στην ενότητα 2 της συγκεκριμένης εγκυκλίου με θέμα: «Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών ΠΕ70 – μέσω ΕΣΠΑ - στη λειτουργία του Απογευματινού Προγράμματος των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με κλασικό και ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)» αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, μέσω ΕΣΠΑ, που υπηρετούν στην απογευματινή λειτουργία του Προγράμματος πρέπει να αξιοποιούν το χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο, στοχεύοντας:

*α) «στην εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και β) στον εμπλουτισμό με εναλλακτικές καινοτόμους δραστηριότητες και προγράμματα».*

---

<sup>93</sup>Στο: <http://blogs.sch.gr/nrammos/files/2013/10/%CE%92%CE%9B%CE%9B%CE%9F9-%CE%A9%CE%A4%CE%A6.pdf>



*Η εμπέδωση επιδιώκεται μέσα από την προετοιμασία των εργασιών που ανατέθηκαν στο πρωινό πρόγραμμα στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα. Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα πρέπει να είναι σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις θεματικές ενότητες των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκονται στο πρωινό ωράριο, ως προς το περιεχόμενο τους και τη διαδικασία τους.*

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι, ο δάσκαλος της απογευματινής ζώνης του Ολοήμερου Προγράμματος, μέσω του ΕΣΠΑ πρέπει να συνεργάζεται σε εβδομαδιαία βάση καθορισμένες ώρες με τους δασκάλους των τάξεων ή και να παραβρίσκεται στην πρωινή διδακτική διαδικασία, ώστε από κοινού να σχεδιάζονται παρεμβάσεις που θα εκπονούνται και θα αφορούν και τους μαθητές που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο βασικός ρόλος των εκπαιδευτικών ΠΕ70, μέσω του ΕΣΠΑ, είναι η μελέτη της Γλώσσας και των Μαθηματικών ή και των άλλων μαθημάτων για τις περιπτώσεις των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του Ολοήμερου Προγράμματος, ο δάσκαλος αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων εμπλέκοντας τους μαθητές ενεργά σε εμπυχωτικές, διερευνητικές και δημιουργικές εργασίες, διεργασίες και δραστηριότητες χρησιμοποιώντας διδακτικές προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μορφής.

Παράλληλα, στην Εγκύκλιο υπ' αριθμ. Φ.50/267/131333/Γ1/17-9-2013<sup>94</sup> με θέμα: «Λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2013-2014» αναφέρονται ζητήματα σχετικά με το σκοπό, το περιεχόμενο, τη λειτουργία, το ωράριο, το ωρολόγιο πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων και των ολοήμερων δημοτικών με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς και ευρύτερα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων.

Μεταξύ άλλων στην ενότητα 5 με θέμα: «Κατανομή των τμημάτων του Ολοήμερου Προγράμματος» αναφέρεται ότι: «Σε περιπτώσεις που πλεονάζουν διδακτικές ώρες δασκάλων, αυτές διατίθενται κατά κύριο λόγο για την κάλυψη αναγκών του Ολοήμερου Προγράμματος».

Στην ενότητα 14 με θέμα: «Άλλα Θέματα Οργάνωσης» αναφέρεται ότι «η συγκρότηση των τμημάτων του Ολοήμερου Προγράμματος όλων των Ολοήμερων

---

<sup>94</sup> Στο: [http://dipe-dytik.att.sch.gr/john/oloimero\\_sxoleio.pdf](http://dipe-dytik.att.sch.gr/john/oloimero_sxoleio.pdf)

*Δημοτικών Σχολείων συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που εφαρμόζουν το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), γίνεται σύμφωνα με την επιθυμητή ώρα αποχώρησης του μαθητή, όπως αυτή προκύπτει από τη σχετική αίτηση –δήλωση του γονέα/κηδεμόνα».*

Πιο κάτω αναφέρεται ότι «η αποχώρηση των μαθητών μπορεί να γίνεται μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας του Ολοήμερου Προγράμματος, με την προϋπόθεση ότι θα έχει κατατεθεί σχετική υπεύθυνη δήλωση των γονέων/κηδεμόνων τους».

Αναφορικά με το ζήτημα της σταδιακής αποχώρησης των μαθητών από το ολοήμερο σχολείο θα ήταν ενδιαφέρουσα η γνώμη των εκπαιδευτικών. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα: Οι παιδαγωγικοί στόχοι που επαγγέλλεται το ολοήμερο σχολείο εκπληρώνονται με την σταδιακή αποχώρηση των μαθητών στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας;

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 125334/Γ1/9-9-2013<sup>95</sup> με θέμα: «Οδηγίες σχετικά με την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία» αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 τοποθετούνται για την έναρξη του σχολικού έτους, κατά προτεραιότητα, ως εξής:

1. «Στο πρωινό πρόγραμμα ώστε να στελεχωθούν όλα τα πρωινά τμήματα».

2. «Στο ολοήμερο πρόγραμμα των σχολικών μονάδων, πλην των Ε.Α.Ε.Π., ένας εκπαιδευτικός, εφόσον υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Το ολοήμερο πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει και με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών και με αυτές των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων».

3. «Στις σχολικές μονάδες με ΕΑΕΠ, θα λειτουργήσει ολοήμερο πρόγραμμα, με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών ΠΕ 70, καθώς και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων».

Παράλληλα αναφέρεται ότι «προτεραιότητα δίνεται στην κάλυψη των αναγκών των μικρότερων τάξεων όσον αφορά το ολοήμερο πρόγραμμα. Προηγείται η δημιουργία και λειτουργία ολοήμερου τμήματος για τους μαθητές των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων και εφόσον υπάρχει δυνατότητα, δημιουργείται ολοήμερο τμήμα και για τις υπόλοιπες

<sup>95</sup> Στο: users.sch.gr/klouvatos/eggrafa/odhgies\_9\_9\_13.doc

τάξεις. Την εποπτεία – εφημερία του ολοήμερου έχει εκπαιδευτικός που διδάσκει στο/στα ολοήμερο/α τμήμα/τα συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων».

Το σχολικό έτος 2013-2014, με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 125334/Γ1/9-9-2013, η διοίκηση δίνει προτεραιότητα στην κάλυψη του πρωινού τμήματος και δυνητικά στο ολοήμερο εφόσον υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στα ΕΑΕΠ σχολεία να λειτουργήσουν το ολοήμερο με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Ερευνητικά θα έχει ενδιαφέρον η άποψη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία ΕΑΕΠ σχετικά με την συγκεκριμένη στρατηγική της διοίκησης δεδομένου ότι η εκπαιδευτική στελέχωση του ολοήμερου σχολείου μπαίνει σε δεύτερη μοίρα συγκριτικά με το πρωινό τμήμα αφενός και αφετέρου αποσύρεται ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του ολοήμερου ενώ δίνεται η δυνατότητα αναπλήρωσης της θέσης του από οποιαδήποτε εκπαιδευτική ειδικότητα.

### **5.5. Μειώσεις Προσλήψεων Μόνιμου Διδακτικού Προσωπικού**

Η οικονομική κρίση επέφερε μείωση των παρεχόμενων πιστώσεων για προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, παρατίθεται οι σταδιακές μειώσεις του διδακτικού προσωπικού κατά τα προηγούμενα χρόνια. Συγκεκριμένα:

Πίνακας 5.2: Διορισμοί Μόνιμων Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχολικό έτος 2012-2013	99
Σχολικό έτος 2011-2012	40
Σχολικό έτος 2010-2011 <sup>96</sup>	133
Σχολικό έτος 2009-2010 <sup>97</sup>	1781
Σχολικό έτος 2008-2009 <sup>98</sup>	2220

<sup>96</sup> Οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών από το 2010-2013 ανασύρθηκαν από τον ιστότοπο της παραπομπής 98.

<sup>97</sup> Οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών για το διδακτικό έτος 2009-2010 ανασύρθηκαν από τον ιστότοπο: [http://archive.minedu.gov.gr/el\\_ec\\_category11688.htm](http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_category11688.htm)

Πίνακας 5.3: Συνταξιοδοτήσεις Εκπαιδευτικών<sup>99</sup> στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχολικό έτος 2012-2013	1843
Σχολικό έτος 2011-2012	1587
Σχολικό έτος 2010-2011	3762

Από τα παραπάνω στοιχεία, προκύπτει ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την τελευταία 3ετία (2010-2013) πραγματοποιήθηκαν 272 διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών ενώ οι συνταξιοδοτήσεις ανήλθαν στις 7.192 μόνιμων εκπαιδευτικών.

Τα προηγούμενα χρόνια – ενδεικτικά αναφέρονται τα σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010 – πραγματοποιούνταν αθρόες προσλήψεις στην εκπαίδευση ενώ η συγκεκριμένη πολιτική ανατράπηκε λόγω οικονομικών περικοπών. Ερευνητικά θα ήταν χρήσιμο να αναδειχθεί πώς αντιμετωπίστηκαν οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και ποιες συνέπειες επέφεραν στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές.

## 5.6. Μεταθέσεις Εκπαιδευτικών από νομό σε νομό (από ΠΥΣΠΕ ΣΕ ΠΥΣΠΕ)

Πίνακας 5.4. Μεταθέσεις Εκπαιδευτικών<sup>100</sup> Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σχολικά έτη	Αιτήσεις συνολικά	Ικανοποιημένες	% ικανοποιημένων
2013-2014	4.640	1.374	29,63%
2012-2013	5.565	1.320	23,72%

<sup>98</sup> Οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών για το διδακτικό έτος 2008-2009 ανασύρθηκαν από τον ιστότοπο: [http://archive.minedu.gov.gr/el\\_ec\\_category8983.htm](http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_category8983.htm)

<sup>99</sup> Οι αριθμοί των συνταξιοδοτήσεων δίνονται από την αναφορά του αιρετού του ΚΥΣΠΕ, Παληγιάννη Β. που έχει αναρτηθεί στον ιστότοπο: <http://blogs.sch.gr/nrammos/2014/05/28/%CE%B2-%CF%80%CE%B1%CE%BB%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CF%8C%CE%BB%CE%B9%CF%82-272-%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80/>

<sup>100</sup> Οι μεταθέσεις εκπαιδευτικών ανασύρθηκαν από την κοινή αναφορά των αιρετών του ΚΥΣΠΕ: Παληγιάννη Β. και Μπράτη Δ. στις 12/6/2013 που έχει δημοσιευθεί στον ιστότοπο: <http://www.mpratis.gr/013/meta120613.pdf>.

Όπως προκύπτει τα τελευταία δύο χρόνια οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών από νομό σε νομό έχουν συρρικνωθεί. Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται κάθε χρονιά να ικανοποιείται λιγότερο από το 1/3 των συνολικών αιτήσεων. Το γεγονός αυτό επιφέρει πλήρη ανατροπή του οικογενειακού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν μετάθεση για την περιοχή που επιθυμούσαν και να αναδειχθούν οι επιπτώσεις σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Οι ελάχιστες μεταθέσεις έχουν ως αποτέλεσμα την παραμονή των εκπαιδευτικών που κατέχουν τις οργανικές τους θέσεις στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Δεδομένου ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ικανοποιούσαν για χρόνια τη μετάθεση ή την απόσπασή τους σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, το γεγονός της μη ικανοποίησης έχει ως έμμεσες συνέπειες αφενός τη δημιουργία αρκετών λειτουργικών υπεραριθμιών και αφετέρου νέων λειτουργικών κενών στα σχολεία.

Τη σχολική χρονιά 2013-2014, τα συγκεκριμένα λειτουργικά κενά καλύφθηκαν με μεταταχθέντες εκπαιδευτικούς από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή με προσλήψεις αναπληρωτών μέσω ΕΣΠΑ.

Στην περίπτωση της λειτουργικής υπεραριθμίας ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία.:

Σύμφωνα με το Π.Δ. 50/1996<sup>101</sup> (ΦΕΚ 45/8-3-1996) με θέμα: «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» στο άρθρο 14 με θέμα: «Κρίση και τοποθέτηση υπεράριθμων εκπαιδευτικών» αναφέρεται ότι υπεραριθμίες εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να προκύψουν: «*Σε σχολικές μονάδες της Α/θμιας εκπαίδευσης από ίδρυση, κατάργηση, υποβιβασμό, διαίρεση ή συγχώνευση αυτών ή άλλη αιτία*» (παρ.1, εδάφ.α).

Σε περίπτωση υπεραριθμίας κρίνονται όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας: «*οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας που ανήκουν οργανικά στο σχολείο όπου διαπιστώθηκε η υπεραριθμία καλούνται να δηλώσουν αν επιθυμούν ή όχι να κριθούν ως υπεράριθμοι*». (άρθρο 14, παρ.3, εδαφ.α).

---

<sup>101</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(8).pdf)

Στη συνέχεια, τα περιφερειακά συμβούλια χαρακτηρίζουν ονομαστικά τους υπεράριθμους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με το σχολείο που ανήκουν, λαμβάνοντας υπόψη:

*«όσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να κριθούν υπεράριθμοι, χαρακτηρίζονται ως υπεράριθμοι όσοι συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό μονάδων μετάθεσης»* (άρθρο 14, παρ.3, εδαφ. βι) και *«από όσους εκπαιδευτικούς δεν επιθυμούν να κριθούν ως υπεράριθμοι, χαρακτηρίζονται ως υπεράριθμοι εκείνοι που τοποθετήθηκαν οργανικά τελευταίοι στη σχολική μονάδα»* (άρθρο 14, παρ.3, εδαφ βι).

Οι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης τοποθετούνται σε σχολεία της ίδιας ομάδας που ανήκει η σχολική τους μονάδα κατά απόλυτη προτεραιότητα.

Ειδικότερα:

*«Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να τοποθετηθούν σε κενές οργανικές θέσεις σχολείων της ίδιας ομάδας όπου ανήκει το σχολείο στο οποίο κρίθηκαν ως υπεράριθμοι, τοποθετούνται κατά απόλυτη προτεραιότητα, συγκρινόμενοι μόνο μεταξύ τους, με βάση το σύνολο των μονάδων μετάθεσης και τις δηλώσεις προτίμησής τους σε κενές οργανικές θέσεις σχολείων της ίδιας ομάδας και όπου αυτό δεν είναι δυνατόν σε κενές θέσεις όμορης ομάδας σχολείων του ίδιου γραφείου ή της ίδιας διεύθυνσης»* (άρθρο 14, παρ. 5, εδαφ. β).

Διαφορετικά όσοι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί δεν τοποθετηθούν σε σχολεία της προτίμησής τους τοποθετούνται για το συμφέρον της υπηρεσίας σε άλλες οργανικές θέσεις ή παραμένουν στη διάθεση των περιφερειακών συμβουλίων και τοποθετούνται προσωρινά ή διατίθενται για συμπλήρωση ωραρίου σε σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής.

Ειδικότερα:

*«Οι εκπαιδευτικοί που δεν τοποθετήθηκαν σε σχολεία της προτίμησής τους τοποθετούνται προς το συμφέρον της υπηρεσίας στις υπόλοιπες κενές θέσεις. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότεροι από τις οργανικές θέσεις, παραμένουν ως υπεράριθμοι στη διάθεση των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων και τοποθετούνται προσωρινά ή διατίθενται για τη συμπλήρωση ωραρίου σύμφωνα με τη διαδικασία του εδαφίου β' της παρ. 7 του άρθρου 14 σε σχολεία της συγκεκριμένης περιοχής»* (άρθρο 15, παρ.12)

Το συγκεκριμένο Π.Δ. ισχύει μέχρι σήμερα.

### **5.7. Υποχρεωτικές Μεταθέσεις Υπεράριθμων Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με το Π.Δ. 28/2014<sup>102</sup> (ΦΕΚ 48/28-2-2014) με θέμα: «Μεταθέσεις υπεράριθμων εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αφορά τους εκπαιδευτικούς που «πλεονάζουν εξολοκλήρου στην περιοχή μετάθεσης που υπηρετούν ... και παραμένουν ως υπεράριθμοι στη διάθεση των περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων (Π.Υ.Σ.Π.Ε. – Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), ανεξαρτήτως αν έχουν τοποθετηθεί προσωρινά σε σχολική μονάδα» (άρθρο 1).

Στο άρθρο 2 με θέμα «Χαρακτηρισμός υπεράριθμων και κατάταξη σε πίνακες υποχρεωτικών μεταθέσεων» αναφέρεται ρητά ότι: «οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμπληρώσει δώδεκα χρόνια προϋπηρεσίας και πλεονάζουν εξολοκλήρου στην περιοχή μετάθεσης που υπηρετούν και δεν συμπληρώνουν το 60%, τουλάχιστον του υποχρεωτικού τους διδακτικού ωραρίου σε σχολική μονάδα ή σε ομάδα σχολικών μονάδων της ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας με μαθήματα της πρώτης και δεύτερης ανάθεσης, της πρώτης και δεύτερης ειδικότητας, χαρακτηρίζονται, με απόφαση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων, εξολοκλήρου υπεράριθμοι στην οικεία περιοχή μετάθεσης» (άρθρο 2, παρ.1)

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται εξολοκλήρου υπεράριθμοι κατατάσσονται σε πίνακες υποχρεωτικής μετάθεσης που συντάσσονται από τα υπηρεσιακά συμβούλια ανά περιοχή μετάθεσης, ανά κλάδο και ειδικότητα (άρθρο 2, παρ.2)

Στη συνέχεια οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης επανακαθορίζουν τα οργανικά κενά ανά περιοχή μετάθεσης, ανά κλάδο και ειδικότητα (άρθρο 3, παρ.1) και συντάσσονται πίνακες «υποχρεωτικών μεταθέσεων σε περιοχές της ίδιας περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης (πίνακες περιφερειακής εμβέλειας) και οι περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης καλούν τους εκπαιδευτικούς να υποβάλλουν δηλώσεις συναίνεσης» (άρθρο 3, παρ.2).

---

<sup>102</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(9).pdf)

Σύμφωνα με την κατάταξή τους στους τελικούς πίνακες υποχρεωτικής μετάθεσης περιφερειακής εμβέλειας οι εκπαιδευτικοί μετατίθενται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης και εισήγηση των οικείων ανώτερων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. – Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.) (άρθρο 4, παρ.2).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που «*παραμένουν εξολοκλήρου υπεράριθμοι καθώς και όσοι έχουν δηλώσει ότι δεν συναινούν στην υποχρεωτική τους μετάθεση σε οργανικά κενά σχολείων ή ομάδων σχολείων περιοχών μετάθεσης της περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν ή δεν έχουν υποβάλλει τη σχετική δήλωση, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατατάσσονται σε πίνακες υποχρεωτικής μετάθεσης πανελλαδικής εμβέλειας, κατά φθίνουσα σειρά με βάση τις μονάδες που συγκεντρώνουν σύμφωνα με το άρθρο 6, και καλούνται να υποβάλλουν δηλώσεις προτίμησης σχολείων ή ομάδων σχολείων περιοχών μετάθεσης στις οποίες υπάρχουν οργανικά κενά σε όλη την επικράτεια*» (άρθρο 5, παρ.1)

Τελικώς, οι υπεράριθμοι εκπαιδευτικοί με βάση την κατάταξή τους στους πίνακες υποχρεωτικής μετάθεσης πανελλαδικής εμβέλειας και τις δηλώσεις προτίμησης, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, «*ύστερα από σύμφωνη γνώμη των οικείων κεντρικών υπηρεσιακών συμβουλίων (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. – Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), οι εκπαιδευτικοί μετατίθενται σε οργανικά κενά σχολείων ή ομάδων σχολείων περιοχών μετάθεσης ανά την επικράτεια. Οι εκπαιδευτικοί που μετατίθενται με αυτή τη διαδικασία, εξαιρούνται από τη διαδικασία των υποχρεωτικών μεταθέσεων για τα επόμενα πέντε έτη*» (άρθρο 5, παρ.2)

Όπως, προκύπτει από το Π.Δ. 28/2014 (ΦΕΚ 48/28-2-2014) που ψηφίστηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν κάτω από 12 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και δεν συμπληρώνουν το 60% του υποχρεωτικού τους ωραρίου στις σχολικές μονάδες του νομού τίθενται σε καθεστώς υποχρεωτικής μετάθεσης – κινητικότητα – κατατασσόμενοι σε πίνακες περιφερειακής εμβέλειας και αν πλεονάζουν στην περιφέρεια κατατάσσονται σε πίνακες πανελλαδικής εμβέλειας και μετατίθενται σε οργανικά κενά ανά την επικράτεια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κεντρική Διοίκηση δεν αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως συμπαγές εκπαιδευτικό σώμα ασκώντας ενιαία πολιτική. Άλλη οικονομική στρατηγική εφαρμόζεται στους αναπληρωτές και διαφορετική στους



μόνιμους εκπαιδευτικούς κατατάσσοντάς τους οικονομικά ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας. Ειδικότερα, η κατηγορία των μόνιμων εκπαιδευτικών που έχουν λιγότερο από 12 χρόνια υπηρεσίας, τίθενται σε επισφάλεια τόσο οικονομική όσο και διοικητική.

Είναι σαφές ότι με το συγκεκριμένο Π.Δ. ουσιαστικά εισάγονται οι υποχρεωτικές μεταθέσεις – κινητικότητα – σε συνδυασμό με το γενικότερο κλίμα της ανασφάλειας και των οικονομικών περικοπών που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, κρίνεται ερευνητικά σκόπιμη η ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

### **5.8. Ζητήματα Αποσπάσεων**

Σύμφωνα με το νόμο 3848/2010<sup>103</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) με θέμα: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» στο κεφάλαιο Γ' «Θέματα Υπηρεσιακών Μεταβολών και Αξιολόγησης» στο άρθρο 31 με θέμα: «Θέματα αποσπάσεων και μετατάξεων» αναφέρεται ρητά ότι: *«Απόφαση απόσπασης δεν εκτελείται πριν καλυφθούν οι λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας από την οποία αποσπάται ο εκπαιδευτικός»* (παρ. 1).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο πολλοί εκπαιδευτικοί που υπηρετούν οργανικά σε σχολικές μονάδες μακριά από την οικογένειά τους να ζητούν απόσπαση προκειμένου να υπηρετήσουν κοντινότερα στον τόπο διαμονής τους. Πολλές αποσπάσεις, όμως, δεν ικανοποιούνται λόγω της περιορισμένης πρόσληψης διδακτικού προσωπικού – αναπληρωτών αφενός και αφετέρου λόγω της υποχρεωτικής παραμονής στην οργανική τους θέση μέχρι την αναπλήρωση της θέσης τους.

Ενδιαφέρον θα έχει η διερεύνηση της άποψης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα τυχόν προβλήματα που δημιουργεί η συγκεκριμένη στρατηγική της Διοίκησης.

Στον ίδιο νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) εισάγεται η εξής καινοτομία: *«εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που πλεονάζει στη σχολική μονάδα όπου ανήκει οργανικά, αποσπάται: α) σε άλλη σχολική μονάδα*

---

<sup>103</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(7).pdf)

πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ίδιας ή άλλης περιοχής μετάθεσης της αρμοδιότητας του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε., με απόφαση του οικείου διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου ή β) σε άλλη σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της αρμοδιότητας άλλου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε. της ίδιας περιφερειακής διεύθυνσης, με απόφαση του περιφερειακού διευθυντή εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου ανώτερου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου ή γ) σε περιοχή μετάθεσης άλλης περιφερειακής διεύθυνσης, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση του αρμόδιου κεντρικού υπηρεσιακού συμβουλίου» (κεφ. Γ', άρθρο 31, παρ.3).

Αναφορικά με την συγκεκριμένη ρύθμιση, ο εκπαιδευτικός τίθενται σε καθεστώς μετακίνησης – κινητικότητας σε περίπτωση που πλεονάζει στη σχολική μονάδα που ανήκει οργανικά, αποσπάται: α) σε άλλη σχολική μονάδα του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή β) σε άλλη σχολική μονάδα άλλου Π.Υ.Σ.Π.Ε. της ίδιας περιφερειακής διεύθυνσης, με απόφαση Περιφερειακού Διευθυντή ή γ) σε περιοχή μετάθεσης άλλης περιφερειακής διεύθυνσης με απόφαση Υπουργού Παιδείας.

Πρόκειται για ένα μέτρο που δυνητικά ενδέχεται να επηρεάσει αρκετούς εκπαιδευτικούς λόγω υποβιβασμών, καταργήσεων και συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων και συνεπώς θα πρέπει να αναδειχθεί η άποψη των υποκειμένων.

## **5.9. Σύστημα Βαθμολογικής Κατάταξης και Μισθολογικής Εξέλιξης των Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με το νόμο 4024/2011<sup>104</sup> (ΦΕΚ 226 27/10/2011), στο δεύτερο κεφάλαιο με θέμα: «Σύστημα βαθμολογικών προαγωγών και μισθολογικής εξέλιξης των υπαλλήλων του κράτους, των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης Α' & Β' βαθμού και άλλων φορέων του δημοσίου τομέα και συναφείς διατάξεις», στο άρθρο 6 με θέμα: «Σύστημα Βαθμολογικής Κατάταξης», μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι οι

---

<sup>104</sup> Στο: [http://www.ydmed.gov.gr/wp-content/uploads/A226\\_2011.pdf](http://www.ydmed.gov.gr/wp-content/uploads/A226_2011.pdf)

εκπαιδευτικοί ΠΕ κατατάσσονται κατά φθίνουσα σειρά με βάση την προϋπηρεσία τους (παράγραφος 4) σε έξι (6) συνολικά βαθμούς:

«Βαθμός Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ» (παρ. 1).

Για την προαγωγή του εκπαιδευτικού στον επόμενο βαθμό προβλέπεται σύμφωνα με το άρθρο 7 με θέμα: «Σύστημα Βαθμολογικής Εξέλιξης» παρ. 1:

*«Για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό, που διενεργείται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο μια φορά το χρόνο, λαμβάνεται υπόψη:*

*α) η αξιολόγηση του υπαλλήλου στο πλαίσιο του συστήματος αξιολόγησης και συγκεκριμένα:*

*αα) η απόδοσή του μετράται με βάση τον αριθμό επιτυχούς ή μη υλοποίησης της στοχοθεσίας*

*ββ) οι διοικητικές ικανότητές του και η συμπεριφορά του στην υπηρεσία,*

*β) το ανώτατο ποσοστό, επί τοις εκατό, προαγωγής στον επόμενο βαθμό, των κρινόμενων υπαλλήλων, όπως ορίζεται στην παράγραφο 6 του παρόντος άρθρου και*

*γ) ο προβλεπόμενος ελάχιστος χρόνος παραμονής στο βαθμό, όπως ορίζεται ειδικότερα στην παράγραφο 7 του παρόντος άρθρου.*

*Ο χρόνος κατά τον οποίο ο υπάλληλος, σύμφωνα με τα οριζόμενα στην παράγραφο 2 του άρθρου 12, δεν εξελίσσεται μισθολογικά δεν συνυπολογίζεται για τον υπολογισμό του ελάχιστου χρόνου παραμονής στο βαθμό».*

Συνεπώς, προκύπτει ότι αφενός η ακώλυτη προαγωγή των εκπαιδευτικών ανήκει στο παρελθόν αφετέρου η προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο προϋποθέτει την επιτυχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Οι προαγωγές από βαθμό σε βαθμό πραγματοποιούνται με ποσόστωση.

Ειδικότερα στο άρθρο 7, παρ. 6 αναφέρεται:

*«Οι προαγωγές από βαθμό σε βαθμό για όλες τις κατηγορίες προσωπικού, γίνονται με ποσόστωση, επί των κάθε φορά κρινόμενων ως εξής:*

✓ *Από τον Εισαγωγικό βαθμό ΣΤ στο βαθμό Ε: μέχρι και 100% των κρινόμενων υπαλλήλων.*

✓ *Από το βαθμό Ε στο βαθμό Δ: μέχρι και 90% των κρινόμενων υπαλλήλων.*

- ✓ Από το βαθμό Δ στο βαθμό Γ: μέχρι και 80% των κρινόμενων υπαλλήλων.
- ✓ Από το βαθμό Γ στο βαθμό Β: μέχρι και 70% των κρινόμενων υπαλλήλων.
- ✓ Από το βαθμό Β στο βαθμό Α: μέχρι και 30% των κρινόμενων υπαλλήλων».

Στην ίδια παράγραφο αναφέρεται ότι:

*«Στις περιπτώσεις που ο υπάλληλος τύχει αρνητικής κρίσης για προαγωγή, κατά τα οριζόμενα στις παραγράφους 1 έως 5 του παρόντος άρθρου, χάνει το δικαίωμα συμμετοχής στην κρίση για προαγωγή για τα επόμενα δύο (2) έτη. Επίσης χάνει το δικαίωμα προαγωγής και στην περίπτωση που δεν εξελίσσεται μισθολογικά, σύμφωνα με το εδάφιο δεύτερο του στοιχείου γ' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου».*

Στο άρθρο 8 με θέμα: «Διαδικασία προαγωγής-πίνακες εισακτέων» αναφέρεται ότι «Οι προαγωγές γίνονται ύστερα από απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου» (παρ.1).

*«Το υπηρεσιακό συμβούλιο το Μάιο κάθε έτους καταρτίζει πίνακα προακτέων κατά βαθμό, κλάδο και ειδικότητα, καθώς και πίνακα μη προακτέων. Για την εγγραφή στους πίνακες αυτούς κρίνονται οι υπάλληλοι που πληρούν έως τις 31 Μαΐου του επόμενου έτους τις απαιτούμενες προϋποθέσεις» (παρ. 2).*

Στο άρθρο 10 με θέμα: «Προϋποθέσεις επιλογής σε θέσεις ευθύνης» αναφέρονται αναλυτικά όλες οι περιπτώσεις όπου κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να εξελιχθεί ιεραρχικά με προϋπόθεση να ανήκει από το Βαθμό Γ και πάνω (παρ. 3). Παράλληλα, αναφέρεται ότι «μπορούν να είναι υποψήφιοι υπάλληλοι με τον αμέσως κατώτερο βαθμό κατά περίπτωση και εφόσον δεν υπάρχουν ούτε οι ανωτέρω, τότε υπάλληλοι με τον αμέσως μετά από αυτόν κατώτερο βαθμό» (παρ. 5).

Οι εκπαιδευτικοί από το 2011 μέχρι τις μέρες μας έχουν παγιωθεί μισθολογικά.

Στο άρθρο 12 με θέμα: «Σύστημα μισθολογικής εξέλιξης» αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί «λαμβάνουν το βασικό μισθό που αντιστοιχεί στο βαθμό τους» (παρ. 1).

Παράλληλα, αναφέρεται ότι στον κάθε βαθμό θεσπίζονται μισθολογικά κλιμάκια (Μ.Κ.) με βάση τα οποία ο υπάλληλος εξελίσσεται μισθολογικά. Τα Μ.Κ. χορηγούνται ανά διετία «με εξαίρεση τα Μ.Κ. των βαθμών Α' και Β' που χορηγούνται ανά τριετία». Η εξέλιξη των υπαλλήλων στα Μ.Κ. πραγματοποιείται αυτοδίκαια εντός των συγκεκριμένων χρονικών ορίων (παρ. 2).

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα μισθολογικής ανέλιξης γιατί σε περίπτωση αποτυχίας, ο αξιολογούμενος καθιλώνεται μισθολογικά για τα επόμενα 2 χρόνια. Ειδικότερα, αναφέρεται ρητά ότι: «σε περίπτωση που, από τις εκθέσεις αξιολόγησής του, προκύπτει ότι ο υπάλληλος δεν έχει επιτύχει την υλοποίηση της προβλεπόμενης στοχοθεσίας σε ποσοστό τουλάχιστον 50%, για δύο συνεχή χρόνια, δεν εξελίσσεται μισθολογικά μέχρις ότου επιτύχει το ως άνω ελάχιστο ποσοστό» (παρ. 2). Αντίθετα, κατά τη βαθμολογική προαγωγή ο υπάλληλος «λαμβάνει το βασικό μισθό του νέου βαθμού ή του μικρότερου Μ.Κ. του βαθμού αυτού, ο οποίος είναι υψηλότερος από το βασικό μισθό που κατείχε πριν την προαγωγή του».

Οι βασικοί μισθοί των εκπαιδευτικών ορίζονται στο άρθρο 13.

Η οικονομική παγίωση, η αξιολόγηση με ποσόστωση και η διασύνδεσή της με τη μισθολογική εξέλιξη αποτελούν καίρια οικονομικά μέτρα της Διοίκησης που θίγουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των λειτουργών της εκπαίδευσης πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα προκαλούν ερευνητικό ενδιαφέρον.

### 5.10. Αύξηση μαθητικού δυναμικού στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507/13-10-2006)<sup>105</sup> με θέμα: «Αριθμός μαθητών ανά τάξη ή τμήμα τάξης στο Δημοτικό σχολείο», στο άρθρο 4 προσδιορίζεται σαφώς ότι: «*Η οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε (15) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια και για τα λοιπά είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο*» ως εξής:

Πίνακας 5.5: Οργανικότητα Δημοτικών Σχολείων

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 15	1	Μονοθέσιο
16 έως 30	2	Διθέσιο

<sup>105</sup> Στο: [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/APOF.%202006%20-FEK.%201507%20-B-%2013-10-2006.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/APOF.%202006%20-FEK.%201507%20-B-%2013-10-2006.pdf)

31 έως 45	3	Τριθέσιο
46 έως 100	4	Τετραθέσιο
101 έως 125	5	Πενταθέσιο
126 έως 150	6	Εξαθέσιο
151 έως 175	7	Επταθέσιο
176 έως 200	8	Οκταθέσιο
201 έως 225	9	Εννιαθέσιο
226 έως 250	10	Δεκαθέσιο
251 έως 275	11	Ενδεκαθέσιο
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο

Η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων ίσχυσε από το σχολικό έτος 2006-2007 και δεν είχε υπάρξει καμία τροποποίηση.

Όμως, στις 16-9-2013 με την υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ. 12/622/129803/Γ1/16-9-2013<sup>106</sup> (ΦΕΚ 2451/1-10-2013<sup>107</sup>) τροποποιήθηκε η παραπάνω διάταξη δίνοντας τη δυνατότητα να αυξηθεί το μαθητικό δυναμικό ανά τάξη.

Ειδικότερα:

η υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ.12/622/129803/Γ1/16-9-2013 (ΦΕΚ 2451/1-10-2013) τροποποιείται – συμπληρώνεται των υπ' αριθμ. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 και Φ.3/898/97657/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507, τ. Β' /13-10-2006) στο άρθρο 7 αναφέρεται ότι «σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ο αριθμός των μαθητών στα δημοτικά σχολεία και των νηπίων στα νηπιαγωγεία δύναται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υπερβαίνει κατά 10% την αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο και νηπίων ανά νηπιαγωγό».

Η ισχύς της εγκυκλίου αρχίζει άμεσα από το σχολικό έτος 2013-2014.

Η κεντρική διοίκηση στα πλαίσια της εξοικονόμησης πόρων λαμβάνει την απόφαση να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών στην τάξη κατά την τρέχουσα σχολική

<sup>106</sup> Στο: [http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/kya\\_16\\_9\\_13.pdf](http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/kya_16_9_13.pdf)

<sup>107</sup> Στο:

[http://dipe.mes.sch.gr/index\\_htm\\_files/tropopoiisi\\_dekaplus\\_fek\\_2451\\_b\\_2013\\_18\\_10\\_2013.pdf](http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/tropopoiisi_dekaplus_fek_2451_b_2013_18_10_2013.pdf)

περίοδο. Ενδιαφέρον θα έχει να διερευνηθεί πώς αντιμετωπίστηκε το συγκεκριμένο μέτρο από τους εκπαιδευτικούς.

### **5. 11. Διοργάνωση διδακτικών επισκέψεων και ημερήσιων εκδρομών**

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Υ.Α. Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 (ΦΕΚ 954/7-9-1998<sup>108</sup>) παρ. 2 του άρθρου 2 και το εδ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998<sup>109</sup> (ΦΕΚ 161/13-7-1998), την απόφαση για τις διδακτικές επισκέψεις την έχει ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου. Η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων εγκρίνεται από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 2 της Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 Υ.Α. (ΦΕΚ 954/7-9-1998).

Για τις διδακτικές επισκέψεις ενημερώνεται ο Σχολικός Σύμβουλος που α) αποτελούν μέρος του ετήσιου ή τριμηνιαίου προγραμματισμού, που υποβάλλεται στο Σχολικό Σύμβουλο ή β) πραγματοποιούνται έκτακτα, οπότε ενημερώνεται έγκαιρα ο σχολικός σύμβουλος, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 2 της Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 Υ.Α. (ΦΕΚ 954/7-9-1998) και το εδ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998).

Ο Σχολικός Σύμβουλος ενημερώνεται με την υποβολή πρακτικού στην περίπτωση προγραμματισμένων διδακτικών επισκέψεων, όπου αναφέρονται ο ακριβής τόπος, το μέσο μεταφοράς, η ημέρα και οι ώρες πραγματοποίησης των επισκέψεων ή προφορικά στην περίπτωση έκτακτης διδακτικής επίσκεψης, σύμφωνα με την παρ. 4 του άρθρου 2 της Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 Υ.Α. (ΦΕΚ 954/7-9-1998) και το εδ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998).

Ο Σχολικός Σύμβουλος δεν εγκρίνει τις διδακτικές επισκέψεις αλλά μπορεί να διατυπώσει τις δικές του παρατηρήσεις όσον αφορά το σχεδιασμό της διδακτικής επίσκεψης, σύμφωνα με την παρ. 2 του άρθρου 2 της Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 Υ.Α. (ΦΕΚ 954/7-9-1998) και το εδ. γ' της παρ. 3 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998).

---

<sup>108</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(35\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(35).pdf)

<sup>109</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(34\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(34).pdf)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας προκειμένου να υλοποιηθεί η απόφαση του συλλόγου διδασκόντων για την πραγματοποίηση της διδακτικής επίσκεψης είναι υποχρεωμένος να υποβάλλει το σχετικό πρακτικό: α) για ενημέρωση στο Σχολικό Σύμβουλο και β) για έγκριση στο Διευθυντή Εκπαίδευσης.

### **5.12. Είσοδος τρίτων ατόμων στη σχολική μονάδα**

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. Φ.12/427/79844/Γ1/11-6-2013<sup>110</sup> με θέμα: «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2013-2014» στο άρθρο 10 με θέμα: «Παρουσία άλλων προσώπων στα σχολεία, αποχώρηση μαθητών» αναφέρεται ρητά ότι: *«Κατά την ώρα του μαθήματος, δεν επιτρέπεται η παρουσία στην τάξη τρίτων προσώπων. Την ευθύνη για την τήρηση της νομιμότητας φέρει ο Διευθυντής του σχολείου και ο δάσκαλος της τάξης»*. Λίγο πιο κάτω αναφέρεται ότι: *«Σε κάθε περίπτωση η παρουσία τρίτων προσώπων στο σχολείο πραγματοποιείται με φειδώ, με σωστή προπαρασκευή, συνδέεται με την εφαρμογή παιδαγωγικών-πολιτιστικών προγραμμάτων και προϋποθέτει τη σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του σχολείου και του οικείου Σχολικού Συμβούλου»* (άρθρο 10).

Παράλληλα, σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. Γ2/49181/Γ2/18-05-2005<sup>111</sup> με θέμα: «Άδεια εισόδου σε Σχολεία» και την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 144456/Γ2/20-12-2005<sup>112</sup> με θέμα «Ενημέρωση μαθητών για το περιεχόμενο ανακοινώσεων, προσκλήσεων κλπ.» αναφέρεται ρητά ότι όσον αφορά την πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκδηλώσεων, δραστηριοτήτων, διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία καθώς και τη διανομή εκπαιδευτικού ή άλλου έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού: *«Δεν επιτρέπεται η ικανοποίηση τέτοιων αιτημάτων χωρίς την έγκριση των αρμοδίων Δ/νσεων του ΥΠΕΠΘ που έχουν, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, τη σχετική αρμοδιότητα»*.

---

<sup>110</sup> Στο: [http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/nomoi/programmatismos\\_ekp\\_ergou\\_13-14.pdf](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/nomoi/programmatismos_ekp_ergou_13-14.pdf)

<sup>111</sup> Στο: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/dioikhtika/1585-adeia-eisodou-se-scholeia.html>

<sup>112</sup> Στο: <http://users.sch.gr/alefthymiou/laws/CIR%20%20144456%201%20G2%201%2020-12-2005.pdf>



Το Νοέμβριο του 2013, ο Περιφερειάρχης Πελοποννήσου<sup>113</sup> με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 8700/4-11-2013<sup>114</sup> με θέμα: «Άδεια εισόδου τρίτων στα σχολεία» που απέστειλε στις Πρωτοβάθμιες και Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις της περιφέρειάς του ενημερώνει ότι: *«Απαγορεύεται αυστηρά η είσοδος τρίτων προσώπων στα σχολεία, αν προηγουμένως δεν έχει χορηγηθεί σχετική έγκριση από την Υπηρεσία μας. Ακόμη και στην περίπτωση που έχει χορηγηθεί έγκριση από το Υπουργείο ΥΠΠΑΙΘ, θα τη διαβιβάζετε μαζί με το αίτημα του σχολείου στην Υπηρεσία μας, προκειμένου να προβούμε σε επικαιροποίησή της και να χορηγηθεί η τελική έγκριση».*

Ταυτόχρονα, ορίζεται ευκρινώς ότι οι επισκέψεις τρίτων θα πρέπει να σχετίζονται με συγκεκριμένα προγράμματα-δραστηριότητες, την εκπόνηση των οποίων έχει ήδη αναλάβει η σχολική μονάδα, *«όπου θα ορίζονται με ακρίβεια η διάρκεια τους, το περιεχόμενό τους και οι εμπλεκόμενοι φορείς και θα συνοδεύονται απαραίτητα από την εισήγηση του Διευθυντή Εκπαίδευσης».*

Η ισχύς της εγκυκλίου αρχίζει άμεσα από το σχολικό έτος 2013-2014.

Συνεπώς, από τις παραπάνω εγκυκλίους συνάγεται ότι η είσοδος τρίτων ατόμων στο σχολείο ακολουθεί μια γραφειοκρατική διαδικασία περισσότερο ελεγκτική και περιοριστική συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Ειδικότερα, με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 8700/4-11-2013 της Περιφέρειας Πελοποννήσου αναφέρεται ρητά ότι για την είσοδο οποιουδήποτε ατόμου στη σχολική μονάδα απαιτείται έγκριση από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και από τον Περιφερειακό Διευθυντή.

Ενδιαφέρον θα έχει η γνώμη των εκπαιδευτικών ως προς τη γραφειοκρατία που απαιτούν οι συγκεκριμένες διοικητικές στρατηγικές καθώς και τη διερεύνηση των επιπτώσεων στην αυτονομία της σχολικής μονάδας και στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών.

### **5. 13. Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας**

Διατρέχοντας τις σχετικές εγκυκλίους γίνεται κατανοητό πώς το Υπουργείο Παιδείας από την προαιρετικότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

---

<sup>113</sup> Στην παρούσα εργασία δεν διερευνήθηκε αν στάλθηκαν σχετικές εγκυκλίους σε άλλες περιφέρειες της Ελλάδας.

<sup>114</sup> Στο: <http://pelop.pde.sch.gr> (περιλαμβάνεται στο Παράρτημα)

έφτασε στην επιβολή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) τη φετινή σχολική χρονιά, 2013-2014.

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 37100/Γ1/31-3-2010<sup>115</sup> με θέμα: «Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας», το Υπουργείο Παιδείας στοχεύει «με σταδιακές παρεμβάσεις να οικοδομήσει το «Νέο Σχολείο» αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας ευρύτερα. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης». Βασικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την αποτελούν και ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των επιχειρούμενων αλλαγών κρίνεται η συναίνεση και η αποδοχή των εκπαιδευτικών.

Για την επόμενη σχολική χρονιά, αναφέρεται ότι τα μέλη των σχολικών μονάδων που θα επιλεγούν, θα αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και εν συνεχεία θα διαμορφώσουν Σχέδια Δράσης με σκοπό την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Ουσιαστικά, με την συγκεκριμένη εγκύκλιο προετοιμάζεται η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου σε σχολικές μονάδες που θα επιλεγούν, προκειμένου να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας.

Σύμφωνα με το νόμο 3848/2010<sup>116</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) με θέμα: «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» ορίζεται, μεταξύ άλλων, η διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπεύθυνα υπηρεσιακά όργανα για την κατάρτιση και γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

---

<sup>115</sup> Στο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00\\_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%B%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100\\_2010.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%B%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100_2010.pdf)

<sup>116</sup> Πρβλ. Κεφάλαιο 5.8. «Ζητήματα αποσπάσεων» παραπ. 20

Ειδικότερα:

*«Κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά» (άρθρο 32, παρ.1). Παράλληλα, αναφέρεται ότι: «Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση με την οποία αξιολογούνται: α) η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, β) η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης και γ) οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Με την ίδια έκθεση διατυπώνονται προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά» (άρθρο 32, παρ. 2). «Το πρόγραμμα δράσης και η έκθεση αξιολόγησης, τα οποία καταρτίζονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και τους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στο σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στο διαδίκτυο στις ιστοσελίδες του σχολείου και της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.)» (άρθρο 32, παρ.3).*

*«Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταρτίζουν πρόγραμμα δράσης για κάθε σχολικό έτος και στη συνέχεια υποβάλλουν σχετικές εκθέσεις στους οικείους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης» (άρθρο 32, παρ. 4).*

Προκύπτει, ότι η εφαρμογή των διατάξεων των προηγούμενων παραγράφων γίνεται σταδιακά από το σχολικό έτος 2010–2011 σε σχολικές μονάδες που ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 14841/Γ1/13-2-2012<sup>117</sup> με θέμα: «Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου – Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων» καθίσταται σαφές ότι με την έναρξη του σχολικού έτους 2012-2013 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή ετοιμότητα των σχολικών μονάδων, η επιστημονική ομάδα του ΑΕΕ σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας

<sup>117</sup>Στο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01\\_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf)

θα επιμορφώσει σε δύο φάσεις τους Σχολικούς Συμβούλους σε: α) την εφαρμογή του έργου της ΑΕΕ (σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση σχεδίων δράσης) και στο Πρόγραμμα: «Αυτοαξιολόγηση του έργου των Σχολικών Συμβούλων». Στη συνέχεια, οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα επιμορφώσουν – ενημερώσουν όλους τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης τους για την εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία από το νέο σχολικό έτος.

Σύμφωνα με την υπ' αριθμ. Υ. Α. 30972/Γ1/5-3-2013<sup>118</sup> (ΦΕΚ 614/15-3-2013) με θέμα: «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» αναφέρεται ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) είναι *«η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία, η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου»* (άρθρο 1, παρ. 2).

Πεδίο εφαρμογής είναι οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας που αξιολογούν κάθε έτος το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους, προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολικού έτους και καταρτίζει ειδικά προγράμματα δράσης με σκοπό την αντιμετώπιση προβλημάτων και αδυναμιών και τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου (άρθρο 2, παρ. 1-2).

Στο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) υπολογίζονται τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου: α) Δεδομένα του σχολείου, β) Εκπαιδευτικές Διαδικασίες και γ) Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα.

---

<sup>118</sup> Στο: [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(36\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(36).pdf)

Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται σε 7 γενικούς τομείς οι οποίοι εξειδικεύονται σε δείκτες ποιότητας των οποίων η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων συμβάλλοντας με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (άρθρο 3, παρ. 1).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Την ευθύνη εφαρμογής της συγκεκριμένης αξιολόγησης έχουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου (άρθρο 4, παρ. 1). Η διαδικασία της αξιολόγησης πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με το γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του (άρθρο 4, παρ. 2).

Η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει:

i) την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, ii) τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης, iii) την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων και iv) την αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων.

Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους, η οποία δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου Πληροφόρησης της ΑΕΕ (άρθρο 4, παρ. 3).

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 157723/23-10-2013<sup>119</sup> με θέμα: «Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας» ορίζεται ότι με την έναρξη του σχολικού έτους 2013-2014, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Σε πρώτη φάση, θα πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων και όλων των Διευθυντών Διευθύνσεων και σε δεύτερη φάση θα ακολουθήσει σταδιακή

---

<sup>119</sup> Στο: [http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/egkyklios\\_aee.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/egkyklios_aee.pdf)

επιμόρφωση όλων των Διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας. Σε μια τρίτη φάση, οι Διευθυντές θα ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα περιλαμβάνει – μεταξύ άλλων – αναλυτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικασιών υλοποίησης της ΑΕΕ στη σχολική μονάδα: εκτίμηση της εικόνας του σχολείου, ανάπτυξη έρευνας-δράσης στη σχολική μονάδα, σχεδιασμός και εφαρμογή σχεδίων δράσης, αξιοποίηση του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και υποβολή ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης.

Την ευθύνη της επιμόρφωσης θα έχουν η Επιστημονική Ομάδα του Έργου της ΑΕΕ με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π) και τις υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ..

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 190089/Γ1/10-12-2013<sup>120</sup> με θέμα: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες», αφού πραγματοποιήθηκαν σε περιφερειακό επίπεδο κατά την περίοδο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2013, οι επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Διευθύνσεων ΠΕ και ΔΕ, η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας με τη διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης, θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλες τις σχολικές μονάδες προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Σκοπός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) κατά το πρώτο έτος της εφαρμογής του θεσμού είναι η εισαγωγή του πνεύματος της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Ορίζεται ξεκάθαρα ότι: «η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων».

Η εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2013-14, περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια:

---

<sup>120</sup> Στο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02\\_%CE%91%CE%95%CE%95-%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02_%CE%91%CE%95%CE%95-%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf)

1. Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου.

2. Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα υλοποιηθεί το σχολικό έτος 2014-15.

3. Ετήσια έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου.

Όσον αφορά το στάδιο: 1. «Γενική εκτίμηση της εικόνας του σχολείου», αντικείμενο της διαδικασίας είναι η αποτίμηση των 15 δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο. Η εκτίμηση αυτή δίνει τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής κοινότητας να αποκτήσουν μια συνολική εικόνα της κατάστασης του σχολείου. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής αναδεικνύονται: *«τα αξιόλογα επιτεύγματα του σχολείου και επισημαίνονται οι αδυναμίες, με σκοπό την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για τη βελτίωσή τους».*

Η διαδικασία πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές, διερευνούν τα δεδομένα του σχολείου, αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ. Οι διευθυντές των σχολείων, εποπτεύουν και συντονίζουν τις διαδικασίες εφαρμογής και διευκολύνουν τις συνεργασίες και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η διαδικασία ολοκληρώνεται μέχρι τον Μάιο του 2014 με τη σύνταξη της Έκθεσης της Γενικής Εκτίμησης της εικόνας του σχολείου.

Όσον αφορά το στάδιο: 2. «Επιλογή και διαμόρφωση Σχεδίου Δράσης» αποτελεί σημαντική διάσταση της ΑΕΕ καθώς συνδέονται με πρωτοβουλίες βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και τη διάχυση των καλών πρακτικών μεταξύ των σχολείων όλης της χώρας.

Το Σχέδιο Δράσης θα υλοποιηθεί το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015.

Κατά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού προτείνεται να δοθεί έμφαση σε ζητήματα που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως:

1) η δημιουργία, βελτίωση και επικαιροποίηση της ιστοσελίδας του σχολείου,

2) η διαμόρφωση ή ο εκσυγχρονισμός του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου και 3) η οργάνωση της λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και η βελτίωση των σχέσεων με το σύλλογο γονέων και την μαθητική κοινότητα.

Όσον αφορά το στάδιο: 3. «Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου», στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς κάθε σχολείο υποβάλλει ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της ετήσιας Έκθεσης αξιοποιούνται στον ετήσιο προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους και στον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου.

Κατά το φετινό σχολικό έτος, η Έκθεση της Γενικής Εκτίμησης και η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης ταυτίζονται. Η Ετήσια Έκθεση αποτελεί μια σύντομη και περιεκτική αποτύπωση της Έκθεσης Γενικής Εκτίμησης. Η Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης θα υποβληθεί από τον διευθυντή του σχολείου ηλεκτρονικά στο Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ τον Ιούνιο του 2014.

Αναφορικά με τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη των διαδικασιών της ΑΕΕ στα σχολεία σημειώνονται τα ακόλουθα:

1. Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον συντονισμό της διαδικασίας των ομάδων εργασίας, μπορεί να συνεδριάσει και σε ώρες που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλες, εκτός ωραρίου εργασίας.

2. Οι σχολικές μονάδες της προσχολικής αγωγής και τα ολιγοθέσια σχολεία (έως 3/θ) δεν υποχρεούνται στην υλοποίηση σχεδίων δράσης, εκτός και εάν το επιλέξουν με δική τους απόφαση.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι Παιδαγωγικής Ευθύνης μεριμνούν για την ενημέρωση των σχολικών μονάδων, καθώς και την υποστήριξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες εφαρμογής του θεσμού.

Την επιστημονική εποπτεία και την παρακολούθηση της εφαρμογής του θεσμού και των επιμέρους διαδικασιών της ΑΕΕ έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π).

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 32773/Γ1/6-3-2014<sup>121</sup> με θέμα: «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014» γίνεται ξανά αναφορά στην καθολική εφαρμογή της ΑΕΕ από τα σχολεία δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο σκοπό, στη εκπόνηση της διαδικασίας από τις

---

<sup>121</sup> Στο: <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/870-axiologhsh-ekpaidevtiku-ergu-scholikhs-monadas.html>



ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών και στην υποχρεωτική ευθύνη της υλοποίησης από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Οι διευκρινίσεις αφορούν τη λειτουργία των ομάδων εργασίας που αποτελούν ευθύνη του Συλλόγου Διδασκόντων και την υποβολή της ετήσιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα:

Η πρώτη διευκρίνιση της Εγκυκλίου αναφέρει τη λειτουργία των ομάδων εργασίας: *«Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης πραγματοποιείται από ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες ορίζονται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων στο πεδίο αυτό, αφορούν αποκλειστικά στον αριθμό, τη σύνθεση και τις αρμοδιότητες των ομάδων. Συνιστάται, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, να λαμβάνονται υπόψη οι σχετικές επιθυμίες των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξή τους σε ομάδα συγκεκριμένης αρμοδιότητας».*

Η δεύτερη διευκρίνιση αναφέρεται στο χρόνο λειτουργίας των ομάδων εργασίας: *«Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις ομάδες εργασίας, εργάζονται εκτός διδακτικού ωραρίου, εντός όμως του εργασιακού ωραρίου».*

Η τρίτη διευκρίνιση αναφέρει: *«Οι σχολικές μονάδες θα ολοκληρώσουν τη γενική εκτίμηση της εικόνας, η οποία θα παραμείνει στο σχολείο, καθώς, επίσης, θα αποφασίσουν για τα σχέδια δράσης που θα υλοποιηθούν το επόμενο έτος».*

Η τέταρτη διευκρίνιση αναφέρεται στο χρόνο υποβολής: *«Η ετήσια έκθεση της αυτοαξιολόγησης, η οποία θα εμπεριέχει στοιχεία της εκτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου, θα υποβληθεί ηλεκτρονικά στο τέλος του διδακτικού έτους».*

Σύμφωνα με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 44375/Γ1/24-3-2014<sup>122</sup> με θέμα: «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014» υπάρχει σαφή διαφοροποίηση σε σχέση με τις προηγούμενες αφού καθιστά σαφές ότι: *«Σε περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων δεν μπορεί να καταλήξει σε απόφαση συγκρότησης επαρκούς αριθμού ομάδων εργασίας ή συγκεκριμένης σύνθεσης ή κατανομής αρμοδιοτήτων (π.χ. τους δείκτες που θα επεξεργαστεί κάθε ομάδα), τότε ο διευθυντής του σχολείου, σύμφωνα με το άρθρο 39, παρ. 15, ΦΕΚ 1340/2002, υποχρεούται να ορίσει τον αριθμό, τη σύνθεση και τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες κάθε ομάδας».*

---

<sup>122</sup>Στο:

[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2014\\_g1\\_44375\\_24\\_03\\_2014\\_diefkriniseis.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2014_g1_44375_24_03_2014_diefkriniseis.pdf)

Οι σχολικές μονάδες καλούνται να έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία συγκρότησης των ομάδων μέχρι 4-4-2014.

Στη συνέχεια και μέχρι 31-5-2014, ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να συνεδριάσει και αφού λάβει υπόψη του τις εισηγήσεις των ομάδων εργασίας, μέσα από ανοικτό διάλογο, θα πρέπει να προβεί στην γενική εκτίμηση της σχολικής μονάδας με την αποτύπωση των 15 δεικτών καθώς επίσης να αποφασίσει για τα σχέδια δράσης που θα υλοποιηθούν το επόμενο έτος.

Η τελική έκθεση αυτό-αξιολόγησης θα πρέπει να υποβληθεί μέχρι τέλους του διδακτικού έτους.

Παράλληλα, το Υπουργείο καλεί τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, *«μέχρι 11-4-2014 να αποστείλουν στον Διευθυντή του Γραφείου Υπουργού πίνακα με τα σχολεία στα οποία τυχόν δεν έχει ολοκληρωθεί η συγκρότηση των ομάδων εργασίας».*

Η συγκεκριμένη εγκύκλιος διαφοροποιείται από τις προηγούμενες καθώς υποχρεώνονται οι Διευθυντές των σχολείων να ορίσουν τις ομάδες εργασίας των εκπαιδευτικών, σε περίπτωση που ο Σύλλογος Διδασκόντων αρνείται τη συμμετοχή του, και παράλληλα καλούνται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης να αποστείλουν πίνακα στο Υπουργείο με τις σχολικές μονάδες που δεν έχουν συγκροτηθεί ομάδες εργασίας.

Το φετινό διδακτικό έτος 2013-2014, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν έναν καταγισμό εγκυκλίων αφενός και αφετέρου το σταδιακό έλεγχο της Διοίκησης αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Θα έχει ενδιαφέρον, ερευνητικά, να αναδειχθούν τόσο οι ευρύτερες αντιλήψεις για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όσο και οι απόψεις των υποκειμένων για το φετινό τρόπο διεξαγωγής της, συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια.

## ΜΕΡΟΣ ΙΙ

### ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

##### **6.1. Εισαγωγή**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ύστερα, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος που θα ακολουθηθεί στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα, αναφέρονται τα βασικά χαρακτηριστικά και η χρησιμότητά της. Παράλληλα, αποσαφηνίζεται η τεχνική που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων: η ημιδομημένη συνέντευξη και το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Ακολουθεί η περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Στο τέλος, αναφέρονται προβλήματα και δυσκολίες που ανέκυψαν στην πορεία της έρευνας αλλά και ευρύτερα θέματα αξιοπιστίας, εγκυρότητας και δεοντολογίας.

##### **6.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα απαιτείται ολοκληρωμένος και συστηματικός σχεδιασμός τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Ο σχεδιασμός δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία αλλά μια κυκλική, επαναλαμβανόμενη διαδικασία που αλληλοτροφοδοτείται και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:37).

Στην παρούσα μελέτη εκπονήθηκε ένα σχέδιο έρευνας που αποτελείται από διαδοχικά στάδια: α) επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, β) σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας για την εξασφάλιση του εμπειρικού αποδεικτικού υλικού, γ) συλλογή δεδομένων, δ) ανάλυση και ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων και ε) συγγραφή της ερευνητικής μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993:41-46).

Στο θεωρητικό μέρος αναδείχθηκαν τα ζητήματα της αξιολόγησης και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο συγκείμενο της «οικονομίας της γνώσης» (Ball, 2008:55). Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους υπό το πρίσμα των νέων διοικητικών μέτρων που λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και την επίδραση που ασκούν στον επαγγελματισμό τους γενικότερα και στην ποιότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού τους έργου ειδικότερα.

Συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με το σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα (Robson, C., 2007:96), που αφορούν κρίσιμα ζητήματα όπως:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις νέες στρατηγικές διοίκησης.
2. Πώς επηρεάζουν τα νέα διοικητικά μέτρα την επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών και ποιες οι επιπτώσεις τους στο εκπαιδευτικό τους έργο.
3. Εάν τα νέα διοικητικά μέτρα οδηγούν στην επαγγελματοποίηση ή την από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών.
4. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επερχόμενη αξιολόγησή τους και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε η αξιολόγηση να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

### **6.3. Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **6.3.1. Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας**

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative research) και ποσοτικές (quantitative research). Οι ποσοτικές μέθοδοι αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης του φαινομένου που εξετάζεται ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στο είδος, στο συγκεκριμένο χαρακτήρα του φαινομένου (Kvale, 1996 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:2).

Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα αναφέρεται σε αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση των διοικητικών στρατηγικών μέσω της αξιολόγησης στον επαγγελματισμό τους. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε από την

ερευνητήρια η ποιοτική μεθοδολογία γιατί εφαρμόζεται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην αποκάλυψη συσχετίσεων ή σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2008:21).

Η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται με συστηματικό, στρατηγικό και αυστηρό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο δημιουργείται. Απαιτεί τον ενεργό αναστοχασμό του ερευνητή και θα πρέπει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους – γύρω από κάτι που ο ερευνητής επιθυμεί να εξηγήσει – να είναι γενικεύσιμες κατά κάποιο τρόπο ή να έχουν ευρύτερη απήχηση (Mason, 2003: 23-25).

Κεντρικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι: α) η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή γιατί εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή, β) το βάθος στη λεπτομερή διερεύνηση συγκεκριμένων περιπτώσεων (cases) περιγράφοντας και αναλύοντας τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης, αποφεύγοντας την απομόνωση κάποιων παραγόντων (μεταβλητών) και γ) η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις (Ιωσηφίδης, 2008:24-27). Η Κυριαζή (1999:51-52) προσθέτει ότι το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο τη μη ανακάλυψη γενικών τάσεων αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων.

Τελικά, οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας δίνουν έμφαση στις μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, υποθέτουν ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (social facts) τα οποία είναι δυνατό να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων (regularities) αλλά από ένα πυκνό και πολλαπλό πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων (Ιωσηφίδης, 2008:27).

Οι δειγματοληπτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας διαφέρουν σε σχέση με εκείνες που εφαρμόζονται στις ποσοτικές μεθόδους.

Δεδομένου ότι στην ποιοτική έρευνα η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ένα πληθυσμό αλλά η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008:59-60), ο ποιοτικός ερευνητής επιλέγει σκόπιμα ή με πρόθεση άτομα. Συνεπώς, στην ποιοτική δειγματοληψία χρησιμοποιείται η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν ως κριτήριο για την επιλογή συμμετεχόντων την εξασφάλιση «πλούτου πληροφοριών» (Patton, 1990:169 οπ. αναφ. στο Creswell, 2011:244).

Στη σκόπιμη δειγματοληψία emπίπτουν εννέα (9) στρατηγικές (Creswell, 2011:244-247). Η ερευνήτρια επέλεξε την ομοιογενή δειγματοληψία (homogeneous sampling) επειδή απευθύνεται σε άτομα που διαθέτουν ένα παρόμοιο γνώρισμα ή χαρακτηριστικό (Creswell, 2011:246 & Κυριαζή, 1999:118) και συνάδει με το σκοπό και το χαρακτήρα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008:64 & Mason, 2003:205). Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υφίστανται τις επιπτώσεις των σύγχρονων διοικητικών στρατηγικών του Υπουργείου Παιδείας.

### **6.3.2. Ερευνητικό Εργαλείο της εμπειρικής έρευνας**

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου (Ιωσηφίδης, 2003:112). Δεδομένου ότι οι ρόλοι εκείνου που δίνει και εκείνου που δέχεται τη συνέντευξη μπορεί να ποικίλλουν και τα κίνητρα της συμμετοχής να διαφέρουν, κοινή συνισταμένη αποτελεί η συναλλαγή ανάμεσα στην αναζήτηση πληροφοριών από τη μία και παροχή πληροφοριών από τη άλλη (Cohen & Manion, 1994:373).

Ως ξεχωριστή ερευνητική τεχνική, η συνέντευξη μπορεί να υπηρετήσει τρεις στόχους: α) ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας, β) ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να ελεγχθούν υποθέσεις και να εντοπιστούν μεταβλητές και σχέσεις και γ) ως μέθοδος στη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen & Manion, 1994:374). Ο Kerlinger (1970) υποστηρίζει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση μη αναμενόμενων αποτελεσμάτων ή για την αξιολόγηση άλλων μεθόδων ή για τη βαθύτερη εξέταση

των κινήτρων των ερωτώμενων και για τη διερεύνηση των λόγων που απάντησαν έτσι (οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994:375).

Τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από μια απλή συζήτηση, σύμφωνα με τους Rubin & Rubin (1995), είναι: αρχικά ο έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών, δεύτερον οι συνομιλητές είναι ξένοι μεταξύ τους και τρίτον οι συνεντεύξεις κατευθύνονται από τον ερευνητή σε μεγάλο ποσοστό, στοιχείο που εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης (οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:4). Παράλληλα, ο Kitwood (1977 οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994:377-380) αντιπαραθέτει τρεις αντιλήψεις μεταξύ των θεωρητικών που χρησιμοποιούν τη συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας. Αρχικά η συνέντευξη θεωρείται ως ένα δυναμικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών, αν ο συνεντευκτής είναι συνεπής και ο ερωτώμενος είναι ειλικρινής τότε μπορούν να αποκτηθούν ακριβή στοιχεία. Δεύτερον η συνέντευξη έχει την έννοια της συναλλαγής, στην οποία αναπόφευκτα υπάρχουν προκαταλήψεις που θα πρέπει να αναγνωριστούν και να ελεγχθούν. Τρίτον η συνέντευξη θεωρείται ως μια συνάντηση που μοιράζεται πολλά από τα χαρακτηριστικά της καθημερινής ζωής, όπως παίξιμο ρόλων, στερεότυπα, αντίληψη και κατανόηση. Στην ίδια προβληματική, ο Φίλιας (1996:131) θεωρεί ότι η κοινωνιολογική συνέντευξη αποτελεί μια «συστηματοποιημένη» συνέντευξη που δημιουργεί μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση μεταξύ συνεντευκτή και ερωτώμενου ενώ η πληροφορία αποκτιέται διαμέσου δύο συνειδητοποιήσεων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε την προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview). Πρόκειται για μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων όπου ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν μόνο συμμετέχοντα. Οι προσωπικές συνεντεύξεις είναι ιδανικές για ερωτώμενους που δεν διστάζουν να μιλήσουν, εκφράζονται με σαφήνεια και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση, αν και είναι μια χρονοβόρα προσέγγιση (Creswell, 2011:256).

Αναφορικά με το βαθμό δόμησης, στην συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιείται ευρέως σε ευέλικτα, ποιοτικά σχέδια (Robson, 2010:320). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει ευελιξία αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, με την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008:112). Σύμφωνα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι φαίνεται

καταλληλότερο, η διάταξη των ερωτήσεων μπορεί να τροποποιηθεί και η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις ή να περιληφθούν πρόσθετες ερωτήσεις (Robson, 2010:321). Ο συγκεκριμένος τύπος της λιγότερο δομημένης προσέγγισης αποτελεί μια μέθοδος εκμείωσης πληροφοριών (Cohen & Manion, 1994: 380) και επιτρέπει στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Miller & Crabtree, 1999 οπ. αναφ. στο Robson, 2010:320).

Ο σχεδιασμός και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι το πιο σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία των ερευνητικών εγχειρημάτων που βασίζονται σε συνεντεύξεις. Από μια ευρεία γκάμα διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008:115-116) επιλέξαμε τις ανοικτές ερωτήσεις.

Πρόκειται για ερωτήσεις που αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του χωρίς προκαθορισμούς (Robson, 2010:327 & Cohen & Manion, 1994:381). Μέσα από μια ανοικτή ερώτηση, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να δώσει λεπτομερείς πληροφορίες για μια πιο αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 1999:128) και να εκφράσει καλύτερα τις εμπειρίες του χωρίς να περιορίζεται από τις απόψεις του ερευνητή. Μια ανοικτή απάντηση (open-ended response) σε μια ερώτηση επιτρέπει στο συμμετέχοντα να έχει επιλογές στην απάντηση (Creswell, 2011:256). Επιπλέον πλεονεκτήματα των ανοικτών ερωτήσεων είναι: η ευελιξία, η δυνατότητα να προχωρήσει κανείς σε βάθος, η δυνατότητα να ελεγχθούν τα όρια της γνώσης του ερωτώμενου, η ενθάρρυνση της σχέσης ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον συνεντευξιζόμενο και η δυνατότητα παραγωγής απρόσμενων ή μη αναμενόμενων αποκρίσεων. Τα μειονεκτήματα των ανοικτών ερωτήσεων είναι ο χρονοβόρος χαρακτήρας τους και η πιθανότητα να χαθεί ο έλεγχος από τον ερευνητή (Robson, 2010:327).

### **6.3.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης**

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχθηκε σε Πρωτόκολλο συνέντευξης,<sup>123</sup> το οποίο συζητήθηκε και ελέγχθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ενώ έγιναν κάποιες τροποποιήσεις προκειμένου να

---

<sup>123</sup> Το Πρωτόκολλο συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα 1.



συσχετιστούν πλήρως οι ερωτήσεις με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησαν τρεις (3) πιλοτικές συνεντεύξεις<sup>124</sup> από τις οποίες δεν προέκυψαν ουσιαστικές αλλαγές.

Οι τρεις (3) πρώτες ερωτήσεις είναι εισαγωγικές και στοχεύουν στην καταγραφή των διοικητικών στρατηγικών του Υπουργείου Παιδείας που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια και έχουν βιώσει τα υποκείμενα. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις εντάχθηκαν στον πρώτο θεματικό άξονα του πρωτοκόλλου της συνέντευξης. Οι μεταβλητές – άξονες της συνέντευξης είναι αυτό που προσπαθεί ο ερευνητής να μετρήσει (Tuckman, 1972 οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994:391) και προήλθαν από την επαναδιατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Οι πέντε (5) θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης, γύρω από τους οποίους συναρθρώνονται οι ερωτήσεις, είναι:

A. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης.

B. Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.

Γ. Οι επιπτώσεις των νέων διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο.

Δ. Οι νέες διοικητικές στρατηγικές και το ζήτημα της επαγγελματοποίησης ή αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.

E. Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.

#### **6.3.4. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας**

Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα εξελίσσεται στο νομό Αργολίδας και εκτείνεται χρονικά από το Μάιο έως τον Ιούνιο του 2014. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η δειγματοληπτική μέθοδος που επιλέχθηκε, όπως αναφέρθηκε στο υποκεφάλαιο 6.3.1., είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας (purposeful homogeneous sampling) με στόχο να εξυπηρετούνται οι γενικοί και ειδικοί σκοποί της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:64). Το κοινό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων είναι ότι έχουν βιώσει τις επιπτώσεις των διοικητικών στρατηγικών των τελευταίων χρόνων του Υπουργείου Παιδείας. Ειδικότερα, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είτε

---

<sup>124</sup> Οι πιλοτικές συνεντεύξεις αποδελτιώθηκαν από την ερευνήτρια αλλά δεν χρησιμοποιήθηκαν στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

είναι λειτουργικά ή οργανικά υπεράριθμοι είτε βρίσκονται στη διάθεση του Π.Υ.Σ.Π.Ε. είτε εκπαιδευτικοί που ζήτησαν αλλά δεν πήραν μετάθεση ή απόσπαση σε περιοχή ή σχολική μονάδα της επιλογής τους είτε εκπαιδευτικοί που έχασαν την οργανική τους θέση λόγω υποβιβασμού, συγχώνευσης ή κατάργησης της σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν είτε εκπαιδευτικοί που μετακινούνται σε περισσότερα του ενός σχολεία προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους οράριο.

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα δεν υπάρχουν σταθεροί κανόνες που καθορίζουν το μέγεθος του δείγματος γιατί εξαρτάται από τη φύση της ερευνητικής διαδικασίας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο ερευνητής αντιλαμβάνεται ότι ένα συγκεκριμένο δείγμα είναι επαρκές όταν η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων φτάνει, σύμφωνα με τον Merkens (2004) σε «θεωρητικό κορεσμό», που σημαίνει ότι η συμπερίληψη και άλλων συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία δεν προσφέρει κάτι πρωτότυπο (οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008:64-65).

Για αυτό το λόγο, στο παρόν πόνημα συλλέξαμε δεκαεννέα (19) συνεντεύξεις, δεκαοχτώ (18) από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης ΠΕ 70 και έναν από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής ΠΕ71, τον Ε5. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαίνονταν από 30 λεπτά έως 45 λεπτά.

Όλα τα υποκείμενα του δείγματος ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκλησή μας, ίσως, λόγω συναδελφικότητας με κάποιους από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς και απλής γνωριμίας με κάποιους άλλους.

Η διεξαγωγή της συνέντευξης γίνονταν κάθε φορά σε χρόνο και χώρο που επιθυμούσε ο εκάστοτε ερωτώμενος. Συνήθως, οι συνεντεύξεις λάβαιναν χώρα κυρίως σε εξωτερικό χώρο, τρεις συνεντεύξεις έγιναν στο σπίτι του συνεντευξιαζόμενου και μία στο σπίτι της ερευνήτριας.

Η σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο είναι ισότιμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης εμπλέκονται συναισθήματα εμπιστοσύνης, ασφάλειας ή ανασφάλειας που χαρακτηρίζουν την όλη διαδικασία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:7). Η συγκεκριμένη σχέση προϋποθέτει αφενός υψηλές επιστημονικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή και αφετέρου εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Ιωσηφίδης, 2008:125). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δημιουργήσαμε ένα άνετο κλίμα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με σκοπό να

συμβάλει στην άμεση, ελεύθερη και ειλικρινή ανταπόκριση των ερωτώμενων (Κυριαζή, 1999:124).

Ζητήσαμε και λάβαμε την συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης καθιστώντας σαφές αφενός ότι η συνέντευξη θα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική αφετέρου ότι δεν ζητούνται σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά η έκθεση της σκέψης του ερωτώμενου πάνω στα συγκεκριμένα ερωτήματα (Φίλιας, 1996:142-143). Έχοντας εξασφαλίσει τη συναίνεση του ερωτώμενου στην ερευνητική διαδικασία (Ιωσηφίδης, 2008:125), η συνεντεύκτρια ενημέρωσε για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης προσπαθώντας να μην υπερβεί το συγκεκριμένο χρόνο (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:7).

Πριν αρχίσει η συνέντευξη, η ερευνήτρια επέδωσε έντυπο ερωτηματολόγιο προκειμένου να καταγράψουν οι συνεντευξιαζόμενοι τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι το δείγμα αποτελείται από δεκαεννέα (19) μόνιμους εκπαιδευτικούς: έντεκα (11) γυναίκες (E1, E2, E3, E4, E7, E10, E14, E15, E17, E18, E19) και οκτώ (8) άντρες (E5, E6, E8, E9, E11, E12, E13, E16) εκπαιδευτικούς.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμόρφωση στις ΤΠΕ και η πλειονότητα αυτών έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ειδικότερα η εκπαιδευτικός E10 μέσα από επιμόρφωση έχει πιστοποίηση στην Ειδική Αγωγή και στη γραφή Braille. Τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί διαθέτουν δεύτερο πτυχίο (E7, E12, E13, E14) και πέντε (5) εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό (E2, E5, E13, E14, E15). Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός E14 κατέχει δύο (2) μεταπτυχιακούς τίτλους, ο E13 κατέχει διδακτορικό τίτλο και ήταν επιμορφωτής στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

Η διδακτική εμπειρία των ερωτώμενων διαφοροποιείται: 6 – 10 έτη (E1, E3, E6, E9, E19), 11 – 15 έτη (E2, E7, E8, E16, E17, E18), 16 – 20 έτη (E4, E5, E15) και 21 έτη και άνω (E10, E11, E12, E13, E14) ενώ όσοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην τελευταία κατηγορία έχουν παρακολουθήσει Εξομοίωση και Διδασκαλείο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσία είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης, συνεπώς για να αναβαθμίσουν τις σπουδές τους και για να εξισωθούν με τους απόφοιτους εκπαιδευτικούς των Πανεπιστημίων τετραετούς φοίτησης (Π.Τ.Δ.Ε.) παρακολούθησαν το πρόγραμμα της Εξομοίωσης. Πρόγραμμα Εξομοίωσης και Διδασκαλείο παρακολούθησαν και οι

εκπαιδευτικοί Ε2 και Ε4 οι οποίοι αν και αποφοίτησαν το 1988 έχουν κάτω από 20 χρόνια υπηρεσίας, προφανώς, γιατί καθυστέρησαν να διοριστούν στην εκπαίδευση.

Ο πίνακας όπου παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων παρατίθεται παρακάτω.

Κωδ	Φύλο	Ηλικία	Ειδ/τα	Πανεπιστήμιο /Τμήμα	Έτος Απονομής Πτυχίου	Διδακτική Εμπειρία (έτη)	Επαγγελματική Κατάσταση	Επιπλέον Προσόντα
E1	Γ	31 – 40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	2004	6 – 10	Μόνιμη με Απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Τεχνολογίες Πληροφορικής Επικοινωνίας Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά – Γαλλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E2	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	1988	11 – 15	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α επιπέδου</li> <li>4. Αγγλικά – Γαλλικά</li> <li>5. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>5. Μεταπτυχιακό: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης</li> </ol>
E3	Γ	31 – 40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	2004	6 – 10	Μόνιμη με Απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E4	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	1988	16 – 20	Μόνιμη με υπεραριθμία και εργάζομαι σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Αγγλικά</li> <li>5. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E5	Α	31 – 40	ΠΕ 71	Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου (Ρόδος)	1990	16 – 20	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διδασκαλείο</li> <li>2. ΤΠΕ Α επιπέδου</li> <li>3. Αγγλικά</li> <li>4. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> <li>5. Μεταπτυχιακό: Master in Special Education (Manchester)</li> </ol>

E6	A	31 – 40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	2005	6 – 10	Μόνιμος με Απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά – Γερμανικά</li> </ol> Επιμορφωτικά σεμινάρια
E7	Γ	51 – 60	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου (Ρόδος)	2003	11 – 15	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol> 3. Πτυχίο: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Πολιτικών Επιστημών & Δημόσιας Διοίκησης
E8	A	41 – 50	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης (Ρέθυμνο)	2000	11 – 15	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E9	A	31 – 40	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Αλεξανδρούπολης	2004	6 – 10	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E10	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης	1983	21 και άνω	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Επιμόρφωση: Πιστοποίηση Ειδικής Αγωγής (γραφή Braille)</li> </ol>
E11	A	41 – 50	ΠΕ 70	Παιδαγωγική Ακαδημία Αθήνας	1985	21 και άνω	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>

							θέση	
E12	A	51 – 60	ΠΕ 70	Παιδαγωγική Ακαδημία Τρίπολης	1985	21 και άνω	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Πτυχίο: Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών</li> </ol>
E13	A	41 – 50	ΠΕ 70	Παιδαγωγική Ακαδημία	1984	21 και άνω	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Αγγλικά - Ιταλικά</li> <li>5. Πτυχίο: Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών</li> <li>6. Μεταπτυχιακό: Π.Τ.Δ.Ε.: «Εκπαιδευτική Πολιτική &amp; Διοίκηση»</li> <li>7. Διδακτορικό: Π.Τ.Δ.Ε.: «Κοινωνικό Κεφάλαιο &amp; Προσδοκίες των μαθητών»</li> <li>8. Επιμορφωτής στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης</li> </ol>
E14	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία	1984	21 και άνω	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εξομοίωση</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>4. Αγγλικά – Γαλλικά</li> <li>5. Πτυχίο: Εθνικό Καποδιστριακό Αθηνών</li> <li>6. Μεταπτυχιακό: ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση»</li> <li>7. Μεταπτυχιακό: Πανεπιστήμιο Αιγαίου «Φύλο και Νέα Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας»</li> </ol>

E15	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	1991	16 – 20	Μόνιμη και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Διδασκαλείο</li> <li>3. Αγγλικά – Γαλλικά</li> <li>4. Μεταπτυχιακό: Εθνικό &amp; Καποδιστριακό Αθηνών «Συγκριτική Παιδαγωγική στις Ανθρωπιστικές Σπουδές»</li> </ol>
E16	Α	41 – 50	ΠΕ 70	Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας	1995	11 – 15	Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική θέση	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E17	Γ	41 – 50	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	1993	11 – 15	Μόνιμη στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Γερμανικά</li> <li>Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E18	Γ	31 – 40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	2002	11 – 15	Μόνιμη με Απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>
E19	Γ	31 – 40	ΠΕ 70	Εθνικό & Καποδιστριακό Αθηνών	2005	6 – 10	Μόνιμη με Απόσπαση σε άλλο σχολείο	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ΤΠΕ Α &amp; Β επιπέδου</li> <li>2. Αγγλικά, Γαλλικά</li> <li>3. Επιμορφωτικά σεμινάρια</li> </ol>



Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, θέσαμε τις ερωτήσεις με βάση το διαμορφωμένο Πρωτόκολλο συνέντευξης κατά τρόπο ευθύ, ξεκάθαρο και μη απειλητικό αποφεύγοντας τις μακροσκελείς και διφορούμενες ερωτήσεις. Παράλληλα, ζητούσαμε διευκρινήσεις ενώ προσπαθήσαμε να εξαλείψουμε όλες τις νύξεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους συνεντευξιαζόμενους να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο και στην προσπάθειά μας να είμαστε θετικά διακείμενοι και να ενισχύσουμε τον ερωτώμενο αποφεύχθηκε η σύνταξη μεροληπτικών ερωτήσεων (Robson, 2010:325-326).

Κατά τη διεξαγωγή της προσωπικής συνέντευξης ήμασταν πολύ προσεκτικοί στη συμπεριφορά, στο τόνο της φωνής και στις αντιδράσεις μας κατά τις απαντήσεις των ερωτώμενων γιατί διαφορετικά θα επηρεάζαμε τα αποτελέσματα της έρευνας και το βαθμό αξιοπιστίας τους (Κυριαζή, 1999:124). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καταγράφαμε με μαγνητόφωνο ενώ παράλληλα σημειώναμε στοιχεία που αφορούσαν τις συνθήκες της έρευνας, τη συμπεριφορά του ερωτώμενου, προκειμένου πιθανόν να συντελέσουν στην ορθότερη ερμηνεία των απαντήσεων (Κυριαζή, 1999:125). Στο τέλος της κάθε συνέντευξης, ευχαριστούσαμε τους ερωτώμενους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Μετά τη μαγνητοφώνηση ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση του συνολικού υλικού των συνεντεύξεων και η μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο που συνολικά άγγιξε τις 200 σελίδες. Διαχειριστήκαμε ένα ογκώδες πληροφοριακό υλικό και το επεξεργαστήκαμε δίνοντας έμφαση αφενός στην ανάδειξη της πληροφορίας ως περιεχόμενο και αφετέρου ως νόημα έτσι όπως (Ιωσηφίδης, 2008:27) αποτυπώνεται στη βιωμένη εμπειρία, στις αντιλήψεις και στις αναπαραστάσεις των υποκειμένων.

Στη συνέχεια, προκειμένου να αποδοθεί το νόημα σε εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα ακολούθησε ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων ανά θεματικό άξονα με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008:123).

### **6.3.5. Δυσκολίες, Προβλήματα και Πλεονεκτήματα**

Η συνέντευξη αποτελεί μια μέθοδο εξαιρετικά χρονοβόρα (Robson, 2010: 324) αφενός ως προς την υλοποίηση, αφού ο συνεντευκτής οφείλει σε ελάχιστο χρόνο να αποκτήσει πολυάριθμες και σημαντικές πληροφορίες, αφετέρου ως προς τη φάση του

σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους. Για αυτό το λόγο ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η μαγνητοφώνηση, η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των συνεντεύξεων της παρούσας έρευνας διεξήχθησαν σε διάστημα τριών μηνών: Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος.

Ως προς τον ερευνητή, η συγκεκριμένη μέθοδος προϋποθέτει αυξημένα επικοινωνιακά προσόντα όπως ευαισθησία, γνήσιο ενδιαφέρον και ευελιξία (Stewart & Cash, 1991, Kvale, 1996 οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008:113-114). Παράλληλα, το υποκειμενικό στοιχείο είναι κυρίαρχο αφού παρέχονται μόνο «φιλτραρισμένες» πληροφορίες μέσα από τις απόψεις του ατόμου που παίρνει τη συνέντευξη δεδομένου ότι ο ερευνητής συνοψίζει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική αναφορά (Creswell, 2011:256) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Stewart & Cash, 1991, Kvale, 1996 οπ. αναφ. στο Ιωσηφίδης, 2008:113-114). Για το λόγο αυτό η συνεντεύκτρια προσπάθησε να είναι καλή ακροάτρια, να συλλέξει πολλές πληροφορίες χωρίς μεροληψία, να μαγνητοφωνήσει τα ακριβή λόγια που ειπώθηκαν, να συλλάβει τις συναισθηματικές παραμέτρους και να έχει ανοικτό μυαλό και καλή μνήμη (Robson, 2010:199).

Ως προς τους ερωτώμενους, οι συνεντεύξεις έχουν κάποιους αρνητικούς παράγοντες τους οποίους ο ερευνητής οφείλει να γνωρίζει και να προσπαθεί να ξεπεράσει. Πρόκειται για κατηγορίες μηχανισμών άμυνας του ερωτώμενου όπως η φυγή, η ευγενική δικαιολογία, η εκλογίκευση, μηχανισμοί που αποδίδουν σε άλλους τη συμπεριφορά του υποκειμένου, η υπακοή, η ταύτιση, η απώθηση (Φίλιας, 1996: 140). Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, η ερευνήτρια προσπαθούσε από την αρχή της συνέντευξης να καλλιεργήσει ένα φιλικό κλίμα ανάμεσα στην ίδια και στο υποκείμενο (Βαβουρανάκης, 1986:57 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:6).

Ο Kitwood (1977), παράλληλα, θεωρεί ως πρόβλημα που ανακύπτει συχνά την προθυμία του υποκειμένου να δώσει απαντήσεις που θα είναι κοινωνικά αποδεκτές και επιθυμητές στον ερευνητή (οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:8 & Tuckman, 1972 οπ. αναφ. στο Cohen & Manion, 1994:389) με αποτέλεσμα τα δεδομένα των συνεντεύξεων να είναι παραπλανητικά (Creswell, 2011:256). Όμως, στη συνέντευξη δεν υπάρχουν «σωστές» και «λανθασμένες» ερωτήσεις αφού σκοπός του ερευνητή είναι η καταγραφή της αλήθειας χωρίς αποστέρηση των απαντήσεων

(Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:8), αναφορά την οποία ξεκαθάριζε η συνεντεύκτρια στα υποκείμενα πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Το ζήτημα εξοπλισμού εγγραφής και μετεγγραφής ενδέχεται να αποτελέσει ένα πρόβλημα για αυτό το λόγο καταφύγαμε σε ψηφιακή μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων.

Το βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης ως μεθοδολογία άντλησης δεδομένων είναι, σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:113), ότι επιτρέπει στην ερευνήτρια να αντλήσει πληροφορία σε βάθος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων, πράγμα που επιτεύχθηκε στο παρόν πόνημα.

Παράγοντες που συντελούν θετικά στην απάντηση του υποκειμένου είναι η επιθυμία του ερωτώμενου να επηρεάσει έστω και έμμεσα την έρευνα και η ανάγκη για επικοινωνία (Φίλιας, 1996:141-142) αλλά και η διακριτικότητα του ερευνητή και η ευγένειά του καθορίζουν τη χροιά των απαντήσεων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σεβασμού των ερευνητικών υποκειμένων (Briggs, 1986 οπ. αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008:7). Η συνεντεύκτρια από την αρχή των εκάστοτε συνεντεύξεων προσπάθησε να είναι ευγενική, οικεία προκαταβάλλοντας θετικά τον συνεντευζιαζόμενο.

Εν κατακλείδι, η συνέντευξη μας επέτρεψε να κατανοήσουμε στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δούμε με τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008:113).

### **6.3.6. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας**

Σύμφωνα με την Κυριαζή (1999:86) η διαδικασία της κοινωνικής μέτρησης συνήθως οδηγεί σε αποτελέσματα που αποκλίνουν από τις πραγματικές τιμές του κοινωνικού φαινομένου που η μέτρηση επιδιώκει να προσεγγίσει. Η διαφορά αυτή αντιστοιχεί στο σφάλμα της μέτρησης που καθορίζεται από πολυποίκιλους παράγοντες όπως: τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, την ασάφεια του εργαλείου μέτρησης με αποτέλεσμα να μην αποτυπώνεται με ακρίβεια η πραγματική τιμή του υπό έρευνα χαρακτηριστικού.

Ένα εργαλείο μέτρησης είναι έγκυρο, όταν καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Η κοινωνική μέτρηση είναι συνήθως έμμεση με αποτέλεσμα να μην εξασφαλίζεται η απόλυτη εγκυρότητά της (Κυριαζή, 1999:87).

Από τα είδη της εγκυρότητας, η Κυριαζή (1999) εστιάζει στον έλεγχο της «επιφανειακής εγκυρότητας» (face validity) και αναφέρεται στο βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης φαίνεται ότι μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά. Η διαδικασία αξιολόγησης είναι υποκειμενική και αναλαμβάνεται από την επιβλέπουσα καθηγήτρια που είναι ειδική στο συγκεκριμένο θέμα της έρευνας. Η «εγκυρότητα του περιεχομένου» (content validity) αναφέρεται όταν το εργαλείο μέτρησης περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού που αντιπροσωπεύει, για αυτό το λόγο η κάλυψη της σχετικής βιβλιογραφίας θεωρείται απαραίτητη. Η διαδικασία αξιολόγησης και στον συγκεκριμένο έλεγχο είναι υποκειμενική και απαιτείται γνωμοδότηση περισσότερων κριτών προκειμένου να υπάρξει ασφαλέστερη εκτίμηση της εγκυρότητας του περιεχομένου (Κυριαζή, 1999:88).

Η αξιοπιστία της μέτρησης εστιάζεται στην σταθερότητα του αποτελέσματος σε επαναληπτικές μετρήσεις με την ίδια μεθοδολογία κάτω από παρόμοιες συνθήκες. Η απόκλιση των αποτελεσμάτων σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό οδηγεί σε σφάλμα της μέτρησης που αντικατοπτρίζεται στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης (Κυριαζή, 1999:86).

Οι Hammersley & Atkinson (1995 οπ. αναφ. στο Mason, 2003:370) θεωρούν ότι η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται σαν μια αναστοχαστική πρακτική. Η Mason (2003) υποστηρίζει ότι ο ερευνητής ως σκεπτόμενος και αναστοχαζόμενος θα πρέπει να εντοπίζει και να επιλύει δύσκολα ερωτήματα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας λειτουργώντας με συνειδητότητα και ενδοσκοπικό τρόπο για κάθε απόφαση που λαμβάνει. Αυτό συμβαίνει γιατί στις ποιοτικές έρευνες αφενός τονίζεται ο αυτοέλεγχος δεδομένου ότι η ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να δομείται από αποφάσεις και δράσεις του ερευνητή που λαμβάνουν υπόψη κάθε φορά τα συγκεκριμένα πλαίσια και αφετέρου η έλλειψη των προσχεδιασμένων μοντέλων όπως γίνεται στις ποσοτικές έρευνες όπου οι ερευνητές έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε προσχεδιασμένες πρακτικές ερευνητικής διαδικασίας. Ο παραπάνω συλλογισμός έχει ως αποτέλεσμα ο ερευνητής να πρέπει να σκεφτεί γρήγορα, άμεσα και αποτελεσματικά και να παίρνει λογικές αποφάσεις μετά από πληροφόρηση ώστε να

συνθέτει μια συνεπή, ισχυρή και πρακτικά εφαρμόσιμη ερευνητική στρατηγική (Mason, 2003, σελ. 371-372).

Η συνέντευξη ως μια «πρόσωπο με πρόσωπο» μέθοδος παραγωγής δεδομένων έχει τη δυνατότητα να εδραιώνει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο ενώ πρόκειται για σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εμπιστοσύνης και εμπιστευτικότητας (Finch, 1984 οπ. αναφ. στο Mason, 2003:374). Οι ερευνητές αντιμετωπίζουν τα ζητήματα της εμπιστευτικότητας και της ιδιωτικότητας με λεπτομερή σκέψη επειδή δεν έχουν την «κάλυψη» πίσω από ανώνυμες στατιστικές αναλύσεις που βασίζονται σε αποπροσωποποιημένα αριθμητικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, η εμπιστευτικότητα και η ιδιωτικότητα δεν έχουν να κάνουν μόνο με τυχόν αποκαλύψεις προσωπικών στοιχείων των άμεσα ερευνητικών υποκειμένων αλλά και όλων εκείνων τους οποίους μπορεί να αφορούν οι γενικεύσεις που είναι πιθανό να γίνουν (Homan, 1991, Miles & Huberman, 1994 οπ. αναφ. στο Mason, 2003:378-379).

Στην ποιοτική έρευνα, η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να είναι απόλυτα εγγυημένη γιατί οι συμμετέχοντες μοιράζονται με τον ερευνητή στοιχεία από την προσωπική τους ζωή που δεν θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την εμπιστευτικότητα βοηθούν στην άντληση ουσιαστικών πληροφοριών, συνεπώς η εγγύηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση αλλά επηρεάζουν και την ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:278).

Το ζήτημα της πληροφορημένης συναίνεσης (informed consent) αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα της ερευνητικής διαδικασίας. Σχετίζεται με τη διάθεση του συνόλου των πληροφοριών που σχετίζονται με το ερευνητικό εγχείρημα στους συμμετέχοντες σε αυτό. Οι συγκεκριμένες πληροφορίες έχουν να κάνουν με τους σκοπούς της έρευνας, με τις μεθόδους συγκέντρωσης των στοιχείων και με τις χρήσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Με βάση τα πραγματικά δεδομένα της έρευνας που γνωστοποιούνται στους συμμετέχοντες, ζητείται η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή τους σε αυτή. Σε κάποιες περιπτώσεις η συναίνεση δίδεται γραπτώς και δημιουργούνται υποχρεώσεις στον ερευνητή αναφορικά με την πρόσβαση των συμμετεχόντων στα αποτελέσματα των ευρημάτων. Σε πολλές περιπτώσεις ο ερευνητής θα πρέπει να εγγυηθεί πλήρη πρόσβαση των συμμετεχόντων στην

ερευνητική διαδικασία και στα αποτελέσματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008:278-279).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

### **7.1. Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα – Παρουσίασή τους**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Το εμπειρικό υλικό των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε λεπτομερώς, κωδικοποιήθηκε και ταξινομήθηκε ανά ερώτηση. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Κάθε θεματικός άξονας χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες και ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανά θέμα.

Με την συγκεκριμένη ποιοτική ανάλυση, αφενός αναδεικνύεται το βίωμα και η εμπειρία των υποκειμένων και αφετέρου τα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά δεδομένου ότι συγκρίνονται όλες οι απαντήσεις ανά ερώτημα ταυτόχρονα.

### **7.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης.**

#### **7.2.1. Ανάδειξη των διοικητικών μέτρων του Υπουργείου Παιδείας που έχουν υποστεί τα υποκείμενα του δείγματος (ερ.1).**

Η πρώτη εισαγωγική ερώτηση<sup>125</sup> αφορά την καταγραφή κάποιου διοικητικού μέτρου όπως: μηδενικές προσλήψεις, λίγες μεταθέσεις και αποσπάσεις, υποχρεωτικές μεταθέσεις, υποβιβασμοί και καταργήσεις σχολικών μονάδων που, ενδεχομένως, έχουν υποστεί τα υποκείμενα της έρευνας στα πλαίσια μιας οικονομικής πολιτικής εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων που ασκεί το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία χρόνια.

---

<sup>125</sup> Σημειώνεται ότι οι βοηθητικές ερωτήσεις 2 και 3 δεν τέθηκαν από την ερευνήτρια στους ερωτώμενους επειδή όλα τα υποκείμενα απάντησαν την πρώτη ερώτηση.

■ Η κυρίαρχη τάση δείχνει ότι όλα τα υποκείμενα έχουν υποστεί κάποιο από τα παραπάνω διοικητικά μέτρα, τα τελευταία χρόνια, εκτός από μία εκπαιδευτικό από το συνολικό δείγμα που αναφέρει ότι δεν την έχει επηρεάσει κανένα μέτρο.

Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Προσωπικά δεν έχω βιώσει ούτε το θετικό, ούτε το αρνητικό αυτής της κατάστασης (...) Είναι μικρή η μείωση του μισθού μου που έχω σε αυτά τα έτη προϋπηρεσίας μου. Είμαι στο βαθμό Β2 και έχω 28 χρόνια και 5 μήνες» (E14).*

■ Τα διοικητικά μέτρα που έχουν υποστεί οι εκπαιδευτικοί είναι:

- ◆ Μισθολογική μείωση των ιδίων και των σχολικών μονάδων.
- ◆ Υποβιβασμός, συγχωνεύσεις, καταργήσεις σχολικών μονάδων.
- ◆ Λίγες μεταθέσεις και αποσπάσεις εντός και εκτός νομού.
- ◆ Δυσκολία απόκτησης οργανικής θέσης.
- ◆ Κινητικότητα εντός νομού λόγω υπεραριθμίας ή λόγω έλλειψης προσωπικού ή λόγω συμπλήρωσης ωραρίου.
- ◆ Απόσυρση υπεύθυνου εκπαιδευτικού του ολοήμερου σχολείου.

Αναλυτικά:

■ Η πλειονότητα των ερωτώμενων δηλώνει ότι έχει πληγεί μισθολογικά

(E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19) αν και έχουν διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα:

◆ Εκπαιδευτικοί με 11-15 χρόνια υπηρεσίας έχουν υποστεί μεγάλη μισθολογική μείωση.

*«Το μισθολογικό έχει υποτιμηθεί πάρα πολύ τα τελευταία 2 χρόνια κυρίως. Σίγουρα έχει επηρεάσει την οικονομική μου κατάσταση αφού είναι περίπου κατά 400 ευρώ πιο κάτω» (E19).*

Στην συγκεκριμένη κατηγορία βρίσκονται οι E7, E8, E16, E17, E18.

◆ Εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια υπηρεσίας.



«(...) έχω δεχτεί μεγάλη μείωση του μισθού μου» (E15).

◆ Εκπαιδευτικοί πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

«(...) Το βασικό λοιπόν διοικητικό μέτρο, το οποίο ε... έχει φέρει συνέπειες τα τελευταία χρόνια είναι η μείωση του μισθού με διάφορους τρόπους (...)» (E13),

Με αυτή τη συγκεκριμένη θέση συμφωνούν οι E10, E11, E12. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί E10 και E11 θεωρούν ότι η μείωση του μισθού είναι το μόνο μέτρο της διοίκησης που τους έχει πλήξει λόγω των χρόνων υπηρεσίας που έχουν στην εκπαίδευση (πάνω από 23 χρόνια).

■ Σχετικά με τις επιπτώσεις που επιφέρει η μείωση του μισθού αναφέρονται:

◆ Η υποβάθμιση της ποιότητας της ζωής τους.

«Με έχει θίξει απίστευτα γιατί πιάστηκα με την κατηγορία κάτω από 10 χρόνια όταν έγιναν οι μειώσεις, με αποτέλεσμα να υποβαθμιστεί η ποιότητα της ζωής μου σε μεγάλο βαθμό» (E18).

Την συγκεκριμένη άποψη ασπάζονται οι E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E15, E16, E17, E18, E19.

◆ Η μειωμένη δυνατότητα επιμόρφωσής τους.

«(...) Αναφορικά με τις μισθολογικές μειώσεις έχουν πλήξει τους πάντες, (...) και αυτό έχει επιφέρει άσχημες συνέπειες και στην ποιότητα της ζωής μας αλλά στην ποιότητα της επιμόρφωσής μας. Δεν μπορούμε να επιμορφωθούμε, δεν μπορούμε να μετακινηθούμε (...)» (E15).

■ Υποβιβασμός των σχολικών μονάδων λόγω μείωσης του αριθμού των μαθητών και οι επιπτώσεις που ενέχονται για τους εκπαιδευτικούς.

«(...) Τα τελευταία χρόνια, βέβαια, λειτουργούσε ως διθέσιο λειτουργικά το συγκεκριμένο σχολείο αλλά υποβιβάστηκε από τριθέσιο σε διθέσιο και επίσημα που συνεπάγεται ότι ένας εκπαιδευτικός χάνει την οργανική του θέση» (E8),

«(...) πριν μια εβδομάδα το σχολείο που υπηρετώ υποβιβάστηκε κατά δύο οργανικές θέσεις (...) συμβαίνει και σε άλλες σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν λειτουργικές υπεραριθμίες. Τα προηγούμενα χρόνια, το γεγονός αυτό αντιμετωπιζότανε με την ρύθμιση των λειτουργικών υπεραριθμιών. Προφανώς, φέτος, λόγω της ανάγκης να

εξοικονομηθούν δάσκαλοι, προχώρησαν σε υποβιβασμό, άρα κατάργηση δύο οργανικών θέσεων. Προτάθηκε σε επίπεδο διεύθυνσης Αργολίδας, Περιφερειακά και στη συνέχεια έγινε αποδεκτό από το Υπουργείο Παιδείας και ενώ είχε προταθεί υποβιβασμός μιας οργανικής, τελικά το Υπουργείο Παιδείας υποβίβασε το σχολείο κατά δύο οργανικές. Προφανώς μέσα από την έρευνα που έκανε το ίδιο στη βάση δεδομένων στο «my school» (E15).

Ο εκπαιδευτικός E16 προέρχεται από μονοθέσιο σχολείο που συγχωνεύτηκε:

«(...) πήγα σε ένα πενταθέσιο σχολείο αλλά τώρα υπηρετώ σε ένα δωδεκαθέσιο σχολείο, ΕΑΕΠ. Δεν πήγα σε σχολείο της ευρύτερης όμορης ομάδας στην οποία συγχωνεύτηκε το σχολείο με δική μου επιλογή γιατί κρίθηκα υπεράριθμος, ήμουν πρώτος στα μόρια και είχα το δικαίωμα της επιλογής».

■ Έμμεση συνέπεια των υποβιβασμών, συγχωνεύσεων, καταργήσεων σχολικών μονάδων είναι η δυσκολία απόκτησης οργανικής θέσης.

Η εκπαιδευτικός E17 ήλθε στην Αργολίδα πριν από 8 χρόνια και πήρε οργανική αλλά υπηρέτησε με απόσπαση στη Γερμανία για 3 χρόνια με αποτέλεσμα να χάσει την οργανική της θέση και βρίσκεται στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ εδώ και 4 χρόνια:

«(...) Εδώ και 4 χρόνια που έχω επιστρέψει δεν έχω καταφέρει να πάρω οργανική γιατί λόγω των συγχωνεύσεων μειώθηκαν πάρα πολύ οι θέσεις με αποτέλεσμα από τα σχολεία που έκλεισαν, οι συνάδελφοι να προηγηθούν γιατί κρίθηκαν ως υπεράριθμοι και έτσι δεν μπόρεσα να πάρω μία θέση της επιθυμίας μου».

■ Ελάχιστες αποσπάσεις και μεταθέσεις από νομό σε νομό πραγματοποιήθηκαν φέτος με αποτέλεσμα να μετακινηθούν οι εκπαιδευτικοί μακριά από τον τόπο διαμονής τους και να χωριστούν από τις οικογένειές τους αφού δεν υπολογίστηκε το κριτήριο της συνυπηρέτησης.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτικός E2 ήλθε στην Αργολίδα από το νομό Σερρών, η οικογένεια του εκπαιδευτικού E6 ζει στην Αχαΐα και αναφέρει:

«Η σύζυγός μου είναι και αυτή συνάδελφος σε άλλο νομό, στην Αχαΐα, η οποία δεν κατάφερε να πάρει ούτε μετάθεση, ούτε απόσπαση στο νομό τον οποίο εργάζομαι,

επομένως με αυτόν τον τρόπο βίωσα την οικονομική πολιτική εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού του Υπουργείου Παιδείας» (E6),

ενώ ο εκπαιδευτικός E9 που ήλθε από την Πρέβεζα αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Η γυναίκα μου και το παιδί μου βρίσκονται στην Πρέβεζα και εγώ στην Αργολίδα (...) μας έχουν ένας στη δύση και ο άλλος στην ανατολή κυριολεκτικά».*

■ Ελάχιστες αποσπάσεις εντός νομού πραγματοποιήθηκαν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να υπηρετήσουν κοντινότερα στον τόπο κατοικίας τους. Αν και τελικά κάποιοι εκπαιδευτικοί έλαβαν την απόσπαση στα μέσα της σχολικής χρονιάς, το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν πολλά προβλήματα τόσο στους μαθητές όσο και στη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Οι εκπαιδευτικοί E1, E6, E18, E19 ζητούν απόσπαση τα τελευταία 10 χρόνια από το σχολείο στο οποίο διατηρούν την οργανική τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολεία τα οποία υπηρετούν απέχουν 90 – 100 χιλιόμετρα από τον τόπο διαμονής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

*«Ξεκίνησα στην οργανική μου, η απόσπαση βγήκε στα μέσα της χρονιάς, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια αναταραχή στο σχολείο, στα παιδιά, στους συναδέλφους και σε μένα» (E1),*

*«(...) ότι η οργανική μου θέση είναι μακριά από τον τόπο συμφερόντων μου. Ειδικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς με ανάγκαζε να μετακινούμαι μιάμιση ώρα τουλάχιστον, από το σπίτι μου για να πάω στη δουλειά μου και αντίστροφα. Αρχές Δεκέμβρη κατάφερα και αποσπάστηκα λίγο κοντινότερα στο τόπο συμφερόντων μου» (E6),*

*«(...) Από το 2010 με τον νόμο της Διαμαντοπούλου πρέπει να αντικατασταθεί η θέση σου για να πάρεις απόσπαση και σε συνδυασμό με το γεγονός των μειωμένων προσλήψεων, τα πράγματα δυσκόλεψαν πολύ. Τώρα πλέον γυρίσαμε στην αρχή και ακόμη χειρότερα γιατί τα πράγματα δυσκολεύουν, δεν υπάρχουν περιθώρια αν δεν πάρεις και γιατί η πολιτική είναι σκληρή της κυβέρνησης... Τώρα, όμως, δεν είμαι μόνη μου, εξαρτώνται και άλλα άτομα από εμένα, η οικογένειά μου είμαι σε πολύ αγχώδης κατάσταση» (E18),*

«Εγώ φέτος έχω πάρει απόσπαση πιο κοντά στο χώρο κατοικίας μου και διαμονής μου. Η οργανική μου είναι γύρω στα 90 χιλιόμετρα μακριά 180 πήγαινε-έλα. Ε... φέτος πήρα απόσπαση λόγω του γεγονότος ότι είμαι σε ειδική κατηγορία» (E19).

■ Κινητικότητα εκπαιδευτικών εντός του νομού:

◆ είτε σε περιπτώσεις αναγκαστικής μη ηθελημένης μετακίνησης εκπαιδευτικού σε σχολείο που υπηρετούσε οργανικά λόγω υπεραριθμίας,

«Έχω οργανική που την υπηρετήσα πέρσι ένα χρόνο, φέτος χρειάστηκε με υπεραριθμία να βρεθώ σε άλλο χώρο σχολείου απείχε μόνο 8 χιλιόμετρα που ήταν μια αναστάτωση» (E3), (E4),

◆ είτε λόγω έλλειψης προσωπικού,

«Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης πήρε τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής λόγω του ότι δεν υπήρχε προσωπικό στο ειδικό σχολείο και μας πήγαν εκεί για 3 μήνες. Ήταν θα έλεγα οδυνηρή κατάσταση γιατί ήμασταν εκτός θέσης, σ' ένα περιβάλλον το οποίο δεν έχουμε επιλέξει να είμαστε!» (E5),

◆ είτε λόγω συμπλήρωσης ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία.

«Η οργανική μου είναι στο Άργος, όπου κρίθηκα υπεράριθμη, επέστρεψα από άδεια ανατροφής τέλη Νοεμβρίου και η υπηρεσία με τοποθέτησε σε 4 σχολεία για να κάνω το μάθημα της Μουσικής. (...). Είμαι σε 4 διαφορετικά σχολεία. 2 συστεγαζόμενα μέσα στην πόλη του Άργους και 2 σε χωριά περιφερειακά, το μακρύτερο απέχει 4 χιλιόμετρα» (E3).

Οι E1 και E18 συμπληρώνουν το ωράριό τους σε περισσότερα του ενός σχολεία.

Αναφορικά με τα μέτρα της διοίκησης στις σχολικές μονάδες αναφέρονται:

■ Οι οικονομικές περικοπές που έχουν πλήξει τα σχολεία.

«(...) η μείωση των δαπανών έχει κάνει κακό και στην ίδια τη σχολική μονάδα (...) αποτέλεσμα της κακής κατάστασης είναι ότι η σχολική μονάδα υποφέρει από έλλειψη χαρτιού, μελανιού, χαλάει το φωτοτυπικό και για μια εβδομάδα δεν έχουμε φωτοτυπικό, δεν μπορούμε να το αντικαταστήσουμε άρα δημιουργεί και εμπόδιο στη λειτουργία της σχολικής μονάδας» (E12).

■ Η απόσυρση του υπεύθυνου ολοήμερου από τις σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ.

«(...) Η διοίκηση δηλαδή με μία εγκύκλιο, η οποία ήρθε μία μέρα πριν την έναρξη του σχολικού έτους, απέσυρε τους ΠΕ 70 από το ολοήμερο τμήμα και όρισε ότι θα πρέπει να λειτουργήσει μόνο με τα περισσεύματα των ωρών των ειδικοτήτων, χωρίς την παρουσία των ΠΕ 70 (...) που σημαίνει δηλαδή ότι η προετοιμασία των μαθητών, σαφέστατα υστέρησε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές» (E13).

### **7.2.2. Επιπτώσεις στα υποκείμενα τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο των υποβιβασμών, συγχωνεύσεων και καταργήσεων των σχολικών μονάδων. (ερ.4)**

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο ερώτημα γίνεται αντιληπτός ο τρόπος που βιώνουν τη συγκεκριμένη διοικητική στρατηγική καθώς και τα προβλήματα και τις επιπτώσεις που υφίστανται είτε άμεσα είτε έμμεσα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

■ Οι υποβιβασμοί, καταργήσεις και συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων φαίνεται να δημιουργούν συναισθήματα ανασφάλειας, αβεβαιότητας, άγχους στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα:

«(...) Είμαστε σε αβεβαιότητα γενικά οι περισσότεροι» (E2),

«Σίγουρα με αγχώνει για το πώς θα είναι το μέλλον και σε ποια θέση θα βρεθώ» (E3),

«(...) αισθάνομαι μία φοβερή απειλή» (E4),

«(...) με φέρνει σε μία κατάσταση αβεβαιότητας για το μέλλον» (E7),

«Προσωπικά τα τελευταία χρόνια ζούμε μέσα στην ανασφάλεια. Προσωπικά με αγχώνει» (E15).

■ Το συγκεκριμένο διοικητικό μέτρο θίγει άμεσα σε προσωπικό επίπεδο εκπαιδευτικούς:

◆ είτε λόγω δυσκολίας απόκτησης μιας οργανικής θέσης από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ,

*«Προσωπικά δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την περίπτωσή μου γιατί αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχουν όλο και λιγότερες θέσεις, υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν περισσότερα μόρια από μένα και ζητούν μετάθεση σε πιο κεντρικές μονάδες, σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα εγώ με λιγότερα μόρια και χωρίς κριτήρια οικογενειακά και τα λοιπά, να μείνω πάλι εκτός οργανικής» (E17),*

◆ είτε λόγω δυσκολίας απόκτησης μιας οργανικής θέσης από εκπαιδευτικούς που ζητούν μετάθεση σε σχολείο κοντινότερα στον τόπο διαμονής τους,

*«(...) δεν έχω καταφέρει να πάρω την οργανική μου από το σχολείο που είμαι, που βρίσκεται σε μια απόσταση αρκετά μεγάλη (...) με άσχημο, κακοτράχαλο δρόμο με δύσκολες συνθήκες που δεν μπορείς να πηγαينوέρχεσαι κάθε μέρα με αποτέλεσμα με όλες αυτές τις συγχωνεύσεις που γίνονται και δεν ανοίγουν οι θέσεις για να μπορέσω να πάρω μία μετάθεση για να βρίσκομαι κάπου κοντά και από την άλλη, προσωπικά, με δυσκολεύουν πάρα πολύ στην οικογένειά μου (...) ότι, ίσως, αναγκαστώ (...) να είμαι μακριά με αποτέλεσμα και οικονομικά να μην είναι εφικτό και θα πρέπει να στερείται η οικογένειά μου γιατί τα μισά χρήματα του μισθού μου, αν καταλήξω να είμαι στην οργανική μου θα πηγαίνουν στη βενζίνη, στη μετακίνηση» (E18),*

*«(...) αν η κυβέρνηση επαναλάβει αυτό το νέο κύκλο υποβιβασμών, συγχωνεύσεων, καταργήσεων σχολείων την επόμενη χρονιά σίγουρα θα επηρεάσει όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο. Αφού θα μειωθούν θέσεις ε... θέσεις εργασίας και θα είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα (...) μου περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την δυνατότητα να έρθω με κάποια μετάθεση ή αλλιώς ας το πούμε εσωτερική βελτίωση, στο τόπο διαμονής μου» (E19),*

◆ είτε λόγω απώλειας της οργανικής θέσης σε περίπτωση νέου υποβιβασμού, συγχώνευσης, κατάργησης της σχολικής μονάδας.

*« (...) σημαίνει ότι είμαι η επόμενη, για την επόμενη σχολική χρονιά. Ε... μέσω των πληροφοριών που έχουμε, γνωρίζουμε ότι το σύστημα όπου ο διευθυντής νομού πρότεινε και το Υπουργείο έκανε αποδεκτό, δεν θα ισχύσει από την επόμενη σχολική χρονιά. Ακούγεται ότι το Υπουργείο θα λειτουργήσει κεντρικά παίρνοντας στοιχεία από την βάση δεδομένων το «my school», άρα θα προταθούν κεντρικά οι υποβιβασμοί, οι συγχωνεύσεις, οι καταργήσεις για την επόμενη χρονιά» (E15).*

■ Πέρα από της εκπαιδευτικούς που θίγονται άμεσα, πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θίγονται έμμεσα σε προσωπικό επίπεδο σε περίπτωση υποβιβασμού της σχολικής μονάδας που υπηρετούν:

◆ λόγω απώλειας της οργανικής θέσης,

«Το σχολείο που έχω οργανική θέση είναι τετραθέσιο και σε περίπτωση υποβιβασμού θα χάσω την οργανική μου θέση, χωρίς να ξέρω τι θα συμβεί μετά» (E2),

◆ λόγω υπεραριθμίας,

«(...) δεν ξέρω σε ποια θέση θα βρεθώ από την μια στιγμή που είμαι υπεράριθμη στο σχολείο που έχω οργανική τώρα» (E3),

«(...) ενώ δουλεύω 19 χρόνια και έχω αποκτήσει μία οργανική, στην πραγματικότητα βρίσκομαι στον αέρα. Ήδη φάνηκε φέτος με την υπεραριθμία (...)» (E4),

◆ λόγω μετακίνησης.

«(...) το λιγότερο είναι ότι κινδυνεύω να βρεθώ σ' άλλο σχολείο και το χειρότερο είναι απλά να χάσω την δουλειά μου, να γίνουν συγχωνεύσεις, να καταργηθεί η οργανική μου θέση και να μείνω χωρίς δουλειά» (E5),

«Είναι πολύ πιθανόν να αναγκαστώ να μετατεθώ σε ένα άλλο σχολείο σε περίπτωση που υποβιβαστεί ή συγχωνευτεί η σχολική μονάδα που έχω οργανική θέση ή στο χειρότερο σενάριο σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμο οργανικό ή λειτουργικό κενό να με τοποθετήσουν σ' ένα κοντινότερο νομό» (E6),

«Προσωπικά, δεν έχει επίπτωση αυτή τη στιγμή σε μένα, αυτή τη στιγμή που συζητάμε δεν ξέρουμε στο μέλλον. Με τις συγχωνεύσεις κόβονται θέσεις, μειώνονται οργανικές και δεν ξέρει κανείς τι θα συμβεί...δεν ξέρει κανείς στο μέλλον ποιος συνάδελφος θα κινδυνεύσει και ποιος θα βρεθεί στον αέρα. Και αυτά που ακούμε για μετακινήσεις εντός νομού και εκτός νομού για τους πιο νέους και αργότερα για εμάς τους πιο παλιούς» (E16).

■ Αντίθετα, το μέτρο της διοίκησης των υποβιβασμών, των συγχωνεύσεων και των καταργήσεων των σχολικών μονάδων δεν φαίνεται να προβληματίζει εκπαιδευτικούς που:

- ◆ είτε έχουν οργανική θέση σε μεγάλα δωδεκαθέσια σχολεία (E1),
- ◆ είτε έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση – πάνω από 20 – με αποτέλεσμα να έχουν κατοχυρώσει την οργανική τους σε πολυθέσιες κεντρικές σχολικές μονάδες.

*«Προσωπικά δεν θα με επηρέαζε να υποβιβαστεί ή να συγχωνευτεί κάποιο σχολείο, το δικό μου δεν μπορεί να συγχωνευτεί. Αυτό γιατί έχω πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο άρα δεν μπορώ να φύγω από αυτό αλλά σίγουρα πάρα πολλοί συναδέλφοι θα μείνουν στον αέρα και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για τους συναδέλφους» (E10).*

Τη συγκεκριμένη άποψη ενστερνίζονται οι E11, E12, E13, E14.

■ Αναφορικά με τις επιπτώσεις σε επαγγελματικό τομέα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είτε θίγονται άμεσα, είτε έμμεσα, είτε δεν θίγονται καθόλου, αναφέρονται στις αρνητικές συνέπειες των υποβιβασμών τονίζοντας:

- ◆ Δυσανάλογη αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη που τελικά οδηγεί στην υποβάθμιση της παιδείας.

*«(...) Οι συγχωνεύσεις δηλαδή περισσότερο για μένα είναι η υποβάθμιση της παιδείας. Γιατί με 30 παιδιά μέσα στην τάξη δεν θα μπορείς να κάνεις μάθημα όταν συγχωνεύει και άλλο τα σχολεία» (E7),*

*«(...) οι συγχωνεύσεις θα οδηγήσουν στην συσσώρευση μαθητών, κυρίως στα μεγάλα κέντρα και στη δημιουργία σχολείων που θα έχουν τμήματα με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών. Επειδή γνωρίζουμε πόσο σημαντικός είναι ο αριθμός μαθητών στη δουλειά που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα στις δικές μας συνθήκες, τις κτιριακές, του εξοπλισμού όπου υστερούμε σαφέστατα από τις Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η αύξηση του αριθμού των τμημάτων θα φέρει μεγάλες δυσκολίες στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού» (E13),*

*«(...) E... από εκεί και πέρα συγχωνεύοντας κάποια σχολεία ή καταργώντας τα σημαίνει ότι και πολλά παιδιά θα έρθουν στις τάξεις, δηλαδή από 20 παιδιά θα γίνουν 27, 28, ίσως και 30. Αυτό δεν θα έχει και πολύ καλό αποτέλεσμα στο εκπαιδευτικό έργο» (E10).*



Στην υποβάθμιση της παιδείας μέσα από την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού στην τάξη αναφέρονται και οι εκπαιδευτικοί E16, E17, E19.

◆ Δυσκολία απόκτησης μιας επιθυμητής οργανικής.

*«Όσο συγχωνεύονται σχολεία, όσο καταργούνται σχολεία, όσο υποβιβάζονται, μειώνονται οι οργανικές θέσεις με αποτέλεσμα δύσκολα θα μπορέσει κάποιος να πιάσει μια οργανική θέση στο σχολείο που επιθυμεί» (E8).*

Στη συγκεκριμένη θέση συμφωνούν οι E4, E17, E18.

◆ Δυσκολία μετάθεσης εκπαιδευτικών στο νομό.

*«(...) Όπως και για πάρα πολλούς συναδέλφους θα είναι πάρα πολύ δύσκολο πλέον να πιάσουν το νομό» (E8).*

◆ Απώλεια θέσεων εργασίας.

*«Πολλοί συνάδελφοι θα χάσουν τις θέσεις τους, θέσεις εργασίας», (E9) (E16).*

◆ Κινητικότητα εκπαιδευτικών εντός και εκτός νομού.

*«(...) Με την απώλεια των οργανικών θέσεων δημιουργείται μια άσχημη ψυχολογική πίεση στους συναδέλφους, πιθανόν αυτοί οι συνάδελφοι να μην μπορέσουν να βρουν θέση στο ίδιο νομό και να αναγκαστούν να φύγουν εκτός νομού, πράγμα το οποίο θα δημιουργήσει στους ίδιους μεγάλο πρόβλημα αλλά δημιουργεί και μεγάλη αναστάτωση στην εκπαιδευτική κοινότητα διότι ενισχύει την ανασφάλεια σε σχέση με το εργασιακό τους μέλλον» (E12),*

*«(...) Είναι πολύ πιθανόν να αναγκαστώ να μετατεθώ σε ένα άλλο σχολείο σε περίπτωση που υποβιβαστεί ή συγχωνευτεί η σχολική μονάδα που έχω οργανική θέση ή στο χειρότερο σενάριο σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμη, διαθέσιμο οργανικό ή λειτουργικό κενό να με τοποθετήσουν σ' ένα κοντινότερο νομό» (E6), (E16).*

◆ Κίνδυνος απόλυσης εκπαιδευτικών.

*«(...) υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να απολυθούν πολλοί συνάδελφοι» (E9).*

■ Αν και η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί με τις καταργήσεις, τις συγχωνεύσεις και τους υποβιβασμούς των σχολικών μονάδων αναφέρεται χαρακτηριστικά ο αντίλογος όπου το συγκεκριμένο διοικητικό μέτρο γίνεται αποδεκτό σε περιπτώσεις που το μαθητικό δυναμικό είναι ελάχιστο.

*«Οι συγχωνεύσεις των σχολείων σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναγκαίες όταν ο αριθμός των μαθητών είναι τόσο μικρός που δεν δικαιολογεί την ύπαρξη και τη συνέχιση του σχολείου. Όταν ο αριθμός των μαθητών είναι μονοψήφιος» (E12).*

### **7.2.3. Επιπτώσεις στα υποκείμενα τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο των ελλείψεων των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες (ερ. 5).**

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν προβλήματα τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες.

■ Σε ανθρώπινο επίπεδο οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν:

◆ Αύξηση της ανεργίας λόγω της μείωσης των διορισμών.

*«(...) σε ανθρώπινο επίπεδο οι περιορισμένες προσλήψεις έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση της ανεργίας» (E2), (E4),*

*«(...) Σε ανθρώπινο επίπεδο σ ότι αφορά το ανθρώπινο επίπεδο θα ήθελα να πω ότι υπάρχουν, λόγω της κατάστασης αυτών των μέτρων, υπάρχουν πάρα πολλοί άνεργοι» (E5), (E7, E14, E18, E19).*

◆ Μείωση των αποσπάσεων.

*«(...) Οι αποσπάσεις έχουν δυσκολέψει λόγω έλλειψης διορισμών αναπληρωτών, διότι βάσει του νόμου 3848 του 2010 πρέπει για να πάρει κάποιος την απόσπαση να τον αναπληρώσει κάποιος άλλος. Από την στιγμή λοιπόν, που δεν έχουμε αναπληρωτές, γιατί οι αναπληρωτές είναι μόνο ΕΣΠΑ που σημαίνει ότι μπαίνουν μόνο σε ολοήμερα, άρα σε σχολεία που λειτουργούν με κλασικό πρωινό τμήμα, κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να πάρει απόσπαση» (E15).*

■ Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα τη δυσκολία του εκπαιδευτικού έργου:

◆ είτε λόγω αύξησης του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα,

«(...) αναγκάζονται να συνενώνονται τμήματα, να έχουμε πολύ περισσότερους μαθητές ανά τάξη» (E3),

«(...) οι μαθητές στοιβάζονται σε τμήματα 30 παιδιών. Σκεφτείτε λίγο να έχουμε μια πρώτη τάξη με 30 μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι θα βγει μια γενιά καινούρια αμόρφωτη, μια γενιά που δεν θα έχει γενικές γνώσεις» (E9),

«E...σίγουρα οι ελλείψεις εκπαιδευτικών (...) δημιουργούν πολλά προβλήματα διότι (...) ο αριθμός των παιδιών ανά τμήμα αυξάνεται σημαντικά, πράγμα που σημαίνει ότι γίνεται πολύ δυσκολότερο πλέον το εκπαιδευτικό έργο» (E19),

◆ είτε λόγω της δυσκολίας στην πραγματοποίηση κάποιων μαθημάτων εξαιτίας της έλλειψης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων,

«(...) Εμείς έχουμε ελλείψεις όσον αφορά τις ειδικότητες και έμεναν πολλά μαθήματα να μην γίνονται στο σχολείο από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι το Νοέμβριο» (E10),

«(...) Στο δικό μου το σχολείο κάποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών δεν παρουσιάστηκαν στα σχολεία για ολόκληρη τη σχολική χρονιά με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην διδαχθούν το συγκεκριμένο μάθημα» (E13),

◆ είτε λόγω της δυσλειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος με αποτέλεσμα να καλύπτουν τα κενά οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Η εκπαιδευτικός E18 που υπηρετεί σε 8/θ περιφερειακό σχολείο αναφέρει:

«(...) Όταν δεν είχαν έλθει κάποιες ειδικότητες αναγκαζόμασταν και κάναμε όλοι πολύ περισσότερες ώρες όλη την εβδομάδα με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να αποδώσουμε όσο θέλαμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί ήμασταν πολύ κουρασμένοι και τα παιδιά δεν είχαν εναλλαγές μαθημάτων γιατί διαρκώς ήταν μονότονο το μάθημα οπότε υπήρχαν προβλήματα στο σχολείο. Αυτό έγινε μέχρι και τα τέλη Οκτώβρη»,

και η εκπαιδευτικός E2 που υπηρετεί σε 4/θ περιφερειακό σχολείο σχολιάζει:

«(...) Το Υπουργείο άργησε να κάνει προσλήψεις ειδικοτήτων με αποτέλεσμα να γίνονται πολλές παραπάνω ώρες από δασκάλους μέχρι και τον Οκτώβριο»,

γεγονός που δημιουργεί

«(...) πρόβλημα στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού» (E3).

■ Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων δεν αφορούσαν μόνο τα περιφερειακά σχολεία αλλά και τα κεντρικά σχολεία ΕΑΕΠ, όπου και εκεί παρουσιάστηκαν παρόμοια προβλήματα, όπως:

◆ Δυσλειτουργία του ωρολογίου προγράμματος και ανάγκη κάλυψης εκπαιδευτικών ωρών.

Εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε ΕΑΕΠ σχολείο του Πορτογαλίου αναφέρει:

«(...) Σίγουρα υπήρχε μια αναταραχή στο σχολείο και σύγχυση σε εμάς. Άλλαξε το πρόγραμμα σε καθημερινή βάση και δημιουργούνταν πρόβλημα» (E1),

και εκπαιδευτικοί σε ΕΑΕΠ σχολικές μονάδες του Άργους:

«(...) Υπήρχε μεγάλο πρόβλημα ειδικά στην αρχή και είμαστε σχολείο ΕΑΕΠ που θα έπρεπε από τα πρώτα σχολεία να στελεχωθεί» (E10),

«(...) Μία ειδικότητα να λείπει παίζει σημαντικό ρόλο γιατί δημιουργεί σοβαρό πρόβλημα στη λειτουργία του σχολείου, δεδομένου ότι το σχολείο δουλεύει επτά ώρες κάθε μέρα (...) Πέρασαμε μια χρονιά όπου οι ώρες καλύφθηκαν με τα περισεύματα των ωρών των εκπαιδευτικών και με τη συνάδελφο του ολοήμερου (...) Πιστεύω εξαιτίας της δεδομένης οικονομικής κατάστασης έγιναν επιλεκτικά κατά νομό οι πιστώσεις. Αυτό ίσχυσε και στα ΕΑΕΠ ενώ λένε ότι δεν ισχύει, ίσχυσε» (E16),

«(...) Δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να οργανώσουμε το πρόγραμμά μας, κάνουμε 10-15 αλλαγές από την αρχή μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Έχουμε διαρκώς μετακινήσεις, αποσύρσεις, εκπαιδευτικών (...) Το ωρολόγιο πρόγραμμα των υπολοίπων συναδέλφων δεν διαταράσσεται διότι όταν έχουμε ελλείψεις, έχουμε αποφασίσει και δεν κρατάμε τους μαθητές μέχρι τις 2. Βέβαια, εδώ το ζήτημα είναι ότι παίζουμε με τη φωτιά γιατί η πρόωγη αποχώρηση δεν μπορεί να γίνεται εύκολα. Υπάρχει μια σιωπηλή συμφωνία να το κάνουμε όλα τα σχολεία της περιοχής όταν έχουμε τις ελλείψεις μας.

*Αλλά και πάλι δεν είμαι καθόλου σίγουρος ότι αυτό που κάνουμε είναι πάντα μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας και ότι δεν ακροβατούμε κάποια στιγμή, διακινδυνεύοντας να βρεθούμε εκτεθειμένοι» (E13).*

■ Ο αντίλογος διατυπώνεται από τη δασκάλα E17 που υπηρετεί σε κεντρική σχολική μονάδα ΕΑΕΠ του Ναυπλίου:

*«Είμαι σε κεντρικό σχολείο ΕΑΕΠ, είναι πλήρως οργανωμένο. Ήταν πάρα πολλές ειδικότητες. Τα παιδιά είχανε πάρα πολλές δραστηριότητες και δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα στο συγκεκριμένο σχολείο».*

■ Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα την καθημερινή δυσχέρεια του εκπαιδευτικού έργου, την παροχή μιας παιδείας με εκπτώσεις και την αποεπαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών.

*«(...) με τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει πάρα πολύ το έργο μας, το παιδαγωγικό» (E14),*

*«(...) Τα παιδιά δεν έχουν την ποιότητα της μάθησης που τους αξίζει» (E8),*

γιατί παρέχεται πλέον:

*«(...) μία παιδεία με εκπτώσεις και μια δουλειά που θα σε εξαντλήσει, θα σε στύψει σαν λεμονόκουπα, αλλά παρόλα αυτά καταλαβαίνεις ότι για τη μονάδα που δουλεύεις αλλά και για τα παιδιά που εργάζεσαι ότι όλα αυτά πρέπει να μην φανούν, να τα παρακάμψεις και να κάνεις το καλύτερο δυνατόν» (E4) και*

*«(...) θεωρώ ότι πλέον ο παιδαγωγικός κλάδος αρχίζει σιγά, σιγά να αποεπαγγελματοποιείται» (E19).*

#### **7.2.4. Αντιλήψεις των υποκειμένων για την κινητικότητα (υποχρεωτικές μεταθέσεις) στην εκπαίδευση (ερ.6).**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την κινητικότητα. Η συγκεκριμένη στρατηγική της διοίκησης συμβαίνει όταν: *«(...) ένα άτομο βγαίνει σε πίνακα, είτε πρωτοβάθμιος, είτε δευτεροβάθμιος, αφού έχουν συνεδριάσει τα ΠΥΣΠΕ ή τα ΠΥΣΔΕ και εφόσον δεν υπάρχει κανένα λειτουργικό κενό σε κανέναν από*

αυτούς τους δύο τομείς της εκπαίδευσης. Σ' αυτή την περίπτωση υπάρχει κινητικότητα. Πάει, δηλαδή, σε διπλανό νομό ή σε νομό της περιφέρειας ή αν χρειαστεί ακόμα και στην υπόλοιπη περιφέρεια» (E15).

Θεωρείται «(...) ένα απάνθρωπο μέτρο, το οποίο αναγκάζει ανθρώπους να βρεθούν μακριά απ' τα σπίτια τους, με ό, τι συνέπειες οικονομικές και ψυχολογικές έχει αυτό» (E5).

■ Η κινητικότητα γεννά συναισθήματα αβεβαιότητας, ανασφάλειας, αγανάκτησης και αναταραχής στα υποκείμενα:

«(...) δεν σου δημιουργεί ψυχολογική ηρεμία, ζεις μέσα σε μια αβεβαιότητα» (E7),

«Ανασφάλεια, το σημαντικότερο! Ποια επαγγελματική εξέλιξη να σκεφτείς όταν δεν ξέρεις ανά πάσα στιγμή πού θα βρίσκεσαι» (E11), και

«(...) δημιουργεί ένα κλίμα αγανάκτησης των συναδέλφων, δημιουργεί οικογενειακά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, τα προβλήματα αυτά μεταφέρονται μέσα στη σχολική μονάδα, διαταράσσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ακολούθως διαταράσσουν τις ομαλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές» (E12).

■ Όλοι οι εκπαιδευτικοί δείγματος: (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19), θεωρούν ότι θα πρέπει να υπολογίζεται:

◆ Ο ανθρώπινος παράγοντας.

Γιατί «(...) κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην εργασία, με σταθερή μόνιμη δουλειά, στον τόπο κατοικίας του» (E9),

«Το συγκεκριμένο διοικητικό μέτρο αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως νούμερο «(...) Τον βλέπει σαν αριθμό, σαν ένα νούμερο. Διαλύει και την οικογενειακή του ζωή και την επαγγελματική του ασφάλεια» (E15).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να υπολογίζονται αφενός:

◆ Τα κοινωνικά κριτήρια.

(E2, E4, E6, E7, E8, E10, E12, E15, E16, E17, E18, E19)

«(...) δεν είναι δυνατόν να μετατεθεί υποχρεωτικά ένας άνθρωπος ο οποίος έχει φτιάξει την οικογένειά του σε ένα νομό και από την μία μέρα στην άλλη να βρεθεί σε έναν άλλο νομό ενώ η οικογένειά του είναι μακριά (E6),

γιατί «(...) ανατρέπεται ο προγραμματισμός που 'χει κάνει κάποιος για τη ζωή του» (E14), και αφετέρου θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη:

◆ Η κατοχή της οργανικής θέσης του εκπαιδευτικού (E3, E16, E17, E18).

«(...) Δεν μπορεί ο άνθρωπος που έχει οργανική, να τον μεταθέτει υποχρεωτικά» (E3).

■ Ίσως, η κινητικότητα να γίνονταν πιο εύκολα αποδεκτή από το εκπαιδευτικό σώμα και να μπορούσε να εφαρμοστεί υπό προϋποθέσεις σε ένα πλαίσιο κάλυψης αναγκών της εκπαίδευσης, για παράδειγμα σε περιπτώσεις νομών όπου υπάρχει κορεσμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αφού πρώτα συνυπολογίζονταν η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού.

«(...) Η κινητικότητα που προέρχεται από οριζόντιες συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων προκειμένου να εξοικονομήσουμε εκπαιδευτικούς για να μην πληρώνει ο κρατικός προϋπολογισμός χρήματα, δεν είναι σωστή και δεν απαντάει στο ζήτημα της εκπαίδευσης (...) θα μπορούσε να εξυπηρετήσει μόνο στην περίπτωση που τα σχολεία ήταν στελεχωμένα με όλες τις ειδικότητες και με εκπαιδευτικούς άρα κάποιες ελλείψεις και ανάγκες που θα αναδεικνύονταν εκείνη τη στιγμή θα μπορούσαν να καλυφθούν σε πολύ μικρό βαθμό αφού λαμβάνονταν υπόψη η οικογενειακή και προσωπική κατάσταση του κάθε εκπαιδευτικού» (E12).

Ίσως, σε κάποιες περιπτώσεις πλεονασμάτων κάποιων ειδικοτήτων να είναι αναγκαίες οι μετακινήσεις αλλά ταυτόχρονα τίθεται το ερώτημα:

«(...) Πόσο μακριά μπορείς να μετακινήσεις έναν άνθρωπο; Γιατί δεν μιλάμε για ανθρώπους νεοδιόριστους. Μιλάμε για ανθρώπους που έχουνε οικογένεια δημιουργήσει, που έχουνε εγκατασταθεί, που πιθανά έχουν αγοράσει σπίτια, έχουνε επιλέξει τόπους κατοικίας για συγκεκριμένους λόγους (...)» (E13).

■ Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν προβληματισμούς αναφορικά με τη στάση του Υπουργείου για το συγκεκριμένο διοικητικό μέτρο. Συγκεκριμένα προσδίδεται:

◆ Τιμωρητικός χαρακτήρας στην κινητικότητα.

*«(...) Την κινητικότητα πώς τη βλέπει το Υπουργείο, με τι σκοπό; Έχω την εντύπωση ότι τη βλέπουν τιμωρητικά περισσότερο. Διότι το να διαλύεις οικογένειες, ποιος είναι ο σκοπός σου; Απλά να καλύψεις το τάδε σχολείο να έχει ένα συνάδελφο και να διαλύσεις τον κοινωνικό ιστό, εντελώς;» (E11).*

◆ Απόδοση ευθυνών για τους υπέρμετρους διορισμούς που έγιναν από την κεντρική Διοίκηση του Υπουργείου, τα προηγούμενα χρόνια.

*«(...) Το ζήτημα εδώ είναι πώς αυτοί οι άνθρωποι βρέθηκαν στην εκπαίδευση. Προφανώς όχι μόνοι τους. Προφανώς κάποιος τους διόρισε. Αυτό το πράγμα δηλαδή που έρχεται ξαφνικά το Υπουργείο και δεν αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια συνέχεια! Μα κάποιος τους διόρισε! Κάποιος προηγούμενος Υπουργός, Υφυπουργός, κάποια διαδικασία μέσα από το Υπουργείο! (...)» (E13).*

◆ Απόδοση ευθυνών στις Περιφερειακές Διευθύνσεις για τις επίπλαστες ανάγκες – διορισμούς των οποίων την ικανοποίηση ζητούσαν από το Υπουργείο.

*«(...) Ακόμα και αν περισσεύουν κάποιες ειδικότητες δεν είναι ευθύνη αυτών γιατί κάποιος τους διόρισε εκεί, δεν πήγαν από μόνοι τους. Σαφώς έχει ευθύνη το Υπουργείο και οι τοπικές Διευθύνσεις. Υπάρχουν κεντρικές ευθύνες γιατί γνωρίζουμε όλοι ότι οι διορισμοί γίνονται βάσει κενών. Αν, δηλαδή, υπήρχαν 5 κενά και έδιναν 30 δεν είναι πρόβλημα του εκπαιδευτικού που πήγε, είχε κενό και πήγε, δεν χρησιμοποίησε μέσο για να πάει» (E16),*

*«Απλά έχω σαν ένσταση, το γεγονός ότι πριν υπήρχε ένα πάρα πολύ μεγάλο «άνοιγμα» με αποτέλεσμα να ζητούν οι Διευθύνσεις πάρα πολύ προσωπικό και ειδικά σε ειδικότητες π.χ. γυμναστές. Ε...άνοιξαν πάρα πολλές θέσεις με αποτέλεσμα τώρα να τις μειώσουν, κλείσανε πάρα πολλά σχολεία και δεν έχουν τι να τους κάνουν εκεί» (E17).*



### 7.2.5. Επίδραση της κινητικότητας στα υποκείμενα και εντοπισμός των δυσκολιών τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (ερ. 7).

Κανένα από τα υποκείμενα που ρωτήθηκαν δεν έχει υποστεί την κινητικότητα με την έννοια της υποχρεωτικής μετάθεσης.

Την κινητικότητα τη βίωσαν, όμως, εκπαιδευτικοί του δείγματος

■ που φέτος δεν πήραν απόσπαση κοντά στον τόπο κατοικίας τους, όπως συνέβαινε τις προηγούμενες χρονιές, με αποτέλεσμα να μετακινηθούν μακριά προκειμένου να υπηρετήσουν στην οργανική τους θέση. Οι βιωματικές εμπειρίες τους καταδεικνύουν την ανατροπή της ζωής τους.

Τέτοιες περιπτώσεις είναι οι εκπαιδευτικοί Ε2 και Ε9. Η Ε2 ήλθε στο νομό Αργολίδας από το νομό Σερρών και ο Ε9 από τον νομό Πρεβέζης.

Ο Ε9 αναφέρει χαρακτηριστικά για τις προσωπικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει: *«Εγώ, έχω βιώσει την κινητικότητα γιατί η οικογένειά μου είναι 700 χιλιόμετρα μακριά σε επαγγελματικό επίπεδο όταν ξέρεις ότι η οικογένειά σου είναι τόσο μακριά, ξέρεις ότι ζορίζεται και ψυχολογικά και οικονομικά και βασικά στα πάντα ζορίζεται. Ε... πώς μπορεί ο συνάδελφος να κάνει τη δουλειά του. Εγώ, πώς μπορώ να κάνω την δουλειά μου, απερίσπαστα; Όταν έχω όλα αυτά τα προβλήματα να σκεφτώ!»*

Ανάλογη περίπτωση είναι η εκπαιδευτικός Ε17 που βίωσε την υποχρεωτική κινητικότητα ενώ υπηρετούσε στη Γερμανία με τριετή απόσπαση και ξαφνικά την ειδοποίησαν ότι θα πρέπει να επιστρέψει στην Ελλάδα λόγω της ξαφνικής μη ανανέωσης της απόσπασής της από το Υπουργείο. Αναφέρεται στην ανατροπή που βίωσε τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά:

*«Εμένα μου ξετινάχτηκε η ζωή (...) όταν ήμουν στη Γερμανία το 2010 που έπιασε η κρίση έκλεισα την τριετία μου και είχα δικαίωμα για παράταση απόσπασης για άλλα δύο χρόνια. Τότε η Διαμαντοπούλου θέλησε να κάνει περικοπές στις σχολικές μονάδες του εξωτερικού (...) και δεν ανανέωσε τις τριετίες όπως εγώ με αποτέλεσμα όταν τελείωνε το σχολικό έτος, σε λιγότερο από μήνα, μας ήρθε η απόφαση απ' το Υπουργείο ότι πρέπει να επιστρέψουμε... Φυσικά ήθελα να μείνω...Είχα στρώσει τη ζωή μου. Είχα κάνει έναν οικονομικό προγραμματισμό των 5 χρόνων...εκεί λόγω συμβολαίων που κάνεις ...έχασα ένα σωρό λεφτά...Κανένας απ' το κράτος δεν μας υπολογίζει. Δεν έχουμε καμία αξία. Ήλθα με χειρότερες συνθήκες, γιατί με έφερε μέσα στο καλοκαίρι πίσω, είχαν γίνει όλες οι τοποθετήσεις και βρέθηκα στον αέρα (...)*»

■ Αν και η κινητικότητα δεν έχει αγγίξει την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις επιπτώσεις που δημιουργούνται σε προσωπικό επίπεδο. Ειδικότερα αναφέρουν:

◆ Ο αγώνας της επιβίωσης.

«(...) θα πρέπει να συντηρούνται δύο σπίτια, πολλές φορές ο ένας είναι άνεργος, ο μισθός είναι χαμηλός, οπότε είναι πάρα πολύ δύσκολο αυτός ο άνθρωπος να επιβιώσει» (E8),

«Το πρώτο πράγμα που θα σκέφτεται κανείς τι είναι; Να επιβιώσει!» (E11),

«(...) γιατί όταν ένας συνάδελφος φεύγει πολλά χιλιόμετρα μακριά από το σπίτι του και πάει κάπου σε ένα καινούριο μέρος (...) στο μυαλό του έχει άλλες δυσκολίες, να επιβιώσει καταρχήν» (E13).

◆ Ανατροπή της προσωπικής ζωής.

«(...) για τους εκπαιδευτικούς που είναι μονάδες δεν σημαίνει ότι μπορείς έτσι εύκολα να τους ξετινάξεις τη ζωή. Όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Πάντα μιλάμε για την ηλικία τη δική μας που είμαστε μεγάλοι άνθρωποι, έχουμε κάνει τις επιλογές μας, έχουμε κατασταλάξει, έχουμε έναν τρόπο ζωής» (E17).

◆ Διάλυση της οικογένειας.

«Κάποιος που έχει μια νέα οικογένεια έχει φοβερές υποχρεώσεις, πιστεύω ότι θα 'ναι φοβερά δύσκολο γι' αυτόν» (E4),

«(...) κάνει ζημιά στις οικογένειες» (E10),

«(...) αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να μετακομίσει με την οικογένειά του (...) η μετακίνηση της οικογένειας δεν είναι πάντα δυνατή γιατί υπάρχουν παιδιά με ανάγκες και με φοίτηση σε μεγάλες σχολικές μονάδες ειδικά σε μεγάλες ηλικίες» (E12),

«(...) Βέβαια στις οικογένειες δημιουργούνται προβλήματα. Είναι πάρα πολύ δύσκολο για κάποιον που έχει την οικογένειά του, μεγαλώνει παιδιά (...). Να του αλλάξεις έτσι τη ζωή εν μια νυκτί» (E17),

«(...) Διαλύεις τη ζωή των άλλων. Δηλαδή δεν πρέπει να έχεις παιδιά, να είσαι ελεύθερος, όπου γης και πατρίς ή θα αφήνεις τα παιδιά σου αλλού, να μεγαλώνουν αλλού. Διαλύεις οικογένειες απλά!» (E7).

◆ Οικονομική επιβάρυνση.

«(...) δημιουργεί πρόσθετες οικονομικές απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό» (E12),

«(...) βρίσκεσαι σε πολύ άσχημη οικονομική κατάσταση όταν με 800 ευρώ αναγκάζεσαι να πας σε άλλον νομό, μπορεί και πιο μακριά από τους όμορους νομούς (...) Δεν μπορείς να ανταπεξέλθεις οικονομικά» (E1).

◆ Δημιουργία πολλαπλών προβλημάτων.

«(...) Τα προβλήματα προσωπικά, οικογενειακά, οικονομικά είναι πολύ μεγάλα με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται πάρα πολύ ο εργαζόμενος» (E3) (E1).

◆ Εκφράζονται προβληματισμοί – φόβοι για μεγαλύτερη απειλή της κινητικότητας στους εκπαιδευτικούς στο άμεσο μέλλον.

«(...) Μπορεί σε 1 – 2 χρόνια να αντιμετωπίσουμε όλοι αυτό το πρόβλημα με τα όρια υπηρεσίας που βάζουν, με τις συγχωνεύσεις αλλά και με την αύξηση των μαθητών ανά τμήμα (...) γιατί θα υπολογίζονται οι ώρες μέσω της καινούριας πλατφόρμας myschool» (E16) (E19).

■ Σχετικά με τις επιπτώσεις της κινητικότητας που δημιουργούνται σε επαγγελματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

◆ Τη δυσκολία απόδοσης στο εκπαιδευτικό έργο.

«(...) Σίγουρα δεν θα έχει και την καλύτερη διάθεση να αποδώσει στον εκπαιδευτικό τομέα και αυτό κάνει κακό και στα παιδιά» (E10) (E12),

«(...) Το επάγγελμά μας είναι τέτοιο που έχεις να κάνεις με παιδιά και δεν μπορείς απ' την μια στιγμή στην άλλη να φεύγεις και να αναιρούνται όλα όσα έχεις κάνει τη μια χρονιά (E14),

«(...) Όταν ένας συνάδελφος φεύγει πολλά χιλιόμετρα μακριά από το σπίτι του και πάει κάπου σε ένα καινούριο μέρος δεν μπορεί να είναι ήρεμος να αποδώσει στο εκπαιδευτικό του έργο σωστά» (E18).

■ Παράλληλα, υποστηρίζεται η άποψη ότι απώτερος στόχος του Υπουργείου μέσα από την κινητικότητα είναι:

◆ Η παραίτηση των εκπαιδευτικών.

«(...) Ουσιαστικά σε βάζει σε δίλλημα να παραιτηθώ ή να μείνω; Να διαλύσω την οικογένειά μου και να κρατήσω το επάγγελμά μου ή να παραιτηθώ από το επάγγελμά μου και να κάτσω σπίτι μου;» (Ε7).

◆ Η απόλυση των εκπαιδευτικών.

«(...) Σου λέει το Υπουργείο δεν θα δεχτεί να πάει οπότε θα απολυθεί. Η κινητικότητα είναι σαν απόλυση!» (Ε9).

### **7.2.6. Επίδραση της κινητικότητας στο ολόήμερο σχολείο (ερ.8)**

Οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με το ολόήμερο σχολείο αναφέρουν μέτρα της διοίκησης που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα τη φετινή σχολική χρονιά 2013-2014 και έχουν θίξει ανεπανόρθωτα το ολόήμερο σχολείο.

Ειδικότερα, τα υποκείμενα εστίασαν σε 3 διοικητικά μέτρα:

i) την κατάργηση του ολόημερου σε σχολεία οργανικότητας 1/θ, 2/θ, 3/θ, 4/θ 5/θ και την εφαρμογή του ολόημερου προγράμματος σε 6/θ και άνω σχολεία με ελάχιστο αριθμό 16 μαθητών,

ii) την τοποθέτηση κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικών στο πρωινό τμήμα και την στελέχωση του ολόημερου αν και εφόσον υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και

iii) την απόσυρση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού από το ολόήμερο πρόγραμμα στα σχολεία ΕΑΕΠ και τη δυνατότητα λειτουργίας του με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών ΠΕ70 και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η εποπτεία ανατίθεται κάθε φορά στον εκπαιδευτικό που διδάσκει στο ολόήμερο συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Αναλυτικά:

■ Η στρατηγική της διοίκησης: i) να καταργηθούν τα ολόημερα σχολεία σε σχολεία οργανικότητας μέχρι 6/θ έχει ως αποτέλεσμα:

◆ Να μην λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών, που βρίσκονται, συνήθως, σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές.

*«(...) πολλά ολοήμερα σχολεία έχουν κλείσει και δεν λειτουργούν. Δεν λαμβάνονται οι ανάγκες σε περιοχές ημιαστικές ή αγροτικές, που υπηρετώ. Έχουν κλείσει σχολεία γιατί υπάρχουνε κάποια κριτήρια. Λέει ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος αριθμός παιδιών όπου πέραν ή κάτω τούτου δεν λειτουργούν ολοήμερα σχολεία. Και σε αυτή την περίπτωση, πιστεύω, δεν έχουν ληφθεί οι ανάγκες του πληθυσμού. Το θέμα δεν είναι κυρίως ποσοτικό, είναι ποιοτικό. Ακόμα και 4 και 5 και 6 παιδιά να θέλουνε την ύπαρξη του ολοήμερου γιατί είναι παιδιά αλλοδαπών, παιδιά εργατών, παιδιά αγροτών, που ένα ολοήμερο θα τους παρέχει ξένη γλώσσα, γνώση υπολογιστών και διάφορες άλλες δραστηριότητες. Νομίζω πως θα έπρεπε να δώσουμε την ευκαιρία και σε αυτά τα παιδιά να έχουνε την μόρφωση που θα έπρεπε να έχουν» (E8).*

■ Το μέτρο εκείνο της διοίκησης που ανακοινώθηκε και εφαρμόστηκε με την έναρξη του σχολικού έτους, 2013-2014: ii) να τοποθετούνται κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί στο πρωινό πρόγραμμα ώστε να στελεχωθούν όλα τα πρωινά τμήματα και το ολοήμερο πρόγραμμα, δευτερευόντως, εφόσον υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό είχε ως αποτέλεσμα:

◆ Αφενός να κλείσουν πολλά ολοήμερα σχολεία προκειμένου να στελεχωθεί επαρκώς το πρωινό τμήμα.

*«(...) Για να καλυφθούν τα κενά στο πρωινό σχολείο δεν έχουν κλείσει ολοήμερα; Οπότε πολλά ολοήμερα έχουν ελαττωθεί ή έχουν στριμωχτεί ακόμα περισσότερο τα παιδιά στα ολοήμερα. Έπρεπε να υπάρχουν δύο εκπαιδευτικοί, υπάρχει ένας έως κανένας. Παραδείγματος χάρη στο δημοτικό που είμαι εγώ, στα Ίρια, ενώ μέχρι πριν 3 χρόνια ήταν ολοήμερο, πλέον δεν υπάρχει ολοήμερο» (E9).*

◆ Αφετέρου σε όποιες σχολικές μονάδες λειτούργησε το ολοήμερο επανδρώθηκε με εκπαιδευτικούς που προσλήφθηκαν μέσω ΕΣΠΑ (αποκλειστικά για τα ολοήμερα).

*«(...) δεν έπληξε θεωρώ το ολοήμερο, γιατί το ολοήμερο πήρε αναπληρωτές ΕΣΠΑ και λειτούργησε. Είτε με τον έναν, είτε με τον άλλον τρόπο» (E15).*

◆ Τελικώς, την υποβάθμιση ή και την κατάργησή του.

«(...) Τελικά ένας θεσμός που ήταν αναγκαίος για την ελληνική κοινωνία αλλά και η εκπαίδευση υπέστη πλήγμα τόσο σε μορφωτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό επίπεδο» (E12),

«(...) Το υποβαθμίζουν συνεχώς με σκοπό πιστεύω να τα καταργήσουν τα ολόήμερα» (E7).

■ Στα σχολεία ΕΑΕΠ: iii) ίσχυσε η στρατηγική της διοίκησης της απόσυρσης του υπεύθυνου εκπαιδευτικού από το ολόημερο σχολείο και η δυνατότητα της λειτουργίας του με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών ΠΕ70 και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Το συγκεκριμένο μέτρο έχει ως αποτέλεσμα:

◆ Κινητικότητα εκπαιδευτικών.

«(...) Η κινητικότητα σχεδόν το κατέστρεψε! Δεν υπάρχουν δάσκαλοι μόνιμοι (...) διορισμένοι, υπεύθυνοι του ολόημερου τμήματος, με αποτέλεσμα δάσκαλοι της πρωινής ζώνης να αναγκάζονται, να πηγαίνουν κάποιες ώρες. Χωρίς να έχουν επιλέξει να βρίσκονται και κείνοι εκεί. Για ποιο λόγο; Υπάρχουν δάσκαλοι που έχουν επιλέξει να είναι στην πρωινή ζώνη και υποθετικά τους έχουν μεταφέρει να πηγαίνουν τελικά στο ολόημερο» (E5),

«Το ολόημερο υπάρχει γιατί τα παιδιά αυτά είναι παιδιά εργαζομένων (...) και μεταναστών. Η κινητικότητα το έπληξε γιατί το αποδυνάμωσε με αποτέλεσμα η αποδυνάμωσή του να φτάσει σε επίπεδο κατάργησης σε πάρα πολλά ολόήμερα σχολεία. Μετά επανήλθαν και τα λειτούργησαν κάποια από αυτά αλλά όχι σε πλήρη ανάπτυξη, ούτε σε πλήρες οράριο και αυτό είχε κακές επιπτώσεις διότι δεν έδωσε τη δυνατότητα σε πολλά παιδιά να απολαύσουν τα αγαθά μιας παιδαγωγικής βοήθειας που υπάρχει από το δάσκαλο και από τις ειδικότητες σε τομείς που είναι αναγκαίοι. (...)» (E12).

◆ Μείωση των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών – ΠΕ 70.

« (...) στα ΕΑΕΠ είναι υπεύθυνοι πλέον ειδικότητες από εκεί που ήταν ο δάσκαλος του ολόημερου υπεύθυνος. Οπότε ουσιαστικά το δάσκαλο του ολόημερου τον βάλανε στα πρωινά τμήματα ή να συμπληρώνει και ωράρια σε διάφορα σχολεία. Έτσι

μειώνονται οι θέσεις, δεν διορίζονται οι άνθρωποι. Δεν διορίζονται ούτε αναπληρωτές σαν ειδικότητες αλλά και ούτε και αναπληρωτές δάσκαλοι» (E3),

«Ειδικότερα, στα ΕΑΕΠ εκεί υπήρξε το μεγαλύτερο πλήγμα γιατί εκεί υπήρξε η επέμβαση. Καταρχήν, περιόρισε τις δυνατότητες να διοριστούν οι ειδικότητες μέσα στα σχολεία, άρα έπληξε ένα κομμάτι συναδέλφων μας που ήταν να διοριστούν, συνεπώς είχαμε λιγότερους διορισμούς. Εφόσον το Υπουργείο Παιδείας έκρινε ότι τα ΕΑΕΠ είναι το μοντέλο του σχολείου, το οποίο έχει ανάγκη η ελληνική κοινωνία και τα εισήγαγε και τα αύξησε και φέτος κάνοντας αυτή την επένδυση ουσιαστικά κατάργησε τα ολοήμερα σχολεία και στράφηκε εναντίον της ποιότητας της εκπαίδευσης, την οποία τόσο διατυμπάνιζε και τόσα έκανε για να την εφαρμόσει» (E12),

«Στα ΕΑΕΠ μπορούν να κρατήσουν τα παιδιά στο ολοήμερο μόνο οι ειδικότητες. Οπότε μειώνονται επιπλέον οι θέσεις για τους εκπαιδευτικούς» (E9), (E19).

◆ Πρόσληψη εκπαιδευτικών μέσω ΕΣΠΑ αποκλειστικά και μόνο για τα ολοήμερα.

«(...) οι προσλήψεις στα ολοήμερα ΕΑΕΠ γίνονται μέσω ΕΣΠΑ (...) υποχρεωτικά (...) Οπότε αν συνεχιστεί η χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ μέχρι το 2020 θα υπάρχουν θέσεις δασκάλων. Βέβαια, δεν καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί το ωράριό τους που κάνουν στο πρωινό» (E16).

◆ Δημιουργία θέσεων εργασίας για τις εκπαιδευτικές ειδικότητες.

«Απ' την άλλη πλευρά, όμως, είναι οι ίδιοι γονείς, η ίδια κοινωνία και ίδιες ειδικότητες που ζητούν να εργαστούν. Δηλαδή δίνεται δουλειά σ' αυτούς τους ανθρώπους, τις ειδικότητες. Είναι εξειδικευμένοι άνθρωποι, είναι επαγγελματίες. Δηλαδή σ' όλα υπάρχουν τα καλά και τα άσχημα» (E15).

◆ Συνέπεια των παραπάνω μέτρων είναι η ελλιπή προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα,

«(...) Τα ολοήμερα σχολεία πλέον δεν λειτουργούν ως αυτόνομα. Εκ παραδρομής οι δάσκαλοι συμπληρώνουν κάποιες ώρες, δεν έχουν συγκεκριμένα το τμήμα κάθε μέρα για να το δουλέψουν και πιστεύω ότι δεν γίνεται πια ολοκληρωμένη προετοιμασία στο ολοήμερο σχολείο» (E2),

«(...) Η διοίκηση δηλαδή με μία εγκύκλιο, η οποία ήρθε μία μέρα πριν την έναρξη του σχολικού έτους, απέσυρε τους ΠΕ 70 από το ολοήμερο τμήμα και όρισε ότι θα



πρέπει να λειτουργήσει μόνο με τα περισεύματα των ωρών των ειδικοτήτων (...) που σημαίνει δηλαδή ότι η προετοιμασία των μαθητών, σαφέστατα υστέρησε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές. Δεν λειτούργησε το ολοήμερο παρά μόνο στις αρχές του Γενάρη και όταν λειτούργησε μόνο με τα περισεύματα των ειδικοτήτων που σημαίνει δηλαδή ότι η προετοιμασία των μαθητών, σαφέστατα υστέρησε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές» (E13),

«(...) εγώ αυτή τη στιγμή, 3 μέρες είμαι στο ολοήμερο και τις υπόλοιπες 2 είναι οι ειδικότητες, τα παιδιά σταμάτησαν να έρχονται γιατί τις ημέρες που είναι οι ειδικότητες δεν βοηθούνται καθόλου στο μαθησιακό επίπεδο. Τις περισσότερες φορές έρχονται μόνο τις ημέρες που είμαι και εγώ εκεί μέχρι που σταμάτησαν εντελώς να έρχονται γιατί και αυτό δεν επιτρέπεται να επιλέγουν μέρες» (E18),

◆ στο γεγονός αυτό βοήθησε η δυνατότητα που δόθηκε από τη Διοίκηση για σταδιακή αποχώρηση των μαθητών στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.

«Στο κλασικό ολοήμερο όμως, επειδή γίνεται έτσι το πρόγραμμα πολλές φορές ο εκπαιδευτικός που εργάζεται δεν προλαβαίνει να κάνει αυτό για το οποίο είναι τοποθετημένος εκεί (...) Δηλαδή την προετοιμασία για την άλλη μέρα (...) Υπάρχει εβδομαδιαίο πρόγραμμα, απλά δεν φτάνει έτσι όπως δόθηκε η δυνατότητα της σταδιακής αποχώρησης των μαθητών στις 2, στις 3 και μισή, στις 4 δεν δίνεται ο χρόνος να γίνει προετοιμασία» (E14).

◆ Ο τελικός στόχος της διοίκησης έτσι όπως μεταφράζεται από τις αντίστοιχες στρατηγικές της είναι η υποβάθμισή του.

«(...) Εφόσον το Υπουργείο Παιδείας έκρινε ότι τα ΕΑΕΠ είναι το μοντέλο του σχολείου, το οποίο έχει ανάγκη η ελληνική κοινωνία και τα εισήγαγε και τα αύξησε. Φέτος κάνοντας αυτή την επένδυση ουσιαστικά κατάργησε τα ολοήμερα σχολεία και στράφηκε εναντίον της ποιότητας της εκπαίδευσης, την οποία τόσο διατυμπάνιζε και τόσα έκανε για να την εφαρμόσει (...)» (E12),

«(...) Εμείς φέτος στο δικό μου το σχολείο, προφανώς αυτό που λειτουργήσαμε δεν ήταν ένα ολοήμερο τμήμα. Ε... ήρθαν ελάχιστα παιδιά, κρατήθηκε ίσως και πολλές φορές κάτω από το όριο των 15 μαθητών πολλές φορές αυτό που κάναμε ήτανε απλά να σπρώξουμε διότι ξέραμε ότι αν προχωρήσουμε τις διαδικασίες όπως θα έπρεπε σύμφωνα με το νόμο να το κλείσουμε δηλαδή γιατί τα παιδιά που παρακολουθούσαν ήταν πάρα πολύ λίγα (...)» (E13).



### **7.2.7. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του ολοήμερου σχολείου (ερ.9).**

Διερευνώντας την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη ή μη των παιδαγωγικών στόχων του ολοήμερου σχολείου, οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι αρχικά:

- Δημιουργήθηκε αφενός για παιδαγωγικούς σκοπούς.

*«Αρχικά, θεωρώ, πως αυτός ο θεσμός ξεκίνησε με αυτή τη λογική και αυτή τη προοπτική να επιτυγχάνει συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους» (E19).*

- Αφετέρου για κοινωνικούς λόγους. Ειδικότερα:

- ◆ Για να παράσχει σε μαθητές που προέρχονται από στερημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα μια μορφή αντισταθμιστικής αγωγής.

*«Το ολοήμερο σχολείο είναι και μια κοινωνική ανάγκη αλλά και αυτή η προέκταση του ωραρίου, για τα παιδιά που μένουν δημιουργεί ένα φοβερό υπόβαθρο. Είναι ένα φροντιστήριο για μαθητικές ομάδες που δεν μπορούν να έχουν ούτε τα ερεθίσματα τα κοινωνικά, δεν έχουνε ας πούμε εικόνες, δεν έχουνε εμπειρίες που το σχολείο το ολοήμερο τους τις παρέχει. Μα βλέποντας ένα βίντεο, μα παρακολουθώντας ένα λογισμικό, μα κάνοντας γυμναστική, μα παρακολουθώντας υπολογιστές. Κάνει φοβερά καλό το ολοήμερο. Ακόμα και η μελέτη που θα γίνει, σ' όποιο μικρό βαθμό και να γίνει, είναι εντελώς αναγκαίο και φοβερός θεσμός» (E4),*

*«(...) στόχος του ολοήμερου ήταν, αρχικά, να εμφυσήσει στα παιδιά καλλιτεχνικές ανησυχίες, να είναι δημιουργική απασχόληση» (E18).*

- ◆ Για να βοηθήσει τις οικογένειες που και οι δύο γονείς εργάζονται.

*«(...) Δημιουργήθηκε για κοινωνικούς λόγους, για να βοηθήσει τις οικογένειες που εργάζονται και οι δύο γονείς, έτσι ώστε να υπάρχει κάποιος υπεύθυνος να προσέχει τα παιδιά» (E14).*

- ◆ Για να μένει η τσάντα του μαθητή στο σχολείο και ο μαθητής να είναι ελεύθερος να περνά χρόνο με την οικογένειά του.

*«(...) E... για μένα το ολοήμερο, όπως είναι και στην Ευρώπη, έχει τον σκοπό να αποφορτίσει τα παιδιά από το διάβασμα στο σπίτι. Οι τσάντες μένουν στο σχολείο,*

ετοιμάζονται για την άλλη μέρα και έχουν το απόγευμά τους πηγαίνοντας σπίτι, να έχουν άλλες δραστηριότητες και επικοινωνία με τους γονείς και όχι μόνο «κάτσε διάβασε»! Να επικοινωνούν με τους γονείς τους, να δένεται η οικογένεια περισσότερο» (E7).

Αν και το ολοήμερο σχολείο αποτελούσε

■ ελπιδοφόρο θεσμό που άνοιξε την αγορά εργασίας,

«(...) εγώ το είχα δει παρά πολύ θετικά και ένα από τα θετικά για μένα ήτανε ότι άνοιξε η αγορά εργασίας. Με το που τελείωσα, πήρα το πτυχίο, αμέσως δούλεψα» (E1),

σήμερα έχει καταντήσει

■ παρκινγκ παιδιών.

«(...) φέτος, επειδή κάνω κάποιες ώρες στο ολοήμερο, βλέπω ότι δεν είμαι δασκάλα. Απλά, απλά προσέχω τα παιδιά. Δεν κάνω κάτι. Και δεν μ' αρέσει κιόλας αυτό» (E1),

«(...) όπως λειτουργεί σήμερα με αυτό το συνονθύλευμα καταλήγει σε πάρκινγκ» (E16) ((E7), (E19)),

«ένα απλό παιδοφυλακτήριο» (E15),

«(...) το ολοήμερο σχολείο υπήρξε παιδοφυλακτήριο, σύμφωνα με πολλούς γιατί εκεί άφηναν οι γονείς τα παιδιά που δεν μπορούσαν να τα αφήσουν κάπου αλλού αφού εργαζόνταν και επέστρεφαν από τη δουλειά μετά τις 3 και μισή, 4» (E12).

■ Το γεγονός αυτό συμβαίνει γιατί αφενός στο ολοήμερο σχολείο μπαίνουν πολλές εκπαιδευτικές ειδικότητες που απλώς καλύπτουν το ωράριό τους.

«(...) Από τη στιγμή που μπαίνουν – βγαίνουν ειδικότητες και δάσκαλοι διαφορετικοί ε...και έτσι δεν γίνεται ολοκληρωμένα το έργο τους» (E2),

«(...) Αν έχουν μείνει εκπαιδευτικοί όπως μουσικοί τους στέλνουν στο ολοήμερο σχολείο, άρα θα κάνουν και μουσική. Άμα έχουν μείνει πληροφορικοί θα κάνουν και πληροφορική. Εξαρτάται δηλαδή τι εκπαιδευτικοί έχουν μείνει για να στείλουν στο ολοήμερο, άρα δεν νομίζω να επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς στόχους» (E10),

«(...) Όταν έχεις ένα ολοήμερο, στο οποίο έχεις δύο ώρες αγγλικά και καλούμαι εγώ να συμπληρώσω τις ώρες της θεατρικής αγωγής για να καλύψω το ωράριό μου (...) Όταν το πρώτο ζητούμενο είναι να καλυφθεί το ωράριο το δικό μου δεν είναι λοιπόν ζητούμενο η ποιότητα» (E11).

■ Αφετέρου γιατί τα παιδιά στο μαθησιακό τομέα δεν προετοιμάζονται επαρκώς για την επόμενη μέρα εξαιτίας

◆ του μεγάλου αριθμού των μαθητών στην τάξη.

«(...) Δεν γίνεται προετοιμασία για την επόμενη μέρα. Πώς να γίνει; Όταν έχεις 24, 25 και 27 μαθητές, στο κάθε τμήμα. Δεν γίνεται! Εκ των πραγμάτων» (E3),

«(...) Το ολοήμερο σχολείο αυτή τη στιγμή είναι μια μορφή μελέτης. Και αυτό σχετικό είναι γιατί ένα άτομο με πολλά παιδιά πόσο καλά μελέτη μπορεί να κάνει;» (E17).

■ Συνέπεια όλων αυτών είναι να μην επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι του ολοήμερου σχολείου.

«(...) Εγώ νομίζω ότι από την εμπειρία που έχω και τα 28 χρόνια που εργάζομαι, το ολοήμερο δεν πληροί τους παιδαγωγικούς στόχους, σε γενικές γραμμές» (E14).

Στην άποψη αυτή συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί: E2, E3, E5, E6, E7, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E18, E19.

■ Αρωγός στη μη επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του ολοήμερου, στέκεται η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου που προσπαθεί με κάθε τρόπο να το υποβαθμίσει.

«Υπάρχουν αξιόλογοι συνάδελφοι που προσπαθούν πολύ. Ε, θεωρώ ωστόσο ότι το ίδιο το κράτος και συγκεκριμένα το Υπουργείο Παιδείας, το αρμόδιο δηλαδή γι' αυτούς τους σκοπούς, ε... θέλει να κάνει το ολοήμερο δημοτικό σχολείο χώρο φύλαξης των παιδιών και όχι κάτι περισσότερο. Δηλαδή, το κράτος προσπαθεί να το υποβαθμίσει με κάθε τρόπο» (E19).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται αναφορικά με τα ολοήμερα που λειτουργούν στις σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν παρόμοια προβλήματα με τα ολοήμερα που λειτουργούν στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες.

Ειδικότερα, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ μιλώντας για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου καταλήγουν ότι αποτελεί:

■ Παρκινγκ παιδιών.

*«(...)Καταλήγει σε παρκινγκ» (E16).*

■ Εξαιτίας της δυνατότητας που δίνεται για σταδιακή αποχώρηση των μαθητών μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας του ολοήμερου σχολείου.

*«(...) να μπαίνει ο καθένας ότι ώρα θέλει και παίρνει το παιδί του άλλος στις 3 άλλος στις 3 και μισή» (E16).*

■ Αλλά κυρίως γιατί καταργήθηκε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός στο ολοήμερο και δόθηκε η δυνατότητα να λειτουργήσει με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

*«(...) φέτος στο σχολείο που υπηρετώ, στο ολοήμερο σχολείο υπήρξε απόσυρση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έπρεπε να στελεχώσει το ολοήμερο τμήμα και η λειτουργία του καθυστέρησε να ξεκινήσει. Απόσυρση από τη διοίκηση. Η διοίκηση δηλαδή με μία εγκύκλιο, η οποία ήρθε μία μέρα πριν την έναρξη του σχολικού έτους, απέσυρε τους ΠΕ 70 από το ολοήμερο τμήμα και όρισε ότι θα πρέπει να λειτουργήσει μόνο με τα περισεύματα των ωρών των ειδικοτήτων, χωρίς την παρουσία των ΠΕ 70. Η δική μου σχολική μονάδα είναι ΕΑΕΠ και η συγκεκριμένη ρύθμιση αφορά μόνο τα σχολεία ΕΑΕΠ. Δεν λειτούργησε το ολοήμερο παρά μόνο στις αρχές του Γενάρη και όταν λειτούργησε, λειτούργησε μόνο με τα περισεύματα των ειδικοτήτων (...) που σημαίνει δηλαδή ότι η προετοιμασία των μαθητών ε... σαφέστατα υστέρησε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές (...)» (E13),*

*«(...) με τη μη τοποθέτηση δασκάλων στο ολοήμερο δεν επιτυγχάνεται ή δεν εφαρμόζεται η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα. Που σαφώς ήταν ένας από τους βασικούς παιδαγωγικούς στόχους του ολοήμερου σχολείου» (E6),*

*«(...) δεν υπάρχει αποκλειστικός δάσκαλος για το ολοήμερο με αποτέλεσμα να μην βοηθούνται τα παιδιά σε μαθησιακό επίπεδο» (E18).*

■ Ως εκ τούτου τα παιδιά στο μαθησιακό τομέα δεν προετοιμάζονται επαρκώς για την επόμενη μέρα.

*«(...) Ούτε μπορεί ένας δάσκαλος αν έχει πολλά παιδιά να επιτελέσει παιδαγωγικό έργο με 50 παιδιά στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, μετά τα παιδιά θα κάνουν ξένη γλώσσα, μετά Πληροφορική, μετά Γυμναστική, ότι ώρα περισσεύει μπαίνει στο ολοήμερο. Στα ΕΑΕΠ το ολοήμερο είναι 2 διδακτικές ώρες στην ουσία γιατί μέχρι τις 3 παρά τέταρτο τα παιδιά τρώνε, από τις 3 μέχρι τις 4 και τέταρτο. Σε αυτό το διάστημα είναι δύο διαλείμματα και μια ειδικότητα συνεπώς δεν είναι δυνατό σε 20-25 λεπτά να προετοιμαστεί η γλώσσα ή τα μαθηματικά για την επομένη» (E16).*

■ Συνεπώς δεν επιτυγχάνονται οι παιδαγωγικοί στόχοι του.

*«(...)Ε, τώρα τι θεωρούμε ολοήμερο;(...)Έτσι όπως έχει γίνει όπου απλά κάποιιοι μπαίνουν και συμπληρώνουν τις ώρες τους, που δεν υπάρχει κάποιος ο οποίος να είναι αυτός που θα το στηρίζει, ο υπεύθυνος που θα το στηρίζει από την αρχή μέχρι το τέλος όπως γινόταν τα προηγούμενα χρόνια, τότε νομίζω ότι έχει τελειώσει!» (E13).*

Καταλήγοντας ο E13 καταθέτει την εμπειρία του από το ολοήμερο έτσι όπως λειτούργησε φέτος στο δικό του σχολείο ΕΑΕΠ στο Άργος:

*«(...) Εμείς κάναμε πολλές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια στο σχολείο που βρίσκομαι εγώ, να λειτουργήσει το ολοήμερο και να λειτουργήσει αναπληρώνοντας πιθανά και πράγματα τα οποία ούτε καν φαντάζεται το Υπουργείο ότι μπορεί να λείπουν στα παιδιά. Σχεδιάζοντας και κάνοντας ομαδικό τραπέζι και φαγητό, συμπληρώνοντας γεύματα από το δήμο. Μπήκαμε στη διαδικασία να το δούμε ακόμα πιο ζεστά. Ξαφνικά φέτος όλα αυτά γκρεμίστηκαν!!!»*

Η εντελώς διαφορετική εμπειρία κατατίθεται από τον εκπαιδευτικό E12 για το ολοήμερο έτσι όπως τη βίωσε στο δικό του σχολείο ΕΑΕΠ στο Ναύπλιο:

*«(...) Άρα, λοιπόν, πιστεύω ότι τα τελευταία 2 χρόνια τα ολοήμερα σχολεία, ειδικά με τα ΕΑΕΠ, πήραν το πραγματικό ρόλο που θα πρέπει να έχουν δηλαδή έπαψαν να είναι παιδοφυλακτήρια, μπήκαν νέες ειδικότητες και συνειδητοποιήσαν ακόμα και οι δάσκαλοι ότι το ολοήμερο σχολείο δεν αποτελεί πάρεργο αλλά δίνει τη δυνατότητα να υπάρξουν οργανικές θέσεις για να δουλέψουν. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι*

εκπαιδευτικοί να εργάζονται με μεγαλύτερη συνέπεια, γιατί δουλεύω σε ολόημερο σχολείο, είμαι στο ολόημερο του 2<sup>ου</sup> δημοτικού Ναυπλίου και βλέπω τις δασκάλες συναδέλφους με πόσο μεγάλη αφοσίωση και συνέπεια προετοιμάζουν τα παιδιά για την επόμενη ημέρα. Μου κάνει τρομερή εντύπωση, πραγματικά!!!».

### **7.2.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μισθολογικές τους απολαβές και αν δημιουργούν πρόβλημα στις μετακινήσεις τους (ερ.10)**

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων στην συγκεκριμένη ερώτηση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε πέντε υποκατηγορίες με βάση την σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν:

■ Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα κοντά στην οικογενειακή τους εστία.

■ Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα εντός νομού που απέχει 15 έως 30 χιλιόμετρα μακριά από τον τόπο κατοικίας τους.

■ Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα εντός νομού που απέχει 70 – 100 χιλιόμετρα μακριά από την οικία τους.

■ Εκπαιδευτικοί που στην αρχή της χρονιάς υπηρετούσαν στην οργανική τους θέση σε σχολείο που απείχε 70 – 100 χιλιόμετρα και στα μέσα της σχολικής χρονιάς ικανοποιήθηκε η απόσπασή τους με αποτέλεσμα να αλλάξουν σχολείο κοντινότερα στον τόπο διαμονής τους.

■ Εκπαιδευτικοί που έχουν έλθει από άλλο νομό και υπηρετούν την οργανική τους θέση σε σχολική μονάδα του νομού Αργολίδας.

◆ Η πρώτη υποκατηγορία των εκπαιδευτικών δεν επιβαρύνεται με έξοδα μετακίνησης γιατί η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται είναι κοντά στην οικογενειακή τους εστία.

*«Αυτή την στιγμή όχι γιατί η οργανική μου θέση είναι κοντά στο σπίτι μου. Υπό άλλες συνθήκες όμως θα μου είχε δημιουργήσει σοβαρότατα προβλήματα» (E5).*

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν οι E3, E4, E5, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17.

Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας έτσι όπως προκύπτουν από τα απογραφικά δελτία των υποκειμένων προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός E3 έχει 6-10 χρόνια, η E17 έχει 11-15 χρόνια, οι E4, E5 & E15 έχουν 16 – 20 χρόνια, οι E10, E11, E12, E13, E14 έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.

◆ Η δεύτερη υποκατηγορία περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν απέχει από 15 έως 30 χιλιόμετρα μακριά από το σπίτι τους και υποστηρίζουν ότι δημιουργείται οικονομικό πρόβλημα λόγω της υψηλής τιμής των καυσίμων.

*«Όσον αφορά τις μισθολογικές μου απολαβές (...)σίγουρα μου δημιουργούν οικονομικά προβλήματα, (...) ακόμα και τώρα που αποσπάστηκα σε κοντινότερο σχολείο ε...πρέπει να κάνω ημερησίως 70 χιλιόμετρα» (E6),*

*«Φυσικά. Όταν θέλω σχεδόν τον μισό μου μισθό στη βενζίνη για να πάω στο σχολείο μου...Το σχολείο που υπηρετώ απέχει 15 χιλιόμετρα. Τριάντα χιλιόμετρα να πάω και να έλθω!! Ναι» (E7), (E8),*

Οι εκπαιδευτικοί E7 & E8 έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας.

◆ Η τρίτη υποκατηγορία είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα εντός νομού που απέχει 70 – 100 χιλιόμετρα από την οικία τους και αναγκάζονται καθημερινά να διανύουν μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις.

Εκπαιδευτικός με 11-15 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση που ανήκει στη δεύτερη υποκατηγορία εκθέτει την εμπειρία που βιώνει:

*«(...) Εγώ κάνω καθημερινά 70 χιλιόμετρα να πάω στο σχολείο και 70 χιλιόμετρα να επιστρέψω σπίτι και η βενζίνη από 80 λεπτά στο 1 και 80 λεπτά, διπλασιάστηκε ενώ ο μισθός υποδιπλασιάστηκε. Το θέμα είναι ότι πολλοί γονείς εκτός επαγγέλματος πιστεύουν ότι παίρνουμε και οδοιπορικά, ότι μας πληρώνουν τη βενζίνη» (E16).*

◆ Στη τέταρτη κατηγορία συγκαταλέγονται άτομα που ενώ από την αρχή της χρονιάς υπηρετούσαν στην οργανική τους θέση που απείχε 70 – 100 χιλιόμετρα και πηγαινοέρχονταν καθημερινά, στα μέσα της σχολικής χρονιάς ικανοποιήθηκε η απόσπασή τους με αποτέλεσμα να αλλάξουν σχολείο κοντινότερα στην οικογένειά τους.

*«Μου δημιουργούν πολλά προβλήματα, δεν μπορώ να ανταπεξέλθω οικονομικά και αναγκάζομαι να ζητώ χρήματα από τους γονείς μου» (E1),*

«Όσον αφορά τις μισθολογικές μου απολαβές σχετικά με τις μετακινήσεις που αναγκάζομαι να κάνω εξαιτίας της τοποθέτησής μου στις σχολικές μονάδες σίγουρα μου δημιουργούν οικονομικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, όταν έπρεπε να κάνω πάνω από 80 χιλιόμετρα μόνο για να πάω στη σχολική μονάδα και άλλα τόσα για να επιστρέψω αντιλαμβάνεσαι ότι τα έξοδα μετακίνησης ήταν πολλά» (E6),

«Όταν πήγαινα στην οργανική μου θέση τα έξοδά μου ήταν δυσανάλογα πολλά γιατί κόστιζε το 50 τοις εκατό του μισθού μου» (E18),

«(...) Οι μισθολογικές μου απολαβές έχουν μειωθεί κατά το 1/3 λιγότερο. Ε... Σίγουρα δημιουργούν προβλήματα στη ζωή μου σε άλλους τομείς περισσότερο παρά στις μετακινήσεις μου Ε... βέβαια το γεγονός ότι διαμένω με την οικογένειά μου ε, νομίζω ότι λέει πολλά. Δεν μου επιτρέπει ο συγκεκριμένος μισθός να αυτονομηθώ 100% πλέον κάτι που ίσχυε παλαιότερα!! Τα έξοδα της μετακίνησής μου στην οργανική μου θέση επί καθημερινής βάσεως, σίγουρα ήταν πολύ περισσότερα από την στιγμή που η οργανική μου θέση απέχει 90 χιλιόμετρα από το τόπο διανομής μου, 180 δηλαδή χιλιόμετρα ημερησίως, οπότε σίγουρα τα έξοδα, πέρα από τον κόπο της διαδρομής, σίγουρα τα έξοδα ήταν πολύ περισσότερα και δεν μου επέτρεπαν μία πιο αξιοπρεπή ζωή» (E19).

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους, οι εκπαιδευτικοί: η E1, E19 & ο E6 έχουν 6-10 χρόνια, η E18 έχει 11-15 χρόνια υπηρεσίας.

◆ Η πέμπτη κατηγορία είναι εκπαιδευτικοί που ήλθαν από άλλο νομό αφήνοντας πίσω τις οικογένειές τους, επειδή δεν πήραν απόσπαση. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, συνεπώς ανήκουν στους πρώτους βαθμούς μισθολογικά, γεγονός που τους καθιστά σε δυσμενή θέση από οικονομικής άποψης.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα βιώματά τους:

Ο E9, με 6-10 χρόνια υπηρεσίας, ήλθε από το νομό Πρέβεζας στην Αργολίδα και υπηρετεί σε σχολική μονάδα που απέχει 25 χιλιόμετρα από το σπίτι που ενοικιάζει.

«Τεράστιο πρόβλημα, τεράστιο! Μια οικογένεια σαν την δική μου που έχει να συντηρήσει δύο σπίτια που έχει συν τα 700 χιλιόμετρα τουλάχιστον εβδομαδιαίως, μόνο για τη μετακίνηση, για να δω την οικογένειά μου. Μη βάλω και τη μετακίνηση για να πάω στο σχολείο που καθημερινά είναι 50 χιλιόμετρα πήγαινε-έλα. Λοιπόν, πιστεύετε,



ότι μπορεί κάποιος με τους μισθούς που παίρνουμε σήμερα να τα βγάλει πέρα; Ο μισθός μου αυτή την στιγμή, είμαι στα 910 ευρώ ακριβώς!».

Η εκπαιδευτικός Ε2, με 11-15 χρόνια υπηρεσίας, ήλθε από το νομό Σερρών στην Αργολίδα και υπηρετεί σε σχολική μονάδα που απέχει 15 χιλιόμετρα από το σπίτι που ενοικιάζει:

«Σίγουρα δημιουργούν πρόβλημα και μεγάλο πρόβλημα θα έλεγα, αν σκεφτείτε προσωπικά ότι (...) δεν έχω πάρει και απόσπαση, οπότε τα έξοδα είναι διπλάσια θα έλεγα. Είμαι μακριά από την οικογένειά μου γύρω στα 830 χιλιόμετρα» (Ε2).

### **7.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.**

**7.3.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν θα επιδίωκαν εθελοντικά την αξιολόγησή τους με ποσόστωση προκειμένου να ανεβούν βαθμό δεδομένου ότι η ακώλυτη προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο δεν ισχύει πλέον (ερ.11)**

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος στο εν λόγω ερώτημα προκύπτει ότι υπάρχουν:

■ Εκπαιδευτικοί που ισχυρίζονται ότι θα ζητούσαν να αξιολογηθούν εθελοντικά,

◆ προκειμένου να βρεθούν στον επόμενο βαθμό και συνεπώς να ανεβούν μισθολογικά,

«Θα ζητούσα να αξιολογηθώ προσωπικά προκειμένου να ανέβω βαθμό γιατί αυτό θα βοηθήσει πολύ στον οικονομικό παράγοντα» (Ε2), (Ε5),

«Ναι, θα ζητούσα να αξιολογηθώ, χωρίς ποσόστωση, βέβαια» (Ε3),

«Είμαι υπέρ της αξιολόγησης. Παρόλα τα προβλήματά της, παρότι δεν έχουμε εμπιστοσύνη σ' ένα σύστημα που το στήνουν μόνο και μόνο για να το στήσουν (...) Αξιολογείται ο κάθε ελεύθερος επαγγελματίας, κάθε μέρα στην δουλειά του. Είναι αδύνατον να μην αξιολογείται ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος αξιολογεί τα παιδιά του. Ναι!

Και εγώ πρέπει να αξιολογηθώ. Και εφόσον θέλω να ανέβω, θα περάσω τις εξετάσεις μου» (E4),

«Τώρα αν ήθελα εγώ να αξιολογηθώ προσωπικά; Μπορεί και να ήθελα να αξιολογηθώ.(...)Μπορεί και να το ζητούσα αυτό, ναι!! Δεν νομίζω ότι θα με έβρισκε αντίθετο» (E8), (E13),

«Αναγκαστικά, θα ζητήσω να αξιολογηθώ. Σύμφωνα με τα νέα μέτρα όλοι θα αξιολογηθούμε είτε το θέλουμε είτε όχι. (...) Θεωρώ, ότι ο τρόπος που θα περάσουν θα είναι τέτοιος ώστε σίγουρα θα αναγκαστώ να το ζητήσω» (E18).

◆ και προκειμένου να λάβουν μια ανώτερη θέση εκπαίδευσης.

«(...) Σύμφωνα με το νόμο 3848 του 2010, κανένα στέλεχος εκπαίδευσης αν δεν έχει λάβει μέρος σε διαδικασία αξιολόγησης δεν μπορεί να αιτηθεί να είναι ξανά στέλεχος. Άρα θεωρείται κάτι δεδομένο. Ε...αν θα ήθελα να καταλάβω μία θέση εκπαίδευσης, ναι!» (E15).

◆ Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, είναι χαμηλόμισθοι και κατά συνέπεια θα ζητήσουν να αξιολογηθούν εθελοντικά, κυρίως για οικονομικούς λόγους.

«(...) Θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στους χαμηλούς βαθμούς ΣΤ και Ε είναι αναγκασμένοι και υποχρεωμένοι να αξιολογηθούν γιατί οι αποδοχές είναι φοβερά χαμηλές. Όμως, η μετακίνηση σε αυτούς τους βαθμούς είναι πολύ πιο εύκολη, (...) ειδικά στον τελευταίο βαθμό περνάνε όλοι, το ποσοστό αυτών που θα κοπούν είναι 10 τοις εκατό. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο κίνητρο για αυτό πολλοί ζητούν την αξιολόγηση όχι γιατί πιστεύουν ότι είναι καλή η αξιολόγηση αλλά γιατί θέλουν να πετύχουν μια καλύτερευση της οικονομικής απολαβής τους» (E12).

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι δε θα ζητούσαν να αξιολογηθούν εθελοντικά γιατί:

◆ είτε θεωρούν ότι η γενικότερη διαδικασία της αξιολόγησης είναι ασαφή και μεροληπτική,

«(...) Αν έλθει η σύμβουλος 1- 2 φορές στην τάξη θα καταλάβει το παιδαγωγικό κλίμα, αν οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά ή ανταποκρίνονται αρνητικά ή αν θα ανοίξει τετράδια; Αυτό θα πρέπει να γίνει 4-5 φορές τουλάχιστον σταδιακά γιατί

υποτίθεται έχω την καλή την τάξη εγώ και δεν έχω πρόβλημα άλλος έχει την κακή σε εισαγωγικά την τάξη θα αξιολογηθεί αρνητικά; (...) Εγώ αυτό θα πρότεινα να έρθει ο αξιολογητής να μπει μέσα σε μια τάξη που δεν την ξέρει, όχι να διαλέξει την καλύτερη και να δούμε πώς θα ανταποκριθεί στον καλό μαθητή, στον άσχημο και μετά να του πούμε όλοι εμείς: «Μπράβο, πολύ ωραία να μας αξιολογήσετε!» Έτσι, είναι το σωστό, πιστεύω. Και όχι να βάλει κάτω το χαρτί και να τσεκάρει ψυχρά ναι-όχι, ναι-όχι, παιδαγωγικά και επιστημονικά» (E16),

«E, να σας πω ε... είμαι κατά της αξιολόγησης με τους τωρινούς όρους. (...) E... δυσκολεύομαι όμως να προσανατολιστώ προς αυτή την οδό. Δεν συμφωνώ με την φιλοσοφία της συγκεκριμένης μεροληπτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σ' αυτά τα επίπεδα και με τους συγκεκριμένους όρους» (E19),

◆ είτε πιστεύουν ότι δε θα λάβουν περισσότερα χρήματα, εξαιτίας των εθνικών οικονομικών περιορισμών που έχει δεσμευτεί η Ελλάδα με τους δανειστές της,

«Δεν θα δεν θα ζητούσα να αξιολογηθώ. A... διότι θεωρώ ότι και να προαχθείς βαθμολογικά οι δεσμεύσεις της χώρας μας προς τους δανειστές, προς την τρόικα, είναι τέτοιες που δεν επιτρέπουν μισθολογικές προαγωγές» (E6),

«(...) Αλλά να αξιολογηθώ για να ανέβω βαθμό όχι δεν θα το ζητούσα. Όχι γιατί εγώ πιστεύω ότι ένας δάσκαλος πρέπει να είναι παιδαγωγός πρώτα από όλα και τα υπόλοιπα έπονται. Άρα δεν με ενδιαφέρει να με αξιολογήσουν για να ανέβω βαθμό. Ειδικά εγώ το γνωρίζω, γιατί έχω τελειώσει και τη νομική, ότι όλα αυτά που υπογράφηκαν (...) θα έχουν ως αποτέλεσμα σταδιακά οι μισθοί μας θα είναι ίδιοι με τα Βαλκάνια. Αυτό υπογράψαμε!» (E7),

◆ είτε φοβούνται ότι το Υπουργείο θα συνδέσει την αξιολόγηση με την κινητικότητα και την απόλυση μέσα από την ποσόστωση,

«Δεν θα το διάλεγα να αξιολογηθώ, γιατί θεωρώ είναι παγίδα. Δηλαδή η αξιολόγηση δεν γίνεται για το καλό του σχολείου και για το καλό του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση με την ποσόστωση γίνεται περισσότερο για να απολυθούν εκπαιδευτικοί. Αυτό σκέφτεται η κυβέρνηση!» (E10),

«Δεν είναι κακή η αξιολόγηση με την έννοια ότι παντού στο κόσμο αξιολογούνται και στον ευρύτερο διοικητικό τομέα της Ελλάδας αξιολογούνται. Μόνο οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνται. Βέβαια είμαστε σε μια συνεχή και καθημερινή αξιολόγηση (...) Απ'»

τους γονείς και τους μαθητές μας αξιολογούμεστε καθημερινά. Είμαστε εκτεθειμένοι. Όμως, με το σκεπτικό αυτό που θέλει να το κάνει η κυβέρνηση δεν με βρίσκει σύμφωνη. Δε θα το ζητούσα γιατί δεν έχω εμπιστοσύνη. Τους ενδιαφέρει να βγουν τα νούμερα. Θα το συνδέσουν με τις απολύσεις και με την κινητικότητα» (E17),

◆ είτε βρίσκονται σε «ασφαλή θέση» γιατί ήδη είναι σε υψηλό βαθμό και δεν ενδιαφέρονται ή δεν μπορούν να αλλάξουν βαθμό.

«Εγώ είμαι ήδη στο Β βαθμό με 24 χρόνια υπηρεσίας. Ίσως να μην είμαι ειλικρινής και αντικειμενικός, άρα δεν έχω να πάω στον Α βαθμό» (E11),

«Εκ πεποιθήσεως, δε θα ζητήσω να αξιολογηθώ γιατί ανήκω και στο βαθμό Β που ουσιαστικά είναι καταλυτικός» (E12),

«Λοιπόν, είμαι στο Β2 ακόμα δεν έχω αποφασίσει αν θα ζητήσω να αξιολογηθώ (...) γιατί έχω ακόμα πλεονάζοντα χρόνο στο κλιμάκιο που είμαι και ίσως μέχρι να παραιτηθώ να μην χρειαστεί να αξιολογηθώ (E14).

### **7.3.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ποσόστωσης στην αξιολόγησή τους (ερ.12)**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα διαφαίνεται ότι:

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η ποσόστωση εισάγεται από το Υπουργείο για οικονομικούς λόγους.

«Φαντάζομαι για να μειωθεί ο αριθμός των ατόμων που θα προαχθούν, για να μην κοστίζει στο κράτος οικονομικά» (E2), (E3),

«Μπαίνει για οικονομικούς λόγους. Λένε όχι ότι δεν θα συνδέεται με απολύσεις ότι θα συνδέεται με επιμόρφωση, με ανατροφοδότηση αλλά κανένας δεν το ξέρει. Αλλά σίγουρα θα κόβουν χρήματα» (E16),

«(...) για οικονομικούς λόγους. Θεωρώ ότι η κυβέρνηση θέλει να μειώσει το κόστος. Λειτουργεί σαν μια επιχείρηση αυτή τη στιγμή. Βάζει κάτω τα έσοδα και τα έξοδα και θέλει να πιάσει ένα στόχο, οικονομικό. Δουλεύει με αριθμούς» (E17).

■ Η ποσόστωση θεωρείται ως ύπουλη παγίδα.

«Τη θεωρώ ανόητη την ποσόστωση. Δηλαδή τόσοι θα περάσουν και τόσοι όχι; Είναι ανόητο δεν στέκει λογικά. Για μένα δεν στέκει λογικά. Γιατί ένα σχολείο μπορεί να έχει ένα ποσοστό ε... άριστων εκπαιδευτικών, ξέρω εγώ 2% και κάποιο άλλο σχολείο να έχει 92 %. Πώς το γνωρίζουν; Την ποσόστωση τη βάλανε, πιστεύω, για να μην υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και να υπάρχει αντιδικία και ανταγωνισμός. Με στόχο τη διάλυση. Τι άλλο στόχο να έχουν; Τη διάλυση του συλλόγου των εκπαιδευτικών και τη διάλυση των σχολείων» (E7), (E18),

«(...) Πώς μπορείς εκ των προτέρων να ξέρεις ότι ένα ποσοστό είναι ικανό και ένα ποσοστό είναι ανίκανο. Είναι σαν να μπαίνεις σε μία τάξη και να λες ότι, άσχετα με το τι υλικό έχω θα βάλω αυτούς τους βαθμούς σε αυτούς τους μαθητές και αυτούς τους βαθμούς σε αυτούς τους μαθητές, χωρίς να έχω μπει καν στην τάξη» (E8).

■ Η ποσόστωση αποτελεί το μέσο για απολύσεις εκπαιδευτικών.

«(...) Θέλουν να συνδέσουν την αξιολόγηση με τις απολύσεις. Αυτό είναι ο λόγος που βάζουν την ποσόστωση, για να απολύσουν κόσμο» (E1),

«Εκτιμώ, πως η ποσόστωση είναι ένα είναι ένα μέσο (...) το οποίο βοηθάει στην οικονομική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και δεν είναι και απίθανο να δούμε και απολύσεις μέσω της αξιολόγησης» (E6),

«Πολύ απλά πρέπει να γίνουν απολύσεις και πρέπει μισθολογικά κάποιοι να παραμείνουν στο ίδιο επίπεδο για πολλά χρόνια» (E9),

«Φαντάζομαι για να λειτουργήσει ως μια απειλή. Διότι όταν πραγματικά θέλεις, σε ενδιαφέρει η εκπαίδευση, κάνεις κάτι ως κράτος, ως κοινωνία, να επιμορφώνεις τον εκπαιδευτικό, (...) δεν τον στήνεις στο εκτελεστικό απόσπασμα αλλά τον βοηθάς να εξελιχθεί. Άρα, θεωρώ ότι περισσότερο λειτουργεί ως φόβητρο με συνέπειες την απόλυση κάποια στιγμή γιατί αν μείνεις δύο φορές καθηλωμένος στον ίδιο βαθμό, αποκλείεται να υπάρξει μια απόλυση;» (E11),

«(...) Γιατί ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να φύγει κόσμος. Ναι, να απολυθεί, διότι επειδή είμαστε ένας κλάδος ο οποίος δεν έχει μπει κανείς με μέσο, δεν έχουμε πλαστά πτυχία είναι όλα μετρήσιμα, δεν υπάρχει άλλος τρόπος παρά μόνο η ποσόστωση ώστε να φύγει ένα μεγάλο τμήμα εκπαιδευτικών» (E18),

«Θεωρώ πως το ζήτημα της ποσόστωσης ε, μπαίνει εκ του πονηρού από το κράτος, (...) γιατί οι σκοποί του τελικά δεν είναι η καλύτερευση της παιδείας αλλά μάλλον οι απολύσεις εκπαιδευτικών συναδέλφων στα πλαίσια της οικονομικής ευημερίας του κράτους» (E19).

Τη συγκεκριμένη θέση της διασύνδεσης της ποσόστωσης με τις απολύσεις ενστερνίζονται και οι E4, E5, E8, E10, E14.

### **7.3.3. Απόψεις των υποκειμένων για τη διασύνδεση της υπηρεσιακής επαγγελματικής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη (ερ.13)**

Καταδεικνύεται από τις απαντήσεις των υποκειμένων ότι:

■ Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι αναγκαία η σύνδεση της υπηρεσιακής επαγγελματικής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη γιατί η εκπαίδευση είναι λειτούργημα.

«E... όχι κατηγορηματικά όχι! E... όχι γιατί η εκπαίδευση είναι λειτούργημα!» (E5),

«Θεωρώ ότι το «επάγγελμα» (...) δεν χρειάζεται να συνδέεται με τα χρήματα και βασικά με ενοχλεί πάρα πολύ η φάση που ακούω από πάρα πολλούς συναδέλφους να λένε «τόσα παίρνω-τόσα κάνω». Δεν είναι αυτός ο στόχος μας. Δηλαδή όταν έχεις μπροστά σου τους μαθητές σου τους οποίους εσύ θα πρέπει να τους δώσεις όσα περισσότερα εφόδια μπορείς, δεν πρέπει να το μετρήσεις αυτό με το πόσα ευρώ παίρνεις» (E14).

■ Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι επάγγελμα και ο εκπαιδευτικός επαγγελματίας της εκπαίδευσης.

«Αυτό γινότανε πάντα. Δηλαδή όταν άλλαζες κλιμάκιο πάντα μισθολογικά ανέβαινες. Είναι επάγγελμα. Ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας. Μορφώνεται κανονικά, έχει πανεπιστημιακές σπουδές, επιμορφώνεται, κάνει μεταπτυχιακά, διδακτορικά γιατί είναι ένας επιστήμονας. Επιστήμονας της εκπαίδευσης» (E15).

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών αποδέχεται τη σύνδεση της υπηρεσιακής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη γιατί οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάθε εκπαιδευτικός που προσπαθεί να κάνει καλά τη δουλειά του και επιμορφώνεται συνεχώς πάνω στην επιστήμη του, θα πρέπει να ανταμείβεται.

«(...) προϋπόθεση ότι η μισθολογική εξέλιξη θα είναι κάτι σαν μόνους για την επαγγελματική σου ανέλιξη. Δηλαδή κάτι σαν επιβράβευση για την εργασία σου και την επαγγελματική σου ανέλιξη. Όπως στον ιδιωτικό τομέα» (E6), (E19),

«(...) Γιατί καθένας δίνει και το είναι του, δίνει, κάνει την προσπάθειά του» (E10),

«Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει ένα κίνητρο. Πιστεύω ότι θα πρέπει να υπάρχει μια βάση αποδεκτή για όλους και από κει και πέρα για κάποιους ανθρώπους που ξεχωρίζουν θεωρώ ότι θα πρέπει να υπάρχει μια ανταμοιβή» (E11),

«Βέβαια, άνθρωποι που έχουνε τη διάθεση, την επιθυμία να μετεξελιχθούν, να κάνουν μεταπτυχιακά, να κάνουν διδακτορικά, όπως και πριν υπήρχε ένα 10%, να ανταμείβονται. Το θεωρώ πολύ δίκαιο. Και ποτέ δεν μου είχε δημιουργηθεί η διάθεση να κρίνω αρνητικά κάποιον επειδή παίρνει περισσότερα λεφτά από μένα, επειδή έχει κάνει ένα μεταπτυχιακό ή επειδή έχει proficiency και εγώ δεν έχω» (E17).

■ Η ικανοποίηση του βιοτικού επιπέδου, άλλωστε, έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη προσφορά στην εκπαίδευση.

«Θεωρώ ότι όταν (...) κάποιος προσφέρει στην παιδεία, όταν αποδεδειγμένα αξίζει, καλό θα ήταν να αμείβεται και μισθολογικά γιατί όταν το βιοτικό επίπεδο ενός συναδέλφου είναι σε καλό επίπεδο, σίγουρα θα προσφέρει και περισσότερα. Σαφώς, όταν κάποιος έχει λύσει τα θέματα τα οικονομικά θα έχει και μεγαλύτερη διάθεση να κάνει προγράμματα, να μάθει κάτι παραπάνω, να δώσει χρήματα να επιμορφωθεί, όταν, όμως, έχει πρόβλημα επιβίωσης, πώς μπορεί να είναι καλύτερος; Άρα, θεωρώ ότι πρέπει να συνδέεται» (E18).

#### **7.3.4. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η αξιολόγησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα παραμονής στην εκπαίδευση (ερ.14)**

Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι απαντήσεις των υποκειμένων είχαν έντονο προβληματισμό, ίσως, γιατί οι εκπαιδευτικοί έφεραν στο μυαλό τους τις περιπτώσεις της θετικής και της αρνητικής αξιολόγησής τους και τις διαφορετικές συνέπειες που ενδεχομένως ενέχει κάθε μορφή αξιολόγησης για αυτούς.

■ Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος κρατούν,

◆ μια ουδέτερη στάση αναφορικά με την αξιολόγησή τους, χωρίς να φορτίζονται συναισθηματικά.

*«(...) Για το λόγο που συνδέουν την αξιολόγηση με τις διάφορες κατατάξεις, αν είσαι «επαρκής», «ανεπαρκής», συνδέεται με την παραμονή στην εκπαίδευση» (E2),*

*«Αν δεν αξιολογηθείς δεν νομίζω ότι έχεις και άλλη επιλογή. Σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης νομίζω ότι το επόμενο μέτρο είναι η απόλυση» (E5),*

*«(...) αυτό που κάνω, επαναλαμβάνω, δεν είναι δουλειά. Είναι λειτούργημα και αν δεν είμαι ικανή να κάνω αυτό, να έχω απέναντί μου παιδιά για να τους δώσω αγωγή και μάθηση...Γιατί δεν πιστεύω στον όρο εκπαιδευτικός πιστεύω στον όρο παιδαγωγός. Εάν, λοιπόν, δεν έχω λοιπόν προχωρήσει για να φτάσω σε αυτό το στόχο του παιδαγωγού, ε...φυσικά άμα είμαι ανίκανη να με στείλει σπίτι μου γιατί απέναντί μου δεν έχω χαρτιά, έχω ψυχούλες» (E7),*

*«Το να μείνω ή να φύγω από την εκπαίδευση, όχι δεν το σκέφτομαι έτσι. Θα αξιολογηθώ και θα φοβηθώ; Όχι, δεν το σκέφτομαι έτσι» (E16), (E3),*

*«(...) αυτό που έχει ακουστεί είναι ότι ένα μικρό ποσοστό θα κρίνεται ανεπαρκές και θα φεύγει και οι υπόλοιποι στάσιμοι, στάσιμοι. Και φυσικά τους διευκολύνει αυτό, πάλι, οικονομικά (...) γιατί άμα διώξει κάποιον που παίρνει 1200 θα πάρει δύο μικρούς με 600. Τόσο απλό!!(...) Πάνε με νούμερα .Δεν τους ενδιαφέρει κάτι άλλο. Σκοπός είναι να βγει το νούμερό τους. Αυτό!!» (E17),*

*«Θεωρώ ότι για να παραμείνω σίγουρα θα πρέπει να αξιολογηθώ θετικά, αν αξιολογηθώ αρνητικά, σύμφωνα με τα μέτρα, ένα διάστημα σε επιμορφώνουν και το επόμενο βήμα είναι πάλι αξιολόγηση αλλά θεωρώ ότι οι περισσότεροι θα απολύονται ή*



θα μειώνουν πάρα πολύ το μισθό ή θα σε βγάζουν από την τάξη. Πάντως, θα έχει κάποιες επιπτώσεις, σίγουρα!!» (E18), (E19).

■ Τα υπόλοιπα υποκείμενα δεν έδωσαν σαφή απάντηση στο ερώτημα αλλά περιορίστηκαν σε γενικότητες

◆ για την αξιολόγηση γενικά: υπέρ ή κατά

«Δεν είμαι κατά της αξιολόγησης αλλά το πώς έχει επιβληθεί, το πώς έχει περάσει, έχει καλλιεργήσει ένα κλίμα εκφοβισμού, με αποτέλεσμα να μην μπορώ να λειτουργήσω όπως θέλω (...) φοβάμαι ότι τα επόμενα χρόνια αυτός ο εκφοβισμός νομίζω ότι θα λειτουργήσει αρνητικά» (E1),

«(...) Η αξιολόγηση αν γίνει σωστά και έχει ως στόχο την βελτίωση του αποτελέσματος. Η αξιολόγηση γίνεται για να βελτιώσουμε ένα αποτέλεσμα ή να καταγράψουμε, να δούμε τι πήγε καλά τι πήγε λάθος, να δούμε τι παρεμβάσεις πρέπει να κάνουμε για να το βελτιώσουμε. Αν λοιπόν τα κάνουμε αυτά σωστά θα έχουμε και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Αν κάνουμε την αξιολόγηση και έχουμε μόνο ως στόχο περικοπές για παράδειγμα προσωπικού, έμψυχου δυναμικού δηλαδή, δεν νομίζω πως αυτό λειτουργεί υπέρ της εκπαίδευσης. Εξαρτάται πώς θα γίνει η αξιολόγηση. Εξαρτάται δηλαδή τι θέλουμε να αξιολογήσουμε και πώς θα το αξιολογήσουμε» (E8),

«(...) Θεωρώ ότι καμία αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική. Η συγκεκριμένη δε, που προτείνεται είναι άκρως αντιδημοκρατική και αντιπαιδαγωγική διότι είναι ιεραρχική. Είναι μόνο από πάνω προς τα κάτω. Ε... θεωρώ ότι πλέον η νέα γενιά και τα παιδιά που είναι μικρότερης ηλικίας από μένα έχουν ετοιμαστεί για όλες αυτές τις συνθήκες. Θεωρούν την αξιολόγηση δεδομένη» (E15),

◆ για την εκπαίδευση

«Ε, τώρα στην εκπαίδευση είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα. Γιατί υπάρχει λίγο η τρέλα. Λένε ότι η εκπαίδευση είναι λειτουργήμα επομένως, εντάξει. Κάποιος στην εκπαίδευση για να 'ναι πετυχημένος δεν το κάνει απαραίτητα γιατί θα πάρει μεγαλύτερο μισθό γιατί έτσι θα συνδεθεί με κάτι άλλο. Το κάνει γιατί αυτό είναι το κέφι του. Γιατί του αρέσει αυτό που κάνει» (E13),

◆ για το αν θα ζητούσαν οι ίδιοι να αξιολογηθούν.

«(...) Παρόλα αυτά θα το τολμούσα. Έτσι και αλλιώς! Σε καμία δουλειά δεν βαδίζεις με ασφάλεια, οπότε θα το τολμούσα και θα έβλεπα. Και από εκεί και πέρα αν θεωρούσα ότι είχα αδικηθεί κατάφορα θα υπέβαλα την ένστασή μου. Είναι μια διαδικασία στην δουλειά μου, θα την έκανα» (E4).

■ Υπήρξαν, όμως, κάποιοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ευκρινώς ότι η θετική αξιολόγησή τους θα αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα παραμονής τους στην εκπαίδευση.

«(...) Σε περίπτωση που τυγχάνω θετικής αξιολόγησης, σαφώς, θα είναι ένας παράγοντας παραμονής μου στην εκπαίδευση» (E6),

«Πιστεύω ότι οι άνθρωποι που αγαπάνε την εκπαίδευση είτε με αξιολόγηση είτε χωρίς θα μείνουν, οι άνθρωποι που δίνουν και την ψυχή τους για αυτό το χώρο είτε με αξιολόγηση είτε χωρίς θα παραμείνουν. Εγώ, ναι, θα είμαι από εκείνους που θα παρέμειναν» (E11),

«Η αξιολόγηση μου μπορεί να αποτελέσει παράγοντα παραμονής με την έννοια της ενθάρρυνσης, με καμία άλλη έννοια» (E12).

■ Κάποιοι άλλοι εστιάζουν στην περίπτωση της αρνητικής αξιολόγησής τους συνδέοντάς τη με την ανασφάλεια και την απόλυσή τους από την εκπαίδευση.

«Το ακριβώς αντίθετο. Η αξιολόγησή μου θα μου κάνει ένα σημαντικό παράγοντα να φύγω από την εκπαίδευση, να με διώξει μάλλον από την εκπαίδευση» (E9),

«Ε... έτσι όπως έχει δοθεί η αξιολόγηση τώρα στα σχολεία, θεωρώ, ότι θα βοηθήσει όσο το δυνατόν πιο γρηγορότερα να φύγουν κάποιοι άνθρωποι από την εκπαίδευση για αυτό βάζει και την ποσόστωση. Είναι ένα μέτρο που εξυπηρετεί το κράτος και το Υπουργείο. Να βγάλει κάποιους εκπαιδευτικούς από την εκπαίδευση» (E10),

«(...) Η πραγματική αξιολόγηση έχει διορθωτικό και βελτιωτικό χαρακτήρα. Σε περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης δεν έχει διευκρινιστεί για λόγους πολιτικής σκοπιμότητας. Έχει πει, όμως, ότι αν δεν αξιολογηθείς την πρώτη φορά καλά παραμένεις στον ίδιο βαθμό για δύο χρόνια και αξιολογήσε μετά ξανά. Θεωρούμε, όμως, όλοι ότι οι απανωτές αξιολογήσεις και οι χαρακτηρισμοί «ακατάλληλος» και

«ανεπαρκείς» δεν μπορεί να οδηγήσουν πουθενά αλλού παρά σε μια τιμωρία, σε μια ποινή. Ποια θα είναι η ποινή; Η μετάταξη σε μια άλλη υπηρεσία του δημοσίου που δεν θα απαιτεί εκπαιδευτικό έργο ή διαθεσιμότητα και τα λοιπά». (E12).

■ Αναφέρεται η περίπτωση της εκπαιδευτικού με 28 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση που δηλώνει ότι δεν την ενδιαφέρει η παραμονή της στην εκπαίδευση μέσα από την αξιολόγηση.

«Επειδή ανήκω σε μια κατηγορία εκπαιδευτικών που τουλάχιστον μέχρι σήμερα μου δίνει την δυνατότητα να φύγω, να παραιτηθώ, ακόμα και τώρα. Δεν νομίζω ότι θα σταθώ στην αξιολόγησή μου για την περαιτέρω επαγγελματική μου εξέλιξη. Λόγω της κατάστασης που είμαι! Λόγω των συνθηκών ή μάλλον των παραγόντων που έχω!!» (E14).

### **7.3.5. Απόψεις των υποκειμένων για τα νέα διοικητικά μέτρα (ερ.15)**

Οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στο συγκεκριμένο ερώτημα ισχυρίζονται ότι τα νέα διοικητικά μέτρα χαρακτηρίζονται από:

■ Προχειρότητα.

«(...) αλλά η πλειοψηφία νομίζω πως δεν είναι καλή. Θα έλεγα είναι λίγο δουλειές του ποδαριού με την έννοια ότι βιαστικά έχουνε αποφασιστεί, αλλάζουνε διαρκώς και το σημαντικότερο ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, δεν έχω δει για παράδειγμα ένα ερωτηματολόγιο που να γίνει διερεύνηση αναγκών (...) Δεν μπορείς να αποφασίσεις χωρίς να λαμβάνεις υπόψη σου τις ανάγκες του ανθρώπινου παράγοντα (E8).

■ Ελλειμματικότητα και καταγγελτικότητα.

«Γίνονται όλα πρόχειρα, δεν υπάρχει σωστή στρατηγική! Δεν υπάρχει τίποτα σοβαρό, ρε παιδί μου, μια σοβαρή διαδικασία για να φτιαχτεί η παιδεία!!! Δηλαδή, το παρομοιάζω με ένα κτίριο που τρίζουν τα θεμέλια και προσπαθούν να φτιάξουν το ρετιρέ. Ενώ πρέπει να φτιάξεις κάτι να είναι γερό και εκεί πάνω να χτίσεις. Τα θεμέλια της παιδείας τρίζουν γιατί αποδομήθηκε για μένα, από πάνω προς τα κάτω, μεγάλη προχειρότητα. Μας στέλνουν ανακοινώσεις (...) Χωρίς να μου δείχνει, να το κάνω

αυτό, με ποιο στόχο; Τι στόχο έχω; Εντολές χωρίς νόημα, για μένα!! Εντολές με κυρώσεις, όμως! Αισθάνομαι αυτή την στιγμή ότι βρίσκομαι κάτω από ένα καθεστώς τρομοκρατίας. «Αν δεν το κάνεις, ξέρεις, υπάρχει και η ΕΔΕ». Με το παραμικρό δηλαδή φοβάσαι μην σε περάσουν από πειθαρχικά όργανα. Και δεν σου βάζουν και ένα πλαίσιο να ξέρεις μέσα σε αυτά τα όρια θα κινηθείς διοικητικά έτσι!! (...) Είναι όλα έωλα!!» (E7).

■ Αποσπασματικότητα ενώ παράλληλα δημιουργούν ερωτηματικά ως προς την απόδοση ευθυνών της κεντρικής Διοίκησης της εκπαίδευσης.

(...) Πολλές περιοδικές προσλήψεις των προηγούμενων χρόνων. Παράλογες και αδικαιολόγητες. Μιλάω, ας πούμε, για 50 γυμναστές στον Αϊ Στράτη, για 40 φιλολόγους στη Ρόδο, για τέτοια πράγματα. Οι οποίοι έπαιρναν αποσπάσεις για την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου και έπαιρναν ταυτόχρονα και τα μόρια, έτσι!! Σε καμία περίπτωση δε θέλω να αποδώσω ευθύνη στους εκπαιδευτικούς σ' αυτό γιατί εδώ η ευθύνη υπάρχει και απ' τις δύο μεριές. Προφανώς κάποιος τους διόρισε. Προφανώς κάποιος κάπως εξυπηρετήθηκε και όχι μόνο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι! Δηλαδή η ευθύνη υπάρχει και απ' τις δύο μεριές. Επομένως, το να έρχεται τώρα η διοίκηση ως τιμητής κάποιων πραγμάτων, κάποιων αποφάσεων στις οποίες έχει πολύ μεγάλη ευθύνη, δεν λύνει το πρόβλημα έτσι. Απλά διαταράσσει την λειτουργία των σχολείων και διαταράσσει και τις ζωές των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια όλα αυτά τα χρόνια ήταν ανεξέλεγκτα ακόμα και σήμερα. Παρά τα όποια μέτρα, μιλάω για το *survey*, το *my school*, ακόμα και σήμερα, το γνωρίζω, υπάρχουν τρόποι κάποιος να ξεφύγει από αυτόν τον έλεγχο. Υπάρχουν περιπτώσεις συναδέλφων, οι οποίοι δεν έχουν ώρες, παρόλα αυτά, με διάφορα τρικ κρατιούνται στην υπηρεσία. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να φύγουν» (E13).

■ Δημιουργούν συναισθήματα απαισιοδοξίας, ανασφάλειας, απογοήτευσης, άγχους, θλίψης, σύγχυσης.

«(...) Βλέπω το μέλλον πάρα πολύ δυσόιωνα γιατί κλείνουν σχολεία» (E1),

«(...) Μεγάλη ανασφάλεια ως προς την συνέχιση της εργασίας και ως προς τη μονιμότητα γιατί όλα είναι συγκεχυμένα δεν ξέρουμε τελικά τι θα ισχύσει» (E2),

«Πρώτα από όλα απογοήτευση! Έχω μία πορεία 16 χρόνων. Έχω ξεκινήσει να δουλεύω με άλλα όνειρα το οποία, απ' ότι βλέπω δεν πρόκειται να πραγματοποιηθούν και έπειτα μπορεί και να απολυθώ» (E5),

«Σίγουρα, οι πρώτες σκέψεις είναι σκέψεις φόβου και πιθανόν και μιας διάχυτης τρομοκρατίας παρόλα αυτά το συναίσθημα που επικρατεί είναι η ανασφάλεια» (E6),

«Μου δημιουργούν μεγάλη ανασφάλεια, μεγάλο άγχος και φόβο για το τι μας περιμένει. Για τους νέους πραγματικά λυπάμαι γιατί δεν ξέρουν τι τους ζημερώνει. Πού θα πάνε; Εάν θα είναι τι μία μέρα στο ένα σχολείο, την άλλη μέρα στον άλλον νομό» (E14),

«Βασικά απογοήτευση και θλίψη μου προκαλούν γιατί η παιδεία είναι ένας κλάδος που θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται με περισσότερο σεβασμό, γιατί όλα είναι θέμα παιδείας και θα έπρεπε να φροντίζουν περισσότερο για αυτήν (...) όλα αυτά τα νέα μέτρα έχουν στόχο να μην μορφωθούν τα παιδιά (...). Όλες αυτές οι περικοπές, οι συγχωνεύσεις, η κινητικότητα έχουν ως στόχο να αποδυναμώσουν τον συνάδελφο και να μην μπορεί να λειτουργήσει» (E18),

«Τα νέα διοικητικά μέτρα με μπερδεύουν. Δηλαδή, δεν ξέρω αν πραγματικά υπάρχει μια δεδομένη απόφαση από την μεριά της διοίκησης να πάρει αυτά τα μέτρα και να τα κρατήσει. Διαρκώς μπερδεύομαι μ' αυτά τα μπρος πίσω που κάνει η διοίκηση πολλές φορές κάτω από πιέσεις. Δεν ξέρω και αν θα τα κρατήσουν, αν αύριο αλλάξει αυτός ο Υπουργός, αν έρθει κάποιος άλλος ή αλλάξει η κυβέρνηση. Αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα, δεν υπάρχει σταθερότητα στην λήψη αποφάσεων» (E13).

■ Δημιουργούν ένα αίσθημα εγκλωβισμού.

«Η μόνη σκέψη είναι μία σκέψη εγκλωβισμού. Εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό και τον αναγκάζει να έχει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, τον ελέγχει. Έχει ένα πολύ αυστηρό πειθαρχικό δίκαιο. Δεν μπορεί να ξεφύγει από πουθενά. Το γεγονός, επίσης, ότι δεν υπάρχουν και θέσεις εκπαιδευτικών, δεν προσλαμβάνει, μπορεί στο μέλλον να δημιουργήσει πολύ άσχημα φαινόμενα. Εννοώ, παιδιά με ανώτερους βαθμούς στο πανεπιστήμιο να μην επιλέγουν το επάγγελμα αυτό και οι υπάρχοντες εκπαιδευτικοί να το κάνουν πλέον, ένα απλό επάγγελμα και όχι λειτούργημα. Ενώ αυτή τη στιγμή, θεωρώ, ότι ναι μεν είμαστε επαγγελματίες αλλά δουλεύουμε όλοι για τα παιδιά μας. Ευσυνείδητα!!» (E15).

■ Χρησιμοποιούν ως φόβητρο την τρομοκρατία για ενδεχόμενη απόλυση.

«Το πειθαρχικό και τα συγκεκριμένα διοικητικά μέτρα γίνονται καθαρά για οικονομικούς λόγους και για τρομοκρατία, να μην αντιδρά κανείς, να μη μιλάει κανείς, να τα δεχόμαστε όλα με την απειλή της απόλυσης. Είναι σαν να λένε: «Θα απολυθείτε,

μη φωνάζετε, μη μιλάτε, σκύψτε το κεφάλι και κάντε ό, τι σας λένε». Πρόκειται για τη λογική της τρομοκρατίας και του εκφοβισμού που δρα αποτελεσματικά και έχει κυριεύσει αρκετούς εκπαιδευτικούς» (E16),

«Βλέπω ότι η απόλυση πλησιάζει! Βλέπω ότι και αυτοί που θα ξεφύγουν να απολυθούν, μισθολογικά θα μείνουν στα ίδια, θα αγχώνονται καθημερινά για το αν αύριο θα έχουνε δουλειά» (E9),

«Σίγουρα υπάρχει δυσκολία... Η απόλυση είναι στο πίσω μέρος του μυαλού όλων των συναδέλφων» (E3),

«Σίγουρα δυσάρεστες σκέψεις και δυσοίωνες και για μένα προσωπικά αλλά και για όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο και μόνο δηλαδή στη σκέψη ότι ελλοχεύονται εκ του μακρόθεν ή εκ του σύνεγγυς, (...) δεν γνωρίζω ο καιρός θα δείξει, απολύσεις. Ε... είναι κάτι που με θλίβει απεριόριστα γιατί δεν βλέπω καμία προοπτική, καμία εξέλιξη στην εκπαίδευση» (E19).

■ Τα νέα διοικητικά μέτρα έχουν ως στόχο την οικονομία του κράτους, αφενός

«Ε...δεν νομίζω ότι καθίσανε να σκεφτούνε ποιος θα είναι ο καλύτερος εκπαιδευτικός στόχος για τα παιδιά (...) Περισσότερο καθίσανε να σκεφτούν πώς θα γίνει να δώσει το κράτος λιγότερα χρήματα στους εκπαιδευτικούς και να μην δίνει χρήματα στα σχολεία. Λιγότερα χρήματα στην εκπαίδευση» (E10),

«Κοιτάζτε, όλα τα νέα μέτρα έχουν μια κοινή βάση, την οικονομία κλίμακας δηλαδή να κάνουμε οικονομία, να εξοικονομήσουμε χρήματα. Οι συγχωνεύσεις, η έλλειψη διορισμών, οι μη αποσπάσεις έχουν ένα και μοναδικό στόχο. Ο στόχος είναι να κάνουν οικονομία στον κρατικό προϋπολογισμό, να έχουμε λιγότερους υπαλλήλους (...) είτε είναι στην εκπαίδευση γιατί ο κρατικός προϋπολογισμός πρέπει να ελαφρύνει. (...) Άρα ό, τι γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης με το περιεχόμενο που δίνεται στα διατάγματα δεν αποσκοπεί στο να καλυτερεύσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Και αυτό διότι κανένα σύστημα ούτε σύστημα υγείας, ούτε σύστημα παιδείας, ούτε σύστημα άμυνας δεν μπορεί να έχει μέλλον εάν δεν έχει χρηματοδότηση» (E12),

«(...) Είναι ξεκάθαρο! Από τη στιγμή που έχει φτωχύνει το ελληνικό κράτος, φτωχαίνουν όλα. Είναι λυπηρό αυτό που συμβαίνει. (...) Είχαμε φτάσει σε μια ιδανική κατάσταση να έχουμε 15 ή 18 παιδιά μέσα στην τάξη. Που σημαίνει ότι ένας δάσκαλος

*μπορεί να δημιουργήσει, να κάνει πάρα πολλά. Είχαμε φτάσει κάπου λίγο στο ιδεατό. Ε, τώρα πάμε πολύ πίσω. Και δεν μιλάμε για τις εποχές τότε που μπορεί ο εκπαιδευτικός να είχε και 50 παιδιά μέσα και να ήταν μονοθέσιο. Τότε ήταν, όμως, άλλες οι συνθήκες. Τα παιδιά κάθονταν και άκουγαν και ο μόνος αναμεταδότης ήταν ο δάσκαλος. Τώρα οι πηγές πληροφόρησης είναι πάρα πολλές. Δεν είμαστε οι μόνοι που θα δώσουμε τη γνώση. Δηλαδή τα παιδιά δεν ακούνε πια. Δεν μπορείς να κάνεις αυτό που οφείλεις να κάνεις με παιδιά 30 μέσα στη τάξη. Είναι πάρα πολύ δύσκολο για τον εκπαιδευτικό» (E17),*

■ και αφετέρου τον εμποτισμό του φόβου στις ψυχές των ανθρώπων δημιουργώντας μια κοινωνία ανισοτήτων.

*«Θέλουν να εμπιστεύονται το μέλλον των παιδιών σε ανθρώπους φοβισμένους, τρομοκρατημένους που δεν ξέρουν την επόμενη μέρα τι θα τους ζημερώσει. Αυτός είναι ένας προβληματισμός μου. Τελικά, λέω, τα παιδιά μας σε ποια κοινωνία τα μεγαλώνουμε; Φοβάμαι ότι πάμε σε μια κοινωνία τεραστίων ανισοτήτων που απ' όσους υπάρχει η δυνατότητα η οικονομική να σπουδάσουν, να μορφωθούν και από την άλλη θα υπάρχει μια τεράστια μάζα που η πλειοψηφία που θα είναι μέσα στο σκοτάδι. Άρα, ένας λαός που θα τον ποδηγετείς. Σαφώς μια ταξική κοινωνία» (E11).*

■ Αλλά ταυτόχρονα σε προκαλούν να αντιδράσεις ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός και να μην τα δεχθείς παθητικά δρώντας συνεργατικά με τους συναδέλφους.

*«Τα νέα διοικητικά μέτρα (...) θα πρέπει να προσαρμοστείς, να κάνεις εκπτώσεις στον τρόπο που δουλεύεις, αλλά θα πρέπει να βρεις ε... νέους τρόπους για να είναι τα παιδιά ευτυχισμένα, γιατί έτσι όπως μεθοδεύονται τα σχολεία φαίνεται ότι υπάρχει μία πίεση που δεν πρέπει να μεταφερθεί σε αυτά. Τα νέα μέτρα είναι σαν να σε πνίγουν. Και το βιώνουμε αυτό ένα χρόνο τώρα και πρέπει να βρούμε και να συσπειρωθούμε και να μελετήσουμε και να βρούμε άκρη στο τι θα κάνουμε» (E4).*



#### **7.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Οι επιπτώσεις των νέων διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο.**

##### **7.4.1. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με το αν τα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο και αναφορά παραδειγμάτων από τη σχολική τάξη (ερ.16)**

Η επικρατούσα τάση των υποκειμένων στο συγκεκριμένο ερώτημα δείχνει ότι τα νέα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι δεν επιτρέπουν να τους επηρεάζουν κατά τη διδακτική πράξη. Ειδικότερα:

■ Αν και τα νέα διοικητικά μέτρα θεωρούνται επαχθή από τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις αρκετά υποκείμενα προσπαθούν να μην έχουν επιπτώσεις στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους έργο κάνοντας την εργασία τους όσο πιο απερίσπαστα μπορούν.

*«Στο εκπαιδευτικό μου έργο, όχι δεν έχουν. (...) Έχουν επιπτώσεις στην ψυχολογία του ανθρώπου και στο τέλος της μέρας καταλήγεις ένα ράκος, ενώ αυτό δεν συνέβαινε τα προηγούμενα χρόνια. Προσωπικά, με το που τελείωνα την δουλειά μου ήταν λες και ξεκινούσε η μέρα μου. Τόσο δημιουργική, παραγωγική και λειτουργική ήμουν. Τώρα δεν προλαβαίνουμε να διαβάσουμε την εγκύκλιο που έρχεται, (...) υπάρχει ένας βομβαρδισμός. Παρόλα αυτά εσύ τα παραμερίζεις, (...) μπαίνεις στην τάξη σου, το έργο σου είναι το ίδιο, δεν δέχεσαι εκπτώσεις, γιατί αλλιώς δεν μπορείς να τα βγάλεις πέρα. Δεν ξέρεις να λειτουργείς αλλιώς, αλλά στο τέλος είσαι σαν στημένη λεμονόκουπα» (E4),*

*«Εγώ προσπαθώ να τα αντικρούσω αυτά και να κάνω αυτό που έχω επιλέξει, είναι πολύ δυνατό αυτό που κάνω μέσα στη τάξη. (...) Γιατί όταν δεν είσαι ψυχολογικά καλά δεν μπορείς να μπεις στην τάξη και να διδάξεις. Προσπαθώ να αμυνθώ. (...) Μας φέρνουν σε ένα σημείο που όσο πιο πολύ δουλεύεις τόσο πιο λίγο αμείβεσαι» (E7),*

*«Τα νέα διοικητικά έργα δεν έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό μου έργο γιατί ε... εγώ έγινα δασκάλα γιατί ήθελα και μου άρεσε να γίνω. Δε δουλεύω ανάλογα με τον μισθό που παίρνω. Δουλεύω γιατί θέλω να δουλέψω» (E10),*



«(...) προσπαθώ να μην τα σκέφτομαι όλα αυτά γιατί θέλω κάθε μέρα να ζω αυτό που ζω (...) δεν μπορώ να ζω μια ζωή μέσα στο άγχος και στο αχ τι θα γίνει και αν θα προκύψει αυτό. Σήμερα είμαι στην τάξη μου, το απολαμβάνω, τρελαίνομαι με τα πιτσιρίκια μου αύριο θα δω τι θα κάνω, δεν ξέρω. Δεν με έχει επηρεάσει» (E11),

«Όχι, εγώ δεν έχω αγχωθεί με τα μέτρα τόσο που να έχει επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό μου έργο. Ίσα ίσα που φέτος στο συγκεκριμένο σχολείο δεύτερη χρονιά έχω ολοκληρωμένη ψηφιακή τάξη, έχω αρκετή προετοιμασία και δεν με απασχολούν ιδιαίτερα τα μέτρα της διοίκησης. Προσπαθώ να αντιδρώ βελτιώνοντας τη δουλειά μου στην τάξη και μέχρι τώρα τα καταφέρνω καλά!» (E16),

«(...) Δεν μπορώ να πω ότι λειτουργώ ε... με λιγότερη θέρμη από ότι πριν. Όποιος νομίζω είναι σωστός επαγγελματίας και κάνει ευσυνείδητα τη δουλειά του ε... θα συνεχίσει να την κάνει. (...) Έχω στο πίσω μέρος του μυαλού μου όλα αυτά. Αλλά θεωρώ ότι όλα, αυτά τα δυσάρεστα δεν θα πρέπει να τα μεταφέρω και στην τάξη μου. Δηλαδή η δουλειά μου στη τάξη πρέπει να γίνεται σωστά» (E19).

■ Η αντίθετη άποψη εκφράζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που ισχυρίζονται ότι οι στρατηγικές της διοίκησης έχουν άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο,

◆ είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί καθυστερούν να πάρουν απόσπαση,

«(...) Ναι, θεωρώ ότι έχουν επιπτώσεις αρνητικές. Όταν εγώ ξεκινώ με μία τάξη και ξαφνικά παίρνω απόσπαση τον Νοέμβριο, αφήνω μία τάξη, πηγαίνω σε ένα άλλο σχολείο, που πρέπει να αναλάβω μία άλλη τάξη η οποία είχε κάποιον άλλο δάσκαλο. (...) έχω ξεκινήσει προγράμματα με το προηγούμενο σχολείο και τα αφήνω στη μέση. (...) Υπάρχει μια αναταραχή για τα παιδιά και για μένα» (E1),

«(...) Το γεγονός ότι εργάζομαι μακριά από τον τόπο συμφερόντων μου με κουράζει (...) προφανώς έχει και επιπτώσεις στην ποιότητα της προσφερόμενης εργασίας μου. Ίσως, να μην είμαι και παραγωγικός γιατί όταν φτάνεις στο σχολείο κουρασμένος, όταν θέλεις να κάνεις μία και μιάμιση ώρα για να φτάσεις στο σχολείο ε... σίγουρα πολλές μέρες φτάνεις εξαντλημένος, σε ανθρώπινο επίπεδο» (E6),

◆ είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν μετάθεση κοντά στον τόπο κατοικίας τους,

«(...) δεν σε αφήνουν αναπόσπαστα να παρέχεις το έργο σου, που κλήθηκες να υπηρετήσεις ως λειτούργημα, όταν ταυτόχρονα έχεις να σκέφτεσαι τον οικονομικό παράγοντα και το πόσο μακριά είσαι από την οικογενειακή εστία» (E2),

«Ναι, μεγάλες επιπτώσεις. Όταν ένας συνάδελφος αφήνει την οικογένειά του και παίρνει μετάθεση σε ένα μέρος πολύ μακριά από το σπίτι του και οικονομικά δεν μπορεί να επιβιώσει (...) με αποτέλεσμα να μην είναι νηφάλιος και ήρεμος για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις δύσκολες συνθήκες που επικρατούν μέσα στην τάξη. Και στις υποχρεώσεις του εκτός τάξης όπως εφημερία και τα διοικητικά καθήκοντα που είναι αρκετά πια» (E18),

◆ είτε λόγω κινητικότητάς τους,

«(...) λόγω της κινητικότητας μπορεί να βρεθεί ένας συνάδελφος να συμπληρώνει ωράριο σε 2 και 3 σχολεία, όπως το ξέρουμε πολύ καλά από συναδέλφους (...) προφανώς δυσκολεύει τη δουλειά, την καθημερινότητά και την αποδοτικότητά του» (E3),

◆ είτε λόγω εισαγωγής υποχρεωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων,

«Μεγάλη επίπτωση στο εκπαιδευτικό έργο! Ε...γιατί αντί να κάνω Γλώσσα στα παιδιά να μάθουν πέντε πράγματα βασικά, πρέπει να τους κάνω για την αγκινάρα, διότι είναι κάποιο πρόγραμμα, λέει, που χρηματοδοτείται και εγώ θα παίρνω μπόνους, μόρια. Αντί να κάθομαι να τους κάνω πρόσθεση και αφαίρεση πρέπει να τους μάθω πώς θα γκουγκλάρουνε στους υπολογιστές. Γιατί και αυτό είναι ένα άλλο πρόγραμμα, να μάθουν τα παιδιά υπολογιστές. Άρα, καθημερινά στο εκπαιδευτικό μου έργο έχει μεγάλη επίπτωση» (E9),

«Τα νέα διοικητικά μέτρα μας ωθούν (...) σε κάποια νέα «πρέπει». Είτε αυτό σημαίνει ότι θα κινηθώ σε πράξεις, είτε σε εθελοντισμό, είτε σε προγράμματα που έτσι και αλλιώς υπήρχαν σε ένα σχολείο αλλά πάντα σε συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Τώρα αυτά προέχουν» (E15),

◆ είτε λόγω υποβιβασμού, συγχώνευσης και κατάργησης σχολικών μονάδων.

«(...) Βασικά ο υποβιβασμός μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ έντονο πρόβλημα. Ο αριθμός των μαθητών κατά τάξη είναι πολύ έντονο πρόβλημα (...). Ε...με τα βιβλία που έχουμε, τώρα κατά την άποψή μου, ο αριθμός των 20 μαθητών θα ήταν ο

καλύτερος για να μπορέσει να δουλευτεί. (...) Όμως, ο υποβιβασμός των σχολείων γενικά στερεί από πολλούς μαθητές, πολλά πράγματα. Έχουν επιπτώσεις τα διοικητικά μέτρα, άμεσες» (E14).

■ Συνέπεια όλων αυτών των μέτρων της διοίκησης είναι να δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς αναστάτωση και

«Τα νέα διοικητικά μέτρα αυτό που έχουν κάνει, έχουν φέρει μεγάλη αναστάτωση στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Εμένα μου κάνει μεγάλη εντύπωση ότι πολλοί εκπαιδευτικοί χωρίς να ενημερώνονται για το ποια είναι ακριβώς αυτά τα μέτρα νιώθουν ότι απειλούνται. Ακόμα και άνθρωποι οι οποίοι δεν πρόκειται να θιχτούν, δεν πρόκειται να απειληθούν ποτέ. Όχι μόνο λόγω των χρόνων αλλά κυρίως λόγω της ποιότητας της δουλειάς που παρέχουν. Δηλαδή έχουμε συναδέλφους εξαιρετικούς, οι οποίοι, κρίνω ότι σε καμία περίπτωση δεν θα απειληθούν, γιατί το αξίζουν οι ίδιοι, γιατί το 'χουν πετύχει οι ίδιοι. Είναι πολύ συνεπείς στη δουλειά τους, είναι εξαιρετικοί και λοιπά. Παρόλα αυτά, το κλίμα γενικά μέσα στα σχολεία είναι ένα κλίμα φόβου πια. Ένα κλίμα ε... ότι δεν ξέρουμε τι θα μας ζημερώσει αύριο!» (E13),

■ άσχημη ψυχολογική φόρτιση

«(...) μόνο και μόνο που τα σκέφτεσαι απογοητεύεσαι και δεν μπορείς να λειτουργήσεις όπως αν ήσουν πιο χαλαρός, πιο άνετος. Και απερίσπαστος, απ όλες αυτές τις σκέψεις και από όλα αυτά τα μέτρα» (E5),

«Τα νέα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο γιατί δημιουργούν ένα άσχημο κλίμα και μια άσχημη ψυχολογική διάθεση του εκπαιδευτικού η οποία εκφράζεται και προς τα παιδιά όχι άμεσα αλλά έμμεσα και προς τους ίδιους τους συναδέλφους άρα δημιουργεί ένα κακό εργασιακό κλίμα και κακές διαπροσωπικές σχέσεις». (E12),

■ συναισθήματα που αποκρύπτονται από τους μαθητές κατά τη διδακτική πράξη με κάθε τίμημα.

«Όπως όλοι οι άνθρωποι, σ' όλους τις εκπαιδευτικές ομάδες και πόσο μάλλον εμείς που έχουμε να κάνουμε και με παιδιά ε... σε επηρεάζει η καθημερινότητα. Δεν νομίζω

ότι υπάρχει κάποιος άνθρωπος που δεν τον επηρεάζει. Βέβαια εμείς είμαστε αναγκασμένοι να μπούμε μέσα στη τάξη και να μην δείξουμε ούτε ότι είμαστε στρεσαρισμένοι, ούτε ότι είμαστε λυπημένοι. Πρέπει να είμαστε λίγο ηθοποιοί, να παίζουμε... να κάνουμε διάφορα για να μπορέσουμε να μεταδώσουμε στα παιδιά τη νέα γνώση και να τα κάνουμε να νιώσουν καλύτερα γιατί αυτή είναι η διαφορά μας με τις άλλες δουλειές. Έχουμε να κάνουμε με παιδιά. Ναι!! Εγώ πιάνω τον εαυτό μου να... να είναι κάποιες φορές πιο... σκληρός, πιο μουτρωμένος. «Λέω δεν σε βλέπουν τα παιδιά να χαμογελάς». Αυτό είναι άσχημο. Περνάω την κρίση μου δηλαδή αυτή. Φυσικά είμαι άνθρωπος, δεν μπορώ να είμαι πάντα με το χαμόγελο ας πούμε, σαν να μην συμβαίνει τίποτα» (E17).

■ Αποτέλεσμα της πίεσης των μέτρων της διοίκησης είναι αξιόλογοι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία, που έχουν ακόμα πολλά να προσφέρουν στις νέες γενιές μαθητών και εκπαιδευτικών, να πανικοβάλλονται υποβάλλοντας παραίτηση.

«(...) Η σχολική μονάδα είναι ένα σύνολο αλλά δεν μπορείς τώρα πια εύκολα να πάρεις ή να δώσεις σαν εκπαιδευτικός εκείνο το παραπάνω που κάποτε έδινες. Τώρα θεωρείς ότι απειλείσαι από παντού. Επομένως κλείνεις στο καβούκι σου και λες αφού απειλούμαι θα αντιδράσω αρνητικά. Αμυντικά και αρνητικά. (...) Και εγώ νομίζω ότι αυτό θα φέρει μία μεγάλη πτώση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πολύ μεγάλη πτώση! Η οποία δεν θα φανεί άμεσα αλλά θα φανεί τα αμέσως επόμενα χρόνια. Μην ξεχνάτε επίσης ότι αυτό το κλίμα που υπάρχει: «πάμε να πάρουμε σύνταξη μήπως και γλιτώσουμε! Δηλαδή μήπως πάρουμε το εφάπαζ, μήπως πάρουμε μια καλύτερη σύνταξη!», διώχνει από την εκπαίδευση ανθρώπους που είναι έμπειροι και εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί, που είναι στο απόγειο πια της καριέρας τους, που έχουν 3,5,10 χρόνια ο καθένας μπροστά του, εξαιρετικής δουλειάς και αυτούς τους ανθρώπους, τους διώχνει και τους πάει στο σπίτι τους. Αυτό είναι τεράστιο λάθος! Θα φανεί τα επόμενα χρόνια γιατί πιστεύω θα πέσει σημαντικά η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Γιατί η δουλειά δεν είναι μόνο στη τάξη, δεν είναι μόνο αυτό, είναι όλο αυτό το κλίμα μέσα στο σχολείο που για να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα χρειάζεται τη συνεργασία, χρειάζεται το παραπάνω (...)» (E13).

■ Άλλο αποτέλεσμα της πίεσης των διοικητικών μέτρων είναι η δυσκολία, δυσχέρεια των συνθηκών εργασίας κατά τη διεξαγωγή του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού.

*«(...) δυσκολεύει το εκπαιδευτικό έργο δεν μπορείς να κάνεις όσα θέλεις να κάνεις. Αν δεν είχαν γίνει συγχωνεύσεις, αν διορίζονταν αναπληρωτές περισσότεροι, αν μοιράζαμε τις τάξεις σίγουρα τότε και το εκπαιδευτικό έργο θα είχε καλύτερη ποιότητα και εμείς θα κάναμε πολύ καλύτερα τη δουλειά μας...(...) Τώρα γίνεται πιο δύσκολο. Πιο απαιτητικό» (E17),*

*«Τα αδιέξοδα, οι οικονομικές δυσκολίες δημιουργούν ένα πολύ κακό κλίμα και βέβαια τα νέα οικονομικά και διοικητικά μέτρα περιορίζουν τις δραστηριότητες των συναδέλφων και τις πρωτοβουλίες τους διότι το κλίμα φόβου και ανασφάλειας που υπάρχει οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να κάνει τα απολύτως «απαραίτητα» και τα απολύτως «νόμιμα», να μην κάνει άλματα προς το μέλλον και να καινοτομεί γιατί μπορεί να φοβηθεί ότι μπορεί να παρεξηγηθεί ή ότι μπορεί να «φύγει»». Όλα αυτά λειτουργούν ασφυκτικά στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και εις βάρος της ποιότητας της εκπαίδευσης, εις βάρος της πρωτοβουλίας, της καινοτομίας και δεν δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ανοίξει τους ορίζοντές του» (E12).*

#### **7.4.2. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους ή του εκπαιδευτικού τους έργου σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια (ερ.17)**

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχει διαφοροποιήσει το εκπαιδευτικό της έργο και τη διδασκαλία της συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια αλλά υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν προβεί σε καμία αλλαγή.

■ Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν διαφοροποιήσει το εκπαιδευτικό έργο τους

◆ είτε λόγω της επικείμενης αξιολόγησής τους,

*«Ναι οπωσδήποτε, λόγω του φόβου της αξιολόγησης έχουν αλλάξει πάρα πολλά πράγματα στον τρόπο με τον οποίο κάνω το μάθημά μου. Χρησιμοποιώ πολύ*

περισσότερο εποπτικό υλικό απ' ότι πριν. Συγκεκριμένα: εκπαιδευτικά cds, πίνακες, αρίθμησης ή πίνακες ανάλογους στην γλώσσα» (E5),

◆ είτε λόγω εμπειρίας,

«Φέτος, την έχω διαφοροποιήσει. Όχι, όμως, εξαιτίας όλων αυτών των μέτρων, εξαιτίας ανθρώπων που περνούν στη ζωή μου και με επηρεάζουν και εξαιτίας της εμπειρίας μου. Ε... η αλλαγή αυτή δεν έχει να κάνει καθόλου, μα καθόλου με όλα αυτά τα μέτρα και σαφώς προς το θετικότερο μιλάω, έχω αλλάξει» (E11),

◆ είτε λόγω επιμόρφωσης.

«Απλώς ό, τι μετεκπαιδεύσεις έχω λάβει τις έχω εισάγει μέσα στη δουλειά μου. Ας πούμε, ο διαδραστικός, τα νέα λογισμικά. Αυτές είναι προς το θετικό και είναι αλλαγές που πλέον απαιτούν πάρα πολύ χρόνο από μας» (E4),

«Προσπαθώ να ενημερώνομαι και να βάζω και τις νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία μου. Θεωρώ ότι έχω διαφοροποιήσει τα τελευταία χρόνια την διδασκαλία μου» (E14),

«Ναι. Ε... και μάλιστα αυτό θεωρώ ότι αλλάζει σε ένα ρυθμό, ανά δύο χρόνια. Και έχει να κάνει και με τις νέες τεχνολογίες που έχουν μπει αλλά και με τα σεμινάρια στα οποία προσπαθώ να παίρνω μέρος. Με την επιμόρφωση δηλαδή την οποία δέχομαι» (E15).

■ Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν αναμορφώσει το παρεχόμενο εκπαιδευτικό τους έργο λόγω της θέλησης και της συνεχούς προσπάθειάς τους για αυτοβελτίωση προκειμένου να είναι σύγχρονοι επαγγελματίες.

«Κάθε χρόνο θεωρώ ότι εξελίσσομαι. Αναλαμβάνω προγράμματα περιβαλλοντικά (...) με αποτέλεσμα να τα περνάω καλύτερα στα παιδιά, να τα δουλεύω καλύτερα με τα παιδιά» (E1),

«Κάθε χρόνο βελτιώνομαι. Και άλλωστε τη διδασκαλία τη διαμορφώνεις ανάλογα με το έμπυχο υλικό που έχεις απέναντί σου. (...) Και κάθε μέρα πρέπει να νοιώθεις ότι είναι και η πρώτη μέρα που μπαίνεις στην τάξη. Εγώ τουλάχιστον έχω πραγματικό άγχος ε... και κάνω μια πολύ αυστηρή κριτική στον εαυτό μου. Φυσικά, εντάξει, ξέρουμε ότι όσο προγραμματισμό και να κάνεις σε οδηγούνε τα παιδιά. Ε... αλλά πιστεύω, ότι χρόνο με τον χρόνο γίνομαι καλύτερη» (E7),

«(...) να βρίσκω νέους τρόπους, προσπαθώ να μαθαίνω πράγματα που έχουν πεδίο εφαρμογής μέσα στην τάξη τα εφαρμόζω και τα αξιολογώ για να δω αν με βοήθησαν, εμένα και τα παιδιά» (E3), (E8), (E10), (E17), (E18),

«Τα τελευταία τρία χρόνια τη διαφοροποίησα ριζικά με τη δημιουργία της ψηφιακής τάξης και από τότε κάθε χρόνο τη βελτιώνω και την ανανεώνω, κάθε φορά» (E16),

(...) Φέτος, είμαι σε ένα σχολείο το οποίο δεν έχει καθόλου τις υλικοτεχνικές υποδομές για διδασκαλία με εξοπλισμό, παραδείγματος χάρη νέες τεχνολογίες, διαδραστικούς πίνακες, κάτι που το είχα πέρσι. Οπότε ε... προσαρμόστηκε η διδασκαλία μου στα υπάρχοντα δεδομένα. Πέρσι, επειδή είχα την τύχη να έχω διαδραστικό πίνακα στο τμήμα μου, βεβαίως και έκανα χρήση και καθημερινή χρήση και είναι κάτι που βοήθησε εμένα φυσικά στο διδακτικό μου έργο αλλά ήταν και πολύ ελκυστικό για τα παιδιά» (E19).

■ Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ή το εκπαιδευτικό τους έργο,

◆ είτε γιατί επιμένουν να είναι σύμφωνοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα,

«Προσωπικά όχι δεν έχω τροποποιήσει την διδασκαλία μου, προσέχω να είμαι σύμφωνη με τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα και να δουλεύω πάνω σ' αυτό» (E2),

«Διαφοροποίηση σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα όχι, αλλά το έχω προσαρμόσει σε αυτά που λέει το Υπουργείο Παιδείας διότι το κλίμα που υπάρχει μέσα στα σχολεία είναι τέτοιο, η γραφειοκρατία είναι τέτοια, οι πιέσεις είναι ασφυκτικές που δεν επιτρέπουν κάποια περαιτέρω δράση που θα ξέφευγε από τα τετριμμένα και τα συνηθισμένα» (E12),

◆ είτε από προσωπική επιλογή.

«Όχι, καθόλου δεν το διαφοροποίησα παρότι έπρεπε να κάνω κάποια προγράμματα, εγώ ακολούθησα τις αρχές που έχω σαν άτομο: «Πρώτα οι μαθητές». Γενικές γνώσεις για τους μαθητές» (E9),

«Εγώ όχι, όχι. Και θα αργήσω να το κάνω. Αλλά βλέπω όμως ότι συμβαίνει. Λόγω αυτής της κατάστασης η οποία, επαναλαμβάνω, έχει δημιουργήσει πολύ κακή ψυχολογική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς και οι οποίοι αντιδρώντας αμυντικά μπαίνουν σ' αυτή την στάση» (E13),



*«Ε...θεωρώ πως όχι διότι τα τελευταία χρόνια εργάζομαι σε ολιγοθέσια σχολεία όπου ασκώ την ίδια μεθοδολογία» (E6).*

#### **7.4.3. Απόψεις των υποκειμένων αναφορικά με την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη (ερ.18)**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα έτσι όπως δίνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι:

- Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών εκπονεί προγράμματα εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, πραγματοποιεί καινοτομίες και κάνει χρήση νέων τεχνολογιών: ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας, λογισμικά. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα υπάρχει εγκατεστημένος ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας, διαδραστικός πίνακας στην τάξη του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να γίνεται χρήση άμεσα και εύκολα από το διδάσκοντα.

Σταχυολογώντας ενδεικτικά κατά τη διδακτική πράξη πραγματοποιείται:

- Χρήση νέων τεχνολογιών καθημερινά.

*«Βέβαια! Είμαι στην πρώτη και λειτουργούμε με διαδραστικό καθημερινώς και με τα αντίστοιχα λογισμικά. Ο χρόνος προετοιμασίας είναι τρελός και το να σκεφτείς πώς θα το στήσεις για να λειτουργήσει μέσα στη τάξη (...) το μάθημα μπορεί να πάει αλλιώς και το λογισμικό που έχεις ετοιμάσει ή η παρουσίαση που θες να κάνεις εκείνη την ώρα να μην τρέξει και πρέπει να 'χεις και εναλλαγές» (E4),*

*«Βεβαίως, βεβαίως και εκπαιδευτικά προγράμματα κάθε χρόνο και καινοτομίες και η χρήση των νέων τεχνολογιών έχει καθημερινή εφαρμογή μέσα στην σχολική μας τάξη» (E8),*

*«Σε αυτό το σχολείο υπάρχει μια διαφοροποίηση δηλαδή πολλά από αυτά που είναι πλέον ζητούμενα ήδη εφαρμόζονται: προγράμματα, σχέσεις με τους γονείς, καινοτόμα προγράμματα, διαδραστικοί πίνακες, όλα αυτά. Σε όλες τις τάξεις έχουμε υπολογιστές, προτζέκτορες» (E11),*



«Ναι. Υπάρχει μόνιμος υπολογιστής και προτζέκτορας μέσα στην τάξη που διδάσκω» (E15),

«Ναι, χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθημερινά αφού έχω ολοκληρωμένη ψηφιακή τάξη» (E16),

«Πάρα πολλά! Εκπαιδευτικά προγράμματα και χρησιμοποιούμε τις νέες τεχνολογίες. Δεν έχουμε διαδραστικό πίνακα αλλά έχουμε υπολογιστή με ίντερνετ στην τάξη και το χρησιμοποιούμε καθημερινά στη διδασκαλία» (E10), (E14), (E3).

■ Χρήση του διαδικτύου και εκπαιδευτικών εφαρμογών με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή.

«Ναι, χρησιμοποιώ πολύ το διαδίκτυο, σχεδόν καθημερινά (...)» (E18), (E1), (E2), (E3), (E5), (E19).

#### ■ Καινοτόμα Προγράμματα.

«Ναι, φέτος έχω αναλάβει να κάνω τρία προγράμματα. (...) Έχω αναλάβει το πρόγραμμα «Υγεία» όπου έχω εντάξει όχι μόνο την σωματική υγεία (...) αλλά και την ψυχική υγεία, ειδικότερα την σωστή επικοινωνία με τους γονείς. Μέσα από παιχνίδι, μέσα από ρόλους, από ζωγραφιά και ανακατεύοντας λίγο έτσι τα μαθήματά μας, στέλνουμε όμορφα μηνύματα στους γονείς και μέσα από το μπλογκ του σχολείου. Ένα άλλο πρόγραμμα είναι το παραμύθι: «Το λαϊκό παραμύθι» που έχω αναλάβει μαζί με την δευτέρα και την τετάρτη τάξη και μέσα από εκεί πάλι τα παιδιά μαθαίνουν και διασκεδάζουν και το άλλο πρόγραμμα είναι η ραδιοφωνική μας εκπομπή. Το τελευταίο το κάνει όλο το σχολείο» (E7),

«Ένα καινοτόμο πρόγραμμα σχετικά με την αγκινάρα» (E6), (E9),

«Κάνουμε αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας 2-3 μηνών» (E14), «Εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν ορισθεί με τον ετήσιο προγραμματισμό, δύο στα οποία συμμετέχω και έχω συμμετάσχει σε τουλάχιστον άλλα δύο εθελοντικά και ένα επιμορφωτικό. Στο οποίο όμως εμπλέκεται και η σχολική μονάδα» (E15),

«Κάνω ένα περιβαλλοντικό θέμα σχετικό με την «Ελιά» (E16),

*«Εκπόνηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων, επισκέψεις σε διάφορα μέρη που αφορούν το πρόγραμμα (...)» (E18),*

*«Στη διάρκεια του φετινού έτους, βεβαίως, και έκανα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα. (...) Το πρώτο είχε να κάνει με την μετανάστευση και την προσφυγιά και το δεύτερο με τη γνωριμία με την Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση» (E19).*

■ Δημιουργία εφημερίδας.

*«(...) Κάνουμε μια εφημερίδα με τεράστιο κόπο και προσωπικά έξοδα, όχι με βοήθεια από το σχολείο. Τυχαίνει εγώ και η δασκάλα που συνεργάζομαι να έχουμε την οικονομική δυνατότητα να το κάνουμε γιατί άλλοι συνάδελφοι που ή δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα ή η τάξη τους δεν έχει διαδραστικό πίνακα να μην μπορούν να τα κάνουν» (E12).*

■ Όλες οι παραπάνω καινοτομίες βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας τρόπος αντίδρασης στην απαισιόδοξη κατάσταση που κυριαρχεί στα σχολεία.

*«Πολλά, πάρα πολλά!! Εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, καινοτομίες. Ούτως ή άλλως τα κάναμε στο σχολείο μου και ούτως ή άλλως τα συνεχίζουμε και φέτος χωρίς να ξέρουμε για πόσο καιρό ακόμα! Αλλά ξέροντας ότι ένας τρόπος για να ξεφύγουμε απ' όλη αυτή την κατάσταση και όλη την κρίση είναι να σκύψουμε περισσότερο και να δουλέψουμε περισσότερο ακόμα. Δεν εννοώ την κατάσταση μόνο στην εκπαίδευση. Εννοώ την κατάσταση τη γενικότερη, που φέρνει η οικονομική κρίση. Από την αρχή, εγώ τουλάχιστον έχω αποφασίσει ότι σκύβοντας περισσότερο στη δουλειά μου και προσφέροντας περισσότερα, θα μπορέσω ίσως να γλυτώσω απ' όλη αυτή την μαυρίλα που υπάρχει γύρω μου!» (E13).*

■ Λίγοι εκπαιδευτικοί κάνουν περιορισμένη χρήση νέων τεχνολογιών επειδή υπηρετούν σε σχολεία με φτωχή υλικοτεχνική υποδομή.

*«Ακριβώς, επειδή εργάζομαι σε ολιγοθέσιο σχολείο η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων είναι περιορισμένη. (...) ταυτόχρονα η χρήση νέων τεχνολογιών είναι και αυτή περιορισμένη λόγω της έλλειψης των υλικοτεχνικών υποδομών του σχολείου και περιορίζεται σε απλές εκπαιδευτικές εφαρμογές» (E6),*

«Ε, πολύ λίγο, πολύ λίγο. Δεν επαρκούσε ο χρόνος, λόγω του ότι έχω μεγάλο τμήμα, 22 παιδιά και έχω και παιδιά με δύσκολες περιπτώσεις. (...) Και στο κυνηγητό το δικό μου στο να καλύψω την ύλη ήτανε λίγο δύσκολο. Είμαστε δύο κτίρια αλλά τα υλικά, ο προτζέκτορας, η οθόνη, ο διαδραστικός υπήρχαν στο άλλο κτίριο. Θα έπρεπε να κάνω ολόκληρη μετακόμιση. Και αυτό ήτανε αρνητικό. Μια φορά χρησιμοποίησα το δικό μου το laptop για να κάνω κάποια παιχνίδια απ' το λογισμικό, στη Γλώσσα» (E17).

### **7.5. ΑΞΟΝΑΣ Δ: Οι νέες διοικητικές στρατηγικές και το ζήτημα της επαγγελματοποίησης ή αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.**

#### **7.5.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές που επιφέρουν οι διοικητικές στρατηγικές στην οικογενειακή τους ζωή (ερ.19)**

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων στο συγκεκριμένο ερώτημα φαίνεται ότι:

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα μέτρα της διοίκησης έχουν επιφέρει αλλαγές στην οικογενειακή τους ζωή

◆ είτε λόγω οικονομικών περικοπών,

«Μαθαίνεις να ζεις με πιο λίγα χρήματα και μαθαίνεις να ζεις και με το άγχος της πληρωμής των φόρων. Έτσι δεν είναι;» (E7),

«Ε, εντάξει τα χρήματα που λείπουν από την οικογένεια, είναι πάντα χρήματα που λείπουν. Δεν έχω άλλους τρόπους να τα αναζητήσω, επομένως θα λείψουν από την οικογένειά μου, απ' τα παιδιά μου, από την ζωή μου. Έχω αυτοκίνητο 15 ετών και κυκλοφορώ. Δεν θα το αλλάξω μάλλον ποτέ» (E13),

«Εννοείται, καταρχήν, οικονομικές. Λιγότερα χρήματα, περισσότερη δουλειά άρα λιγότερος χρόνος που μπορείς να αφιερώσεις στην οικογένειά σου, περισσότερο άγχος, ανασφάλεια, όλα αυτά βγαίνουν στην καθημερινότητα και στο οικογενειακό σου περιβάλλον ειδικότερα όταν υπάρχουν παιδιά που θα πρέπει να είσαι σχετικά ήρεμος» (E18), (E1), (E4),

◆ είτε λόγω μετακίνησης μακριά από την οικογενειακή εστία. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δεν έλαβαν απόσπασση ή μετάθεση κοντά στον τόπο κατοικίας τους,

*«Ναι επιφέρουν. Δραματικές αλλαγές θα έλεγα. Δεν έχω αποσπαστεί και μένω μόνιμα πια μακριά από την οικογένειά μου σε μια απόσταση 800 χιλιομέτρων» (E2),*

*«Ναι, η έλλειψη αποσπάσεων και η μη πραγματοποίηση μεταθέσεων έχει σαν αποτέλεσμα εγώ και η γυναίκα μου να εργαζόμαστε σε διαφορετικούς νομούς» (E6),*

*«Ε...ναι φέρουν πολλές αλλαγές. (...) Σήμερα συνενώνεται η οικογένεια μόνο το σαββατοκύριακο!! Για μελλοντικά ελπίζουμε να ενωθούμε όλη την εβδομάδα αλλά και αυτό δεν εξαρτάται από εμάς, δυστυχώς» (E9),*

◆ είτε λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας για το σχολείο,

*«Πάρα πολύ διάβασμα και πάρα πολύ δουλειά εκτός ωρών λειτουργίας του σχολείου, που σημαίνει πολύς λίγος χρόνος για την οικογένεια. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, επειδή έχω μεγάλα παιδιά, ίσως είμαι από τις τυχερές» (E15),*

◆ είτε λόγω ψυχολογικής πίεσης και ανασφάλειας.

*«Οι νέες ρυθμίσεις επιφέρουν μια πίεση. Οι ρυθμίσεις αυτές έχουν εκφοβιστικό χαρακτήρα και δεν έχουν παραγωγικό χαρακτήρα (...) δημιουργούν στον εκπαιδευτικό ένα κλίμα εκφοβισμού ότι θα τιμωρηθεί, θα υποστεί ζημιά, θα καταγγελλεί από τους γονείς ή από τον προϊστάμενό του και δημιουργούν ένα κλίμα εκφοβισμού το οποίο οδηγεί σε μια παρουσία του εκπαιδευτικού τιμωρητική και όχι παραγωγική μέσα στο σχολείο (...)» (E12), (E5),*

*«Σίγουρα, επιφέρουν και δεν ξέρουμε, δεν έχουν γίνει ορατές, πιστεύω, σε απόλυτο βαθμό και δεν ξέρουμε τι θα γίνει. Μιλάνε για συγχωνεύσεις, μετακινήσεις, μειώσεις μισθών, κανείς δεν ξέρει. Ακόμα, είμαστε στην αρχή, πιστεύω, δεν έχουμε δει τίποτα. Έχουμε νιώσει τη μείωση μισθών που φαίνεται, από εκεί και πέρα τι θα γίνει ποιος ξέρει. Στην περίπτωσή μου, έγινε συγχώνευση ήμουν τυχερός γιατί υπήρχε σχολείο εκεί κοντά και πήγα. Αν δεν υπήρχε θα είχα μετακινηθεί, ίσως, και εκτός νομού» (E16).*

■ Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προσπαθούν να προστατέψουν την οικογένειά τους από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο επάγγελμά τους.

*«Φροντίζω τα προβλήματα του σχολείου να μένουν στο σχολείο. Όταν περνάω την πόρτα του σπιτιού μου φροντίζω να μην μεταφέρω τίποτα διότι δεν μου φταίει η οικογένειά μου σε κάτι. Αυτό βέβαια δεν είναι εύκολο να το επιτύχεις πάντα. Είναι εξαιρετικά δύσκολο αλλά το προσπαθούμε» (E8).*

■ Μερικοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, αν και έχουν υποστεί τα διοικητικά μέτρα δεν επιφέρουν αλλαγή στην οικογένειά τους.

*«Όχι, γιατί φέτος τουλάχιστον τα σχολεία είναι κοντά, οπότε δεν μου έχει επιφέρει αλλαγές στο καθημερινό μου πρόγραμμα. Ευτυχώς είμαι από τους τυχερούς δεν έχω να μετακινούμαι σε 2 σχολεία την ίδια μέρα. Όμως, υπάρχουν συνάδελφοι όπου αλλάζουν 2 και 3 σχολεία την ημέρα. Ειδικά ειδικότητες» (E3),*

*«Ε... προσωπικά όχι. Δεν με έχουν αγγίζει! Όμως, έχω υπόψη μου άλλους συναδέλφους οι οποίοι χωριστήκανε και με 3 παιδιά κιόλας. Οικογένειες χωρίστηκαν γιατί ο ένας πήρε το ένα παιδί και ο άλλος έμεινε εκεί που κατοικούσε με τα 2 παιδιά και βρίσκονται κάθε σαββατοκύριακο και αν» (E10),*

*«Προς το παρόν όχι, δεν έχουν επιφέρει κάτι» (E11), (E14), (E17), (E19).*

### **7.5.2. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το μέτρο που θα χαρακτήριζαν ως βασικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού τους (ερ. 20)**

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών έτσι όπως προκύπτει από τις απαντήσεις που δίνει στο συγκεκριμένο ερώτημα θεωρεί κατά σειρά σημαντικότητας ως βασικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού:

#### **1. Το διοικητικό μέτρο της κινητικότητας.**

*«Σίγουρα η κινητικότητα και ιδιαίτερα η κινητικότητα σε άλλο νομό σε άλλη περιφέρεια (...）」 (E3),*

*«Το βασικότερο, θεωρώ ότι είναι οι υποχρεωτικές μετακινήσεις και οι υποχρεωτικές μεταθέσεις. Ακόμα και αν παραμερίσουμε το οικονομικό παρότι είναι πολύ δύσκολο, τρομερά δύσκολο, το κυριότερο από όλα ξαφνικά να σου πούνε αύριο το*

*πρωί ότι θα μετατεθείς κάπου αλλού. Εκεί μπαίνει το οικονομικό τελευταίο γιατί καταστρέφει τον ιστό της οικογένειας και ιδιαίτερα όταν υπάρχει οικογένεια με παιδιά δημιουργούνται σοβαρότατα προβλήματα. Θεωρώ ότι είναι το σημαντικότερο!» (E11),*

*«Η κινητικότητα είναι το νούμερο ένα και μετά είναι το οικονομικό. Αυτά τα δύο είναι πολύ βασικά. Τα έχω βιώσει και τα δύο, ιδιαίτερα την περίοδο που ήμουν στη Γερμανία» (E17)*

Ως πιο σημαντικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κινητικότητα. Σε αυτή την άποψη συμφωνούν ακόμα οι E4, E5, E8, E9, E10, E12, E13, E14.

2. Το διοικητικό μέτρο των λιγιστών μεταθέσεων και αποσπάσεων, ειδικά από νομό σε νομό.

*«E...Το να διαλύσει μία οικογένεια, δηλαδή το να πάει κάποιος στην Κρήτη και ο άλλος να είναι μακριά. Να μην πάρουν μετάθεση μαζί, να μην είναι μαζί το αντρόγυνο. Να μην υπάρχει κοινή συνυπηρέτηση» (E1),*

*«(...)του αριθμού των λίγων μεταθέσεων. Αυτό ε... θα μπορούσε ίσως να καλυφθεί με κάποιο τρόπο αν και για κάποιες οικογένειες δεν καλύπτεται. Δηλαδή, υπάρχουν οικογένειες, οι οποίες έχουν μάθει τόσα χρόνια και ζουν προσδοκώντας την μετάθεση που θα γίνεται κάθε, κάθε χρόνο» (E13),*

*«(...) η κατάργηση των μεταθέσεων, των αποσπάσεων. Η σύζυγός μου έχει οργανική στη Μαγνησία, αν δεν είχαμε τώρα τα παιδιά, φέτος θα ήταν στο Βόλο. Μεγάλη ανατροπή αλλά και στο σχολείο μας, φέτος, έχουν έλθει συνάδελφοι μετά από 8 χρόνια! Παντρεμένοι. Έχουν αφήσει οικογένειες μετά από 8 χρόνια, που δούλευαν στον τόπο καταγωγής, όλοι. Έχουν διαλύσει οικογένειες, κάτι που είναι παράλογο δηλαδή. Ποιος ο λόγος να γίνει αυτό το πράγμα; Γιατί στην ουσία δούλεψε το σύστημα των αμοιβαίων μεταθέσεων. Πόσοι ζητάνε από τον ένα νομό, πόσοι από τον άλλον; Γινόταν, δεν υπήρχε λόγος να κοπούν όλες μια και έξω, ειδικά οι αποσπάσεις» (E16).*

*«(...) και η δυσκολία στις μεταθέσεις και στις αποσπάσεις ακόμα. Ειδικά όταν υπάρχουν σοβαροί λόγοι» (E19).*

Με αυτή την άποψη συμφωνούν ακόμα οι E2, E3, E6, E10, E18.

3. Το διοικητικό μέτρο των οικονομικών περικοπών.

*«Ως βασικό παράγοντα ανατροπής το μισθολογικό γιατί όλοι έχουμε προγραμματίσει τη ζωή μας με βάση το οικονομικό επομένως ε... όταν έχουμε μια σημαντική μείωση ανατρέπεται όλος ο προγραμματισμός (...)*» (E18),

*«(...) παράγοντας του οικογενειακού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών είναι και η σοβαρότατη μείωση του μισθού»* (E19).

Ως τρίτο παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το οικονομικό γιατί έχει άμεσες συνέπειες στην οικογένεια. Σε αυτή την άποψη συμφωνούν ακόμα οι E7, E11, E15, E16, E17.

4. Το ζήτημα της αξιολόγησης.

*«Το μέτρο της αξιολόγησης και ο τρόπος που πάει να εφαρμοστεί, θεωρώ, ότι θα βάλει μια μεγάλη βόμβα και θα διαρραγεί τόσο η ψυχική ενότητα εντός της σχολικής μονάδας γιατί οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των σχολικών συμβούλων και αυτό το μέτρο θα είναι η μεγάλη έκρηξη μέσα στο σχολικό χώρο. Άλλο μέτρο είναι η κινητικότητα που ουσιαστικά διαλύει την οικογενειακή συνοχή και πλήττει τα οικονομικά της οικογένειας άμεσα. Οι δύο αυτοί παράγοντες της κινητικότητας και η αξιολόγηση, πιστεύω, θα είναι οι δύο μεγάλες βόμβες που θα οδηγήσουν την εκπαίδευση σε πολύ άσχημους δρόμους»* (E12).

Τελευταίο παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την αξιολόγηση. Ίσως, δεν τους απασχολεί άμεσα επειδή δεν έχει εφαρμοστεί στην πράξη ακόμα. Σε αυτή την άποψη συμφωνούν ακόμα οι E7, E15.

### **7.5.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου στη σχολική τάξη από τα νέα μέτρα (ερ.21)**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι τα μέτρα της διοίκησης λειτουργούν περιοριστικά ως προς την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού.

■ Ο καταγιγισμός των συγκεκριμένων μέτρων δυσκολεύει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να δράσει αυτόβουλα, αυτόνομα, ανεξάρτητα, και πολλές φορές ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στην τυπική υλοποίηση της διδακτέας ύλης.

*«Ναι, το γεγονός ότι δεν είμαστε απλοί δημόσιοι υπάλληλοι και επειδή πλέον ζούμε με την ανασφάλεια της απόλυσης εξαιτίας της προωθούμενης αξιολόγησης, οι δυνατότητες αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού μου έργου είναι πλέον περιορισμένες» (E6),*

*«Δεν νομίζω!! Δεν νομίζω!! Αυτενέργεια ως προς τι; (...) Μάλλον γινόμαστε εντολοδόχοι και εκτελεστές εντολών από ότι έχω καταλάβει» (E8),*

*«Σε καμία περίπτωση αυτενέργεια. Λόγω του φόβου και του εκφοβισμού που υπάρχει, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα, στα απολύτως «νόμιμα» και «επιτρεπτά» προκειμένου να εξασφαλίσει την υπηρεσιακή του παρουσία και να εξασφαλίσει το μέλλον του, να μην κριθεί ότι ξεφεύγει από τα τετριμμένα που μπορεί κάποιος να τα παρεξηγήσει και κατά κύριο λόγο να τα παρεξηγήσουν οι γονείς» (E12).*

Την άποψη του περιορισμού της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού συμμερίζονται οι E1, E2, E5, E9, E13, E18.

Σημαντικό ρόλο σε αυτό συμβάλλει

■ η μακρόχρονη πολιτική του εγκλωβισμού που ασκεί το Υπουργείο στους εκπαιδευτικούς

*«Υπάρχει ένας εγκλωβισμός. Τα πάντα έχουν να κάνουν με το κεντρικό Υπουργείο και τον τρόπο που σκέφτεται τον εκπαιδευτικό, που αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός θεωρώ, θα έπρεπε να 'ναι πιο ελεύθερος. Δεν θα έπρεπε να εγκλωβίζεται παραδείγματος χάρη από συγκεκριμένα βιβλία, θα έπρεπε να υπάρχει portfolio εκπαιδευτικό και λίστα βιβλίων και ψηφιακό υλικό το οποίο θα ανανεωνόταν από τράπεζες κάθε χρόνο. Αντί αυτού υπάρχει συγκεκριμένη ύλη και συγκεκριμένος τρόπος που οι σύμβουλοι θέλουν να βγαίνει ή να γίνεται ή να διδάσκεται. Αυτό είναι εγκλωβισμός» (E15),*

■ και η αύξηση της γραφειοκρατίας στο σχολείο που δυσκολεύει την αυτενέργεια και απογοητεύει τους εκπαιδευτικούς.



«(...) από τη μια σου λένε να παίρνεις πρωτοβουλίες, σου λένε ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και από την άλλη πρέπει ανά πάσα ώρα και στιγμή να δίνεις λόγο για το ποιος θα μπει στο σχολείο (...). Γιατί δεν μπορεί να έχεις δώσει στο διευθυντή την αρμοδιότητα να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς και να μην του έχεις εμπιστοσύνη για το ποιος θα μπει να μιλήσει για τη διατροφή, για παράδειγμα. Στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου είναι ένα αρνητικό πρόβλημα, δημιουργεί γραφειοκρατία ατελείωτη και σαφώς λειτουργεί ανασταλτικά. Δεν είναι εύκολο να μπαίνεις στη διαδικασία να ζητάς έγκριση. Θέλεις να φέρεις τον παππού στην τάξη μια ώρα να σου πει ένα παραμύθι γιατί είσαι στην αντίστοιχη ενότητα και θα πρέπει να κάνεις ολόκληρη διαδικασία, να ζητήσεις έγκριση από το σύμβουλο, από τον περιφερειακό διευθυντή από τον διευθυντή της πρωτοβάθμιας και όλο αυτό λειτουργεί ανασταλτικά» (E11),

«(...) γιατί η γραφειοκρατία δεν έχει διπλασιαστεί αλλά έχει πολλαπλασιαστεί επί 5 και επί 6 με αποτέλεσμα οποιαδήποτε κίνηση και να κάνεις παιδαγωγικού χαρακτήρα απαιτεί τεράστια προετοιμασία σε επίπεδο χαρτιών και σε επίπεδο χρόνου. Ήδη για να εγκριθεί μια μετακίνηση θέλεις πάνω από είκοσι ημέρες και ένα μήνα πράγμα το οποίο δημιουργεί ένα δυσκίνητο περιβάλλον το οποίο κόβει την πρωτοβουλία, τη φαντασία, την καινοτομία και το επίκαιρο του θέματος γιατί κάποια θέματα πρέπει να αντιμετωπίζονται επίκαιρα ώστε να έχουν και ουσία (...)» (E12).

■ Ένας τρόπος αντίδρασης προς την ατελείωτη γραφειοκρατία είναι να μη δυσανασχετεί ο εκπαιδευτικός και να μην περιορίζει την αυτενέργειά του αφενός και αφετέρου να μάθει να λειτουργεί καθημερινά με τη γραφειοκρατία.

«Θεωρώ ότι υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία και αν δεν αντισταθούμε σε αυτό ε... δεν αυτενεργούμε. (...) Δηλαδή, να μην μας ενοχλεί αν χρειάζεται να κάνουμε το ένα πρακτικό μετά το άλλο, αν χρειαζόμαστε για οποιαδήποτε μετακίνηση, μία έγκριση πολλές μέρες πριν. Διαφορετικά απογοητεύεται κάποιος» (E14).

■ Παρόλα ταύτα, κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται επιτελώντας ελεύθερα το εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη απωθώντας τα φοβικά σύνδρομα και τη μέγγενη του ασφυκτικού ελέγχου της διοίκησης.

«(...) Όταν μπαίνω στην τάξη τα ξεχνάω όλα. Εντάξει δεν είναι ότι δεν με προβληματίζουν αλλά απέναντι στα παιδιά, την ώρα που μπαίνω μέσα στην τάξη

*προσπαθώ να αμυνθώ. Προσπαθώ να είμαι ελεύθερη, να αισθάνομαι ελεύθερη για να κάνω αυτό που έχω σχεδιάσει στην τάξη μου και το καταφέρνω παρά τις αντιξοότητες (...)*» (E7),

*«(...) Είμαι απερίσπαστη στο εκπαιδευτικό μου έργο όταν μπαίνω στην τάξη μου να κάνω μάθημα!»* (E10),

*«Δεν επηρεάζομαι, δεν σκέφτομαι τα μέτρα, όταν είμαι στην τάξη. (...) Δεν έχω σκεφτεί τη διδασκαλία σε σχέση με τα νέα διοικητικά μέτρα»* (E16),

*«(...) Ε... αρνούμαι να περάσω το φόβο στη ζωή μου. Ε, το χειρότερο απ' όλα που ζούμε δεν είναι η φτώχεια ή οι δύσκολες οικονομικές καταστάσεις. Το δυσκολότερο για μένα είναι ο φόβος. Αυτός ο εκφοβισμός που μας περνάνε, την τρομοκρατία. Και έχω πείσει τον εαυτό μου, (...) το διάστημα που μπαίνω στο σχολείο και δουλεύω με τα παιδιά μου, ε... αυτό δεν υπάρχει!! Αρνούμαι να ζήσω με το φόβο. Αρνούμαι! Αν είναι να συμβεί θα το αντιμετωπίσω τότε. Αλλά το να ζω κάθε μέρα μ' αυτό, όχι!»* (E17),

*«Τα σκέφτομαι σίγουρα όλα αυτά. Σίγουρα. (...) ένας ευσυνείδητος εκπαιδευτικός κάνει και ευσυνείδητα τη δουλειά του»* (E19).

## **7.6. ΑΞΟΝΑΣ Ε: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.**

**7.6.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους κυριότερους παράγοντες που οδήγησαν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να είναι ανενεργή (ερ.22)**

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι αν και η εκάστοτε κυβέρνηση ψήφιζε νομοθετήματα σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τα τελευταία 32 χρόνια, η αξιολόγηση παρέμενε ανενεργή στην πράξη με τις ευθύνες να μοιράζονται σε συνδικαλισμό και εκάστοτε Υπουργείο. Κάθε φορά, ο συνδικαλισμός επιδίδονταν σε στείρα άρνηση κάθε μορφής αξιολόγησης προκαλώντας απεργίες και το Υπουργείο φοβόνταν να αναλάβει το πολιτικό κόστος με αποτέλεσμα η αξιολόγηση να ακυρώνεται στην πράξη. Εξυπηρετώντας ο κάθε παράγοντας τα δικά του μικροκομματικά συμφέροντα η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε για ψηφοθηρικούς λόγους. Ειδικότερα:

◆ Η αξιολόγηση παρέμεινε ανενεργή εξαιτίας της συνευθύνης του συνδικαλισμού και του Υπουργείου.

«Πιστεύω ότι ήταν ανενεργή γιατί το κράτος φοβόταν και οι συνδικαλιστές μας, (...) δεν φρόντισαν να μας πλαισιώσουν και να φροντίσουν όταν θα εισαχθεί ξανά η αξιολόγηση πώς να είμαστε προστατευμένοι. Άρα, βλέπω ένα ραχάτι και από την μεριά του κράτους και από την μεριά των συνδικαλιστών» (E4),

«Νομίζω το πολιτικό κόστος που θα είχε. Κανείς δεν θέλει να αξιολογηθεί. Δεν είναι εύκολο να αξιολογηθείς και οι συνδικαλιστικοί παράγοντες έπαιζαν ρόλο. Η αξιολόγηση αν σχεδιαστεί και γίνει σωστά δεν είναι πρόβλημα. Αρκεί το αποτέλεσμα να είναι η βελτίωση καθαρά του προϊόντος (...) να μην έχει τιμωρητική μορφή» (E8),

«Πιστεύω ότι κακό σε αυτό το πράγμα έκαναν οι συνδικαλιστές, οι οποίοι (...) χρησιμοποίησαν την αξιολόγηση περισσότερο για να παίρνουν ψήφους, (...) παρά για το καλό της εκπαίδευσης. Πολλές προσπάθειες έγιναν κατά καιρούς και μάλιστα τις σταματούσαν οι συνδικαλιστές παρασύροντας σε απεργίες το εκπαιδευτικό σώμα» (E10),

«(...) Όμως, έχει μείνει ανενεργή η αξιολόγηση όλα αυτά τα χρόνια γιατί και η πολιτεία, θεωρώ, με τον συνδικαλισμό πάντα υπήρχε μια διαπλοκή – όταν λέω πολιτεία εννοώ τα κόμματα – υπήρχε μια διαπλοκή και ήταν συγκοινωνούντα δοχεία που λειτουργούσαν ως εξής: «σου δίνω, μου δίνεις», «παίρνω πίσω, πάρε πίσω», θεωρώ ότι ούτε ο συνδικαλισμός λειτούργησε, στάθηκε στο ύψος όλων αυτών των περιστάσεων για να μπορέσει να πάει ένα βήμα παραπέρα. (...) Θεωρώ ότι δεν είναι μόνο της πολιτείας το πρόβλημα αλλά και του συνδικαλισμού ο οποίος μας εκπροσωπούσε όλα αυτά τα χρόνια (E11),

«Ξεκάθαρα, ο ένας λόγος είναι ότι καμία, καμία κυβέρνηση δεν ανέλαβε το πολιτικό κόστος να το κάνει και συνεργός σ' αυτό ήταν πάντα οι συνδικαλιστές. (...) Οι εκάστοτε κυβερνήσεις πολλών παρατάξεων προσπάθησαν αλλά δεν προχώρησε ποτέ, (...) Ποτέ και ο λόγος ήτανε γιατί ποτέ οι συνδικαλιστές δεν άφησαν να γίνει αυτό! Ποτέ όμως!» (E13), (E5, E14, E17).

◆ Ο συνδικαλισμός φέρει το μεγαλύτερο μέρος των ευθυνών σε συνδυασμό με την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σώμα

«Ε... ο συνδικαλισμός αυτός ήτανε νομίζω που απέτρεψε όλα αυτά τα χρόνια το να γίνει η αξιολόγηση. Βέβαια, δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης, όχι. Ειδικά στην Ελλάδα, όχι» (E3), (E1, E2),

«Σίγουρα...ο ενεργός συνδικαλισμός βοήθησε σε αυτό, με τις κάθε είδους αντιδράσεις του. Ένας παράγοντας είναι η νοοτροπία που έχουμε... δεν υπάρχει η αξιολόγηση ως έννοια και τρίτος παράγοντας εκτιμώ είναι και η προχειρότητα με την οποία το Υπουργείο προσπάθησε να εφαρμόσει την κάθε είδους αξιολόγηση» (E6),

◆ γιατί αντί να προτείνει ένα σχέδιο αξιολόγησης με συγκεκριμένα κριτήρια και προτάσεις στην κυβέρνηση που να ήταν αποδεκτό από το σύνολο των εκπαιδευτικών περιορίστηκε στην αφοριστική άρνηση όλων των κυβερνητικών διαταγμάτων αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

«Ο συνδικαλισμός βασικά, φταίει (...) «βγάλαμε τα μάτια μας μόνοι μας» σαν κλάδος. Μπορούσαμε να είχαμε ζητήσει μόνοι μας την αξιολόγηση όχι τώρα, εδώ και 32 χρόνια και να κάναμε προτάσεις δικές μας, αντικειμενικές και το Υπουργείο θα τα έκανε δεκτά. Τα πρώτα χρόνια δεν συζητούσε κανείς την αξιολόγηση ενώ αν λέγαμε ως ΔΟΕ θέλουμε να μας κρίνεις σε αυτό και αυτό, τότε θα βάζαμε το πλαίσιο μόνοι μας. Όχι, να έλθει ο κάθε άσχετος τώρα να πάρει το χαρτί να βάζει στόχους και να κρίνει επί δικαίων και αδικών. Μπορούσαμε, ενώ τώρα έχουμε την κοινωνία απέναντι, την κοινωνία που λέει ότι οι δάσκαλοι κάθονται το καλοκαίρι. Εμείς τα έχουμε καλλιεργήσει χρόνια κακώς, γιατί κανένας δεν έκατσε στην κοινωνία να εξηγήσει πόσες ώρες χρειάζεται να προετοιμαστεί ο δάσκαλος στο σπίτι του για μια ωριαία διδασκαλία (...)» (E16),

«Εδώ και πάρα πολλά χρόνια, όντας νέος συνάδελφος, όταν είχε ξεκινήσει επί Σουφλιά το 1992 πάλι ήμουν δεκτικός. (...) Εκεί θα μπορούσες να διαπραγματευτείς πολλά πράγματα και ο συνδικαλισμός θα μπορούσε να βάλει στο τραπέζι πολλά πράγματα να τα συζητήσει. Ξαφνικά, λοιπόν, ερχόμαστε μπροστά σε μια κατάσταση ήττας πλέον, συνολικής ήττας, να διαπραγματευτούμε τι; Αυτά είναι τα λάθη» (E11),

«Οι κυριότεροι παράγοντες ήταν πολιτικοί. (...) Ο επιθεωρητισμός πέρα από την αυταρχικότητα που είχε, γίνονταν και με κομματικά κριτήρια αλλά και οι αδικίες που γίνονταν ήταν τεράστιες. Μετά το 1982 υπήρξε ένα πνεύμα ελευθερίας που οδηγήθηκε σε κατάσταση πλήρως ασύδοτη. (...) Το συνδικαλιστικό κίνημα φέρει ευθύνες για το γεγονός ότι η αξιολόγηση ήταν ανενεργή όλα αυτά τα χρόνια γιατί μπλόκαρε όλες τις

προσπάθειες για την αξιολόγηση. Πρόταξε ένα διαφορετικό λόγο αλλά και ένα λόγο απόλυτης άρνησης, όχι σε όλα! Αυτό συνέβη στην προσπάθεια που έκανε ο Αρσένης το 1997 και ο Ευθυμίου ο 2002 πέρασαν νόμους που δεν τους εφάρμοσαν ούτε μία μέρα. Αλλά και ο Σουφλιάς πήγε να κάνει μια προσπάθεια το 1993 αλλά τότε υπήρχαν πολύ έντονα πολιτικά πάθη και κανείς δεν εμπιστευόταν αυτόν που πρόκειται να τον αξιολογήσει μια και οι επιλογές στελεχών γίνονταν με κομματικά κριτήρια και ήταν λογικό να μην υπήρχε εμπιστοσύνη στον αξιολογητή. Υπήρχε μια βάση κομματισμού που έκανε το συνδικαλιστικό κίνημα για λόγους άμυνας να μη δέχεται την αξιολόγηση γιατί σου λέει ότι αυτός που θα με αξιολογήσει, θα με αξιολογήσει κομματικά. Βέβαια, θα μπορούσε το συνδικαλιστικό κίνημα σε μια φάση ωρίμανσης να είχε κάνει μια διαπραγμάτευση. Ουσιαστικά, αυτό κάνει τώρα γιατί λέει ναι στην αξιολόγηση όχι στην ποσόστωση» (E12).

◆ Δεν πρότεινε μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης που να είχε εγκριθεί από τη βάση των εκπαιδευτικών.

«(...) Θεωρώ ότι η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να ήταν ένα καλό προστάδιο και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για κάποια χρόνια στα σχολεία, πριν περάσουμε στην εξωτερική αξιολόγηση (...) Ο συνδικαλισμός έχει ευθύνη διότι ενώ η ΔΟΕ είχε συμφωνήσει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης – γιατί οι πάντες αξιολογούνται μέσα στην κοινωνία, άρα δεν θα μπορούσε να μείνουν απέξω οι εκπαιδευτικοί – δεν πρότεινε η ίδια αυτό το σχέδιο στο Υπουργείο. Δηλαδή έπρεπε η ίδια να έχει κάνει το βήμα και όχι να αφήσει το Υπουργείο να το θέσει από τα πάνω...προς τα κάτω!» (E15),

«(...) Εδώ υπάρχει επίσης ένα σημαντικό κενό στη λειτουργία του συνδικαλισμού. Ο συνδικαλισμός δηλαδή δεν μπορεί, τόσα χρόνια, να μην έχει φέρει μια πρόταση (...) Αυτή η πρόταση να έχει περάσει από τους συναδέλφους, να 'χει εγκριθεί από τους συναδέλφους και να έχει υποχρεώσει το Υπουργείο να γίνει από κάτω προς τα πάνω. Δηλαδή εμείς οι ίδιοι, ξέροντας πια είναι αυτά που θέλουμε, αυτά που χρειαζόμαστε, εμείς οι ίδιοι να έχουμε κάνει την πρότασή μας. Και να έχουμε προσπαθήσει να την περάσουμε αυτή και στο Υπουργείο. Αντίθετα, καθυστερώντας τόσα χρόνια, όπως ήταν φυσικό, κάποια στιγμή μας ήρθε αυτό το πράγμα από πάνω» (E13).

■ Μια διαφορετική διάσταση δίνουν κάποιοι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας στις ευθύνες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

◆ Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί είχαν χάσει το ρόλο τους γιατί κυριαρχούσε η ασυδοσία.

*«Πιστεύω ότι επειδή είχαμε περάσει το όριο της δημοκρατίας. Ναι. Είχαμε φτάσει στο σημείο της ασυδοσίας. Η υπέρμετρη δημοκρατία μας έκανε ασύδοτους...ε... πιστεύω ότι το έχουμε εκμεταλλευτεί και μία πολύ μεγάλη ευθύνη για τις νέες γενιές που έμειναν απαίδευτοι ε... την έχουν οι δάσκαλοι για μένα. (...) Είχαμε περάσει τα όριά μας και είχαμε γίνει ασύδοτοι και από εκεί και πέρα πιστεύω ότι χάσαμε και το ρόλο μας. Το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί. Έρχονταν σε δεύτερη μοίρα. Είχαμε γίνει εκπαιδευτές και όχι παιδαγωγοί για μένα. Εκπαιδευτές, εκπαιδύω και ένα σκυλάκι. Παιδαγωγός μπορείς να γίνεις; Είχαμε χάσει το στόχο μας για μένα. Λούφα και παραλλαγή!!» (E7),*

◆ Τώρα από το εκπαιδευτικό σώμα απουσιάζει η ομόνοια και η σύμπνοια μη συνειδητοποιώντας ότι το ατομικό καλό θα έλθει μέσα από το συλλογικό καλό.

*«(...) οι δικές μας ευθύνες ως κλάδος διότι δεν είμαστε ενωμένοι. (...) Μας έχουν διαχωρίσει σε εκπαιδευτικούς ταχυτήτων είναι: οι ωρομίσθιοι, οι αναπληρωτές, οι μόνιμοι με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, οι μόνιμοι με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας και ανάλογα με τις μειώσεις που έχει υποστεί ο καθένας δεν συμμετέχει στην απεργία. Ενώ αν ήμασταν ενωμένοι ως κλάδος και γινόταν μαζικές απεργίες και στοχεύοντας στους λόγους που κάνουμε την απεργία να ενημερώνουμε τους γονείς, την τοπική κοινωνία και όχι να αφήνουμε να αιωρείται από τα μέσα ενημέρωσης ότι δε θέλουμε την αξιολόγηση γιατί βαριόμαστε να αξιολογηθούμε ή θέλουμε να καθόμαστε 3 μήνες το καλοκαίρι και όλα αυτά που αιωρούνται, σίγουρα θα πετυχαίναμε περισσότερα άρα και εμείς ως κλάδος έχουμε ευθύνη» (E18).*

### **7.6.2. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα συγκυρία (ερ.23)**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε μια πραγματικότητα που ασκείται σκληρή οικονομική πολιτική θα έχει ως στόχο: να εξοικονομήσει κρατικούς πόρους, να ανακόψει την επαγγελματική ανέλιξη, προκειμένου να μην ανταμείψει μισθολογικά τους εκπαιδευτικούς, να διαλύσει τα σχολεία, να εκφοβίσει και τελικά να απολύσει εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα:

■ Η προτεινόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως αντιπαιδαγωγική και αντιδημοκρατική.

*«Είναι και αντιπαιδαγωγική και αντιδημοκρατική. Αντιδημοκρατική γιατί γίνεται μόνο από πάνω προς τα κάτω, από μονομελή όργανα, έτσι, είναι ένας που σε κρίνει, με τον οποίο έναν, μπορεί αργότερα να είσαι και αντίπαλος για κάποια θέση. Άρα, πού υπάρχει αντικειμενικότητα; Και είναι και αντιπαιδαγωγική διότι δεν θεωρώ ότι τα κουτάκια τα οποία βάζουν, μπορούν να μετρήσουν την εκπαιδευτική πράξη. Η εκπαιδευτική πράξη δεν μετριέται ούτε από μεταπτυχιακά, ούτε από διδακτορικά, ούτε από καινοτόμα προγράμματα και αναρωτιέμαι κατά πόσο μπορεί κάποιος να μετρήσει την πραγματική απόδοση των μαθητών και την εκτίμηση των γονιών τους για το ό, τι γίνεται στο σχολείο. Στην παρούσα οικονομική συγκυρία, η αξιολόγηση είναι φόβητρο, γκιλοτίνα!!!» (E15).*

■ Διεξάγεται σε ένα κλίμα οικονομικής δυσπραγίας.

*«Δεν είναι θέμα συγκυρίας. Γιατί απ' τη στιγμή που ξέρουμε ότι από χρόνια έχει υπογραφεί και ότι το δικό μας κράτος αφήνει να εισαχθεί το μέτρο την τελευταία στιγμή... Τώρα έτυχε η τελευταία στιγμή να 'ναι η χειρότερη για τους πάντες.(...)» (E4),*

*«Δεν είναι τυχαίο που ξεκινάει τώρα, γίνονται διοικητικά μέτρα, οικονομική κατάσταση, ΟΟΣΑ, επιβάλλουν άλλοι παράγοντες και όχι το κράτος, ως κράτος, ως Υπουργείο. Δεν ζύπνησε ξαφνικά πέρσι ένα πρωί και είπε να αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί και αυτό είναι το άσχημο. Πρέπει από μόνοι μας να κάνουμε κάτι πιο δίκαιο όχι να μας το επιβάλλουν γιατί το πλαίσιο στην Ελλάδα είναι άλλο, άλλο στη Γερμανία, άλλο στη Γαλλία, άλλο στην Ιταλία, άλλοι μισθοί και δουλεύουν διαφορετικά. Ξέρουν μόνο να λένε ότι καθόμαστε πολύ και δουλεύουμε λίγο» (E16).*

Σκοποί της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

■ Η εξοικονόμηση κρατικών πόρων.

*«Φοβάμαι ότι είναι μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο που ζούμε. Όλο αυτό το στενό πλαίσιο της περικοπής πόρων για το κράτος. (...) γίνονται του ποδαριού πολλά πράγματα είτε ότι σκοπός τους είναι απλά να γίνονται, να ψηφίζονται κατά το δοκούν ανά πάσα στιγμή να εφαρμόζουμε κάτι. Θα ψηφίσουμε την αυτοαξιολόγηση, όταν έλθει*



η ώρα να θέλουμε να απολύσουμε κάποιους συναδέλφους, θα θυμηθούμε την αυτοαξιολόγηση, θα κοιτάζουμε εκεί και θα θυμηθούμε ποιοι δεν τα έχουν πάει καλά. Γενικότερα, υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης σε οτιδήποτε. Ακόμα και καλές προθέσεις να υπάρχουν, υπάρχει τέτοια έλλειψη εμπιστοσύνης που δεν μπορείς να πείσεις κανέναν για το αντίθετο» (E11), (E2),

«E... πρώτα από όλα τα πράγματα η συγκυρία και η περίοδος που έχουν διαλέξει... δεν ξέρω, για αυτό σου λέω είμαι λίγο υποψιασμένη. (... Τώρα όλα αυτά τα πράγματα που μας δίνουν έτσι... αποσπασματικά, δεν ξέρω με υποψιάζουν. Αρνητικά φυσικά. Αρνητικά!! Λέει η ποσόστωση, ας πούμε περνά το 60% και άφησε το 40% ή το ανάποδο, ας πούμε. Αυτό πώς μπορείς να το κάνεις αφού δεν ξέρεις τι δυναμικό έχεις μπροστά σου. (...) Δηλαδή σε βάζει σε μια διαδικασία για μένα, γελοία. Είναι λάθος! Ειδικά η ποσόστωση είναι λάθος, αλλά σκόπιμη. Αυτό είναι που με υποψιάζει. Πίσω από αυτό τι θέλεις να κερδίσεις; Κάτι άλλο κρύβεται από πίσω. Δεν είναι ξεκάθαρα τα πράγματα. Είναι αποσπασματικά, για μένα» (E7).

■ Η ανακοπή της επαγγελματικής ανέλιξης προκειμένου να μην ανταμείβονται μισθολογικά οι εκπαιδευτικοί.

«E, προφανώς το Υπουργείο κάνει την αξιολόγηση για να ανακόψει την άνοδο, την εκπαιδευτική ανέλιξη προφανώς των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να μην τους δώσει ε... τις απαιτούμενες αυξήσεις. Αυτό που λένε όλοι είναι ότι θα υπάρχει και αρνητική εξέλιξη. Νομίζω ότι αν 2 χρονιές, 2 φορές μείνεις, παραμείνεις στο βαθμό που είσαι βγαίνεις σε διαθεσιμότητα.» (E3), (E2).

■ Η διάλυση των σχολείων, γιατί αν η αξιολόγηση είχε ήδη προταθεί με διαπραγμάτευση στο παρελθόν, σήμερα, ίσως να υπήρχαν καλύτερα σχολεία και καλύτεροι εκπαιδευτικοί.

«Στην παρούσα συγκυρία θα προσφέρει ελάχιστα και κυρίως αυτό που θα κάνει είναι να διαλύσει όλα τα σχολεία. Όλα, όμως!! Αυτό θα κάνει. Η παρούσα συγκυρία ήταν η χειρότερη συγκυρία για να περάσει η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση έπρεπε να είχε περάσει πολύ νωρίτερα. Σε άλλα χρόνια, όταν υπήρχε άλλο κλίμα σαφέστατα με διαπραγμάτευση. Και νομίζω ότι διαπραγμάτευση θα μπορούσε να είχε γίνει. (...) Η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να κάνουμε καλύτερα σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς. (...) Εάν λοιπόν θα εφαρμόζαμε την αξιολόγηση τα προηγούμενα χρόνια θα κάναμε και καλύτερα σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς. (...) Και θα



μπορούσαμε να διεκδικήσουμε να μην υπάρχουνε ποσοστώσεις. Να μην συνδέεται με μισθολογικές επιβαρύνσεις ή αν θέλεις με κόψιμο του μισθού αλλά με την υποχρέωση από την μεριά των εκπαιδευτικών, όσοι δεν ήταν ικανοί να κάνουν εκείνα που έπρεπε να κάνουν για να μπορέσουν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων. Δεν έγινε αυτό και αυτό πάει να γίνει σε μια εποχή που είναι μαύρη. Έτσι. Με έναν τρόπο που φοριέται από πάνω προς τα κάτω, ενώ δεν θα 'πρεπε να είναι έτσι» (E13).

■ Ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών.

«(...) να εκφοβίσουμε τους εκπαιδευτικούς και να μην φέρνουν αντιρρήσεις σε οποιαδήποτε μέτρα διότι μια σκληρή οικονομική πολιτική, μια πολιτική που παγώνει τους μισθούς μέχρι το 2015, που αφαιρεί δικαιώματα που έχουν κατακτηθεί, που μειώνει τα εφάπαξ για να μπορέσει να υπάρξει δεν μπορεί σε πνεύμα ελευθερίας. Θα πρέπει να υπάρχει ένα διοικητικό κλίμα αυταρχισμού, εκφοβισμού και φόβου για να μπορέσει ο άλλος να μείνει πειθήνιος και υποταγμένος ώστε να το υπηρετήσει αλλιώς θα επαναστατήσει. Συνεπώς του φτιάχνεις ένα τέτοιο πλαίσιο νομοθετικό που να φοβάται τον ίσκιο του για να μην αντιδρά σε αυτά που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από το Υπουργείο» (E12).

■ Η απόλυση των εκπαιδευτικών.

«Πιστεύω ότι ο μόνος λόγος είναι για να διώξουν άτομα από την εκπαίδευση. Αποκλειστικά και μόνο. Άλλωστε αυτός είναι και ο σκοπός να μειώσουνε, δηλαδή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και γενικότερα τους δημοσίους υπαλλήλους» (E5),

«Η εφαρμογή της αξιολόγησης στην παρούσα συγκυρία με κάνει να πιστεύω ότι εφαρμόζεται με αποκλειστικό σκοπό την απόλυση» (E6), (E19),

«(...) Ε...οι εκπαιδευτικοί είναι αγχωμένοι τώρα τελευταία (...) Για την αξιολόγηση ακούγονται διάφορα, από τους μεν ακούγεται ότι δεν είναι κάτι σοβαρό, από τους δε ότι θα επιφέρει και την απόλυσή τους. Είναι λίγο μπερδεμένο το τοπίο, είναι λίγο θολό (...)» (E8), (E17), (E18),

«Η αξιολόγηση αυτή, καταρχήν, δεν έχει να κάνει με αξιολόγηση. Θέλει πρώτον να βγάλει σε ένα δύο χρόνια ανθρώπους εκτός εκπαίδευσης, ακατάλληλους, άρα αφού είσαι ακατάλληλος πώς θα πείσεις την κοινωνία και τους γονείς ότι μπορείς να κάνεις μάθημα; Γιατί ο χαρακτηρισμός «ανεπαρκής» και «ακατάλληλος» δεν μπορεί να σταθεί στην εκπαίδευση Πιστεύω, ότι αυτό γίνεται για να βγάλουμε κάποιους ανθρώπους εκτός για οικονομία του κράτους» (E12),

«Ε... είναι ένας τρόπος να φύγουν κάποιοι εκπαιδευτικοί από τις θέσεις τους για να έρθουν καινούριοι με πολύ μικρότερο μισθό» (E14).

### **7.6.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για το νέο νόμο σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτόν οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για διοικητικά ζητήματα και από τους Σχολικούς Συμβούλους για το εκπαιδευτικό τους έργο (ερ.24)**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανακύπτουν αρκετά ζητήματα σχετικά με την συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που προωθείται από το Υπουργείο. Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα χαθεί το θετικό κλίμα στο σχολείο, θα δημιουργηθούν έριδες και αντεγκλήσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σώμα και το διευθυντή γιατί κάποιοι θα ευνοηθούν ενώ κάποιοι άλλοι θα αδικηθούν κατά την αξιολογική διαδικασία. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν ζητήματα αμεροληψίας και αντικειμενικότητας του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου και αμφισβητούν τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης που είναι ιεραρχική, μονόπλευρη και αντιδημοκρατική αφού δεν λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα:

■ Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα εξαρτάται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας αναφορικά με τα διοικητικά ζητήματα. Το γεγονός αυτό θα έχει ως συνέπεια να δημιουργηθεί αρνητικό κλίμα στο σχολείο.

*«Δεν την βρίσκω σωστή. (...) Γενικά στο σχολείο υπάρχει ένα θετικό, φιλικό κλίμα και ο διευθυντής είναι μέτοχος σε όλο αυτό. Το να βάλει το διευθυντή να αξιολογήσει θα δημιουργηθούν πολλά προβλήματα.. Όσον αφορά το σχολικό σύμβουλο είμαι θετική σ' αυτό. Ναι!» (E1),*

*«Ο διευθυντής θα κληθεί να αξιολογήσει τους συναδέλφους που είναι μαζί τους όλη την ημέρα. Κατά τη γνώμη μου είναι λάθος και θα δημιουργήσει πολλά προβλήματα στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και όλο αυτό θα έχει αντίκτυπο στο κλίμα του σχολείου. Επίσης, δεν υπάρχει κουλτούρα, αγωγή αξιολόγησης ούτε στο διευθυντή, ούτε στο σύμβουλο, ούτε στους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα θέλει χρόνο, καλλιέργεια, αντικειμενικότητα, επιστημονικά κριτήρια, σαφή όρια. Το Υπουργείο πετάει την καυτή πατάτα στους διευθυντές και στους*

συμβούλους σε θολό τοπίο με ποσόστωση και στο μυαλό όλων των εκπαιδευτικών είναι η απόλυση. Τι κλίμα να υπάρχει στο σχολείο ύστερα; Εμπόλεμη κατάσταση!!» (E7),

«Τι πιο άμεσο από το να σε αξιολογήσει ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος που σε έχουνε καθημερινά και φυσικά δείχνει ξεκάθαρα ότι πλέον παύουν να είναι συνάδελφοί μας οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι γιατί είναι πλέον απέναντι» (E9),

«Αυτή τη μορφή αξιολόγησης (...) τη θεωρώ ό, τι χειρότερο μπορεί να γίνει. Γιατί ένα σχολείο είναι ένας μικρόκοσμος και σε ένα σχολείο όταν δεν είμαστε μονιασμένοι και όσο το δυνατόν αγαπημένοι δεν μπορεί να γίνει εκπαιδευτικό έργο. Όταν λοιπόν υπάρχει αυτή η ποσόστωση ο καθένας θα βγάζει την κακία του, την άρνησή του και αυτό θα έχει αντίκτυπο αργότερα στους μαθητές, στο εκπαιδευτικό έργο και στους μαθητές» (E10),

«Αρνητική! (...) Θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο και για τους διευθυντές. (...) Γιατί στα σχολεία συνήθως υπάρχουν πολύ καλά κλίματα. Οι δάσκαλοι μαζί με το διευθυντή που είναι συνάδελφος στην ουσία, απλά εκτελεί κάποια άλλα χρέη, (...) λειτουργούν ως συνάδελφοι, ως παλιοί γνωστοί, ως φίλοι. Συνεργάζονται. Ο ένας καταλαβαίνει τον άλλον. Ο ένας βοηθάει τον άλλον και συμμερίζεται ο ένας τον άλλον. Τώρα όμως τους χωρίζει σε στρατόπεδα. (...) Δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης σε κανέναν. (...) (E17).

■ Παράλληλα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα εξαρτάται από το Σχολικό Σύμβουλο σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο, όμως,

◆ υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι που έχουν πολλά χρόνια να διδάξουν σε σχολική τάξη αφενός,

«(...) Αν βέβαια έχουν περάσει από την τάξη οι σχολικοί σύμβουλοι γιατί μπορεί να έχουν πολύ καιρό να μπουν μέσα στη τάξη» (E3),

«Κοιτάζτε, θεωρητικά ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος έχουν κάποιο λόγο. Οι σχολικοί σύμβουλοι με την αποχή που έχουν από την σχολική πραγματικότητα με την έννοια ότι έχουν να κάνουν χρόνια μάθημα δεν έχουν επαρκή γνώση των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός. Παρόλα αυτά, εγώ, πιστεύω, ότι ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να έχει λόγο, όμως, έχω την εντύπωση έτσι

όπως είναι διαμορφωμένο το σύστημα ότι ο σχολικός σύμβουλος δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποκτήσει σαφή γνώμη με τις επισκέψεις που κάνει γιατί ο αριθμός των σχολικών μονάδων είναι μεγάλος, τα τμήματα είναι πάρα πολλά για να κάνει πολύ σωστή και σίγουρη κρίση για κάποιον συνάδελφο θα πρέπει η αξιολόγηση να κρατήσει αρκετά χρόνια διότι θα πρέπει να το επισκεφτεί πάνω από δύο τρεις φορές κατόπιν συνεννόησης με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (E12),

◆ και αφετέρου υπάρχουν Σχολικοί Σύμβουλοι που δεν έχουν καταξιωθεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών για την επιστημονικότητά τους και οι συγκεκριμένοι θα οριστούν ως αξιολογητές.

«(...) Δηλαδή η αξιολόγηση θα 'χει τεράστιο ζήτημα γιατί τόσα χρόνια τα στελέχη εκπαίδευσης (...) σε μια πλειοψηφία, είναι για μένα πλειοψηφία, δεν είναι στελέχη τα οποία μπορούν να σταθούν στο ύψος αυτής της αξιολόγησης. (...) Έχουμε σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι έγιναν σχολικοί σύμβουλοι όχι γιατί καταξιώθηκαν μέσα από την σχολική τάξη αλλά γιατί καταξιώθηκαν μέσα απ' το συνδικαλισμό. Άνθρωποι, οι οποίοι απείχαν χρόνια από την εκπαιδευτική πράξη. Άνθρωποι, οι οποίοι, έχω παραδείγματα, οι οποίοι δεν έχουν διδάξει τα νέα βιβλία, ούτε μία ώρα. Αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν θα μπουν μέσα στην τάξη τώρα να αξιολογήσουν και η αξιολόγηση, έτσι όπως την είδα εγώ στο κείμενο των 320 σελίδων, τουλάχιστον απ' την μεριά του σχολικού συμβούλου προς τον εκπαιδευτικό είναι εξοντωτική. Εξοντωτική και για μένα θα φτάσουμε ακόμα...και σε μηνύσεις. Γιατί το λέω αυτό; Γιατί εκεί για να αξιολογήσεις θα πρέπει να προσέξεις ακόμα και την έκφραση που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Μια συγκεκριμένη έκφραση τον κάνει «επαρκή» και μια άλλη έκφραση τον κάνει «ανεπαρκή». Πώς θα αξιολογήσουν αυτοί όλα αυτά τα κομμάτια; Πώς; Με ποιον τρόπο; Ένας τρόπος υπάρχει. Η αμοιβαία υποχώρηση: «Θα σου βάλω καλό βαθμό για να μην με ξεφωνίσεις. Θα σου βάλω καλό βαθμό για να μη μου κάνεις μήνυση». (...) Εδώ λοιπόν θα παίζουν τέτοια ζητήματα. Εάν δεν υπάρχει επάρκεια απ' την μεριά των στελεχών, αν δεν είναι αναγνωρισμένα και καταξιωμένα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα της αξιολόγησης (...)» (E13).

■ Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο θα παίζουν ρόλο οι συμπάθειες, αντιπάθειες με άμεσες επιπτώσεις στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό

«(...) Ε, προφανώς και θα υπάρχουν όταν χρειαστεί οι διευθυντές να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς για τα διοικητικά ζητήματα, σίγουρα θα πάρουν μέρος και οι συμπάθειες που μπορεί να έχει, οι αντιπάθειες που μπορεί να έχει ένας διευθυντής απέναντι στους εργαζόμενους, στους εκπαιδευτικούς. Οπότε εκεί ίσως είναι δυσμενή τα αποτελέσματα γι' αυτούς που δεν έχουνε έτσι καλή σχέση με τον διευθυντή. Αν βέβαια έτσι, ο διευθυντής είναι μεροληπτικός!» (E3),

«Άκρως επικίνδυνη και επίσης δε νομίζω ότι μπορεί να είναι αντικειμενική. Πιστεύω ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό θα παίζει ρόλο το πόσο γνωρίζει κανείς ένα διευθυντή, τι φιλικές σχέσεις έχει με αυτόν και αντίστοιχα και με το Σύμβουλο» (E5),

«(...) Εσωτερική αξιολόγηση που σημαίνει ότι την κάνουν άνθρωποι που σε ξέρουνε και που μπορεί να είναι και εμπαιθείς μαζί σου ή μπορεί να έχουν και διαφορετικές απόψεις είτε κομματικές, είτε πολιτικές και αυτό να επηρεάσει το έργο τους, το έργο της αξιολόγησης. Δεν με βρίσκει πλήρως σύμφωνο» (E8),

«(...) Σχετικά με το διευθυντή εξαρτάται πόσο δίκαιος είναι και αντικειμενικός και βάζει πάνω από όλα το συμφέρον του σχολείου και όχι το προσωπικό (...) Ο διευθυντής μας ξέρω ότι θα κρίνει δίκαια, όμως, δεν ισχύει το ίδιο σε όλα τα σχολεία ειδικά όταν ισχύει η προσωπική συμπάθεια ή αντιπάθεια και να χαντακώσει κάποιο άλλο συνάδελφο απλά επειδή δεν του αρέσει και για αυτό το λόγο να του βάλει 5. Πιστεύω, ότι θα υπάρχουν συγκρούσεις, προστριβές δεν πιστεύω να δεχθεί συνάδελφος ενώ ξέρει ότι είναι τυπικός και επειδή δεν τον βλέπει καλά ο σύμβουλος ή ο διευθυντής να αφήσει να τον αδικήσει. Θα γίνει ο χαμός» (E16),

«Άστοχη, θεωρώ ότι θα υπάρχουν πολλά υποκειμενικά στοιχεία. Οι διευθυντές θα έρχονται σε πολύ δύσκολη θέση γιατί δεν μπορεί να είσαι με κάποιον συνάδελφο για χρόνια και τώρα να τον κρίνεις, θα έχει πολλά μειονεκτήματα, (...) Θα παίζουν μεγάλο ρόλο οι διαπροσωπικές σχέσεις, συνάδελφοι που έχουν χρόνια φιλία δεν θα αξιολογούνται αρνητικά, όσο ένας συνάδελφος που έχει έλθει από άλλο μέρος και ξέρει ότι θα φύγει του χρόνου και η θέση του θα είναι πολύ πιο δύσκολη» (E18),

■ για το λόγο αυτό οι Διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι χρειάζονται επιμόρφωση προκειμένου να είναι αντικειμενικοί και αμερόληπτοι αξιολογητές.

«(...) θα πρέπει να υπάρχει επιμόρφωση στους διευθυντές προκειμένου να είναι αντικειμενικοί και να βάλουν στην άκρη τις προσωπικές εμπάθειες, αντιπάθειες για συναδέλφους» (E2),

«(...) Με την προϋπόθεση ότι οφείλουν και οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι θα μας αξιολογήσουν να έχουν πιστοποιηθεί από έγκυρους οργανισμούς ότι δύνανται να αξιολογήσουν αντικειμενικά εκπαιδευτικό προσωπικό» (E6),

«Εγώ (...) έχω εκπαιδευτεί να αξιολογώ, να κρίνω σωστά, πέρα από προσωπικές εμπάθειες, πέρα από συμπάθειες; Έχει να κάνει με το αν αφήνουμε τα πράγματα να λειτουργούν με το προσωπικό μόνο στοιχείο, σαφώς, υπάρχουν προβλήματα. Εάν πούμε ότι λειτουργούμε με το τι ώρα ήρθες και τι ώρα έφυγες, αν ήσουν συνεπής στο διάλειμμά σου ή αν μπαίνεις στην τάξη σου σαφώς είναι αντικειμενικό κριτήριο. Εάν με στραβοκοίταζες και μου είπες ότι δεν έχω τη διάθεση να κάνω αυτή τη δουλειά και μπει το προσωπικό στοιχείο τότε εκεί υπάρχει σοβαρό πρόβλημα που θα δημιουργήσει σοβαρές εντάσεις γιατί όταν δεν είναι μετρήσιμα, αντικειμενικά τότε ερμηνεύονται διαφορετικά από τον καθένα, γεγονός που θα επιφέρει εντάσεις» (E11),

«E...πιστεύω ότι θα πρέπει να εκπαιδευτούν πάρα πολύ καλά οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι σχολικοί σύμβουλοι για να μπορέσουν να κρατήσουν τις αποστάσεις ασφαλείας και να μην εμπλακούν σε προσωπικές συμπάθειες, αντιπάθειες» (E14).

■ Άλλωστε, οι Διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν επιλεγεί για διαφορετικούς ρόλους.

«(...) Ο ρόλος του συμβούλου είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός και όχι κριτικός και ελεγκτικός. Δεν ξέρω πώς θα χειριστούν οι σύμβουλοι δυο διαφορετικούς ρόλους» (E2),

«(...) Ο διευθυντής και ο σύμβουλος επιλέχτηκαν για διαφορετικούς ρόλους. Ο διευθυντής είναι συνάδελφος που ασκεί τα διοικητικά καθήκοντα του σχολείου και ο σύμβουλος ασκεί συμβουλευτική πάνω στο εκπαιδευτικό έργο των συναδέλφων. (...) Τώρα, το Υπουργείο τους πετάει το μπαλάκι και τους φορτώνει την αξιολόγηση» (E7).

■ Παράλληλα, ως προς τους αξιολογητές εγείρονται ζητήματα ηθικής τάξης και αξιοπιστίας.

«(...) Υπάρχουν ζητήματα για παράδειγμα ένας διευθυντής μπορεί να έχει και μικρότερο βαθμό από αυτόν που πρόκειται να αξιολογήσει, άρα προκύπτουν ζητήματα ηθικής τάξης» (E12),

«Άχρηστη! Διότι αυτή την στιγμή, τα συγκεκριμένα στελέχη, (...) είτε είναι σύμβουλοι, είτε είναι διευθυντές, δεν έχουν επιλεγεί για το σκοπό αυτό αλλά έχουμε και περιπτώσεις όπου τα προσόντα αυτών δεν είναι μετρήσιμα. Το παίρνω εγώ τελείως αντικειμενικά, είναι λιγότερα από αυτών που πρόκειται να αξιολογήσουνε. (...) Άρα, υπάρχει θέμα αξιοπιστίας. Βεβαίως!» (E15).

■ Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης δεν έχει ασφαλιστικές δικλίδες για τον εκπαιδευτικό γιατί είναι αυστηρά ιεραρχική «από πάνω προς τα κάτω» και μονοδιάστατη.

«Την κρίνω ελλιπή! Γιατί αυτή η μορφή αξιολόγησης θα πρέπει να 'χει ασφαλιστικές δικλίδες για τον εκπαιδευτικό. Εφόσον ο εκπαιδευτικός αξιολογείται, γι' αυτόν θα πρέπει να υπάρχουν ασφαλιστικές δικλίδες. Παραδείγματος χάρη, εάν εγώ δεν έχω καλές σχέσεις με τον διευθυντή μου ουδέποτε θα πάρω άριστα και αυτό μπορεί να είναι μόνο διαφορά κουλτούρας. Αν εγώ εισάγω την καινοτομία στο σχολείο και απλά ο διευθυντής είναι ένας εξαιρετικός, συντηρητικός διευθυντής, που θέλει να τα 'χει όλα μετρημένα – είναι δικαίωμά του, του ανθρώπου – δεν πρόκειται να σε καταλάβει ποτέ και φυσικά δεν πρόκειται να σου βάλει άριστα. (...) Όταν δεν έχεις την αποδοχή και την στήριξη του διευθυντή και τη διευκόλυνση, είναι ένα φοβερό πράγμα» (E4),

«(...) Ταυτόχρονα, πρέπει να επισημάνω και την έλλειψη, την παράλειψη του Υπουργείου Παιδείας της αξιολόγησης από κάτω προς τα πάνω. Δηλαδή, δεν επισημαίνεται πουθενά ότι ο σύλλογος διδασκόντων ή οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογήσουν τους σχολικούς συμβούλους ή τους διευθυντές, οι οποίοι με την σειρά τους θα τους αξιολογήσουν και αυτοί» (E6),

«(...) Και μια μορφής αξιολόγηση από κάτω προς τα πάνω γιατί η αξιολόγηση είναι αμφίδρομη. Δεν μπορείς να αξιολογείς από πάνω μόνο προς τα κάτω αλλά και κάτω προς τα πάνω (...)» (E8),

«(...) Θεωρώ, ότι πρέπει τέτοιου είδους αξιολόγηση να γίνεται πολυμορφικά, πολυπαραγοντικά. Θα έπρεπε να αξιολογεί και ο εκπαιδευτικός τον διευθυντή και τον



σχολικό σύμβουλο! Αναμφισβήτητα! Νομίζω όπως υπάρχει σχέση αλληλεπίδρασης το ίδιο πρέπει να συμβεί και όσο αφορά την αξιολόγησή τους» (E19).

■ Το Υπουργείο όφειλε να διακρίνεται από σοβαρότητα αναφορικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης εντάσσοντάς τη σε ένα βάθος χρονικό με επιστημονικότητα και αξιοπιστία.

«Η αξιολόγηση θα ξεκινήσει πάνω σε μια σαθρή βάση, γιατί η βάση είναι σαθρή. Διαφορετικά, κατά την γνώμη μου, αυτό το πράγμα θα έπρεπε να 'χε έναν ορίζοντα δεκαετίας απ' το Υπουργείο. Ένα Υπουργείο που δούλευε σοβαρά. Ένα Υπουργείο που θα δημιουργούσε πρώτα σοβαρά στελέχη, ανθρώπους δηλαδή που θα τους επέλεγε όχι με συνδικαλιστικά κριτήρια: «αυτός είναι δικός μας και ο άλλος είναι του αλλουνού», αλλά με βάση την επιστημονικότητα. Θα έφτιαχνε λοιπόν μια τέτοια βάση και στη συνέχεια θα μπορούσε, με αποδεκτά στελέχη από τη βάση, θα μπορούσε να προχωρήσει στην αξιολόγηση (...)» (E13).

■ Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν διαφορετικές μορφές αξιολόγησης:

◆ Το κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης να αξιολογείται από εκπαιδευτικούς που έρχεται σε άμεση επαφή καθημερινά.

«(...) Δεν υπάρχει η αξιολόγηση των στελεχών από τους ίδιους τους συναδέλφους. Δηλαδή αξιολογεί τον σχολικό σύμβουλο ποιος; Ο διευθυντής εκπαίδευσης και ο προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης. Γιατί; Μ' αυτούς έρχεται σ' επαφή καθημερινά; Ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν το διευθυντή. Τον αξιολογεί ο διευθυντής εκπαίδευσης γιατί; Για ποιο λόγο; Να τα λάθη μας, λοιπόν. Σαν κλάδος. Ότι θα έπρεπε εμείς οι ίδιοι να έχουμε προλάβει και να έχουμε σκεφτεί ότι τον διευθυντή κυρίως θα πρέπει να τον αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους έρχεται σ' επαφή. Αυτοί να λένε τι ακριβώς κάνει αυτός ο άνθρωπος. Να τον αξιολογούν κατά την γνώμη μου, οι γονείς. Γιατί όχι; Όποιος δεν φοβάται ας πούμε την σχέση με τους γονείς θα μπορούσε να αξιολογηθεί. Άλλωστε να πω και κάτι; Ο κακοπροαίρετος είναι 1, να είναι 2, να είναι 5 σε μια σχολική μονάδα; (...) Το ίδιο συμβαίνει και με τους συναδέλφους, τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί με



κάποιον να έχει προσωπικά αλλά οι υπόλοιποι δεν νομίζω ότι θα τον έκριναν άσχημα. Αυτό λοιπόν είναι μεγάλο λάθος που έχουμε κάνει και δεν μπορέσαμε να περάσουμε κάτι τέτοιο. Εδώ λοιπόν υπάρχει ένα ζήτημα, για μένα.» (E13).

◆ Εξωτερική αξιολόγηση από εξωτερικούς φορείς, με τακτικές επισκέψεις που θα κρίνουν με αποδεικτικά στοιχεία.

«Για μένα θα έπρεπε να υπάρχει εξωτερική αξιολόγηση από επιστημονική, εξειδικευμένη επιτροπή από πάνω, να δίνονται πληροφορίες από το διευθυντή του σχολείου και να κάνουν εξακρίβωση των πληροφοριών αυτών μέσα από τακτικές επισκέψεις στα σχολεία χωρίς να τους ξέρει κανείς. Έτσι. Κατά τακτά χρονικά διαστήματα! Έτσι! Και με αποδεικτικά στοιχεία να μας κρίνουν, με αποδείξεις και επιστημονικές αιτιολογίες για να γίνουμε καλύτεροι» (E7).

◆ Σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης

«Νομίζω ότι έπρεπε να υιοθετηθεί ένα σύνθετο μοντέλο εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης» (E8).

#### **7.6.4. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το αν οι σχέσεις ανάμεσα στο Διευθυντή και στο Σύλλογο Διδασκόντων θα επηρεαστούν με την επερχόμενη αξιολόγηση (ερ.25)**

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών απαντά ότι θα επηρεαστούν

■ αρνητικά οι σχέσεις ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα:

«Φαίνεται ...να έχουν γίνει όλα μπουρλότο σε παρά πολλά σχολεία. Σε όλα τα σχολεία σχεδόν. Ο ένας να φοβάται τον άλλον και σε ελάχιστα σχολεία να συσπειρώνονται, πράγμα που έπρεπε να 'χε γίνει εξαρχής γιατί στην πραγματικότητα αυτό θα έπρεπε να κάνουμε για να τα βγάλουμε πέρα. Να το μοιραστούμε αυτό το πράγμα και να συσπειρωνόμαστε. Την στιγμή που είναι κάτι που έπρεπε να το περάσουμε όλοι. Αλλά εμείς κοιτάμε ο ένας καχύποπτα τον άλλον γιατί φανταζόμαστε ότι ο ένας θα περάσει και ο άλλος δεν θα περάσει. Ότι εγώ είμαι ικανός και εσύ είσαι ο ανίκανος. (...)» (E4),

«Όλος ο σύλλογος των διδασκόντων δεν θα τολμάει να υψώσει φωνή απέναντι στον διευθυντή, έτσι, όλοι είτε έχουν αντίρρηση, είτε όχι, θα πηγαίνουν αμέσως να εκτελούν

οποιαδήποτε εντολή μόνο και μόνο από το φόβο ότι κάποια στιγμή θα αξιολογηθούν από αυτόν τον άνθρωπο» (E5),

«(...) Αρχίζει πια η απόσταση και ένας ηλίθιος ανταγωνισμός (...) μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εγώ πιστεύω ότι θα υπάρχει ένα κλίμα καταγκιοζηλίκι απέναντι στον διευθυντή, δηλαδή χάνεται η ουσία. Στο δικό μου το σχολείο υπάρχει αυτή την στιγμή ένα πολύ καλό κλίμα. Μπορεί να ήλθαν εκπαιδευτικοί φέτος καινούριοι αλλά προσαρμόστηκαν σε αυτό. Είμαστε όλοι μαζί εδώ για ένα σκοπό, για τα παιδιά. Δεν υπάρχουν αντιδικίες και με τον διευθυντή πάρα πολύ καλή συνεργασία. Μακάρι να ήταν όλα τα σχολεία έτσι!! Αλλά πιστεύω ότι με την αξιολόγηση και ο διευθυντής θα έχει παρά πολύ άγχος και οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και με το διευθυντή θα υπάρχουν προστριβές» (E7),

«Εννοείται!! Ίδιες σχέσεις έχει κάποιος με το συνάδελφό του και ίδιες σχέσεις με το αφεντικό του; Σίγουρα με τον διευθυντή πλέον θα το βλέπει σαν αφεντικό. Είναι αυτός που θα σε αξιολογήσει. Θα υπάρξουν αρνητικά και έντονα φαινόμενα θα στο πω τώρα με μια άλλη λέξη «ρουσφετιού»» (E9),

«Φοβάμαι πώς ναι αρνητικά γιατί από τη στιγμή που έχει συνδεθεί όλο αυτό με το οικονομικό αντίκρισμα θα επηρεαστεί αρνητικά» (E11),

«Όχι μόνο θα επηρεαστούν. Θα διαρραγούν ανεπανόρθωτα και θα γίνουν εκρηκτικές, εκρηκτικές. Βεβαίως και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί!! Ήδη εγώ βλέπω στη δική μου σχολική μονάδα ότι υπάρχουν κουβέντες: «εσύ, γιατί κάνεις αυτά, περιμένεις αύριο να αξιολογηθείς καλύτερα!!». Αυτά φυσικά και δε υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια. Όποιος ήθελε δούλευε γιατί είχε το κέφι και όποιος ήθελε δε δούλευε αλλά εκείνος που δεν δούλευε είχε επίσης και τη φήμη του ανθρώπου που δεν δουλεύει. Δηλαδή η καταξίωση, η θετική ερχόταν απ' την μια μεριά και η αρνητική απ' την άλλη» (E13),

«(...) Αν δει ο συνάδελφος ότι γίνεται αδικία, δεν υπάρχει περίπτωση να μείνει άπραγος, όταν παίζεται το οικονομικό και η απόλυση, δεν θα καθίσει να το δεχθεί αμίλητα με τη δικαιολογία ότι αυτός είναι ο διευθυντής ή ο σύμβουλος. Αποκλείεται, θα προκύψουν συγκρούσεις μεγάλες» (E16).

Με την συγκεκριμένη άποψη συμφωνούν οι E1, E2, E3, E6, E8, E10, E14, E17, E18, E19.

■ Η σημαντικότερη αιτία πυροδότησης του αρνητικού κλίματος στο σχολείο είναι η αξιολόγηση του διευθυντή με βάση την ποσόστωση.

*«(...) Ήδη, έχουν επηρεαστεί σε πολύ αρνητικό βαθμό, επειδή ο διευθυντής σαν αξιολογητής θα αναγκαστεί να «κόψει» κάποιους είτε το θέλει είτε δεν το θέλει αλλά ο νόμος του το επιβάλλει. Όπως καταλαβαίνετε αυτή η επιλογή του δεν μπορεί να γνωρίζει κανένας με τι κριτήρια θα γίνει. Παράλληλα, επειδή υπάρχει το ανεξέλεγκτο των κριτηρίων γιατί ο αξιολογητής δεν είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη του το προσωπικό φάκελο του αξιολογούμενου, σύμφωνα με το νόμο για την αξιολόγηση, αν θέλει το λαμβάνει υπόψη, δυννητικά. (...) Σίγουρα θα διαταράξει και θα δημιουργήσει μια κάστα των διευθυντών που θα αποτελούν ξεχωριστό σώμα, το οποίο και ψυχολογικά και ουσιαστικά θα αποκοπεί από το σώμα των εκπαιδευτικών και αυτό θα είναι τραυματικό για την όλη λειτουργία του σχολείου και σίγουρα οι συγκρούσεις θα είναι τεράστιες σε διαπροσωπικό επίπεδο» (E12).*

■ Βέβαια, τίθεται και ο αντίλογος της δασκάλας που θεωρεί ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν θα θιγούν αντίθετα θα συσπειρωθούν μπροστά στην άμεση απειλή.

*«(...) Από την εμπειρία μου που έχω, από ό, τι έχω δει μέχρι τώρα και απ' τις σχέσεις μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικών, θεωρώ αυτό θα γίνει σε ένα πολύ μικρό ποσοστό. Γιατί ήδη το σχολείο χτυπιέται και ήδη το κάθε σχολείο έχει «δέσει» περισσότερο τους δεσμούς του προκειμένου να μπορέσει να αντισταθεί σε όλη αυτή τη λαίλαπα. Και με την αυτοαξιολόγηση δεχτήκαμε επίθεση και με την εξωτερική αξιολόγηση και με τα καινοτόμα και από τους συμβούλους. Ναι. Θεωρώ ότι θα είναι συμπαγείς. Δεν θα χαλάσουν παρά μόνο σε ένα μικρό ποσοστό, το οποίο ήταν χαλασμένο και από πριν» (E15).*

### 7.6.5. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν είναι εκ των προτέρων δεκτικοί ή αρνητικοί με την επερχόμενη αξιολόγησή τους (ερ.26)

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται. Το δείγμα των εκπαιδευτικών διχάζεται σχετικά με τη δεκτικότητα ή την αρνητικότητα της αξιολόγησης. Όμως, το πιο σημαντικό θέμα εστιάζεται στην ποσόστωση που θεωρείται δυσεπίλυτο πρόβλημα από όλους τους εκπαιδευτικούς, συνολικά.

Αναλυτικά:

■ Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι δεκτικοί στην αξιολόγησή τους χωρίς να υπολογίσουν την ποσόστωση.

*«Είμαι δεκτικός με την αξιολόγηση εγώ πέρα από επερχόμενη ή απερχόμενη» (E11), (E4), (E14).*

■ Αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι δεκτικοί αλλά διατηρούν επιφυλάξεις αναφορικά με τα κριτήρια, τους αξιολογητές της συγκεκριμένης αξιολόγησης και την ποσόστωση.

*«Εγώ είμαι θετικός με την αξιολόγηση με μία μόνο προϋπόθεση να μην έχει ποσόστωση και να είναι αξιολόγηση ουσιαστική, να μπαίνει στο πρόβλημα. Δεν αρνούμαι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην είναι τόσο κατάλληλοι για τη δουλειά τους αλλά από την άλλη μεριά πιστεύω ότι η αξιολόγηση όπως εφαρμόζεται σε όλο τον κόσμο έχει σκοπό να διορθώσει τα κακώς κείμενα και όχι να τιμωρήσει. Δεν θέλω να έχει τιμωρητικό αλλά διορθωτικό χαρακτήρα» (E12),*

*«Γενικά δεν είμαι αρνητική με την αξιολόγηση. Θέλω να αξιολογηθώ. Με την συγκεκριμένη αξιολόγηση είμαι αρνητική!» (E1),*

*«Γενικά είμαι δεκτική αλλά νομίζω ότι είναι πάρα πολλοί οι δείκτες με βάση τους οποίους θα αξιολογηθούμε και είναι πολύ πολύπλοκο. Δεν ξέρω τελικά αν πράγματι αυτοί που αξίζουν, θα αξιολογηθούν έτσι όπως πρέπει» (E2), (E3), (E8),*

*«Είμαι υποψιασμένη. Ναι μεν αξιολόγηση γιατί δεν μπορείς να αμείβεις, με οποιοδήποτε τρόπο μισθολογικά, όλους τους εκπαιδευτικούς το ίδιο γιατί κάποιοι ξεχωρίζουν αρνητικά και κάποιοι θετικά. Έτσι! Αλλά στις σωστές βάσεις. Με τέτοιο τρόπο αξιολόγηση όχι δεν την δέχομαι. Είμαι πολύ αρνητική!» (E7), (E13),*

*«Είμαι δεκτική ως προς την έννοια της αξιολόγησης. Είμαι αρνητική ως προς τον τρόπο που αυτή θα γίνει. Και από τα άτομα έτσι, από τα οποία θα γίνει» (E15), (E16).*

■ Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι είναι αρνητικοί με την επερχόμενη αξιολόγησή τους εστιάζοντας στην ποσόστωση.

*«Κάθετα αρνητικός! Είμαι κάθετα αρνητικός αλλά είμαι υποχρεωμένος προκειμένου να ανελιχτώ βαθμολογικά, για αυτό το λόγο θα ζητήσω να αξιολογηθώ» (E5),*

*«Όσον αφορά την προωθούμενη αξιολόγηση η οποία γίνεται στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο με ποσόστωση, είμαι αρνητικά προδιατεθειμένος» (E6), (E9),*

*«(...) Είμαι αρνητική όσον αφορά την ποσόστωση» (E10), (E17),*

*«(...) Σίγουρα δεν θα ήθελα να εφαρμοστεί η αξιολόγηση με αυτόν τον τρόπο (...) έχω περάσει από αρκετές εξετάσεις, έχω ήδη αποδείξει τι αξίζω, θεωρώ, ότι αξιολογούμαι καθημερινά από τους γονείς και τα παιδιά, επομένως, δεν μπορώ να καταλάβω πώς θα με αξιολογήσει ο διευθυντής και ο σύμβουλος μέσα σε 2 ώρες και να κρίνει αν είμαι καλή εκπαιδευτικός ή όχι. Αν έλειπε από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η ποσόστωση, θα ήταν σίγουρα καλύτερα τα πράγματα, γιατί η ποσόστωση βάζει στο μυαλό σου (...) ότι ένα ποσοστό είτε είναι καλό είτε δεν είναι πρέπει να φύγει ενώ αν έλειπε η ποσόστωση θα ήταν πιο χαλαρά θεωρώ τα πράγματα» (E18),*

*«Γενικά, είμαι αρνητική με την έννοια ότι δεν συμφωνώ με τους συγκεκριμένους όρους. Πολύ περισσότερο δε με τους όρους που αφορούν ποσοστάσεις και απολύσεις» (E19).*

#### **7.6.6. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το φόβο που έχουν απέναντι στην επερχόμενη αξιολόγησή τους (ερ.27-28)**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διακατέχεται από αρνητικά συναισθήματα: εκφοβισμού, τρόμου, προβληματισμού, αγωνίας, ανησυχίας, απογοήτευσης, θυμού, δυσαρέσκειας, φόβου για την επερχόμενη αξιολόγησή τους. Ειδικότερα:

■ Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ζουν σε ένα κλίμα εκφοβισμού και τρομοκρατίας.

«Ναι. Ναι, το νιώθω πραγματικά. Δημιουργείται ένα κλίμα εκφοβισμού που δεν μπορώ να εργαστώ όπως θέλω στην τάξη» (E1),

«Ναι. Ε...με διακατέχει και μένα αυτό το συναίσθημα και πράγματι υπάρχει ένα κλίμα τρομοκρατίας στις εκπαιδευτικές κοινότητες» (E2).

■ Άλλοι εκπαιδευτικοί νιώθουν αγωνία, άγχος, ανησυχία, απογοήτευση, θυμό, δυσαρέσκεια.

«Φόβος όχι. Προβληματισμός, όμως, αγωνία, άγχος» (E3),

«Εμείς οι εκπαιδευτικοί, στην πορεία των αιώνων έχουμε αποδειχτεί μαχητές. Μπορεί στην αρχή να φοβόμαστε οποιοδήποτε νεωτερισμό όμως, θεωρώ, ότι στο τέλος θα τα καταφέρουμε. Όχι φόβος δεν με διακατέχει σε καμία περίπτωση απλά με διακατέχει ανησυχία. Ανησυχία για τους συναδέλφους μου. Φόβος όμως, προσωπικά όχι» (E8),

«Φόβος, όχι. Υπάρχει, όμως, απογοήτευση, θυμός, υπάρχει δυσαρέσκεια» (E18).

■ Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι νιώθει φόβο

◆ είτε γιατί η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σε μια δύσκολη οικονομική συγκυρία που στον ευρύτερο δημόσιο τομέα πραγματοποιούνται περικοπές,

«Ναι, μπορώ να πω ότι δεν με αφήνει ανεπηρέαστο η προωθούμενη αξιολόγηση ακριβώς, ακριβώς επειδή προσπαθεί να εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν «εξορθολογισμό» και την συρρίκνωση του δημόσιου τομέα θα έλεγα» (E6),

«Σίγουρα διακατέχομαι από αυτό το συναίσθημα του φόβου, με πιάνει τρόμος, θα έλεγα γιατί θεωρώ ότι τελικά οι προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, όσον αφορά την αξιολόγηση δεν είναι προς την πραγματοποίηση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά μάλλον προς τη κάλυψη οικονομικών περικοπών του κράτους» (E19),

◆ είτε για την αλλαγή του θετικού και τη δημιουργία ανταγωνιστικού κλίματος στα σχολεία,

«Ε...όχι δεν μπορώ να πω φόβο για τον ίδιο μου τον εαυτό γιατί εγώ ξέρω γιατί είμαι εκεί. Έτσι. Είμαι έτοιμη για όλα! Πραγματικά! (...) Δεν με επηρεάζει το έργο μου

στην τάξη. Όμως ε... ανησυχώ για το σύνολο. Δηλαδή βγάζω τον εαυτό μου έξω, ε.. ανησυχώ δηλαδή για τις ίντριγκες, για τους τσακωμούς, τους ανταγωνισμούς, όλα αυτά που μπορούν να υπερισχύσουν μέσα στο σχολείο» (E7),

«(...) Τις αντιπάθειες ε... το ότι δεν θα μπορέσει να λειτουργήσει μία εκπαιδευτική μονάδα έτσι όπως πρέπει να λειτουργεί, ε... το ότι θα μπου οι γονείς χωρίς να γνωρίζουν το εκπαιδευτικό έργο και θα κρίνουν (...) Κακό θα κάνει, καλό δεν θα κάνει (E10),

«Η επερχόμενη αξιολόγηση, φοβάμαι, ότι θα δημιουργήσει ένα κλίμα διάσπασης μέσα στο χώρο του σχολείου, πόλωσης μεταξύ του διευθυντή και των συναδέλφων αλλά και μεταξύ τους οι συνάδελφοι γιατί αναγκαστικά θα αρχίσουν να διαγκωνίζει ο ένας τον άλλον για το ποιος θα πάρει τον καλύτερο βαθμό. Ο διαγκωνισμός δεν θα γίνεται με επιστημονικά κριτήρια αλλά με προσωπικά κριτήρια. Είτε καλές σχέσεις και κολλητός του διευθυντή, μιλάμε για τέτοιες καταστάσεις που δεν τιμούν τον πολιτισμό μας και την ιδιότητά μας ως εκπαιδευτικοί. Αυτό θα καταστρέψει το παιδαγωγικό κλίμα στο σχολείο και θα υποβαθμίσει την εκπαίδευση» (E12),

«Ε...φοβάμαι ότι θα γίνουμε όλοι: «ουφ, ευτυχώς που δεν είμαι εγώ», άμα το βλέπουμε να γίνεται σε κάποιον άλλον και είναι πάρα πολύ άσχημο αυτό. Ε, φοβάμαι τις κόντρες που θα αναπτυχθούν (...) Γενικά εγώ είμαι ένας άνθρωπος δεν έχω συγκρουστεί ποτέ, έχω δουλέψει πάρα πολύ καλά (...) συνεργάζομαι και φοβάμαι ότι αυτό θα χαλάσει. Δηλαδή μπορεί να δημιουργηθεί αρνητική ενέργεια στο να πάω στη δουλειά μου» (E17),

«(...) δεν θα πηγαίνουμε στη δουλειά μας με ηρεμία και θα αναγκαζόμαστε να πηγαίνουμε με ένα μόνιμο άγχος, με ένα διαρκές άγχος και να κοιτάμε πίσω από την πλάτη μας και να μην ξέρουμε τι μας ξημερώνει την επόμενη μέρα» (E18),

◆ είτε ως προς την ίδια την προτεινόμενη αξιολόγηση: την έλλειψη αξιοπιστίας και μεροληπτικότητας των αξιολογητών (διευθυντών – σχολικών συμβούλων),

«Αυτό που φοβάμαι είναι ότι δεν μπορεί να είναι αντικειμενική η αξιολόγηση αλλά πιστεύω ότι σε μεγάλο βαθμό θα παίζει ρόλο το πόσο γνωρίζει κανείς το διευθυντή ή τον σύμβουλο, (...) θα υπάρχει μεροληψία» (E5),

«Α...φοβάμαι την έλλειψη αντικειμενικότητας» (E6),

«Αυτό φοβάμαι! Τις ίντριγκες, το χάιδεμα των αυτιών κάποιων, το να τον πιάνεις από κοντά για να σε αξιολογήσει καλά, ο ένας πίσω από τον άλλον θα μιλάει αρνητικά...Εγώ πιστεύω ότι δεν είμαστε καλλιεργημένοι για να φτάσουμε στην αξιολόγηση!! Δεν είμαστε!» (E7),

«Η αξιολόγηση θα γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε θα προσπαθεί ο καθένας να καλύψει μέσα από αυτό την ανεπάρκειά του. Έτσι» (E13),

«Ε...φοβάμαι την αμάθεια των ατόμων που θα αξιολογήσουν, φοβάμαι την έλλειψη αξιοπιστίας τους, φοβάμαι την έλλειψη επιστημονικότητάς τους. Άρα, φοβάμαι δεν θα με αξιολογήσουν σωστά» (E15),

◆ είτε την ασάφεια ή την ελλειμματικότητα των κριτηρίων της συγκεκριμένης αξιολόγησης,

«Βεβαίως και θεωρώ ότι είναι σωστό που υπάρχει φόβος. Η Ευρωπαϊκή Ένωση μιλάει για αξιολόγηση αλλά μιλάει για αξιολόγηση σε επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Τι επιμόρφωση έχουμε πάρει εμείς; Και με την οικονομική κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε, δεν μπορούμε ούτε από μόνοι μας να λάβουμε επιμόρφωση. Και αυτό θίγει κυρίως τους εκπαιδευτικούς που είναι μακριά από κέντρα επιμόρφωσης! Από πανεπιστημιακά κέντρα. Βεβαίως! Από πόλεις. Υπάρχουν λοιπόν εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων: της πόλης και της επαρχίας. Άρα, πώς θα τους αξιολογήσεις; Δεύτερον, υπάρχουν κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, διαφορετικές στην Εκάλη απ' ότι στο τελευταίο χωριό. Από την απόδοση λοιπόν των μαθητών είναι δυνατόν να αξιολογηθεί ο δάσκαλος; Δηλαδή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, δηλαδή η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δεν παίζουν κανένα ρόλο σε όλα αυτά;» (E15),

«(...) Έχουν βγει κάποιοι δείκτες, κάποια επιστημονικά προσόντα, κάποια κατάρτιση όλα αυτά που ορίζονται στο Προεδρικό Διάταγμα 152 αλλά πέρα από αυτά αν διαβάσουμε προσεκτικά το συγκεκριμένο διάταγμα υπάρχει ένα ναι μεν αλλά, δηλαδή έχεις αυτό αλλά σου λείπει κάτι άλλο. Πάντα, ο εκπαιδευτικός υπολείπεται σε κάτι. Το «καλός» είναι πιο πάνω από το «επαρκής» αλλά αν ο σκοπός είναι μισθολογικός σε αφήνει στο «επαρκής», δεν έχεις το φόβο της απόλυσης και λες: «Εντάξει αφού δεν απολύθηκα ας μην πάρω προαγωγή». Ίσως, αυτός να είναι ο απώτερος στόχος: «αφού δεν απολύομαστε», να διατηρηθεί η τρομοκρατία «ας μας κόψουν χρήματα». Όμως δεν είναι λύση το ότι δεν απολύθηκε ο εκπαιδευτικός και παίρνει 700 ευρώ παρόλο που δουλεύει 20 χρόνια» (E16),



«(...) Φοβάμαι το προσωπικό στοιχείο, φοβάμαι αυτό που δεν συγκεκριμενοποιείται, εκείνο που δεν μετριέται. Εκείνο είναι που φοβάμαι. Αυτή τη σχέση με τα παιδιά όταν είσαι στην τάξη που δεν μετριέται και δεν μπορεί να τη δει κάποιος σε μία ώρα, αυτό το κλίμα, αυτή τη μέθεξη που γίνεται την ώρα του μαθήματος που δεν μπορείς να τη δεις σε μια ωρίτσα γιατί ενδεχομένως εκείνη την ώρα να υπάρχουν και άλλοι αντικειμενικοί παράγοντες, ε πώς θα τη μετρήσεις;» (E11),

◆ είτε για το άγνωστο, το μυστήριο που περιβάλλει την αξιολόγηση.

«(...) Περισσότερο με φοβίζει το άγνωστο, με την έννοια ότι δεν ξέρω πώς θα γίνει αλλά όχι δεν μου έχει γίνει έμμονη ιδέα, δεν το σκέφτομαι. Στο δικό μας σχολείο δεν το συζητάμε καν ότι θα αξιολογηθούμε, υπάρχει φιλικό κλίμα, πιο πολύ το λέμε σε συλλαστείου, ειλικρινά! Βέβαια, σε αυτό παίζει ρόλο ο διευθυντής που μας χαλαρώνει, γιατί ξέρουμε όλοι ότι έχουμε τη στήριξη του, αλλά κανείς δεν ξέρει του χρόνου ποιος διευθυντής θα είναι και πώς θα είναι τα πράγματα, όπου είναι το άγνωστο πάντα τρομάζει (...) Δεν μπορώ να δεχτώ ότι υπάρχουν δάσκαλοι που δεν κάνουν τίποτα, τίποτα!! Εντάξει μπορεί να υπάρχει ο καλός, ο μέτριος, ο χειρότερος αλλά δεν δέχομαι ότι υπάρχουν άχρηστοι δάσκαλοι γιατί δεν μπορείς να μπεις σε μια τάξη και να κοιτάς, δεν γίνεται να κάθεται να κοιτάς τα παιδιά, κάτι θα τους πεις» (E16),

«Όλοι οι άνθρωποι φοβούνται. Όποιος λέει ότι δεν φοβάται, λέει ψέματα γιατί δεν είναι ήρωας είναι λογικός. Ένας λογικός άνθρωπος φοβάται διότι το πλαίσιο της αξιολόγησης είναι τέτοιο που μπορεί να προκύψει οποιοδήποτε αποτέλεσμα, πολύ περισσότερο τώρα που το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μπορεί να καταστρέψει και την οικογενειακή κατάσταση ενός συναδέλφου» (E12).

◆ Οι εκπαιδευτικοί φοβούνται για τις συνέπειες που θα υπάρξουν σε περιπτώσεις συναδέλφων τους που θα αρνηθούν για προσωπικούς λόγους να αξιολογηθούν,

«Με διακατέχει αυτό το συναίσθημα και με ανησυχεί πάρα πολύ τι θα πάθει ο συνάδελφός μου που θα αρνηθεί να πάρει μέρος στην αξιολόγηση. Εάν συνεχίσει γιατί αισθάνεται ελεύθερο πνεύμα, κι αυτό εγώ το θαυμάζω, να επιμένει ότι: «εγώ αρνούμαι να λάβω μέρος στην αξιολόγηση». Δε θέλω ένας συνάδελφος μου να δεχτεί την επίπληξη ή να βρεθεί σε διαθεσιμότητα επειδή θα υπερασπιστεί, επειδή θα έχει προβάλει το δικαίωμά του στο να είναι ελεύθερος να πει την γνώμη του και να μην τον καπελώσει κανένας. Δεν θέλω να κινδυνεύσει κανένας μου συνάδελφος» (E4),

◆ είτε για τις συνέπειες που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί που θα βρεθούν στο κρίσιμο ποσοστό της ποσόστωσης,

*«Ε...ναι οπωσδήποτε, γιατί όπως είπαμε η αξιολόγηση γίνεται με ποσόστωση και ένα ποσοστό θα αξιολογηθεί αρνητικά και δεν ξέρουμε ακόμη τις συνέπειες που θα έχει για αυτούς τους ανθρώπους και αποτελεί φόβητρο» (E5),*

*«Όχι δεν με διακατέχει φόβος για την αξιολόγηση αυτή καθ' αυτή, με διακατέχει φόβος για όλα αυτά που θα γίνουν μέσω της αξιολόγησης την στιγμή που υπάρχει ποσόστωση» (E10),*

◆ είτε για τις συνέπειες που θα υποστούν από μια αρνητική αξιολόγηση, τις απολύσεις.

*«(...)Μια αρνητική αξιολόγηση μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την απόλυση του εκπαιδευτικού και τη στέρηση των οικονομικών πόρων που μπορεί να είναι καταστροφικοί για την οικογένειά του» (E12),*

*«Ε... Φοβάμαι ότι θα απολυθώ. Αυτό είναι το κυρίαρχο» (E1),*

*«Ο μεγαλύτερος φόβος αφορά τις ποσοστάσεις και τις απολύσεις αυτών που θα πάρουν κακό βαθμό ή θα αρνηθούν να αξιολογηθούν» (E19), (E8).*

Το φόβο των απολύσεων είτε για τον εαυτό τους είτε για συναδέλφους εκφράζουν και οι E3, E4, E6, E14, E17.

■ Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν τους φοβίζει κάτι σχετικά με την αξιολόγηση

◆ είτε γιατί αγαπούν τη δουλειά τους,

*«Εγώ πιστεύω ότι αν ένας εκπαιδευτικός ξέρει και αγαπάει αυτό που κάνει δεν πρέπει να φοβάται την αξιολόγηση» (E14),*

◆ είτε γιατί θεωρούν ότι είναι πολύ καλοί στη δουλειά τους συνεπώς δεν πιστεύουν ότι θα θιγούν από την αξιολόγηση.

*«Όχι, όχι, όχι. Εμένα η αξιολόγηση δεν με απασχολεί. Δεν με απασχόλησε ποτέ κανενός είδους αξιολόγηση. Και νομίζω ότι, το έχω ξαναπεί, ότι όποιος νομίζω ότι*

κάνει την δουλειά του, όπως πρέπει να την κάνει ή να το πω καλύτερα, όποιος για μένα, είναι επαγγελματίας στη δουλειά του – με την έννοια την professional που βάζουν οι Αμερικάνοι – δηλαδή επαγγελματίας είναι αυτός ο οποίος ενημερώνεται για τις εξελίξεις, αυτός που είναι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, που ξέρει τις τάσεις, που φέρνει τα καινούρια πράγματα γιατί τα αναζητά ο ίδιος, χωρίς να περιμένει να του τα φέρουνε και να του τα φορέσουνε. Έτσι! Ε.. αυτός λοιπόν δεν έχει να φοβηθεί τίποτα, για μένα, από καμία αξιολόγηση. Για μένα τις περισσότερες φορές αυτός είναι πολύ καλύτερος από τους αξιολογητές του (...)» (E13).

#### **7.6.7. Απόψεις των υποκειμένων για τη συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (ερ.29)**

Στο συγκεκριμένο ερώτημα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίστανται.

■ Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

◆ Έχοντας ως βασικές προϋποθέσεις την απόσυρση της ποσόστωσης και τη χρήση της αντικειμενικότητας και της επιστημονικότητας,

«Η αξιολόγηση πιστεύω ότι μπορεί να κάνει πάρα πολλά. Αναλόγως το πνεύμα που θα εφαρμοστεί μπορεί να κάνει τα πάντα. Να οδηγήσει την εκπαίδευση σε πάρα πολύ καλούς δρόμους. Αρκεί να γίνει κάθετα με αξιοπρέπεια, με σεβασμό και με επιστημονικότητα. Βεβαίως! Μπορεί να είναι πάρα πολύ θετική. (...) γιατί στην πραγματικότητα κάθε διευθυντής οδηγεί το καράβι του – τη σχολική του μονάδα – όπου θέλει (...)» (E4),

«(...) Ναι θα μπορούσε να συμβάλει αν δεν υπήρχε ποσόστωση» (E10),

«Εάν γίνει χωρίς την ποσόστωση και με κριτήρια αντικειμενικά, πιστεύω ότι θα συμβάλει πάρα πολύ. Το πιστεύω! Εάν, όμως, έχει το χαρακτήρα της αξιολόγησης και όχι της τιμωρίας, εάν γίνει με σωστό τρόπο για να διαπιστώσει τα κακώς κείμενα και αφού τα διαπιστώσει να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις, σαφώς και θα βοηθήσει. Και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο γιατί πάνω από όλα μας ενδιαφέρει να γίνει μια σωστή αξιολόγηση, να δούμε τα κακώς κείμενα, να τα διορθώσουμε και να ανεβάσουμε

το επίπεδο της εκπαίδευσης, άρα να προσφέρουμε καλύτερες γνώσεις στα παιδιά. Εάν γίνει κατ' αυτόν τον τρόπο, σίγουρα θα βοηθήσει πολύ» (E12),

«(...) Με τη μορφή που θέλουν να το κάνουν, όχι!! Αν ήταν ανεξάρτητη από κινητικότητα.. Και μισθολογική εξέλιξη ναι, θεωρώ ότι θα βοηθούσε να γίνουμε καλύτεροι» (E17),

◆ την ύπαρξη από τη μια ικανών και επαρκών στελεχών εκπαίδευσης και επαγγελματιών εκπαιδευτικών από την άλλη,

«Σε στέρεες βάσεις, ναι!! Εάν είχαμε δηλαδή εκπαιδευτικούς επαγγελματίες, έτσι δεν είναι; Και είχαμε και στελέχη με επάρκεια, ποιος θα φοβόταν την αξιολόγηση; Θα ξέραμε ότι θα μπει μέσα στην τάξη, τα κριτήρια είναι εκ των προτέρων δεν είναι εκ των υστέρων. Ξέρεις, δηλαδή ότι θα έρθει μέσα, θα παρουσιάσεις ένα σχέδιο διδασκαλίας, έτσι δεν είναι; Θα παρουσιάσεις ένα σχέδιο το οποίο θα 'χει αρχή, μέση και τέλος. Εάν το παρουσιάσεις όπως πρέπει να το παρουσιάσεις, ποιο είναι το πρόβλημα; Το πρόβλημα σου, λέει, μήπως αυτός που το αξιολογεί δεν καταλαβαίνει; Και παρανοήσει και δεν καταλάβει; (...) Οι ίδιοι όμως καλλιεργήσαμε αυτή την αναπαραγωγή της μετριότητάς μας όλα αυτά τα χρόνια. Αυτό κάναμε. Αναπαραγωγή της μετριότητας. Δεν θέλαμε τα πράγματα να πάνε ψηλά. Θέλαμε να είναι εκεί (...)» (E13),

◆ με αποτέλεσμα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης και τελικώς τη βελτίωση της σχολικής μονάδας ως σύνολο.

«Αν γινόταν σωστά θα μπορούσε, ναι!! Θα έβλεπε ο καθένας, πρώτα σαν σχολική μονάδα πού πάμε, τι κάνουμε, ύστερα, θα μάθαινε ο ένας εκπαιδευτικός από τον άλλο, αυτό σίγουρα αλλά θα μπορούσε να το κάναμε αυτό και μόνοι μας, και εδώ είναι η ευθύνη των συνδικαλιστών, χωρίς να μας το επιβάλουν. Να γινόταν αποτίμηση σε κάθε σχολική μονάδα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός θα μάθαινε από τον άλλον γιατί ο ένας κάνει υπολογιστές, ο άλλος κάνει προγράμματα, ο άλλος κάνει ωραίες γιορτές. Ο ένας με τον άλλον να αλληλεπιδράσουμε γιατί ο καθένας είναι καλός σε κάποιο τομέα, άλλος στη μουσική, άλλος στη ζωγραφική να πάρουμε ιδέες για την τάξη του ο καθένας. Αυτό για μένα είναι αξιολόγηση, να βελτιωθούμε, να πάρουμε ιδέες, να διορθωθούμε, να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί για την τάξη μας» (E16).

◆ Αν και υπάρχουν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν είναι συνεπείς στην εργασία τους, άρα απαιτείται η αξιολόγησή τους.

«(...) Διότι πρέπει να καταλάβουμε ότι ένα μικρό κομμάτι εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να κρύβει την ανεπάρκεια πίσω από ιδεολογήματα ή να δημιουργούνται καταστάσεις στα σχολεία γιατί κάποιοι συνάδελφοι έχουν παράλληλους μονοδρόμους, να το βιώνεις, να το νιώθεις και να μην μπορείς να πεις και τίποτα. Έτσι;» (E11),

«Με τη μορφή που θέλουν να το κάνουν, όχι!! Αν ήταν ανεξάρτητη από κινητικότητα και μισθολογική εξέλιξη ναι! Θεωρώ ότι θα βοηθούσε να γίνουμε καλύτεροι. Γιατί ας μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν άνθρωποι που βολεύονται, που δεν δουλεύουν, που έχουν παράλληλες δουλειές και φεύγουν απ' τα σχολεία τους. Υπάρχουν άνθρωποι που έχουν ανάγκη επιμόρφωσης» (E17).

◆ Έχοντας δεδομένες τις παραπάνω προϋποθέσεις μόνο τότε μπορεί να συμβάλει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

«Σε γενικά πλαίσια ασφαλώς. Μία σωστή αξιολόγηση, η οποία θα έχει σαν σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ναι, τότε σίγουρα θα μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (E6).

Την συγκεκριμένη άποψη ενστερνίζονται οι E2, E3, E8, E11, E14, E17, E19.

■ Αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

«Ε...με τέτοιο τρόπο όχι!! Όχι!! Είναι λάθος. Αξιολόγηση αλλά μία σωστή και δίκαιη διαδικασία. Αυτό που κάνουν το να μπλέξουν μέσα στο ίδιο σχολείο να αξιολογεί ο ένας τον άλλον, όχι, όχι! Εγώ πιστεύω ότι θα έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα» (E7),

«Μόνο χειρότερα. Καθόλου ελάχιστα, μόνο χειρότερα! Η αξιολόγηση δεν γίνεται επειδή θέλει να γίνει η εκπαίδευση καλύτερη γίνεται για απολύσεις» (E9),

«Όχι, θεωρώ, ότι δεν θα συμβάλει θετικά στην οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι υπεύθυνοι ξέρουν πολύ καλά εδώ και χρόνια ποια είναι τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά δεν τους αφορά. Και επίσης ξέρουν πολύ καλά σε κάθε περιοχή, σε κάθε σχολείο ποιος εκπαιδευτικός αξίζει και ποιος όχι και ποτέ, χρόνια τώρα από τότε που εγώ ήμουν μαθήτρια, δεν κάνουν τίποτα για αυτό. Δεν θεωρώ ότι περιμένουν την αξιολόγηση για να φανεί ποιος αξίζει και ποιος όχι» (E18).

Την συγκεκριμένη άποψη ενστερνίζονται οι E1, E5, E7.

◆ αλλά εκφράζουν τη γνώμη ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ίσως, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών.

*«E...όχι η αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, όμως, ναι. Εάν γινόταν σωστά και εμπιστευόμασταν τον σκοπό της, που είναι η βελτίωση του παρεχόμενου έργου και η ανακάλυψη των αδυναμιών μας. Ναι! Η εξωτερική αξιολόγηση δεν νομίζω, θα έχει στοιχεία επιθεωρητισμού και τίποτα άλλο».* (E15).

#### **7.6.8. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έτσι όπως διενεργείται τη φετινή σχολική χρονιά (ερ.30)**

Τη φετινή σχολική χρονιά εντάχθηκε στα σχολεία υποχρεωτικά ο θεσμός της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους έτσι όπως βίωσαν πρόσφατα τη συγκεκριμένη εμπειρία. Συγκεκριμένα:

■ Η πρώτη εντύπωση που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς είναι ότι η Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ήταν κάτι που γίνονταν κάθε χρόνο από τους ίδιους, εθελοντικά.

*«E...Για να πω την αλήθεια αυτό που μας ζήτησαν από το Υπουργείο ήταν κάτι που το κάναμε. Κάθε χρόνο μας ζητούσαν να κάνουμε καταγραφή υποδομών υλικοτεχνικών, τα πάντα, τα κάναμε. Θεωρώ έτσι όπως έγινε, κυρίως, λειτούργησε εκφοβιστικά»* (E1),

*«Καταρχάς πρέπει να επισημάνω ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης γινόταν εδώ και χρόνια στις σχολικές μονάδες. Επομένως δεν είναι κάτι καινούριο»* (E6),

*«Δεν είναι κάτι το καινούριο η αυτοαξιολόγηση γιατί γινόταν απύπως στο τέλος κάθε χρόνου»* (E12).

■ Υπάρχει θετική ανταπόκριση αναφορικά με το συγκεκριμένο θεσμό γιατί εξετάζονται από τους ίδιους τους λειτουργούς του διεξοδικά οι δυνατότητες και οι ελλείψεις του κάθε σχολείου με συνέπεια την όσο το δυνατόν βελτίωσή του.

*«Χμ! Εγώ είμαι καλοπροαίρετη και όλους αυτούς τους στόχους θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σωστοί να επιτευχθούν. (...) Είμαι εντελώς θετική στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας γιατί πραγματικά ψάχνεις στο σχολείο σου και βλέπεις τι διαθέτεις. Ίσως και πράγματα που αγνοείς ότι διαθέτει το σχολείο και είναι οι δυνατότητές του. Πραγματικά με τα ερωτηματολόγια, ε... μου προκαλεί τρομερό ενδιαφέρον να βρω την γνώμη των γονιών, ας πούμε και τις ιδέες τους. Τέλος πάντων, να έχω ένα πάρε-δώσε με αυτούς που εμπλέκομαι, ακόμη και τους μαθητές. Ε... Παρότι φοβάμαι τώρα να με αξιολογήσουν ή να μου πουν την γνώμη τους οι μαθητές. Καταλαβαίνω ότι θα μου κάνει πάρα πολύ καλό, γιατί έτσι και αλλιώς είναι πάρα πολύ καλοί κριτές οι μαθητές. Οπότε με ενδιαφέρει πάρα πολύ όλο αυτό (...)*» (E4).

■ Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σημαντική προϋπόθεση της αυτοαξιολόγησης για την επιτυχία της είναι να μην συνδεθεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις ποσοστώσεις

*«(...) αν όλα αυτά γίνονται για να βοηθήσουν τη σχολική μονάδα, θεωρώ, ότι αν δεν συνδεθούν με αξιολογήσεις και ποσοστώσεις τα θεωρώ πολύ θετικά γιατί δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν πραγματικά, επί της ουσίας και οργανωμένα. Συζητήσεις γίνονται κατά διαστήματα αλλά ευκαιριακά και ασυντόνιστα, όταν, λοιπόν, λειτουργήσουν συστηματικά όλα αυτά και συντονισμένα μέσα σε ένα πλαίσιο, θεωρώ, ότι έχει θετικά στοιχεία αρκεί να μην συνδεθούν όλα αυτά με αξιολογήσεις και με απολύσεις» (E11),*

*«Ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης, εάν δεν είχε συνδεθεί με την αξιολόγηση και δεν έδινε μόνους για την ατομική αξιολόγηση, είναι θετικός θεσμός γιατί δίνει τη δυνατότητα στους συναδέλφους που λειτουργούν σε μια σχολική μονάδα να γίνει μια αποτίμηση, που ούτως ή άλλως γίνονταν στο τέλος του σχολικού έτους άτυπα απλά τώρα γίνεται κατά τρόπο οργανωμένο και τυπικό. (...) Εάν δεν συνδέονταν η αυτοαξιολόγηση με την αξιολόγηση, σαφώς, θα ήταν μια διαδικασία σωστή παρότι έχει πολλά γραφειοκρατικά στοιχεία. Το δικό μου σχολείο την έχει κάνει σε εθελοντική βάση και έχει πολύ γραφειοκρατικό χαρακτήρα αλλά δεν μπορώ να πω ότι είμαι αρνητικός,*



είμαι θετικός αλλά το αρνητικό της στοιχείο είναι ότι συνδέεται με άλλες καταστάσεις όπως η προσωπική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» (E12),

■ και ενδέχεται σε κάποιες περιπτώσεις, ίσως, να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην επερχόμενη προσωπική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

«(...) που σαν σκοπό έχει μόνο, έτσι, σύμφωνα με τα κείμενα, να φανούν οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας και πολλές φορές αυτό θα ήταν και υποβοηθητικό στην επερχόμενη αξιολόγηση. Λέω, δηλαδή, σαν παράδειγμα, ότι εάν έρθει ο σχολικός σύμβουλος και μου πει, για παράδειγμα, αύριο στη διδασκαλία μου γιατί δεν ενσωμάτωσες τις ΤΠΕ; Όταν εγώ έχω αποτυπώσει στην αυτοαξιολόγηση ότι δεν υπάρχουν υπολογιστές, δεν υπάρχει τίποτα τέτοιο μέσα στο σχολείο. Σαφέστατα έχω την δικαιολογία. Έτσι. Υπάρχει όμως και η άλλη οπτική. Σε ένα σχολείο που έχει όλες αυτές τις συνθήκες, τότε εκεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός κάποια στιγμή να καταλάβει ότι σαν σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπει στη διαδικασία να τις χρησιμοποιήσει. Δεν μπορεί να τις έχει δίπλα του και να μην τις χρησιμοποιεί. Εκεί, λοιπόν, προφανώς ο σύμβουλος να τον κρίνει, να μην τον κρίνει θετικά γιατί δεν τις χρησιμοποίησε» (E13).

■ Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ενστάσεις

◆ ως προς τον τρόπο εισαγωγής της αυτοαξιολόγησης από το Υπουργείο. Η επιβολή της στα σχολεία θεωρούν ότι κατάφερε να μετατρέψει ένα θεσμό με τέτοια δυναμική σε στείρα γραφειοκρατική διαδικασία,

«Θεωρώ ότι ο τρόπος με τον οποίο εισήχθη στα σχολεία ήταν λαθεμένος. Έναν θεσμό λοιπόν που θα μπορούσε να δράσει βελτιωτικά, τον ακύρωσε το ίδιο το Υπουργείο και τον έκανε μια γραφειοκρατική διαδικασία. Λαθεμένος ως προς τον τρόπο που τον εισήγαγε στην σχολική μονάδα. Τον επέβαλε, τον επέβαλε!! Μία απόφαση για να υλοποιηθεί πρέπει να προέρχεται μέσα από μια διαδικασία δημοκρατική. Συλλογικά λαμβάνουμε αποφάσεις για να τις υλοποιήσουμε μετά και συλλογικά. Όταν κάτι έρχεται από πάνω έτσι, χωρίς την αποδοχή των κάτω, χωρίς οι κάτω να έχουν συντελέσει στον τρόπο που αυτό θα υλοποιηθεί, τότε δεν υλοποιείται!» (E15),



♦ ως προς το σκοπό που προσπαθεί να πετύχει το Υπουργείο μέσα από την συγκεκριμένη Αυτοαξιολόγηση, δεδομένου ότι η αποτίμηση της κάθε σχολικής μονάδας γίνονταν σε εθελοντική βάση όλα τα προηγούμενα χρόνια, συνεπώς η εικόνα του κάθε σχολείου είναι επαρκώς αποτυπωμένη δεκάδες φορές σε επίσημα έγγραφα.

*«Επειδή κάθισα και το μελέτησα όλο αυτό το πράγμα. Είμαι υποψιασμένη, δεν ξέρω πού το πάνε. Δεν ξέρω πού το πάνε! Δηλαδή έχω φτάσει στο σημείο να σκέφτομαι ότι θα πετάξει το μπαλάκι στη κάθε σχολική ομάδα να βρίσκει επενδυτές για να τους φτιάξει το σχολείο. Δεν μπορώ να καταλάβω τι είναι αυτό που ζητάνε. Ωραία να του πω για τα προγράμματα, έτσι και αλλιώς τα προγράμματά μου τα έχει η Διεύθυνση, τα παίρνει, αλλά τώρα να κάνω όλο αυτό το πράγμα και να με βάζει σε αυτή την διαδικασία δεν μπορώ να το καταλάβω. Δηλαδή, έχω προβλήματα: σχολικά, κτιριακά. Ωραία! Και τι το θες να στο γράψω, γιατί έχουν στόχο να το φτιάξουν; Δεν μπόρεσα να καταλάβω. Είμαι πολύ υποψιασμένη σε αυτό. (...) Ποιος είναι ο στόχος μας που το κάνεις αυτό το πράγμα, εγώ δεν έχω καταλάβει, πραγματικά!» (E7),*

*«(...) Η αυτοαξιολόγηση διενεργείται σε ένα τοπίο που δεν είναι ξεκάθαρο. Δεν είναι ξεκάθαρος ο στόχος. Ποιος είναι ο στόχος της αυτοαξιολόγησης; Πολλοί, λένε, ότι θα κατηγοριοποιήσουμε τα σχολεία σε άριστα, μέτρια και πολύ χάλια. Τι θα γίνει μετά; Τα χάλια σχολεία θα πρέπει να βρίσκουν πόρους, χορηγούς, τα σχολεία που είναι στη β κατηγορία θα τα αφήσουμε χωρίς χρηματοδότηση και θα πούμε ότι: «Εσείς δεν παίρνετε κανένα πιστοποιητικό οπότε θα σας κλείσουμε, θα σας συγχωνεύσουμε;» Το τοπίο είναι πολύ θολό. (...)» (E16).*

■ Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υπόνοιες ότι ίσως κρύβεται κάποια σκοπιμότητα πίσω από το θεσμό της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας,

*«Εντάξει είναι και αυτό ένα μέτρο, ένας θεσμός περίεργος ο οποίος δεν ξέρουμε τι συνέπειες θα έχει για όλους τους εκπαιδευτικούς. Έτσι! Κανένας δεν ξέρει πώς θα χρησιμοποιηθεί αυτή η αξιολόγηση και τα στοιχεία που θα δοθούν από τους εκπαιδευτικούς, πώς θα αξιοποιηθούν από το Υπουργείο» (E5),*

*«(...) Ε... αυτό που πρέπει, επίσης, να προσθέσω είναι ότι κάθε υπεύθυνος για το έργο της αυτοαξιολόγησης είτε αυτός είναι σχολικός σύμβουλος είτε είναι, υποθέτω, διευθυντής εκπαίδευσης θα λάβει κάποια μπόνους. Όταν λέω μπόνους εννοώ σε επόμενες κρίσεις στελεχών θα πάρει επιπλέον μόρια. Αυτό το σημείο, αυτό το σημείο με*

κάνει να, με κάνει να σκέφτομαι ότι πιθανόν να μην είναι και τόσο αθώα η αυτοαξιολόγηση και γιατί όχι να συνδέεται και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (E6),

■ με συνέπεια να νιώθουν καχυποψία αναφορικά με τη χρήση της συγκεκριμένης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το Υπουργείο.

«E...στην ουσία μια αξιολόγηση είναι δεν αλλάζει κάτι. Δηλαδή σε τι θα αξιολογήσουμε την σχολική μονάδα; Και ας την αξιολογήσουμε τέλεια!! Θέλω να πω ότι η αυτοαξιολόγηση είναι παγίδα. Γιατί; Αξιολογούμε το κτίριο της σχολικής μονάδας τέλειο. Θα σου πουν: «Γιατί δεν είσαστε καλύτεροι συνάδελφοι, γιατί δεν είσαστε τέλειοι εκπαιδευτικοί; Αφού είναι τέλειο το σχολείο, τα έχετε όλα!» Αξιολογούμε χάλια την σχολική μονάδα. Θα σου πουν: «Είναι χάλια το σχολείο σου; Συγχωνεύεται! Κλείνει!! Κοίτα εκείνο που είναι τέλειο». Θα τους χρησιμοποιήσουν όπως θέλουν τους δείκτες αυτοαξιολόγησης» (E9),

«(...) Η αυτοαξιολόγηση πού θα ωφελήσει το σχολείο; Δεν είναι ξεκάθαρο. Υποβάλλουμε την έκθεση κάθε τέλος της χρονιάς, ωραία, και αν για παράδειγμα ένα σχολείο είναι χάλια και τα γράψει όλα ιδανικά του χρόνου τι θα του ζητήσουν; Φοβάται ο σύλλογος και ο διευθυντής. Αν ένα σχολείο είναι τέλειο, έχει πολλά προγράμματα, πολλές καινοτομίες, αν τα βάλει όλα, τι θα του πουν του χρόνου; Δεν υπάρχει ξεκάθαρος στόχος, δηλαδή αν κάνεις αυτό τι θα σου ζητήσουν την επόμενη φορά ή τι θα κερδίσεις με αυτό σαν σχολείο; Δεν το ξέρει κανείς. Αν μια σχολική μονάδα κριθεί άριστη από την έκθεση αυτοαξιολόγησης ποιο θα είναι το αντίκρισμα από το Υπουργείο; Σου ζητάμε και άλλα παραπάνω ή σε αφήνουμε στην άκρη που παρόλο που δεν έχεις χρηματοδότηση τα πας καλά ή δεν έχεις αίθουσες άρα σε κλείνουμε; Είναι δουλειά του διευθυντή να βρει αίθουσες ή του δήμου και της περιφέρειας; Για όλους αυτούς τους λόγους φοβίζει η αυτοαξιολόγηση και λένε όχι γιατί μέσα από την αυτοαξιολόγηση περνάει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας έργου» (E16).

■ Αναφορικά με τη διεξαγωγή της φετινής επίσημης αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν προχειρότητα, έλλειψη ενημέρωσης και φόβο ότι μπορεί να συνδεθεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

«(...) βλέπω πως εφαρμόζεται και αυτό με οδηγεί να είμαι καχύποπτη γιατί το να κάνεις ομάδες εργασίας θα πρέπει πρώτα να τις εκπαιδεύσεις. Θα πρέπει να τους

δώσεις οδηγίες, έτσι ώστε και ο εκπαιδευτικός το αποτέλεσμα που θα σου παράξει να είναι αξιολόγο και να μην βγουν λανθασμένα αποτελέσματα. Την στιγμή που βλέπω ότι δεν εφαρμόζεται σωστά, αυτό με κάνει καχύποπτη» (E4),

«Έτσι όπως διενεργείται με βρίσκει σύμφωνο με την μόνη ένσταση (...) ότι θα έπρεπε να υπάρχει μάλλον και κάποια ενημέρωση έτσι, προς τα πού θα πρέπει να κινηθούμε, να δούμε μερικές καλές πρακτικές και να υπάρχει έτσι ένας συντονισμός δράσεων» (E8),

«Έτσι όπως διενεργείται είναι εξαιρετικός, αν όμως γινότανε σε άλλη εποχή και με άλλους συναδέλφους, όχι με τους φοβισμένους συναδέλφους. Οι φοβισμένοι συναδέλφοι αυτήν τη στιγμή δεν είναι σε θέση ούτε καν να αποτυπώσουν τα επιτεύγματά τους, των προηγούμενων χρόνων. Φοβούνται να το κάνουν. Φοβούνται ότι αυτό μπορεί να συνδεθεί με κάποιο τρόπο με την αξιολόγηση» (E13),

«Αυτή τη στιγμή δεν είμαι σύμφωνη με το πώς διενεργείται. Ειδικά φέτος έγινε πολύ πρόχειρα. Έγινε εικονικά. Δεν έγινε συστηματικά και με το τι συμβαίνει συγκεκριμένα σε κάθε σχολείο. Υπήρχε ένας μπούσουλας, πάνω εκεί πιστεύω ότι κινήθηκαν οι περισσότεροι. (...) Δεν έγινε επί της ουσίας και επί της σχολικής μονάδας, όπως θα έπρεπε να γίνει. (...)» (E17),

«Άτοπο, θεωρώ, γιατί όλα αυτά που γράψαμε όλοι οι συναδέλφοι είναι πράγματα χλιοειπωμένα τα οποία δεν θα συμβάλλουν σε κάτι ουσιαστικό. Το πόσα τετραγωνικά είναι κάθε τάξη, πόσους χώρους έχει το σχολείο και τι υπάρχει και τι λείπει σε κάθε σχολείο νομίζω ότι όλες οι διευθύνσεις είναι ενήμερες για αυτό, δεν καταλαβαίνω γιατί έπρεπε να γίνει σε τέτοιο επίπεδο» (E18),

«Θεωρώ πως ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης έτσι όπως διενεργείται αυτή τη στιγμή μάλλον διενεργείται με προχειρότητα αφού δεχόμαστε (...) μία φόρμα αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων (...) Δηλαδή βλέπω ότι σαν να παίζεται ένα παιχνίδι του σκύλου με της γάτας» (E19).

#### **7.6.9. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας για την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο τους και τι αποκόμισαν (ερ.31)**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι:

■ έχει λάβει μέρος σε ομάδες εργασίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο τους εθελοντικά και αποκόμισαν

◆ ερωτήματα, άγχος, αγωνία, φόβος, επιφύλαξη,

«Ναι έχω συμμετάσχει, πραγματικά μια αγωνία αποκόμισα, ένα άγχος, ερωτηματικά πολλά» (E3),

«Έχω συμμετάσχει σε ομάδες αξιολόγησης και αυτό που έχω αποκομίσει είναι πάλι φόβος έτσι, για το τι θα πουν οι συνάδελφοι, πώς θα αξιολογήσει ο ένας τον άλλον» (E5),

«Έχω συμμετάσχει και αυτό που έχω αποκομίσει είναι ότι υπάρχει τεράστια ε... τεράστια επιφύλαξη» (E13), (E19),

«Ναι, δουλέψαμε με γρήγορο ρυθμό και διεκπεραιωτικά. Δεν αποκόμισα κάτι θετικό, ειλικρινά. Όχι!!» (E14),

◆ αν και το κλίμα συνεργασίας στην ομάδα ήταν θετικό.

«Το κλίμα της συνεργασίας στην ομάδα ήταν πολύ καλό» (E3),

«Ναι. Ναι. Ναι. Εντάξει υπάρχει μια πολύ καλή συνεργασία αφού είναι υποχρεωτικό, έτσι, ε.. να το κάνουμε, θα το κάναμε. Ήμασταν λίγο διστακτικοί στην αρχή, αλλά σαν ομάδες λειτουργούμε μια χαρά. Μέχρι στιγμής. Έτσι και αλλιώς λειτουργούσαμε καλά, αλλά και εκεί πιστεύω ότι καλά θα τα πάμε» (E7),

«Ναι έχω συμμετάσχει σε ομάδα εργασίας. Υπήρχε μία ε...δημιουργική ομάδα, καθίσαμε και συζητήσαμε και γράψαμε κάποια πράγματα που γίνονται στο σχολείο μας χωρίς κανένα πρόβλημα» (E10).

■ Εξαίρεση αποτελεί ένα σχολείο, στο οποίο ο Σύλλογος Διδασκόντων αρνήθηκε να χωριστεί σε ομάδες εργασίας και αποφάσισαν να εργαστούν σε ολομέλεια θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο έχουν να πάρουν περισσότερα θετικά ο ένας συνάδελφος από τον άλλον για το καλό της σχολικής τους μονάδας.

«Στην δική μας σχολική μονάδα αποφασίσαμε ότι κυρίαρχο όργανο λήψης αποφάσεων είναι ο σύλλογος. Και ο σύλλογος αποφάσισε να μην χωριστεί σε ομάδες, να κάνει ολομέλεια, κάτι το οποίο επιτρεπότανε από τις νομοθετικές ρυθμίσεις περι

αυτοαξιολόγησης. Έτσι λοιπόν, όπως στο παρελθόν κάναμε ως ολομέλεια ετήσιο προγραμματισμό και ετήσια αποτίμηση με τον ίδιο τρόπο δουλεύουμε και τώρα. Δεν χωριστήκαμε σε ομάδες! Όχι, όλοι σε ολομέλεια! Και αναλάβαμε όλους τους δείκτες, όλοι μαζί. Ναι!» (E15).

■ Εκπαιδευτικοί περιγράφουν πώς βίωσαν τη φετινή εμπειρία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας μέσα από τις ομάδες εργασίας που εργάστηκαν:

◆ Άλλοι απέκτησαν μια γενικότερη αντίληψη της σχολικής μονάδας αποτιμώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της.

«Άτυπα, αυτοαξιολόγηση εμείς κάνουμε κάθε χρόνο στη σχολική μας μονάδα και βλέπουμε και τα θετικά και τα αρνητικά και νομίζω ότι δεν υπάρχει σχολείο που να μην το κάνει αυτό το πράγμα, στο τέλος να μην βλέπει τι πήγε καλά και τι πήγε στραβά και που θα έπρεπε και τι αλλαγές και τι παρεμβάσεις πρέπει να κάνει. Σίγουρα αποκομίζεις εμπειρία που σε βοηθάει στην επόμενη χρονιά» (E8),

«Ναι. Θεωρώ και από τους συναδέλφους που το έχω συζητήσει δίνεται, πραγματικά, η δυνατότητα για μια καλή συζήτηση, να ανακαλύπτεις πράγματα που σου ξέφυγαν είτε γιατί δεν τα παρατήρησες, είτε γιατί δεν τα αντιλήφθηκες που λες ότι ναι ότι εκεί θα μπορούσαν να ήμασταν πολύ καλύτεροι ή ανακαλύπτεις ότι σε κάτι είσαι πολύ καλός, ή είναι πολύ καλή η ομάδα ή το σχολείο. Θεωρώ ότι μέσα από την αυτοαξιολόγηση αν κινηθεί και μείνει μόνο σε αυτό το πλαίσιο που είπαμε, τότε έχει πολύ θετικά στοιχεία» (E11).

◆ Άλλοι λειτούργησαν διεκπεραιωτικά και τυπικά χωρίς να λάβουν κάποιο θετικό αντίκρισμα.

«Δουλεύουμε σε ομάδες εργασίας αλλά ουσιαστικά ο καθένας δουλεύει ατομικά. Ασχολούμαστε περισσότερο με το δείκτη 3.1. και 3.2. που είναι πιο πολύ στο διδακτικό, εκπαιδευτικό κομμάτι, τα άλλα έχουν μπει τυπικά, όπως σε όλα τα σχολεία» (E16),

«Ναι συμμετείχα φέτος σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Ε και το αποτέλεσμα ήταν ότι (...) δεν έγινε έτσι όπως θα 'πρεπε να γίνει. Σ' όλα τα σχολεία έγινε βιαστικά και προσπαθήσαμε να γράψουμε λίγα λόγια με το τι γίνεται στο σχολείο. Εντάξει εμείς δεν είχαμε και πάρα πολλά αρνητικά λόγω ότι είναι ένα ΕΑΕΠ και είναι πλήρως

στελεχωμένο. Το μόνο αρνητικό μας ήταν η χρηματοδότηση. Δεν υπάρχουν χρήματα» (E17),

«Ναι, έχω συμμετάσχει τότε που κάναμε τους δείκτες, δεν αποκόμισα κάτι θετικό, δεν θεώρησα ότι είναι ένας θεσμός που θα κάνει κάτι καλό, που θα προσφέρει κάτι θετικό που θα προσφέρει κάτι στο σχολείο ή στο επάγγελμά μας, ήταν απλά μια διεκπεραίωση επειδή μας το επιβάλει ο νόμος» (E18).

◆ Άλλοι ακολούθησαν τη γραμμή της ΔΟΕ με αποτέλεσμα να καταγράψουν μια τυπική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έτσι όπως προτάθηκε από το συνδικαλιστικό όργανο.

«Ναι. Έχω εθελοντικά συμμετάσχει σε ομάδα εργασίας. Ε...δυστυχώς φέτος δεν αποκομίσαμε και πάρα πολλά πράγματα γιατί ακολουθήσαμε την γραμμή της ΔΟΕ, όπου μας έκανε χίλια κομμάτια, δεν την ζήσαμε αυτή την αξιολόγηση, είναι μια ψεύτικη αξιολόγηση, στην πραγματικότητα, που γίνεται αναγκαστικά μέσα σε κάποια χρονικά πλαίσια» (E4).

■ Εξαιρέση αποτελούν λίγοι εκπαιδευτικοί που δε συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας:

◆ λόγω ηθελημένης άρνησής τους επειδή υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία,

«Ε...ακόμα δεν έχω συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση αφενός διότι το σχολείο στο οποίο εργάζομαι είναι ολιγοθέσιο αφετέρου γιατί ο σύλλογος διδασκόντων εθελοντικά αρνήθηκε να συμμετάσχει στις ομάδες αυτές» (E6),

«Όχι, δεν έχω συμμετάσχει, καθόλου. (...) Αρνήθηκα εγώ σαν εκπαιδευτικός να συμμετέχω εθελοντικά, έχω οριστεί αλλά ακόμα δεν έχει ξεκινήσει κάποια ομάδα εργασίας» (E9),

«Όχι, δεν έχω συμμετάσχει προσωπικά, κάνω στάση εργασίας. Το μόνο που αποκόμισα είναι ότι στα περισσότερα σχολεία πρώτον κάποιοι συνάδελφοι συναντώνται απογευματινές ώρες και γράφουν κάποια γραφειοκρατικά κείμενα και δεύτερον αντιγράφουν από το διαδίκτυο έτοιμες αξιολογήσεις που κάνουν τα άλλα σχολεία. Πολύ διεκπεραιωτικά και καμία σχέση με την ουσία της αυτοαξιολόγησης» (E12),

◆ αλλά και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποχρεωτικά λόγω ανάθεσης από το διευθυντή τους.

*«Ναι, βρίσκομαι σε κάποια ομάδα εργασίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση. Ωστόσο όχι εθελοντικά. Έγινε ανάθεση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ε... Επειδή βρίσκόμαστε σε φάση διαπραγματεύσεων ακόμη με τους υπολοίπους της ομάδας μου αλλά και με όλο το σύλλογο της σχολικής μονάδας δεν μπορώ να πω ότι έχω κάποια συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτή τη στιγμή» (E19).*

**7.6.10. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η προσωπική τους εμπλοκή σε ομάδες εργασίας θα αποτελέσει πλεονέκτημα για αυτούς σε μια μελλοντική προσωπική αξιολόγηση (ερ.32).**

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι η συνεργασία τους σε ομάδες εργασίας

■ θα αποτελέσει πλεονέκτημα σε αυτούς στην περίπτωση μιας μελλοντικής προσωπικής αξιολόγησης σύμφωνα με το νόμο που αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

*«Η συμμετοχή του καθενός στο έργο της αυτοαξιολόγησης, να βάση της νομοθεσίας προσφέρει ένα μπόνους, δηλαδή κάποια επιπλέον μόρια σε περίπτωση κρίσης στελεχών ή ακόμα και στην ατομική αξιολόγηση. Επομένως να α... σε περίπτωση αξιολόγησης η συμμετοχή μου πιθανόν να αποτελέσει πλεονέκτημα» (E6),*

*«Το θέμα δεν είναι τι θεωρώ εγώ, το θέμα είναι ότι το θεωρούν αυτοί που μας διοικούν ότι θα είναι πλεονέκτημα από κει και πέρα είναι κάτι που δεν μπορώ να το αρνηθώ, δεν έχω δικαίωμα επιλογής γιατί με υποχρεώνει να είμαι σε μια ομάδα εργασίας» (E11),*

*«Αυτό δεν το θεωρώ εγώ, το θεωρεί ο νόμος. Ο νόμος λέει ότι αυτοί που μπαίνουν στην αυτοαξιολόγηση παίρνουν κάποια μόρια. Άρα σου δίνει υποτίθεται ένα κίνητρο για να πάρεις κάποια μόρια προκειμένου να αξιολογηθείς σωστότερα. Αυτό γίνεται για να «υποχρεώσει» κάποιους που αρνούνται την αξιολόγηση να μουν σε αυτή τη διαδικασία. Όμως, επί της ουσίας έτσι όπως γίνεται η αξιολόγηση αυτή τη στιγμή δεν προσφέρει σε ποιοτικό επίπεδο τίποτα αλλά σε επίπεδο τυπικό μόνο» (E12),*

*«Ε, αυτό το βάζει ο νόμος. (...) Νομίζω, όμως, ότι πολλοί, οι οποίοι είχαν αντίρρηση για να μπουν, τελικά μπήκαν επειδή φοβήθηκαν αυτό το πράγμα» (E13),*

Την συγκεκριμένη άποψη συμμερίζονται οι E3 και E14.

■ Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι δεν τους ενδιαφέρει αν η προσωπική εμπλοκή τους επιφέρει κάποιο μετρήσιμο πλεονέκτημα ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι το συγκεκριμένο μόριο – πλεονέκτημα εισάγεται σκόπιμα από το Υπουργείο προκειμένου να στηριχθεί ο θεσμός

*«Αυτό δεν με ενδιαφέρει καθόλου και με νευριάζει και πάρα πολύ το να πάρω ένα μόριο επειδή ήμουν σε κάποια ομάδα εργασίας. Αυτό μόνο άρνηση μου προκαλεί» (E4),*

*«Είτε συμμετέχω σε κάποια ομάδα εργασίας, είτε αξιολογηθώ εξατομικευμένα, πιστεύω τα προβλήματα είναι τα ίδια. Μεροληψία και ένα μέλλον αβέβαιο!» (E5),*

*«Είναι το μόνο πράγμα που δεν σκέφτηκα. Να πω ότι αφού συμμετέχω, θα ελπίζω ότι θα έχω μια θετική αντιμετώπιση. Όχι! όχι δεν σκέφτηκα έτσι γιατί δεν με αφορά» (E7),*

*«(...) Προσωπικά, ούτε που το σκέφτηκα να μπω στις ομάδες εργασίας για να πάρω ένα μόνους, δεν με ενδιαφέρει» (E10),*

*«Όχι για μένα δεν το θεωρώ σημαντικό (...) Θα βοηθήσω στην αυτοαξιολόγηση αλλά όχι ότι θα με βοηθήσει προσωπικά απλώς το περνάνε εκ του πονηρού μέσα σαν κίνητρο, σαν φόβητρο με την έννοια ότι λέει το Υπουργείο: «Μπείτε στην αυτοαξιολόγηση και θα σας δώσω μισό μόριο» παραπάνω και θα πει η σύμβουλος όταν θα έρθει: «Α δεν μπήκες δεν θα τσεκάρω το συγκεκριμένο κριτήριο». Όμως, ουσιαστικά, δεν πρόκειται να το ψάξει κανείς, εκ των υστέρων. Αυτό, πιστεύω, είναι το φόβητρο για να στηρίζουν το θεσμό» (E16),*

*«Όχι δεν θεωρώ ότι θα αποτελέσει συγκεκριμένο πλεονέκτημα. Ενδεχομένως, βρίσκω ότι όλη αυτή η ανάθεση από το Υπουργείο Παιδείας γίνεται με προχειρότητα, δεν θα μελετηθεί επαρκώς, (...) γιατί δεν θα ασχοληθεί κανένας με ότι γίνεται αυτή τη στιγμή. Γίνεται τυπικά, διεκπεραιωτικά, με μεγάλη προχειρότητα» (E19),*

■ και διατυπώνουν τη θέση ότι τους ενδιαφέρει αφενός η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και αφετέρου η βελτίωση της σχολικής μονάδας τους.



*«Ε...ε...Δεν το έχω εκλάβει έτσι, πιστεύω ότι θα κάνει καλό στο σχολείο γενικότερα αν εκτιμηθούν σωστά τα αποτελέσματα» (E2),*

*«Η εμπλοκή μου σε μια ομάδα εργασίας, παρότι δεν το ρωτάτε, έχει ένα θετικό. Αυτό το πάρε-δώσε με τους συναδέλφους και το να μοιράσουμε έχει μόνο θετικά να βγάλει» (E4),*

*«(...) άτυπα εγώ στο σχολείο που δουλεύω, γίνεται αυτό. Άτυπα! Δηλαδή χωρίς να ενημερώνω τους άλλους. Μεταξύ μας ξέρουμε πού πάμε, τι στόχους έχουμε και κάθε χρόνο, κάθε Σεπτέμβρη, ειδικά στο σχολείο που είμαι τώρα, από την αρχή της χρονιάς ξέρουμε τι να κάνουμε. Έχουμε ένα μπούσουλα, τι δράσεις και τι στόχους έχουμε για φέτος. Δεν είναι κάτι άγνωστο για μένα αυτό που κάνω φέτος με αυτό εδώ το πράγμα. Όμως, να μου το ζητάει επίσημα, δεν μπορώ να καταλάβω τι στόχο έχει (...)» (E7),*

*«Δεν μπορώ να το ξέρω αυτό, αν θα αποτελέσει πλεονέκτημα. Νομίζω πως το κάνουμε για να βελτιώσουμε την εικόνα του σχολείου. Τώρα αν θα αποτελέσει πλεονέκτημα δεν με απασχολεί κάτι τέτοιο» (E8),*

*«Η εμπλοκή μου στην ολομέλεια και γενικά στην αυτοαξιολόγηση, ναι. Παίξει ρόλο. Αυτό το λένε και οι ίδιοι οι νόμοι έτσι. Από εκεί και πέρα σας μεταφέρω την εμπειρία από αυτή την διαδικασία, ότι βγήκαμε όλοι πιο δυνατοί, πιο αλληλέγγυοι, πιο έτοιμοι για ότι έρχεται. Γιατί ξέρετε, υπάρχουν στελέχη, υπάρχουνε μέλη, εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι λίγο πιο διαβασμένοι, πιο μορφωμένοι και τελικά ο ένας με τον άλλον παρασυρθήκαμε όλοι και κάναμε κάτι πάρα πολύ καλό» (E15).*

#### **7.6.11. Απόψεις των υποκειμένων για τη συμβολή της μέχρι πέρσι ετήσιας έκθεσης Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στη βελτίωση του Εκπαιδευτικού Έργου (ερ.33)**

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης που υποβάλλονταν τα προηγούμενα χρόνια δεν συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίσημο επίπεδο, παραμένοντας απαξιωτικά στα συρτάρια της Διοίκησης.

■ Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έτσι όπως γίνονταν μέχρι πέρσι συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μόνο σε ενδοσχολικό επίπεδο.

*«Σε άλλα σχολεία ναι, σε άλλα σχολεία όχι. Εξαρτιόταν απόλυτα από τον σύλλογο διδασκόντων και από το διευθυντή του σχολείου, αν το θεσμό της αυτοαξιολόγησης τον έκανε μόνο σε ένα τυπικό πλαίσιο ή αν το έκανε με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου» (E6),*

*«Κοίταζε! Αν ένα σχολείο θέλει να δουλέψει έτσι, όπως δουλεύαμε μέχρι πέρσι, το πετυχαίνει. Αυτό είναι που με ενοχλεί εμένα! Γιατί όλο αυτό το πράγμα ήδη το έχουμε κάνει σε αυτό το σχολείο, με την ετήσια έκθεση που κάναμε στο τέλος» (E7),*

*«Σίγουρα! Δεν ξέρω σε τι ποσοστό. Αλλά σίγουρα συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Βλέπαμε τα θετικά σημεία, βλέπαμε τα αρνητικά, κοιτάζαμε πού χωλαίνουμε, κοιτάζαμε πού ήμασταν καλοί και παίρναμε την απαραίτητη ανατροφοδότηση και σχεδιάζαμε την νέα σχολική χρονιά. Γιατί χωρίς σχεδιασμό και στόχους, δεν μπορείς να καταφέρεις τίποτα» (E8).*

■ Όμως, η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι δεν συνέβαλε επ' ουδενί στη βελτίωση της εκπαίδευσης σε επίσημο επίπεδο αφού κατέληξε να γίνει μια διαδικασία διεκπεραιωτική στο τέλος κάθε χρονιάς.

*«Προφανώς όχι, έτσι γιατί ήταν κάτι πολύ τυπικό το οποίο γινότανε στο τέλος του χρόνου. Έτσι και μάλλον υποθέτω ότι ίσως να μην λαμβάνονταν υπόψη!» (E3),*

*«Καθόλου! Ήταν κενό γράμμα!» (E4),*

*«Όχι, όχι. Απλά γινόταν για να γίνει και αυτό. (...) Ούτε βελτιωνόταν το εκπαιδευτικό έργο, ούτε χειρότερευε. Βέβαια η σημερινή αξιολόγηση δεν θα γίνει απλά για να γίνει. Δεν θα καταλήξει στα συρτάρια. Θα φέρει μέτρα και άσχημα μέτρα για τους συναδέλφους!» (E9),*

*«Σαφώς θα υπήρχαν και σχολεία που έκαναν συστηματική δουλειά, το γενικότερο πλαίσιο από αυτό που αντιλαμβάνομαι από τον περίγυρό μου, όχι ήταν μια τυπική διαδικασία χωρίς ουσία και χωρίς εμβάθυνση» (E11),*

*«Όχι!! Πιστεύω ότι ήταν απλώς χαρτιά, τα οποία τα καταθέταμε και δεν είχε κανένα περαιτέρω αποτέλεσμα (...) Ένα προγραμματισμός, ένας τριμηνιαίος προγραμματισμός,*

ένας ετήσιος προγραμματισμός, ένας απολογισμός τριμήνου, ειλικρινά γινότανε σε όλες τις χρονιές που εγώ εργάζομαι 29 χρόνια. Δεν λήφθηκε ποτέ υπόψη. Μέχρι τώρα. Ούτε βοήθησε πουθενά. (...)» (E14),

« (...) Απλά πρέπει να γίνει μία έκθεση. Και συνήθως αυτή η έκθεση μπορεί να γινότανε και ωραιοποιημένη πάντα. Χωρίς να υπάρχουν τα στοιχεία που θα 'πρεπε να υπάρχουν. Γιατί υπάρχουν συγκρούσεις, υπάρχουν οικονομικά προβλήματα, υπάρχουν άνθρωποι που δεν πάνε στη δουλειά τους, που δεν ακούν το διευθυντή, κάνουν ότι θέλουν. Πάρα πολλά πράγματα. Πότε αποτυπώθηκαν αυτά σε μια αξιολόγηση; Σε μια έκθεση; Όπως γινότανε πριν. Λίγο ωραιοποιούνται αυτά τα πράγματα. Λίγο ωραιοποιούνται. Και γίνονται διεκπεραιωτικά» (E17),

«Ε.. κοιτάζτε, θεωρώ ότι μέχρι πέρυσι αυτές οι εκθέσεις αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ενδεχομένως γίνονταν τυπικά και διεκπεραιωτικά» (E19).

Την συγκεκριμένη άποψη ενστερνίζονται οι E1, E2, E5, E10, E12, E13, E15, E16, E18.

■ Επιρρίπτοντας την ευθύνη στη Διοίκηση αφού οι εκθέσεις δεν αξιοποιήθηκαν στο ελάχιστο αλλά απαξιώθηκαν πλήρως παραμένοντας στα διοικητικά γραφεία ως «γράμμα κενό».

«Όχι, γιατί ήτανε μια δουλειά καθαρά διεκπεραιωτική που κατέληγε απλά σε κάποια συρτάρια, χωρίς να τους δίνει κανείς σημασία» (E5),

«(...) Ότι παρέμενε σε συρτάρια είναι ευθύνη της διοίκησης, του κράτους που δεν την αξιοποίησε. Πιστεύω, ότι τα έστελναν, αλλά αυτοί που τα έπαιρναν δεν τα διάβαζαν ποτέ αλλά αυτό δεν είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού. Εκείνοι που τα λάμβαναν ως αποτέλεσμα, ως εισήγηση θα έπρεπε να κάνουν τις αξιολογικές τους κρίσεις άρα θα έπρεπε να υπάρξει καλύτερος έλεγχος και καλύτερη αποτίμηση. Το σύστημα θα έπρεπε να βελτιωθεί» (E12),

«Όχι και αυτή ήταν μια έκθεση ιδεών. Η οποία παρέμενε στο πρακτικό και μετά στις αποθήκες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» (E15),

«(...) Γιατί αν θα πω την πραγματική μου γνώμη θα στα πω λίγο πολύ... Θεωρώ τίποτα δεν γινότανε έτσι όπως έπρεπε να γίνει. Είμαστε λίγο του θεαθήναι! Ακριβώς έτσι! Ζητάνε κάτι συγκεκριμένο από το Υπουργείο, που δεν το κοιτάνε ποτέ. Ζητάει κάτι

το γραφείο, που πιστεύω πάλι ότι μπορεί να μην το κοιτάει ποτέ. Δηλαδή μπορεί να φτάνουνε χαρτιά στις υπηρεσίες που να μην τα βλέπουν ποτέ» (E17),

«Όχι, δεν νομίζω ότι υπήρχαν διαφορές. Θεωρώ, ότι το υπέβαλε επειδή έπρεπε να το υποβάλει, καθαρά διεκπεραιωτικά, γιατί τόσα χρόνια που είμαι σε σχολεία δεν έχω δει κάτι με βάση αυτή την έκθεση να βελτιωθεί κάτι την επόμενη χρονιά άρα παρέμενε στα συρτάρια» (E18),

«Με τίποτα. Με τίποτα, όμως! Δεν υπήρχε ετήσια έκθεση παρά ήταν ένα καλαμπούρι. Τουλάχιστον, όχι μόνο διεκπεραιωτική, στη δική μας την περιοχή ήταν εντελώς ένα καλαμπούρι. Μάλιστα εγώ θα το πω αυτό και αν θέλεις γράψ' το. Την πρώτη χρονιά που ο σύμβουλος μας έστειλε τη φόρμα, την έστειλε με την έκθεση που έστειλε μια συνάδελφος από ένα μονοθέσιο σχολείο. Λοιπόν, επειδή τσαντιστήκαμε πολύ μ' αυτό το θέμα γιατί θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να πει ότι αυτή η φόρμα είναι της συναδέλφου και δεν το έκανε, του αποστείλαμε την ίδια πίσω και κάθε χρόνο του στέλνουμε την ίδια!! Ενός μονοθέσιου σχολείου αλλάζοντας μόνο τον τίτλο του σχολείου. Τίποτε άλλο! Δεν μας ενόχλησε και δεν τον ενοχλήσαμε ποτέ! Συνεπώς καταλαβαίνεις γιατί λέω ότι ήταν ένα καλαμπούρι» (E13).

■ Εκφράζεται η άποψη ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας – πέρα από το τυπικό, επίσημο κομμάτι – στην ουσία, θα πρέπει να εκπονείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη σχολική μονάδα για να μπορέσει να επιτύχει το κάθε σχολείο τους δικούς του εφικτούς στόχους.

«Πιστεύω, ότι είναι θέμα εκπαιδευτικών και της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων για το αν θα ανεβάσουν την σχολική τους μονάδα μέσα από τη δική τους, πραγματική αυτοαξιολόγηση» (E14),

«(...) Δεν συνέβαλε καθόλου αλλά και η αυτοαξιολόγηση τώρα ούτε θα συμβάλλει στο ελάχιστο αν δεν γίνει σωστά από τα κάτω, από τους εκπαιδευτικούς χωρίς να τους το επιβάλλουν άνωθεν. Πρέπει να βάλουμε τους στόχους μόνοι μας, όχι να μας το επιβάλλουν και ούτε να το υποβάλλουμε, δεν το θεωρώ απαραίτητο, να το δει το Υπουργείο ή η Σύμβουλος. Το σχολείο βελτιώνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη σχολική μονάδα τους, θέτουν στόχους χωρίς να κοινοποιούνται. Εμείς, στο δικό μας σχολείο, είπαμε κάποια πράγματα από φέτος για τους χρόνου, οι βασικοί εκπαιδευτικοί που ξέρουμε ότι θα είμαστε και του χρόνου,

*χωρίς να μας το επιβάλλει κανείς, χωρίς να τα κοινοποιήσουμε, χωρίς να τα αναφέρουμε στην έκθεση αυτοαξιολόγησης, είπαμε πράγματα επί της ουσίας, κάναμε ένα λεπτομερή προγραμματισμό για του χρόνου, για τη λειτουργία του σχολείου του χρόνου. Θεωρώ, ότι μόνο έτσι προάγεται η σχολική μονάδα, θέτονται εφικτοί στόχοι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που κατά μεγαλύτερο μέρος θα υλοποιηθούν, χωρίς επιβολές έξωθεν και άνωθεν» (E16),*

*«(...) Ωστόσο θεωρώ ότι κάθε εκπαιδευτικός σύλλογος της σχολικής μονάδας μπορεί από μόνος του και μόνο, μέσα από το διάλογο, τη συνεργασία, να βελτιώσει το εκπαιδευτικό της έργο» (E19).*

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

### **8.1. Συζήτηση**

#### ***8.1.1. Οι αντιλήψεις των υποκειμένων για τις νέες στρατηγικές της διοίκησης.***

Οι εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει τις επιπτώσεις του σαρωτικού κύματος των υποβιβασμών – συγχωνεύσεων – καταργήσεων σχολικών μονάδων που ξεκίνησε το σχολικό έτος 2011-2012 με αποτέλεσμα η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών να είναι αρνητικά διακείμενη. Τα υποκείμενα υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο μέτρο της διοίκησης είναι φανερό ότι εντάσσεται σε ένα κλίμα γενικότερων οικονομικών περικοπών στο ευρύτερο δημόσιο τομέα και σε συνδυασμό με τον περιορισμό των θέσεων εργασίας που επιφέρει έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν ανασφάλεια, αβεβαιότητα και άγχος. Η αντίθετη άποψη, της αποδοχής του συγκεκριμένου μέτρου, υποστηρίζεται μόνο σε εκείνη την περίπτωση που ο αριθμός του μαθητικού πληθυσμού δε δικαιολογεί την ύπαρξη σχολείου.

Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό σώμα είναι ανομοιογενές εκείνοι που δε θεωρούν ότι απειλούνται είναι εκείνα τα υποκείμενα που συνήθως έχουν πάνω από 25 ή πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας με συνέπεια να έχουν κατοχυρώσει τη θέση τους σε κεντρικά πολυθέσια σχολεία. Αντίθετα, η κατηγορία των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ ή ζητούν μετάθεση κοντινότερα στον τόπο διαμονής τους θίγονται άμεσα γιατί δυσκολεύονται στην απόκτηση μιας οργανικής θέσης.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θίγονται έμμεσα γιατί σε περίπτωση που η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν υποβιβασθεί ενδέχεται να χάσουν την οργανική τους θέση ή να βρεθούν λειτουργικά υπεράριθμοι<sup>126</sup> και ως αποτέλεσμα να τεθούν αυτόματα σε κινητικότητα στο δήμο ή στο νομό ή στην περιφέρεια ή στην

---

<sup>126</sup> Πρβλ. Π.Δ. 50/1996, (ΦΕΚ 45/8-3-1996) στο άρθρο 14 με θέμα: «Κρίση και τοποθέτηση υπεράριθμων εκπαιδευτικών» όπου αναφέρεται ότι υπεραριθμίες εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να προκύψουν: «Σε σχολικές μονάδες της Α/θμιας εκπαίδευσης από ίδρυση, κατάργηση, υποβιβασμό, διαίρεση ή συγχώνευση αυτών ή άλλη αιτία» (παρ.1, εδαφ. α). Πρβλ. Κεφάλαιο 5.7 «Υποχρεωτικές Μεταθέσεις Υπεράριθμων Εκπαιδευτικών».

επικράτεια, σύμφωνα με το Π.Δ. 28/2014 (ΦΕΚ 48/28-2-2014) που ψηφίστηκε τη σχολική χρονιά 2013-2014 και αναφέρεται στις υποχρεωτικές μεταθέσεις<sup>127</sup>.

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί – ακόμα και εκείνοι που δεν έχουν ανάλογο βίωμα – αναφέρονται στις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από τους υποβιβασμούς, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων σε επαγγελματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά:

α) στη δυσκολία εκτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου με τη δυσανάλογη αύξηση του αριθμού των μαθητών στην τάξη. Τα υποκείμενα αναφέρουν ότι σε μια τάξη με τριάντα μαθητές είναι δύσκολη η εκτέλεση της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα να δυσκολεύει η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Παρά ταύτα, κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, η κεντρική διοίκηση δίνει τη δυνατότητα<sup>128</sup> να υπερβαίνει κατά δέκα τοις εκατό η αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο – όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος. Η συγκεκριμένη διοικητική ρύθμιση θεωρείται από τα υποκείμενα ότι δρα βοηθητικά στην υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

β) Στη δυσκολία απόκτησης μιας επιθυμητής οργανικής θέσης.

γ) Στην επισφάλειά της σε ένα νέο κύκλο υποβιβασμών.

δ) Στη δυσκολία μετάθεσης εκπαιδευτικών στο νομό.

ε) Στην πιθανή κινητικότητα εκπαιδευτικών εντός και εκτός νομού.

στ) Στον ενδεχόμενο κίνδυνο απόλυσης εκπαιδευτικών.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που συγχωνευτούν σχολικές μονάδες το σχολείο υποδοχής δεν αυξάνει την οργανικότητά του σύμφωνα με τις οργανικότητες των συγχωνευόμενων σχολείων<sup>129</sup> – σχετική αναφορά έγινε στο θεωρητικό μέρος. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να «χάνονται» οργανικές θέσεις

---

<sup>127</sup> Πρβλ. Π.Δ. 28/2014 (ΦΕΚ 48/28-2-2014) με θέμα: «Μεταθέσεις υπεράριθμων εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.7 «Υποχρεωτικές Μεταθέσεις Υπεράριθμων Εκπαιδευτικών».

<sup>128</sup> Εγκύκλιος Φ.12/622/129803/Γ1/16-9-2013, (ΦΕΚ 2451/1-10-2013) κεφ. 2, παράγραφος 7: «Σε εξαιρετικές περιπτώσεις, ο αριθμός των μαθητών στα δημοτικά σχολεία και των νηπίων στα νηπιαγωγεία δύναται με απόφαση του οικείου Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να υπερβαίνει κατά 10% την αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο και νηπίων ανά νηπιαγωγό, όπως αυτή ορίζεται στις ως άνω ΚΥΑ». Η ισχύς της παρούσης αρχίζει από το σχολικό έτος 2013-2014. Στο θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.10. «Αύξηση μαθητικού δυναμικού στη σχολική τάξη».

<sup>129</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.2 «Υποβιβασμοί – Συγχωνεύσεις – Καταργήσεις σχολικών μονάδων», το σχετικό πίνακα.

άρα θέσεις εργασίας δασκάλων. Αυτό μπορεί να μετατραπεί μόνο με την εισροή ικανού αριθμού μαθητών που θα επιτρέψει την αύξηση της οργανικότητας<sup>130</sup> του σχολείου υποδοχής. Αν για παράδειγμα συγχωνευτεί ένα 1/θ δημοτικό σχολείο που έχει 12 μαθητές σε ένα κοντινό 4/θ σχολείο, η οργανικότητα του 4/θ σχολείου υποδοχής δεν αυξάνεται σε 5/θ γιατί σύμφωνα με το νόμο περί οργανικότητας η αναλογία είναι 25 μαθητές προς 1 εκπαιδευτικό.

Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών που παρατηρούνται την τρέχουσα εκπαιδευτική χρονιά θεωρούνται από την επικρατούσα τάση των υποκειμένων ότι δημιουργούν προβλήματα τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες. Οι δραματικές μειώσεις των διορισμών μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια<sup>131</sup>, την τελευταία 3ετία (2010-2013) πραγματοποιήθηκαν 272 διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών ενώ οι συνταξιοδοτήσεις ανήλθαν στις 7.192, είχαν ως συνέπεια την αύξηση της ανεργίας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ο ισχύων νόμος 3848/2010<sup>132</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) αναφέρει ρητά ότι καμία απόσπαση μόνιμου εκπαιδευτικού δεν ικανοποιείται αν δεν καλυφθεί πρώτα το κενό της οργανικής θέσης της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, η μείωση των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών και ο περιορισμός των προσλήψεων των αναπληρωτών έχουν οδηγήσει στη μείωση των αποσπάσεων.

Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα οι δάσκαλοι της σχολικής μονάδας να βιώνουν καθημερινά δυσκολίες κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου εξαιτίας της καθημερινής δυσλειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος για την κάλυψη των λειτουργικών κενών.

Στην αρχή του διδακτικού έτους και μέχρι να εγκριθούν οι νέες προσλήψεις των αναπληρωτών, οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αναγκάζονται και κάνουν επιπλέον ώρες του διδακτικού τους ωραρίου σε μια προσπάθεια κάλυψης των λειτουργικών κενών του σχολείου τους. Σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιούνται

---

<sup>130</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.10 «Αύξηση μαθητικού δυναμικού στην τάξη».

Υ.Α. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507/13-10-2006) όπου αναφέρεται ο Νόμος περί Οργανικότητας Δημοτικών Σχολείων.

<sup>131</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.5. «Μειώσεις Προσλήψεων Μόνιμου Διδακτικού Προσωπικού».

<sup>132</sup> Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010) άρθρο 31 με θέμα: «Θέματα αποσπάσεων και μετατάξεων» αναφέρεται: «Απόφαση απόσπασης δεν εκτελείται πριν καλυφθούν οι λειτουργικές ανάγκες της σχολικής μονάδας από την οποία αποσπάται ο εκπαιδευτικός» (παρ. 1).



αναγκαστικές συνενώσεις<sup>133</sup> τμημάτων με αποτέλεσμα σε μια μαθητική τάξη να υπάρχουν 28, 29 ή και 30 μαθητές. Η συγκεκριμένη πρακτική έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η απόδοση του εκπαιδευτικού λόγω της καθημερινής εξάντλησης αφενός και αφετέρου να υποβαθμίζεται η ποιότητα του παρεχόμενου παιδαγωγικού έργου.

Ειδικότερα, οι ελλείψεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων δημιουργούν πρόσθετο πρόβλημα στα σχολεία γιατί είτε δε διδάσκονται τα συγκεκριμένα μαθήματα είτε αναγκάζονται οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εκ περιτροπής ή με περισσεύματα ωρών να καλύπτουν τα λειτουργικά κενά. Το γεγονός αυτό, όμως, έχει επιπτώσεις και στον παιδαγωγικό τομέα γιατί οι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να αναλάβουν τα μαθήματα των ειδικοτήτων αφενός και αφετέρου ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει διαφορετικό προγραμματισμό του κάθε μαθήματος, πράγμα που ανατρέπεται όταν τελικά πραγματοποιούνται κάποιες προσλήψεις, συνήθως πριν τα μέσα της σχολικής χρονιάς.

Στα ΕΑΕΠ σχολεία παρατηρήθηκαν ελλείψεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με αποτέλεσμα την ανάγκη κάλυψης διδακτικών ωρών και τη δυσλειτουργία του ωρολογίου προγράμματος, όπως και στις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έγιναν επιλεκτικά κατά νομό οι πιστώσεις με αποτέλεσμα κάποια σχολεία να εξοπλιστούν πλήρως και κάποια άλλα όχι. Μάλιστα, αναφέρεται ότι σε κάποια σχολεία ΕΑΕΠ δεν πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένα μαθήματα λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Κάποια υποκείμενα ανέφεραν στις συνεντεύξεις ότι κάποιες ομάδες σχολείων ΕΑΕΠ έχουν συμφωνήσει άτυπα να μην παραμένουν οι μαθητές μέχρι τις 2 στο σχολείο. Η πρόωρη αποχώρηση των μαθητών, όμως, εγείρει πολλά ερωτηματικά ως προς τη νομιμότητά της.

Ο ανεπαρκής διδακτικός εξοπλισμός της σχολικής μονάδας που έρχεται ως αποτέλεσμα των οικονομικών περικοπών οδηγεί στην παροχή μιας παιδείας με εκπτώσεις και στην σταδιακή από-επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού και τελικώς την υποβάθμιση της παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα αποτελέσματα των στρατηγικών της διοίκησης και σε μια προσπάθεια αντίδρασης επιδίδονται στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου.

---

<sup>133</sup> Πρβλ. Εγκύκλιο Φ.12/622/129803/Γ1/16-9-2013, (ΦΕΚ 2451/1-10-2013) στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.10 «Αύξηση μαθητικού δυναμικού στη σχολική τάξη».

Είναι φανερό ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που επαγγέλονταν η πολιτεία<sup>134</sup> μάλλον υποβαθμίζεται σε μια παιδεία με εκπτώσεις μέσω των οικονομικών περικοπών και γίνεται αντιληπτή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από τις ελλείψεις διδακτικού προσωπικού.

Η κεντρική Διοίκηση εισάγει σιγά σιγά το μέτρο της **κινητικότητας**. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος 3848/2010<sup>135</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) όπου αναφέρεται ρητά ότι ο εκπαιδευτικός που πλεονάζει στη σχολική μονάδα που ανήκει οργανικά αποσπάται σε άλλη σχολική βαθμίδα του ίδιου Π.Υ.Σ.Π.Ε ή άλλου Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή σε άλλη περιφερειακή διεύθυνση.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αποδέχεται την κινητικότητα. Θεωρείται «*απάνθρωπο μέτρο*» υποστηρίζει ο Ε5 και δημιουργεί συναισθήματα αβεβαιότητας, ανασφάλειας, αγανάκτησης και αναταραχής στα υποκείμενα.

Εκφράζεται η άποψη, παράλληλα, ότι η κινητικότητα, ίσως, θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε ένα πλαίσιο κάλυψης αναγκών της εκπαίδευσης με χαρακτηριστικό παράδειγμα το πλεόνασμα ειδικοτήτων σε κάποιους νομούς. Αλλά και σε αυτή την περίπτωση, η εφαρμογή της κινητικότητας θα πρέπει να γίνει με ελεγχόμενους όρους γιατί κάθε φορά τίθεται αμείλικτα το ερώτημα: Πόσο μακριά μπορεί να μετακινηθεί ένας εκπαιδευτικός που έχει οικογένεια;

Κατά την εφαρμογή της κινητικότητας, όλα τα υποκείμενα του δείγματος ισχυρίζονται ότι η κεντρική διοίκηση θα πρέπει να υπολογίζει:

- α) τον ανθρώπινο παράγοντα γιατί η διοίκηση αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως νούμερο,
- β) τα κοινωνικά κριτήρια, και
- γ) την κατοχή της οργανικής θέσης του εκπαιδευτικού.

Ως προς την στρατηγική της κινητικότητας εγείρονται ερωτηματικά και προβληματισμός από τα υποκείμενα. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν μια σειρά από αναπάντητα ερωτήματα όπως: «*Ποιος είναι ο στόχος του Υπουργείου διαλύοντας τις οικογένειες των εκπαιδευτικών; Η κάλυψη των λειτουργικών κενών των σχολικών μονάδων αντισταθμίζεται με τη διάλυση του κοινωνικού ιστού;*» Από τις συνεντεύξεις

<sup>134</sup> ΥΠΕΠΘ Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής.

<sup>135</sup> Πρβλ. Ν. 3848/2010, (ο.π.) άρθρο 31, παρ.1, 3. Στο θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.8. «Ζητήματα Αποσπάσεων».

φαίνεται, ότι προσδίδεται ένας τιμωρητικός χαρακτήρας από την κεντρική διοίκηση στα υποκείμενα λόγω του κορεσμού κάποιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η ευθύνη, όμως αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς στην περιφερειακή και την κεντρική διοίκηση.

Το διοικητικό μέτρο της κινητικότητας, με την **έννοια της υποχρεωτικής μετάθεσης** δεν έχει υποστεί κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος. Κατά την σχολική χρονιά 2013-2014, το Υπουργείο εισήγαγε την στρατηγική των υποχρεωτικών μεταθέσεων<sup>136</sup> – κινητικότητα – στην εκπαίδευση, όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος. Σύμφωνα με αυτή αν ένας εκπαιδευτικός εργάζεται κάτω από 12 χρόνια και δεν καλύπτει το 60% του υποχρεωτικού διδακτικού του ωραρίου σε σχολικές μονάδες του οικείου νομού τότε κατατάσσεται σε πίνακες περιφερειακής εμβέλειας και αν πλεονάζει και εκεί σε πίνακες πανελλαδικής εμβέλειας προκειμένου να καλύψει κάποιο οργανικό κενό στην επικράτεια. Δεδομένων των ανατροπών που επιφέρει το συγκεκριμένο μέτρο είναι λογικό να προκαλείται άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι συγκεκριμένα υποκείμενα βίωσαν την κινητικότητα λόγω μη ικανοποίησης της μετάθεσης<sup>137</sup> ή της απόσπασής τους. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2012-2013 έχουν ικανοποιηθεί λιγότερο από το 1/3 των συνολικών αιτήσεων των μεταθέσεων.

Από τα υποκείμενα του δείγματος, δύο εκπαιδευτικοί που κατάγονται από τη Βόρεια Ελλάδα δεν κατάφεραν να λάβουν μετάθεση ή απόσπαση για τον τόπο κατοικίας τους, με αποτέλεσμα να μετακινηθούν στο νομό Αργολίδας προκειμένου να υπηρετήσουν στην οργανική τους θέση. Η ανατροπή της προσωπικής ζωής και η διάλυση της οικογένειάς τους έχουν επιπτώσεις στην απόδοση του εκπαιδευτικού τους έργου, καταδεικνύεται από τα βιώματά τους.

Αν και η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών δεν έχει βιώσει την κινητικότητα, εντούτοις, νιώθει άγχος και ανασφάλεια ενώ εκφράζονται φόβοι ότι ενδέχεται μελλοντικά να αντιμετωπίσουν όλο και περισσότεροι την απειλή της κινητικότητας. Η συγκεκριμένη στρατηγική της κινητικότητας καθιστά τον εκπαιδευτικό αντιμετώπι-

---

<sup>136</sup> Πρβλ. Π.Δ. 28/2014, (ΦΕΚ 48/28-2-2014). άρθρο 2, παρ.1, άρθρο 3, παρ.1, άρθρο 4, παρ.2, άρθρο 5, παρ.1-2. Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.7 «Υποχρεωτικές Μεταθέσεις Υπεράριθμων Εκπαιδευτικών».

<sup>137</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.6 «Μεταθέσεις εκπαιδευτικών από νομό σε νομό».

με πολυποίκιλα προβλήματα. Ειδικότερα οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός σε προσωπικό επίπεδο είναι:

α) αρχικά ο καθημερινός αγώνας της επιβίωσης,

β) η ανατροπή της προσωπικής ζωής,

γ) η διάλυση της οικογένειας, ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν μικρής ηλικίας παιδιά τα προβλήματα πολλαπλασιάζονται και,

δ) η οικονομική επιβάρυνση που υφίσταται ο εκπαιδευτικός δεδομένου ότι είναι υποχρεωμένος να συντηρήσει δύο σπίτια με έναν χαμηλό μισθό.

Συνήθως, όπως προκύπτει από τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, η κατηγορία των εκπαιδευτικών που ζητά μετάθεση ή απόσπαση από νομό σε νομό εργάζεται κάτω από δεκαπέντε χρόνια στην εκπαίδευση συνεπώς ανήκει σε βαθμούς που δεν επιτρέπουν υψηλή ανταμοιβή.

Ας αναλογιστεί κανείς την υποθετική περίπτωση να μη δοθεί απόσπαση σε μια δασκάλα που είναι μητέρα δύο μικρών παιδιών και ζει στη Δράμα με αποτέλεσμα να εξαναγκαστεί από τη διοίκηση να υπηρετήσει στην οργανική της θέση, στο νομό Αρκαδίας. Το συγκεκριμένο υποθετικό σενάριο δεν είναι τόσο σπάνιο αν ληφθούν υπόψη οι περιορισμένες μεταθέσεις και αποσπάσεις που ικανοποιήθηκαν φέτος

Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη δυσκολία απόδοσης στο εκπαιδευτικό τους έργο γιατί όταν κάποιος επαγγελματίας στερείται την οικογένειά του για εννέα μήνες δεν μπορεί να αποδώσει απερίσπαστα κατά τη διδακτική πράξη.

Συνυπολογίζοντας τις τρομερές ανατροπές που επιφέρει η κινητικότητα στη ζωή των εκπαιδευτικών, τα υποκείμενα τονίζουν ότι απώτερος στόχος του Υπουργείου είναι αφενός η παραίτηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου η απόλυσή τους. Συνεπώς, η απάντηση στη ρητορική ερώτηση που τέθηκε προηγουμένως είναι ότι στόχος του Υπουργείου, μέσω της διάλυσης της οικογένειας, είναι η παραίτηση του εκπαιδευτικού. Μέσω της συγκεκριμένης στρατηγικής ασκείται πίεση στον εκπαιδευτικό σε προσωπικό, οικονομικό, οικογενειακό, επαγγελματικό επίπεδο που για πολλούς είναι δυσβάσταχτη με αποτέλεσμα ο εξαναγκασμός τους σε παραίτηση από την εκπαίδευση.

Τα τελευταία χρόνια εφαρμόστηκαν **διοικητικά μέτρα που έθιξαν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου**, υποστηρίζουν τα υποκείμενα. Συγκεκριμένα η κατάργηση<sup>138</sup> των ολοήμερων σχολείων σε ολιγοθέσια σχολεία και η λειτουργία αυτών σε 6/θ και άνω υπό αυστηρές προϋποθέσεις και κριτήρια είχαν ως αποτέλεσμα να πλήξουν ανεπανόρθωτα το ολοήμερο. Δεδομένης της φυσιολογίας των ολιγοθέσιων σχολείων γίνεται αντιληπτό ότι δεν παρέχονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες αφενός και αφετέρου δε λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παιδιών που ζουν μακριά από τα αστικά κέντρα, σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές της επαρχίας.

Ας αναλογιστεί κανείς ένα σχολείο σε μια αγροτική περιοχή όπου οι γονείς ασχολούνται με γεωργικές και κτηνοτροφικές εργασίες σχεδόν όλη την ημέρα. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα: Από ποιον, άραγε, ασφαλιστικό φορέα θα πρέπει οι γονείς να προσκομίσουν βεβαίωση<sup>139</sup> ότι εργάζονται προκειμένου να φοιτήσουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο; Από την άλλη, τίθεται το ρητορικό ερώτημα πώς στηρίζεται έμπρακτα η εργαζόμενη αγροτική οικογένεια. Η στήριξη της οικογένειας, άλλωστε, αποτελεί ένα βασικό στόχο που επαγγέλλεται η πολιτεία για την ύπαρξη του ολοήμερου σχολείου.<sup>140</sup>

Κατά το τρέχον εκπαιδευτικό έτος (2013-2014), η διοίκηση όρισε ρητά την κατά προτεραιότητα στελέχωση του πρωινού προγράμματος<sup>141</sup> με εκπαιδευτικούς και δυνητικά, εφόσον υπάρχει διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, του ολοήμερου. Η συγκεκριμένη στρατηγική είχε ως αποτέλεσμα να ανασταλεί η λειτουργία πολλών ολοήμερων σχολείων προκειμένου να στελεχωθεί επαρκώς το πρωινό τμήμα.. Σε κάποιες περιπτώσεις, όμως, στα μέσα της σχολικής χρονιάς επαναλειτούργησαν με προσλήψεις εκπαιδευτικών μέσω ΕΣΠΑ αποκλειστικά για τα ολοήμερα.

Τα παραπάνω διοικητικά μέτρα που έπληξαν τα ολοήμερα σχολεία – κάποια περιήλθαν σε αναστολή με απόφαση Περιφερειακού Διευθυντή – ερείδονται στην

<sup>138</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος Φ.12/520/61575/Γ1 στο ΦΕΚ 1327/16-6-2011, άρθρο 7. Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.3 «Κατάργηση Ολοήμερων Σχολείων σε Ολιγοθέσια Σχολεία».

<sup>139</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος Φ.12/520/61575/Γ1, «Στα 6/θέσια και άνω δημοτικά σχολεία με ολοήμερο πρόγραμμα θα εγγράφονται και θα φοιτούν στο πρόγραμμα του ολοήμερου, οι μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική Βεβαίωση του φορέα εργασίας τους ή σχετική δήλωση ανεργίας» (άρθρο 7, εδαφ. γ) (ο.π.)

<sup>140</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος Φ.50/325/141474/Γ1 1. Σκοπός και Περιεχόμενο. Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.4 «Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου».

<sup>141</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος 125334/Γ1/ «Εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, τοποθετούνται για την έναρξη του σχολικού έτους, κατά προτεραιότητα, ως εξής: Στο πρωινό πρόγραμμα ώστε να στελεχωθούν όλα τα πρωινά τμήματα». Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.4 «Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου».

εξοικονόμηση ανθρώπινου δυναμικού και πόρων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λαμβάνονται σκόπιμα από τη διοίκηση έχοντας ως απώτερο στόχο την υποβάθμιση και τελικώς την κατάργηση του ολοήμερου σχολείου.

Από τις συνεντεύξεις, τα υποκείμενα καταδεικνύουν τη στρατηγική της διοίκησης που ανέτρεψε τη φετινή λειτουργία των ολοήμερων στις σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ. Αναφέρεται, η απόσυρση του υπεύθυνου ολοήμερου και η δυνατότητα «να λειτουργήσει ολοήμερο πρόγραμμα, με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών ΠΕ 70, καθώς και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων»<sup>142</sup>.

Προκύπτει εύλογα το ερώτημα με ποια παιδαγωγική κατάρτιση και επάρκεια είναι σε θέση οι εκπαιδευτικές ειδικότητες να βοηθήσουν τους μαθητές του ολοήμερου σχολείου στην εκπόνηση των μαθημάτων τους. Εξάλλου, στην σχετική εγκύκλιο<sup>143</sup> αναφέρεται ρητά ότι: «προηγείται η δημιουργία και λειτουργία ολοήμερου τμήματος για τους μαθητές των Α', Β', Γ' και Δ' τάξεων και εφόσον υπάρχει δυνατότητα, δημιουργείται ολοήμερο τμήμα και για τις υπόλοιπες τάξεις». Διερωτάται κανείς πώς μπορεί ο γυμναστής ή ο καθηγητής των αγγλικών να βοηθήσει ένα παιδάκι της πρώτης δημοτικού κατά την πρώτη ανάγνωση και γραφή και έτσι η «έτσι η τσάντα μένει στο σχολείο» όπως επαγγέλλεται η κεντρική διοίκηση<sup>144</sup>.

Τα υποκείμενα υποστηρίζουν ότι η συγκεκριμένη στρατηγική αφενός συντελεί στη μείωση των διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών αφετέρου στην αύξηση των προσλήψεων εκπαιδευτικών μέσω ΕΣΠΑ αποκλειστικά και μόνο για τα ολοήμερα. Πρόκειται για επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται ως αναπληρωτές όχι από τον κρατικό προϋπολογισμό αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο υλοποίησης των πράξεων «Υποστήριξη των Ολοήμερων Σχολείων» του ΕΠ. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Τα υποκείμενα θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο δημιουργήθηκε προκειμένου:

i) να παράσχει μια αντισταθμιστική αγωγή σε μαθητές που προέρχονται από στερημένα πολιτιστικά περιβάλλοντα,

ii) να βοηθήσει τις εργαζόμενες οικογένειες και

<sup>142</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος 125334/Γ1 παρ. 3 & Φ.50/267/131333/Γ1 Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.4. «Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου».

<sup>143</sup> Πρβλ. Εγκύκλιος 125334/Γ1/9-9-2013 Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.4. «Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου».

<sup>144</sup> ΥΠΕΠΘ: «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» Δ2 Ολοήμερο Σχολείο: 35.

iii) να μένει η τσάντα του μαθητή στο σχολείο ώστε ο μαθητής να είναι ελεύθερος να περνά χρόνο με την οικογένειά του.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται σε επίσημο κείμενο<sup>145</sup> όπου αναφέρεται ότι «το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, δημιουργήθηκε και εξυπηρετεί παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους, έχοντας έντονο υποστηρικτικό ρόλο και στοχεύοντας στην πολύπλευρη μόρφωση των μαθητών καθώς και στη στήριξη της εργαζόμενης οικογένειας».

Όμως, από τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι:

α) με την αποχώρηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού «χάνεται» η παιδαγωγική καθοδήγηση από το ολοήμερο,

β) η εισαγωγή ποικίλων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων γίνεται τυχαία και διεκπεραιωτικά για την κάλυψη του ωραρίου τους και

γ) η δυνατότητα της σταδιακής αποχώρησης των μαθητών στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας<sup>146</sup> συντελεί στην προχειρότητα και στην ελλιπή προετοιμασία των μαθητών.

Αποτέλεσμα των παραπάνω ρυθμίσεων αποτελεί η διακοπή της καθημερινής προσέλευσης των παιδιών σε περιστασιακή μόνο τις συγκεκριμένες ημέρες που υπηρετεί δάσκαλος με αποτέλεσμα να διακοπεί οριστικά η φοίτησή τους.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται από την επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών ότι δεν επιτυγχάνονται οι παραπάνω στόχοι λόγω εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής ανεπάρκειας με αποτέλεσμα το ολοήμερο να θεωρείται «παρκινγκ παιδιών».

Τα ίδια αποτελέσματα αναφέρονται και για ολοήμερα σχολεία που λειτουργούν σε σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ. Αν και από το 2010 μέχρι σήμερα, ορίστηκαν χίλια διακόσια ογδόντα επτά (1287) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ<sup>147</sup>, τα οποία εφαρμόζουν διευρυμένο πρωινό ωράριο, έχουν βελτιωμένα Προγράμματα Σπουδών και εμπλουτισμένο Ωρολόγιο Πρόγραμμα με νέα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες φαίνεται να αποτυγχάνουν στην επίτευξη των στόχων τους.

---

<sup>145</sup> Εγκύκλιος Φ.50/267/131333/Γ1/17-9-2013 Σκοπός και Περιεχόμενο. Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.4. «Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου».

<sup>146</sup> Εγκύκλιος Φ.50/267/131333/Γ1/17-9-2013, Ενότητα 14.

<sup>147</sup> Εγκύκλιος Φ.50/267/131333/Γ1/17-9-2013 (ο.π.)

Τα ολοήμερα σχολεία στις σχολικές μονάδες ΕΑΕΠ θεωρούνται παιδοφυλακτήρια από τους εκπαιδευτικούς λόγω των προαναφερθέντων διοικητικών μέτρων:

α) σταδιακή αποχώρηση μαθητών μετά το τέλος κάθε διδακτικής ώρας,

β) απόσυρση του υπεύθυνου ολοήμερου και

γ) λειτουργία με τις διαθέσιμες ώρες των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με συνέπεια τη διακοπή της φοίτησης των παιδιών λόγω αποτυχίας των παιδαγωγικών στόχων.

Αποτέλεσμα των παραπάνω αλλαγών θεωρείται η σταδιακή υποβάθμιση του ολοήμερου σχολείου και τελικώς η κατάργησή του.

Οι **μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών** φαίνεται ότι δεν είναι ικανοποιητικές – οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν αμείβονταν υψηλά συγκριτικά με τους υπόλοιπους δημόσιους υπαλλήλους του ευρύτερου δημόσιου τομέα – σε συνάρτηση με την οικονομική καθήλωσή<sup>148</sup> τους σε έξι βαθμούς από το 2010. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πληγεί περισσότερο οικονομικά, είναι εκείνοι που ανήκουν στους πρώτους βαθμούς: ΣΤ, Ε, Δ, Γ και έχουν λιγότερο από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Από την έρευνα, προκύπτει ότι στην πιο ευνοϊκή οικονομική θέση βρίσκονται εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας ή εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας που υπηρετούν, όμως, σε σχολείο κοντινότερο στη μόνιμη κατοικία τους.

Στην πιο δύσκολη οικονομική θέση βρίσκεται εκείνη η κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν λίγα χρόνια υπηρεσίας (0-10) εξαιτίας των σημαντικών οικονομικών περικοπών που έχουν υποστεί και της μη λήψης απόσπασης κοντά στην οικογενειακή τους εστία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος που ήλθαν στην Αργολίδα από τη Βόρεια Ελλάδα προκειμένου να υπηρετήσουν στην οργανική τους θέση επειδή δεν κατάφεραν να πάρουν απόσπαση.

Όμως, οικονομικά δύσκολα ανταπεξέρχονται εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα του νομού που απέχει 70-100 χιλιόμετρα από τον τόπο κατοικίας τους. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα δηλώνουν εξουθενωμένα αφενός από την

---

<sup>148</sup> Πρβλ. Νόμος 4024 (ΦΕΚ 226/27-10-2011) Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.9. «Σύστημα Βαθμολογικής Κατάταξης και Μισθολογικής Εξέλιξης των Εκπαιδευτικών».



καθημερινή κούραση της χιλιομετρικής διαδρομής και αφετέρου από την οικονομική επιβάρυνση των εξόδων μεταφοράς. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ζητούν απόσπαση εγγύτερα στον τόπο διαμονής τους για οικονομικούς λόγους προκειμένου να έχουν μια αξιοπρεπή διαβίωση.

Παράλληλα, τα υψηλά έξοδα κίνησης υπολογίζει και εκείνη η κατηγορία των εκπαιδευτικών που υπηρετεί σε σχολεία που απέχουν 15-30 χιλιόμετρα, μακριά από την οικογενειακή τους εστία.

Οι στρατηγικές της διοίκησης που εκτέθηκαν παραπάνω γίνονται αντιληπτές από τα υποκείμενα λόγω των έμμεσων και των άμεσων συνεπειών που έχουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

### ***8.1.2 Η επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών***

Σύμφωνα με τις νέες διοικητικές ρυθμίσεις θεωρείται δεδομένο<sup>149</sup> ότι η ακώλυτη προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλον δεν ισχύει και προκειμένου να ανεβεί κάποιος εκπαιδευτικός βαθμό θα πρέπει να ζητήσει **να αξιολογηθεί εθελοντικά με ποσόστωση**. Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι δε θα ζητούσε να αξιολογηθεί εθελοντικά για μια σειρά από λόγους.

Αρχικά, τα υποκείμενα θεωρούν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ασαφής ως προς τα κριτήρια και μεροληπτική ως προς την κρίση των αξιολογητών για τους εκπαιδευτικούς. Δεύτερος λόγος είναι ότι η δεινή οικονομική θέση της χώρας δεν επιτρέπει μισθολογικές αυξήσεις<sup>150</sup> εξαιτίας των οικονομικών δεσμεύσεων που έχει υπογράψει η Ελλάδα με τους δανειστές της. Τρίτος λόγος αναφέρεται ο φόβος της σύνδεσης της αξιολόγησης με την κινητικότητα και την απόλυση μέσω της ποσόστωσης. Επίσης, υπάρχει και εκείνη η κατηγορία των εκπαιδευτικών που δεν έχει υποστεί μεγάλες μισθολογικές περικοπές, συνεπώς δεν ενδιαφέρεται να αξιολογηθεί.

Φαίνεται από τις συνεντεύξεις ότι εκείνοι που θα ζητούσαν, συνήθως, να αξιολογηθούν είναι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν μισθολογικά στους πρώτους

---

<sup>149</sup> Σύμφωνα με το νόμο 4024/2011 (ΦΕΚ 226 27/10/2011): «Σύστημα Βαθμολογικής Εξέλιξης» (άρθρο 7). (ο.π.)

<sup>150</sup> Ν. 4024/2011 (ο.π.) άρθρο 7-8 «Διαδικασία προαγωγής- πίνακες προακτών»

βαθμούς – ΣΤ, Ε – γιατί αφενός η μετακίνησή τους στον επόμενο βαθμό είναι πιο εύκολη<sup>151</sup> και αφετέρου η οικονομική αύξηση ενδεχομένως να αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για αυτούς. Παράλληλα, θετικοί στη διαδικασία της εθελοντικής αξιολόγησης είναι και εκείνοι που επιθυμούν να αναλάβουν μια ανώτερη θέση<sup>152</sup> στην εκπαίδευση.

Η **στρατηγική της ποσόστωσης** εγείρει σαφείς αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει την ποσόστωση ως παγίδα γιατί θεωρεί εκ των προτέρων ένα συγκεκριμένο ποσοστό ότι δε θα προάγεται στον επόμενο βαθμό. Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, η κεντρική διοίκηση χρησιμοποιεί το μέτρο της ποσόστωσης για εξοικονόμηση οικονομικών πόρων προκειμένου να εξαναγκάσει κάποιους εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στον ίδιο βαθμό ή να ανεβαίνει κάθε φορά στον επόμενο βαθμό συγκεκριμένο ποσοστό αξιολογούμενων.

Τα περισσότερα υποκείμενα ταυτίζουν την ποσόστωση με την απόλυση και φαίνονται να μην πείθονται από τη ρύθμιση του Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) όπου αναφέρεται ότι αν ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός κριθεί ως «ελλιπής» σε κάποιο κριτήριο τότε ο αξιολογητής θα πρέπει να προτείνει επιμόρφωση<sup>153</sup> σε ενδοσχολικό επίπεδο.

Το μέτρο των ποσοστώσεων αποτελεί αντιμαχόμενο σημείο και για το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος<sup>154</sup>. Ειδικότερα, η Δ.Ο.Ε<sup>155</sup> αναφέρει σε επίσημο κείμενό της ότι: *«οι αυθαίρετες, αντιπαιδαγωγικές και αντιεπιστημονικές ποσοστώσεις που προβλέπονται στο Ν.4024/2011 – να προάγεται το 90% των εκπαιδευτικών από τον βαθμό Ε στον Δ, το 80% στον Γ, το 70% στον Β και το 30% στον Α – δείχνουν ξεκάθαρα πως για*

---

<sup>151</sup> Σύμφωνα με το Ν. 4024/2011 (ο.π.) (άρθρο 7) Η προαγωγή από τον: «Εισαγωγικό βαθμό ΣΤ στο βαθμό Ε: μέχρι και 100% των κρινόμενων υπαλλήλων. Από το βαθμό Ε στο βαθμό Δ: μέχρι και 90% των κρινόμενων υπαλλήλων. Από το βαθμό Δ στο βαθμό Γ: μέχρι και 80% των κρινόμενων υπαλλήλων. Από το βαθμό Γ στο βαθμό Β: μέχρι και 70% των κρινόμενων υπαλλήλων. Από το βαθμό Β στο βαθμό Α: μέχρι και 30% των κρινόμενων υπαλλήλων»

<sup>152</sup> Ν. 4024/2011 (ο.π.) άρθρο 10: «Προϋποθέσεις Επιλογής σε Θέσεις Ευθύνης»

<sup>153</sup> Σύμφωνα με το Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) «(...) ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης». Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο κριτήριο επαναλαμβάνεται σε εύλογο χρονικό διάστημα και όχι σε διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους» (άρθρο 17, παράγραφος 3).

<sup>154</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 4.3. «Η «συσίφειος» πορεία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα» όπου αναφέρεται η κριτική της ΔΟΕ στο Π.Δ. 152/2013.

<sup>155</sup> Δ.Ο.Ε.: «Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση» με αρ. πρωτ.1869 στις 5-2-2013 στο [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=9752](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=9752)

οικονομικούς και μόνο λόγους χρησιμοποιείται η αξιολόγηση προκειμένου να καθηλωθούν ακόμη περισσότερο οι μισθοί των εκπαιδευτικών». Το παραπάνω πρόταγμα της Δ.Ο.Ε. τίθεται ως θέσφατο και ως εκ τούτου η απόσυρση του συγκεκριμένου μέτρου θεωρείται ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή της σε διάλογο με την κυβέρνηση. Το ακανθώδες ζήτημα που τίθεται είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, όπως προβλέπεται στο νομικό πλαίσιο του νόμου 4024/2011<sup>156</sup> (ΦΕΚ 226/27-10-2011).

Στο ερώτημα, όμως, αν η αξιολόγησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα παραμονής στην εκπαίδευση, στα υποκείμενα επικράτησε προβληματισμός. Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος κράτησαν μια ουδέτερη στάση αναφορικά με την αξιολόγησή τους και οι υπόλοιποι διατύπωσαν γενικότητες για την αξιολόγηση και την εκπαίδευση αποφεύγοντας σε κάθε περίπτωση να μιλήσουν προσωπικά.

Μια πιθανή ερμηνεία της συγκεκριμένης αντίδρασης θα μπορούσε να είναι ότι ουσιαστικά μέσα από το ερώτημα τέθηκε το δίλημμα στο κάθε υποκείμενο: Άραγε, η αξιολόγησή μου θα έχει ως αποτέλεσμα να μείνω ή να φύγω από την εργασία μου; Δεδομένου ότι η απάντηση σε αυτό το δίλημμα δεν είναι εύκολη για κανέναν επαγγελματία, τα υποκείμενα, ίσως, κράτησαν μια αμυντική στάση καταφεύγοντας σε γενικότητες για την αξιολόγηση. Παράλληλα, τα υποκείμενα, ίσως, να συνδύασαν τις προηγούμενες ερωτήσεις της συνέντευξης που αναφέρονταν στην αξιολόγηση με την ποσόστωση και ενδόμυχα να σκέφτηκαν ότι δύναται να βρεθούν στο κρίσιμο ποσοστό της ποσόστωσης που το έχουν ταυτίσει, όπως φάνηκε παραπάνω, με την απόλυση.

Κάποιοι εκπαιδευτικοί, όμως, μη διστάζοντας και μιλώντας ευθέως ανέφεραν ότι η αξιολόγηση θα έχει ως αποτέλεσμα την απόλυσή τους. Ο αντίλογος εκφράστηκε μέσα από μια αισιόδοξη οπτική άλλων εκπαιδευτικών που εξέφρασαν την άποψη ότι θα παραμείνουν στην εκπαίδευση με οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία γιατί αγαπούν πολύ την εκπαίδευση.

Συνεπώς, προκύπτει ότι η στρατηγική της διοίκησης που αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με ποσόστωση αποτελεί έναν αγχωτικό παράγοντα για τα υποκείμενα. Η ποσόστωση θεωρείται ταυτόσημη με την απόλυση για αυτό το λόγο η

---

<sup>156</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος 5.9 «Σύστημα βαθμολογικής κατάταξης και μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών».

αξιολόγηση των υποκειμένων δε θεωρείται ως ένα μέτρο που θα ισχυροποιήσει τη θέση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται φοβικά και συντείνει στην επαγγελματική ανασφάλεια των υποκειμένων. Ίσως, αν αποσύρονταν από την αξιολόγηση το μέτρο της ποσόστωσης – ζήτημα που απαιτεί η Δ.Ο.Ε. – οι απόψεις των υποκειμένων για την αξιολογική διαδικασία να άλλαζαν άρδην.

Όσον αφορά τη **σύνδεση της υπηρεσιακής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη**, αν εξαιρεθούν λίγοι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι λειτούργημα, τα περισσότερα υποκείμενα του δείγματος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, συνεπώς θα πρέπει να υπάρχει συσχετισμός.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διαθέτει βασικές πανεπιστημιακές σπουδές, επιμορφώνεται, προχωράει σε ανώτερες σπουδές, εφαρμόζει σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, αναζητά και πειραματίζεται σε νέες καινοτομίες και γενικότερα εξελίσσεται ως επαγγελματίας. Ο εκπαιδευτικός είναι «*επιστήμονας της εκπαίδευσης*» συνεπώς θα πρέπει να ανταμείβεται υλικά όσο εξελίσσεται η καριέρα του. Όπως συμβαίνει σε όλα τα επαγγέλματα, έτσι θα πρέπει να γίνεται και στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ανέλιξη να συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη. Η υλική ανταμοιβή του εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα αφενός την παροχή ενός άνετου βιοτικού επιπέδου και αφετέρου την απερίσπαστη αφοσίωση στο εκπαιδευτικό του έργο.

Εντύπωση προκαλεί ότι τα υποκείμενα δεν αναφέρονται στην προσωπική αξιολόγηση, έστω και χωρίς ποσόστωση, ως μέσο που θα αντάμειβε όσους εξελίσσονταν επαγγελματικά. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι στην εκπαίδευση δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης τα τελευταία 32 χρόνια. Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2005), η απουσία της «κουλτούρας αξιολόγησης» ως ανατροφοδοτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης έχει ως αποτέλεσμα τη σύνδεση και την ταύτιση της ατομικής αξιολόγησης με αυταρχικές και ελεγκτικές «εκ των άνω και έξω» επιβολές (οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκρος, 2005: 53).

Τα **νέα διοικητικά μέτρα** συντείνουν στην επαγγελματική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών μέσα από διαφορετικούς τρόπους. Ειδικότερα, οι μηδενικές προσλήψεις, οι λίγες μεταθέσεις και αποσπάσεις, η κινητικότητα, οι υποβιβασμοί και συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι οικονομικές

περικοπές χαρακτηρίζονται από προχειρότητα, αποσπασματικότητα και καταγγελλτικότητα υποστηρίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

Τα υποκείμενα επισημαίνουν ότι καθημερινά στα σχολεία κατακλύζονται από διάφορες εγκυκλίους του Υπουργείου που ενέχουν έναν επιτακτικό τόνο, ασφυκτικά χρονικά περιθώρια εκτέλεσης με σαφείς αποχρώσεις πειθαρχικού ελέγχου. Οι ανακοινώσεις που στέλνονται καθημερινά στα σχολεία ενδύονται το μανδύα του πειθαρχικού ελέγχου.

Η αποσπασματικότητα των μέτρων της Διοίκησης είναι έκδηλη, δεδομένης της έλλειψης στην εκπαίδευση μιας υπερκομματικής μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής πολιτικής που να εγγυάται πολιτική σταθερότητα για την επίτευξη κοινά αποδεκτών παιδαγωγικών στόχων. Το γεγονός αυτό σχολιάζεται αρνητικά από έμπειρους εκπαιδευτικούς και θεωρείται ως ένα από τα δεινά της εκπαίδευσης.

Η συνήθης πρακτική της κεντρικής διοίκησης είναι η άμεση λήψη κάποιου μέτρου, χωρίς να αιτιολογηθεί στοιχειωδώς η σκοπιμότητά του, η εφαρμογή του και ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα, η απόσυρσή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η υποχρεωτική παραμονή νεοδιόριστων στην οργανική θέση. Ειδικότερα, στο νόμο 3848/2010<sup>157</sup> (ΦΕΚ 71/19-5-2010) αναφέρεται: *«η πρώτη τοποθέτηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού δεν μπορεί να είναι μικρότερη των τριών χρόνων. Ο τρίτος χρόνος της υπηρεσίας μοριοδοτείται με το διπλάσιο του αριθμού μονάδων μετάθεσης της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί ο νεοδιοριζόμενος»*. Η συγκεκριμένη ρύθμιση ξεσήκωσε θύελλα αντιδράσεων από τους εκπαιδευτικούς γιατί τους υποχρέωνε να παραμείνουν για τρία χρόνια μακριά από την οικογενειακή τους εστία αφενός και αφετέρου διπλασίαζε τα μόρια της σχολικής μονάδας άρα πριμοδοτούσε τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς κατά τη μετάθεση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Το συγκεκριμένο διοικητικό μέτρο αφού ταλαιπώρησε αρκετούς εκπαιδευτικούς τελικά καταργήθηκε, δύο χρόνια αργότερα, με την Εγκύκλιο υπ' αριθμ. 7649/Δ1/18-1-2013<sup>158</sup> όπου αναφέρεται ρητά ότι *«(...) απαιτείται υπηρεσία ενός έτους στην κατεχόμενη οργανική*

<sup>157</sup> Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010), άρθρο 4 με θέμα «Διορισμοί και τοποθετήσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών», παράγραφος 4 και άρθρο 9, παράγραφοι 1-2, άρθρο 30, παράγραφοι 1-2. Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.8 «Ζητήματα αποσπάσεων».

<sup>158</sup> Εγκύκλιος 7649/Δ1/18-1-2013 με θέμα: *«Μεταθέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2012-2013»* κεφ. Β': Θεμελίωση Δικαιώματος Μετάθεσης, 1. Χρόνος Υπηρετήσης Οργανικής για Θεμελίωση Δικαιώματος Μετάθεσης και 1.1 Προϋπόθεση Υπηρετήσης Οργανικής για ένα (1) έτος.

θέση μέχρι 31 Αυγούστου του έτους κατά το οποίο πραγματοποιούνται οι μεταθέσεις» συνεπώς δόθηκε η δυνατότητα και στους νεοδιόριστους του 2012 να θεμελιώσουν δικαίωμα μετάθεσης υποβάλλοντας τη σχετική αίτηση.

Παράλληλα, η επιβολή των νέων στρατηγικών της διοίκησης εγείρει πολλά ερωτηματικά ως προς την απόδοση ευθυνών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ασυδοσία που κυριαρχούσε σχετικά με τις προσλήψεις κάποιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Σε ιδιωτικές συζητήσεις πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται: «Μα, καλά πώς φτάσαμε εδώ; Ποιος έκανε αυτούς τους διορισμούς;» σε μια προσπάθεια αναζήτησης ευθυνών.

Η απάντηση στο ερώτημα είναι εύλογη δεδομένου ότι τα προηγούμενα χρόνια η κεντρική Διοίκηση ικανοποιούσε προσλήψεις στη λογική της εξυπηρέτησης μικροκομματικών συμφερόντων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις πολλές και αδικαιολόγητες προσλήψεις των προηγούμενων χρόνων, για παράδειγμα 50 διορισμοί μόνιμων γυμναστών στον Αϊ Στράτη και 40 διορισμοί μόνιμων φιλολόγων στη Ρόδο. Αν και υπάρχει συνευθύνη και από τη μεριά του διοριζόμενου εκπαιδευτικού που δέχονταν να προσληφθεί σε μια περιοχή που, συνήθως, δεν υπήρχε αντικείμενο εργασίας, η μεγαλύτερη ευθύνη βαρύνει την εκάστοτε κυβέρνηση που είναι υποχρεωμένη να προστατέψει το εθνικό συμφέρον.

Η επιβολή των διοικητικών μέτρων έχει ως στόχο να αποδυναμώσουν τον συνάδελφο και να μην μπορεί να λειτουργήσει, υποστηρίζουν πολλά υποκείμενα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν αρνητικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, άγχος, απαισιοδοξία, απογοήτευση, θλίψη, σύγχυση από την επιβολή των νέων διοικητικών μέτρων. Αρκετά υποκείμενα δηλώνουν ότι νιώθουν αδύναμοι να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στη σχολική τους μονάδα γιατί νιώθουν ότι ελέγχονται καθημερινά από το αόρατο μάτι της διοίκησης.

Το συγκεκριμένο εύρημα του παρόντος πονήματος παραπέμπει στο Πανοπτικόν<sup>159</sup> όπου οι επιτηρούμενοι καθίστανται σε μια συνειδητή κατάσταση μόνιμης ορατότητας διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την αυτόματη λειτουργία της εξουσίας. Ο επιτηρούμενος αναγνωρίζει τον ανεπαλήθευτο χαρακτήρα της εξουσίας, σύμφωνα με το Foucault, αφού δεν πρέπει ποτέ να γνωρίζει αν όντως παρακολουθείται αλλά

---

<sup>159</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 2.3. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως πανοπτική αξιολόγηση: κοινωνιολογική προσέγγιση»

πρέπει να είναι σίγουρος ότι μπορεί κάθε στιγμή να παρακολουθείται (Foucault, 2011: 229).

Η καταγγελτικότητα των διοικητικών μέτρων και η πειθαρχική κύρωση που ελλοχεύει σε κάθε στρατηγική της διοίκησης λειτουργούν ως φόβητρο και ως απειλή για ενδεχόμενη απόλυση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να καθιστά τους εκπαιδευτικούς έρμαια του φόβου ή του τρόμου. Χαρακτηριστικά αναφέρουν τα υποκείμενα ότι η πολιτεία θέλει να εμπιστευτεί το μέλλον των παιδιών σε ανθρώπους φοβισμένους, τρομοκρατημένους που δεν ξέρουν την επόμενη μέρα τι θα τους ξημερώσει.

Η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα είναι έκδηλη: οι στρατηγικές της διοίκησης δεν οδηγούν στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών αλλά στην ανασφάλεια, στο άγχος, στο φόβο, στον τρόπο της απόλυσης. Τα διοικητικά μέτρα οδηγούν σε μια διαδικασία από-επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Jeffrey B & Woods P. (1996:340) όπου σε μια ποιοτική έρευνα δημοτικών σχολείων που διεξήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο βρέθηκε ότι η τεχνικιστική προσέγγιση μιας επιθεώρησης Ofsted επέδρασε ενάντια στις ανθρωπιστικές αξίες των εκπαιδευτικών δημιουργώντας ένα τραύμα μεταξύ τους που δεν αποτελούσε μια στιγμιαία συναισθηματική απόκριση αλλά ερείδονταν στις κυβερνητικές πολιτικές της δεκαετίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βίωσαν φόβο, αγωνία, θυμό, απόγνωση, κατάθλιψη, ταπείνωση, θλίψη και ενοχή. Τα υποκείμενα επέδειξαν σημάδια απώλειας της αυτοπεποίθησης του επαγγελματικού τους ρόλου, συναισθήματα ανεπάρκειας (inadequacy), μείωση του κύρους (diminution of status), απανθρωποποίηση (dehumanization) και μειωμένη αυτονομία.

Με την παραδοχή των συγκεκριμένων συναισθημάτων γίνεται αντιληπτό ότι το βίωμα της από-επαγγελματοποίησης από τους εκπαιδευτικούς συνάδει με την παρούσα έρευνα. Στην έρευνα των Jeffrey B. & Woods P. (1996:340-341) οι επαγγελματικοί ρόλοι δεν μπορούσαν να διαχωριστούν από τους «πραγματικούς εαυτούς» (real selves) τους. Η απο-επαγγελματοποίηση αποτελούσε μία επίθεση στον εαυτό και τα αποτελέσματά της διαπότηζαν ολόκληρες τις ζωές των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα δεν εμβάθυνε στα αποτελέσματα της από-επαγγελματοποίησης στη ζωή των εκπαιδευτικών.

Αν και κάποιος θα μπορούσε να συμπεράνει ότι δεν υπάρχει κανένας τρόπος αντίδρασης στην επερχόμενη από-επαγγελματοποίηση, εντούτοις, τη δυνατότητα αντίδρασης τη δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας. Τα υποκείμενα στις συνεντεύξεις αναφέρουν ότι επειδή τα νέα διοικητικά μέτρα δρουν ως θηλιά, η λύση θα έλθει μόνο μέσα από την κοινή συσπείρωση.

Τα υποκείμενα αναλαμβάνουν την ευθύνη για το επάγγελμά τους απέναντι στις συντονισμένες προσπάθειες από-επαγγελματοποίησης που επιβάλλονται από την κεντρική διοίκηση. Η συσπείρωση έρχεται μέσα από τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να βιωθεί μέσα από το συνεργατικό επαγγελματισμό. Ο Whitty<sup>160</sup> (2008:42 & 2000:282) υποστηρίζει ότι πρόκειται για μια προσπάθεια επανα-επαγγελματοποίησης (re-professionalisation) κατασκευής ενός διαφορετικού τύπου επαγγελματισμού, ίσως, περισσότερο κατάλληλου στις σύγχρονες ανάγκες. Σύμφωνα με το Hargreaves, D<sup>161</sup>, (1994) ο «νέος» επαγγελματισμός είναι περισσότερο ομαδικός και ευέλικτος. Η σύγχρονη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι πώς να οικοδομήσουν ισχυρές επαγγελματικές κοινωνίες στη διδασκαλία οι οποίες να είναι αυθεντικές και θετικά υποστηριζόμενες και να περιλαμβάνουν θεμελιώδεις στόχους (Hargreaves, 2000:166).

Ουσιαστικά, προτείνεται μια αλλαγή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού προς μια ακτιβιστική – μαχητική ταυτότητα (activist identity) όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει η Sachs<sup>162</sup> (2001). Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δρώντας μαχητικά είναι αφενός η αναγνώριση της σημασίας των επαγγελματικών αυτό-διηγήσεων και αφετέρου η συμμετοχή τους σε κοινότητες πρακτικής. Ενεργώντας με σεβασμό, αμοιβαιότητα και συνεργασία προσπαθούν να αναζωογονήσουν την αίσθηση των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους επαγγελματικά και προσωπικά. Η προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του επαγγέλματός τους γίνεται ατομικά και συλλογικά (Sachs, 2001: 158-159).

Προχωρώντας παραπέρα το συνεργατικό επαγγελματισμό, οι Whitty<sup>163</sup> (2008 & 2000 ) & Apple (1996) κάνουν λόγο για συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες που ανήκουν σε διαφορετικές υπηρεσίες με συνέπεια την

---

<sup>160</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 3.4.3. «Συνεργατικός επαγγελματισμός»

<sup>161</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 3.3.1. «Η ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού» όπου αναφέρεται η περίοδος του συλλογικού επαγγέλματος.

<sup>162</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 3.4.5. «Επιχειρηματική και Ακτιβιστική ταυτότητα».

<sup>163</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 3.4.4. «Δημοκρατικός επαγγελματισμός».



επαγγελματική ανέλιξή τους (Whitty, 2008:41). Ο συνεργατικός επαγγελματισμός προσφέρει νέες επαγγελματικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και παράλληλα αναγνωρίζει την εμπειρογνομosύνη των εκπαιδευτικών που θα πρέπει να αναπτυχθεί και να διαδοθεί διαφορετικά σε συνεργατικά πλαίσια.

### **8.1.3. Οι επιπτώσεις των διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο**

Στο ερώτημα αναφορικά με τις **επιπτώσεις των διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό τους έργο**, κάποιοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι προσπαθούν να κάνουν την εργασία τους στην τάξη χωρίς εκπτώσεις αντλώντας δύναμη από τους μαθητές τους, άλλοι θεωρούν ότι ένας τρόπος άμυνας είναι να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό κατά τη διδακτική πράξη και κάποιοι άλλοι λειτουργώντας ως επαγγελματίες αποσυνδέουν την ποιότητα της διδασκαλίας με το μισθό τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όμως, θεωρούν ότι υπάρχουν άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο εξαιτίας συγκεκριμένων μέτρων την διοίκησης όπως:

- α) καθυστέρηση της απόσπασή τους,
- β) μετάθεση σε τόπο μακρινό από την οικογενειακή εστία,
- γ) κινητικότητα σε περισσότερα του ενός σχολεία,
- δ) εισαγωγή υποχρεωτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καινοτομιών και δραστηριοτήτων και
- ε) αύξηση του μαθητικού δυναμικού στην τάξη από τους υποβιβασμούς, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα υποκείμενα επιμένουν ότι τα νέα μέτρα της διοίκησης τους δημιουργούν αναστάτωση, φόβο και ανασφάλεια για το μέλλον.

Τα αρνητικά συναισθήματα έχουν ως αρχική συνέπεια να μεταφέρεται απαισιοδοξία στις σχολικές μονάδες με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα άσχημο εργασιακό κλίμα και κακές διαπροσωπικές σχέσεις.

Όσο αρνητικά φορτισμένος και αν είναι ο εκπαιδευτικός, όμως, ως επαγγελματίας καταβάλλει προσπάθεια να μην το μεταφέρει στους μαθητές του κατά τη διδασκαλία του. Πολλοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στην τάξη τους λειτουργούν ως

ηθοποιοί αποκρύπτοντας κάθε στεναχώρια από τους μαθητές και αντιμετωπίζοντάς τους με χαμόγελο. Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι εργάζεται με το πιο ευαίσθητο τμήμα της κοινωνίας, συνεπώς είναι υποχρεωμένος να είναι πάντα χαμογελαστός, χαρούμενος και πάντα πρόθυμος για τα παιδιά. Στην τάξη θα πρέπει να δημιουργείται ένα θετικό κλίμα και να καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες. Ο εκπαιδευτικός συντείνει καθοριστικά στη δημιουργία ενός φιλικού σχολικού περιβάλλοντος που θα εμπνέει ευχάριστα συναισθήματα για την επίτευξη των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τα παιδιά.

Δεύτερη συνέπεια του κλίματος που επικρατεί είναι να εξαναγκάζει πολύπειρους εκπαιδευτικούς σε οικειοθελή αποχώρηση. Η φόρτιση και ο πανικός που δημιουργούνται τα μέτρα της διοίκησης οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε παραίτηση. Ένα μαζικό κίνημα έμπειρων εκπαιδευτικών που έχουν 27, 28, 30 χρόνια υπηρεσίας τρέπονται σε «φυγή», σπεύδουν να συνταξιοδοτηθούν σε μια ανέλπιδη προσπάθεια μήπως και καταφέρουν να εισπράξουν χρήματα από το εφάπαξ ή εξασφαλίσουν περισσότερα χρήματα στην σύνταξη.

Η τάση της πρόωρης αποχώρησης από την εκπαίδευση συναντάται και σε άλλες έρευνες (Cooper & Kelly 1993, Brimblecombe et al. 1996) που κάνουν αναφορά οι Morley & Rasool. Ειδικότερα, οι Morley & Rasool (2000: 174) μιλώντας για τη σχολική αποτελεσματικότητα (school effectiveness) σε ένα πλαίσιο διαχειρισμού (managerialism) της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι έχει αυξηθεί το άγχος στους εκπαιδευτικούς και παρατηρείται έντονη τάση πρόωρης συνταξιοδότησης μεταξύ των εκπαιδευτών.

Το φαινόμενο αυτό στερεί από την εκπαίδευση την εμπειρία και αυτό φαίνεται στις σχολικές μονάδες όπου, συνήθως, κυριαρχούσε ένα δημιουργικό «αλισβερίσι» μεταξύ έμπειρων και άπειρων εκπαιδευτικών. Ας αναλογιστούμε οι νεότεροι εκπαιδευτικοί πόσες φορές καταφύγαμε σε έναν εκπαιδευτικό με εμπειρία προκειμένου να τον συμβουλευτούμε για κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζαμε στην τάξη μας. Ας σκεφτούμε πόσες φορές βρήκαμε λύση σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζαμε γιατί το «είδαμε» από μια διαφορετική οπτική, όπως μας συμβούλεψαν συνάδελφοι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας από εμάς. Το κενό εμπειρίας στις σχολικές μονάδες, ίσως, να μην έχει διαφανεί άμεσα αλλά εκφράζεται η προσωπική άποψη ότι θα γίνει ορατό τα επόμενα χρόνια στην εκπαίδευση.

Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συνθήκες εργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας καθίσταται όλο και πιο δύσκολες.

Όμως, οι εκπαιδευτικοί ενσκήπτουν περισσότερο στην εργασία τους και δηλώνουν ότι **αναδιαμορφώνουν ή διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο** εμπλουτίζοντας το με εκπαιδευτικά, καινοτόμα προγράμματα, νέες διδακτικές μεθόδους και χρήση νέων τεχνολογιών.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, λίγα υποκείμενα δηλώνουν ότι δεν έχουν προβεί σε καμία αλλαγή και επιμένουν να είναι απόλυτα τυπικοί με τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας χωρίς να επιθυμούν να αναλάβουν καμία καινοτομία στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια, έχουν διαφοροποιήσει τη διδασκαλία τους εξαιτίας παραγόντων όπως της επικείμενης αξιολόγησής τους και της εμπειρίας που διαθέτουν προκειμένου να είναι σίγουροι για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ως πιο σημαντικούς παράγοντες αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού τους έργου, τα υποκείμενα θεωρούν την επιμόρφωση που λαμβάνουν – στη χρήση νέων λογισμικών και διαδραστικού πίνακα – αλλά κυρίως την επιθυμία τους να βελτιώνονται και να εξελίσσονται προκειμένου να είναι σύγχρονοι επαγγελματίες εφαρμόζοντας νέες τεχνολογίες και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.

Γίνεται αντιληπτό από την έρευνα ότι η επαγγελματικότητα και η ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών δεν αναστέλλεται από τα μέτρα της διοίκησης. Αν και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν άγχος και ανασφάλεια ως προς την επαγγελματική τους εξασφάλιση, εντούτοις κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου καθημερινά νιώθουν ελεύθεροι και προσπαθούν να αυτοβελτιώνονται στο μέτρο των δυνατοτήτων τους. Κάποιος εκπαιδευτικός επιμορφώνεται στις νέες τεχνολογίες και εισάγει στο εκπαιδευτικό του έργο το διαδραστικό πίνακα ενώ άλλος δημιουργεί ψηφιακή τάξη. Αν και στην ποιοτική έρευνα, συνήθως δεν γίνεται αναφορά στα νούμερα, όμως, στην παρούσα στιγμή αναφέρεται ότι από τα 19 υποκείμενα του δείγματος τα 14 υποκείμενα δηλώνουν ότι έχουν αναμορφώσει ριζικά τη διδασκαλία τους οι 9 λόγω της επιθυμίας τους να είναι επίκαιροι και οι 3 λόγω της επιμόρφωσής τους.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται μέσα στο επάγγελμα τους. Στα πλαίσια του «νέου» επαγγελματισμού, ο επαγγελματισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη των επαγγελματιών (teacher development). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί: «ως δάσκαλοι που μαθαίνουν», σύμφωνα με τους Bell & Gilbert (1994: 493). Κατά τη διάρκεια της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις πεποιθήσεις και τις ιδέες τους και τις πρακτικές στην τάξη τους και προσπαθούν να είναι δεκτικοί στις αλλαγές. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει δύο μορφές. Η μία είναι η εισαγωγή νέων θεωρητικών ιδεών και νέων διδακτικών προτάσεων και η δεύτερη είναι η δοκιμή, η αξιολόγηση και η πρακτική των συγκεκριμένων θεωρητικών και διδακτικών ιδεών. Κατά τη διάρκεια μίας εκτεταμένης χρονικής περιόδου σε μία συλλογική κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να δέχονται υποστήριξη και εποικοδομητική κριτική και όπου έχουν την ικανότητα να σκέπτονται κριτικά. Στην συγκεκριμένη προβληματική η προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες (Bell & Gilbert, 1994: 494).

Η Evans (2002: 130-131) από την άλλη – επηρεασμένη από το διαχωρισμό του Hoyle (1975) σε επαγγελματισμό και επαγγελματικότητα – ερμηνεύει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών «ως μία διαδικασία σε συνεχή εξέλιξη». Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί υποκειμενική ή αντικειμενική διαδικασία ή συνδυασμός αυτών. Μπορεί να θεωρηθεί ως μία διαδικασία εσωτερίκευσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών ή μπορεί να είναι μία εξωτερικά εφαρμοζόμενη διαδικασία που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς αλλά επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με την Evans (2002:131) η ερμηνεία της αναφορικά με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενισχύει τη θέση του επαγγέλματος συνολικά. Διευκρινίζεται ότι πρόκειται για την ανάπτυξη ενός επαγγέλματος με πτυχίο και τονίζεται ότι μπορεί να βελτιώσει τη γνώση, τις δεξιότητες και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (teacher development) ορίζεται ως μια διαδικασία (process) σύμφωνα με την οποία η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός των υποκειμένων μπορεί να θεωρηθεί ότι ενισχύεται. Στην συγκεκριμένη προβληματική η επαγγελματική εξέλιξη εκτείνεται από ένα ατομικό σε ένα επαγγελματικό επίπεδο (Evans, 2008:30).

Ως συστατικά στοιχεία της εξέλιξης των εκπαιδευτικών προσδιορίζονται η λειτουργική (functional) και η συμπεριφοριστική (attitudinal) εξέλιξη. Η

συμπεριφοριστική εξέλιξη οριοθετείται ως μια διαδικασία όπου οι συμπεριφορές των ατόμων προς το έργο τους τροποποιούνται και ως λειτουργική εξέλιξη η διαδικασία σύμφωνα με την οποία η επίδοση των ατόμων θεωρείται ότι βελτιώνεται (Evans, 2002: 131 & 2008:31).

Από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίνονται θετικά στην επαγγελματικής τους εξέλιξη, εργάζονται λιγότερο από 20 χρόνια συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 20 χρόνια στην εκπαίδευση. Μια πιθανή ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ένα βασικό κύκλο σπουδών σε ΠΤΔΕ άρα έχουν καταρτιστεί πάνω στις νέες διδακτικές πρακτικές συνεπώς πολύ ευκολότερα, ίσως, πειραματίζονται σε σχέση με εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει διαφορετική αρχική εκπαίδευση και νιώθουν πιο ασφαλείς ακολουθώντας πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου.

Οι Woods P. & Jeffrey B. (2002: 105) υποστηρίζουν ότι οι νέες αυτο-ταυτότητες (self-identities) των εκπαιδευτικών είναι πολύ περισσότερο ευμετάβλητες (volatile) από τις παλιές. Συνεπώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόζονται ευκολότερα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να ανταποκρίνονται θετικότερα στις νέες προκλήσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα μέσα της σταδιοδρομίας τους με σταθερά παγιωμένες ταυτότητες.

Τα υποκείμενα της έρευνας, στα πλαίσια της αντίληψης να είναι σύγχρονοι επαγγελματίες, απαντούν με **δημιουργικό οργασμό**. Σχεδόν σε όλες τις σχολικές μονάδες, εξαίρεση αποτελούν εκείνες που δεν έχουν στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν καθημερινά ηλεκτρονικό υπολογιστή, κάνουν χρήση του διαδικτύου και εκπαιδευτικών εφαρμογών κατά τη διδακτική πράξη. Σε πολλές εκπαιδευτικές τάξεις, όπου υπάρχει κατάλληλη υποδομή γίνεται χρήση διαδραστικού πίνακα ενώ αναφέρεται και η περίπτωση ενός εκπαιδευτικού που έχει ψηφιακή τάξη.

Παράλληλα, η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι **εκπονεί προγράμματα εκπαιδευτικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, και άλλα καινοτόμα προγράμματα όπως δημιουργία ιστολογίου και εφημερίδας**. Πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν στις συνεντεύξεις τους ότι εκπονούν παράλληλα δύο και τρία διαφορετικά προγράμματα στην τάξη τους κατά τη διάρκεια της σχολικής

χρονιάς. Αν αναλογιστεί κανείς την περαιτέρω προετοιμασία του εκπαιδευτικού για την εκπόνηση των προγραμμάτων, επιπλέον εκείνης που απαιτείται καθημερινά για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι όλα τα προγράμματα αναλαμβάνονται εθελοντικά, γίνεται κατανοητό πόσο ευσυνείδητα και απαιτητικά εργάζονται οι εκπαιδευτικοί εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω προγράμματα βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς ως ένας τρόπος αντίδρασης στην απαισιόδοξη κατάσταση που κυριαρχεί στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να απαντούν στην προωθούμενη από-επαγγελματοποίηση των διοικητικών μέτρων ενσυνείδητα με σοβαρότητα και επαγγελματισμό. Αντίθετα στην κατήφεια της περιρρέουσας ατμόσφαιρας που δημιουργείται από τις στρατηγικές της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναλαμβάνουν την ευθύνη του επαγγέλματός τους, γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές και εισάγουν την καινοτομία σε συνεργατικά περιβάλλοντα στη σχολική τους μονάδα. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ενσυνείδητη επιλογή με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού τους έργου.

#### ***8.1.4. Η συμβολή των διοικητικών μέτρων στην επαγγελματοποίηση ή την από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών.***

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει, ότι οι σύγχρονες στρατηγικές της διοίκησης επιφέρουν ανατροπές στην οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών. Η επικρατούσα τάση δηλώνει ότι η ανατροπή προέρχεται:

α) εξαιτίας των οικονομικών περικοπών,

β) λόγω της υποχρεωτικής μετακίνησης μακριά από την οικογενειακή εστία σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δεν δόθηκε μετάθεση ή απόσπαση,

γ) εξαιτίας του αυξημένου φόρτου εργασίας για το σχολείο,

δ) λόγω της άσκησης ψυχολογικής πίεσης και ανασφάλειας των μέτρων της διοίκησης. Κάποιοι δάσκαλοι δηλώνουν ότι μπροστά σε αυτήν την λαίλαπα προσπαθούν να θωρακίσουν τον οικογενειακό τους θώκο μη μεταφέροντας το άγχος που προκύπτει από την επαγγελματική τους ανασφάλεια στο σπίτι. Πρόκειται για μια δύσκολη προσπάθεια που επιδιώκεται καθημερινά αλλά δεν επιτυγχάνεται πάντα.

Παράλληλα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι έχουν υποστεί κάποιο μέτρο της διοίκησης αλλά δεν έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην οικογένειά τους. Από τα απογραφικά δελτία των συγκεκριμένων υποκειμένων προκύπτει ότι υπηρετούν σε σχολεία κοντά στον τόπο διαμονής τους και έχουν αρκετά χρόνια υπηρεσίας – πάνω από 20 – στην εκπαίδευση, συνεπώς οι μισθολογικές τους απολαβές δεν έχουν υποστεί μεγάλες μειώσεις.

Εξειδικεύοντας και **ιεραρχώντας κατά σειρά σημαντικότητας τα μέτρα εκείνα της διοίκησης που ανατρέπουν εξ' ολοκλήρου τον οικογενειακό προγραμματισμό**, τα περισσότερα υποκείμενα τοποθετούν κατά σειρά σημαντικότητας πρώτον την κινητικότητα γιατί καταστρέφει τον οικογενειακό ιστό, ειδικά στις περιπτώσεις που υπάρχουν μικρά παιδιά. Η κινητικότητα θεωρείται σημαντική, ίσως, γιατί αφορά περισσότερους εκπαιδευτικούς που θα μπορούσαν να βρεθούν δυνητικά σε αυτή την κατάσταση λόγω έκτακτων υπηρεσιακών μεταβολών ενώ πριν λίγα χρόνια διατηρούσαν μια «ασφαλή» επαγγελματική θέση.

Ως δεύτερος παράγοντας ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού, τοποθετούνται οι λιγιστές μεταθέσεις και αποσπάσεις από νομό σε νομό, ίσως, γιατί αφορούν μια μικρή αριθμητικά κατηγορία εκπαιδευτικών σε σχέση με το σύνολο του εκπαιδευτικού σώματος. Η σημαντικότητα των δύο αυτών παραγόντων έγκειται στο αποτέλεσμα που επιφέρουν: την ανατροπή του ιστού της οικογένειας. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει τα συγκεκριμένα μέτρα, εντούτοις οι δραματικές συνέπειες που επιφέρουν έχουν ως αποτέλεσμα να τα ιεραρχούν ως τα πιο δυσμενή.

Τρίτος παράγοντας ανατροπής θεωρούνται οι οικονομικές μειώσεις και τελευταία έρχεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ίσως, επειδή ακόμα αποτελεί ένα «σχέδιο επί χάρτου». Η αξιολόγησή τους φαίνεται να μην απασχολεί άμεσα τα υποκείμενα ή να θεωρούν ότι δεν θα επιφέρει τόσο μεγάλη ανατροπή στην οικογένεια όσο οι αρχικοί παράγοντες.

Αναφορικά με τη **δυνατότητα αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική τάξη**, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι καθίσταται περιοριστική εξαιτίας της ασφυκτικής πολιτικής που ασκείται από το

Υπουργείο προκειμένου να ελεγχθεί η διδακτική πράξη. Ο Μαυρογιώργος (1985)<sup>164</sup> κάνει λόγο για «αόρατο επιθεωρητή» προσπαθώντας να ονοματίσει τον αθόρυβο μηχανισμό ελέγχου του παιδαγωγικού έργου. Η πολιτική ελέγχου της κεντρικής διοίκησης εκφράζεται μέσα από το βιβλίο του δασκάλου – μέθοδος διδασκαλίας, ακριβής πορεία μαθήματος, σαφείς οδηγίες – τα σχολικά εγχειρίδια, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα, που περιορίζουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού.

Η πολιτική της πολιτείας για υποχρεωτική εφαρμογή και χρήση από τους εκπαιδευτικούς συγκεντρωτικών προγραμμάτων σπουδών έχουν σαν αποτέλεσμα από τη μια την από-επαγγελματοποίηση (deprofessionalisation) και την αποδόμηση των δεξιοτήτων (de-skilling) των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994: 424). Από την άλλη, τα αυστηρά προγράμματα σπουδών σε συνδυασμό με τα συστήματα διαχείρισης της επίδοσης (μέσα από στόχους, πρότυπα και συστήματα παρακολούθησης και αποδοτικότητας) (Hargreaves, 2000: 169) όπως εκφράζονται μέσα από την προωθούμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχουν περιορίσει το εύρος και την αυτονομία της κρίσης κατά τη διδακτική πράξη.

Αντίθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στις συνεντεύξεις ότι κατά τη διδακτική πράξη προσπαθούν να δρουν ελεύθερα και να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό απερίσπαστα. Συνεπώς, τα υποκείμενα προσπαθούν να αντιστέκονται στα φοβικά σύνδρομα και στη μέγγενη του ασφυκτικού ελέγχου της διοίκησης δηλώνοντας ότι προσπαθούν απερίσπαστα να εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο στην τάξη, καθημερινά.

Η έμπρακτη κατοχύρωση της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού, όμως, αποτελεί ένα διακύβευμα που ενδεχομένως θα έπρεπε να είχε διεκδικηθεί νωρίτερα από τους εκπαιδευτικούς σε πιο συλλογική βάση. Από τις συνεντεύξεις καταδεικνύεται ότι πρακτικές όπως: επιλογή από λίστα σχολικών βιβλίων για οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, ψηφιακό υλικό σε αποθετήρια εκπαιδευτικών κοινοτήτων, εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό και έντυπο portfolio αποτελούν μέτρα που θα έπρεπε να είχαν κατακτηθεί σε προηγούμενες εποχές.

---

<sup>164</sup> Επίσης, πολλές φορές οι γονείς λειτουργούν ανασταλτικά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία είτε συγκρίνοντας με άλλες τάξεις είτε πιέζοντας ασφυκτικά τον εκπαιδευτικό σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας (Μενδώνης, Μαριολής & Γαλάνης, 2002 οπ. αναφ. στο Κάτσικας & Καββαδίας, 2002: 187-212).



Άλλος παράγοντας που καθιστά περιοριστική την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου είναι ο πολλαπλασιασμός της γραφειοκρατίας στο σχολείο, υποστηρίζεται από τα περισσότερα υποκείμενα.

Συγκεκριμένα, τα προηγούμενα χρόνια η διοργάνωση μίας εκπαιδευτικής επίσκεψης<sup>165</sup> σε επίπεδο γραφειοκρατικό από το διευθυντή της σχολικής μονάδας απαιτούσε ένα χρονικό προγραμματισμό ενός δεκαπενθήμερου, όμως, κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς ο πολλαπλασιασμός των δικαιολογητικών απαιτεί πάνω από ένα μήνα. Τα προηγούμενα χρόνια η έγκριση ζητούνταν και δίνονταν από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια η έγκριση ζητείται από το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο.

Κατά τη διάρκεια της φετινής χρονιάς για την είσοδο οποιουδήποτε εξωσχολικού «τρίτου»<sup>166</sup> προσώπου στη σχολική μονάδα ακολουθείται μια ελεγκτική διαδικασία αφού θα πρέπει να υπάρχει λογοδοσία και έγγραφη άδεια από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, τον Σχολικό Σύμβουλο και σε κάποιες περιπτώσεις και τον Περιφερειακό Διευθυντή.

Χαρακτηριστικά, αρκετά υποκείμενα αναφέρουν ότι στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός επιθυμεί να καλέσει έναν παππού στην τάξη του για να πει ένα παραμύθι θα πρέπει να κάνει ολόκληρη διαδικασία ζητώντας έγκριση από το σύμβουλο, τον περιφερειακό διευθυντή τον διευθυντή της πρωτοβάθμιας και όλο αυτό λειτουργεί ανασταλτικά. Όμως, το γαϊτανάκι των εγκρίσεων διαρκεί αρκετές ημέρες με αποτέλεσμα αν και όταν εγκριθεί η αίτηση, η διδακτική ενότητα να έχει ολοκληρωθεί και να μην συντρέχουν οι παιδαγωγικοί λόγοι που ίσχυαν, δεδομένου ότι στη διδακτική κάποιες δραστηριότητες θα πρέπει να γίνονται επίκαιρα, διαφορετικά είναι ανούσιες.

Συμπερασματικά, η διοργάνωση μιας ημερήσιας διδακτικής εκδρομής ή μιας διδακτικής επίσκεψης ή μιας επίσκεψης ενός τρίτου προσώπου στη σχολική μονάδα απαιτεί πλέον μια χρονοβόρα, δαιδαλώδη προετοιμασία και έναν ενδεδειγμένο προγραμματισμό που πολλές φορές δημιουργεί απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας από τους εκπαιδευτικούς.

---

<sup>165</sup> Εγκύκλιος Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 (ΦΕΚ 954/7-9-1998) & Π.Δ. 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-7-1998) στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.11. «Διοργάνωση διδακτικών επισκέψεων και ημερήσιων εκδρομών».

<sup>166</sup> Εγκύκλιοι Γ2/49181166/18-05-2005 & 144456/Γ2/20-12-2005 & 8700/4-11-2013 στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.12 «Είσοδος τρίτων ατόμων στη σχολική μονάδα».

Ο περιορισμός της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού αντιτίθεται στις εξαγγελίες της πολιτείας<sup>167</sup> για «ισχυροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, με τις γνώσεις που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στην υψηλή αποστολή του και με αντίστοιχο υψηλό κύρος, θέση στην κοινωνία και αμοιβή».

Ίσως, ο περιορισμός της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού να αντιτίθεται σε σχέση με την ελευθερία που νιώθουν οι δάσκαλοι στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Τα υποκείμενα ως σύγχρονοι επαγγελματίες πειραματίζονται, εφαρμόζουν, τροποποιούν, δέχονται ή απορρίπτουν διδακτικές πρακτικές και καινοτομίες σε μια προσπάθεια αυτοβελτίωσης της διδασκαλίας τους στα στενά πλαίσια της ελευθερίας που τους παρέχει η διοίκηση. Όμως, νιώθουν την αυτενέργειά τους να ακρωτηριάζεται, όταν στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου, προκειμένου να υλοποιηθούν παιδαγωγικοί στόχοι, θέλουν να διοργανώσουν την επίσκεψη ενός ομιλητή ή μιας εκπαιδευτικής εκδρομής και σκοντάφτουν σε χρονοβόρες διοικητικές αντιξοότητες ενώ παλιότερα ακολουθούσαν μια τυπική γραφειοκρατική διαδικασία.

Ο συνήθης εκκλησιασμός πριν τις σημαντικές εορτές της Χριστιανοσύνης, για παράδειγμα, που αποτελεί κοινή πρακτική για όλα τα σχολεία της επικράτειας θα πρέπει να ακολουθήσει τη γραφειοκρατική διαδικασία της διοργάνωσης μιας διδακτικής επίσκεψης λαμβάνοντας έγκριση από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, ενώ μέχρι και πέρσι η άδεια δίνονταν τηλεφωνικά. Συνεπώς, είναι να αναρωτιέται κανείς πόσο αυτόνομα λειτουργούν οι σχολικές μονάδες, στις μέρες μας.

Η αντιφατικότητα του Υπουργείου είναι έντονη αν αναλογιστεί κανείς ότι ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει αρνητικά έναν εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα ο αξιολογούμενος να μην λάβει μισθολογική αύξηση αλλά δεν έχει την εξουσιοδότηση<sup>168</sup> να δώσει την άδεια, για παράδειγμα, σε ένα γιατρό να εισέλθει στο σχολείο και να μιλήσει στα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης για το αναπαραγωγικό σύστημα στα πλαίσια της αντίστοιχης ενότητας του μαθήματος «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» ή να εγκρίνει την επίσκεψη μιας γιαγιάς στο σχολείο για να δουν τα παιδιά πώς ζυμώνεται

---

<sup>167</sup> ΥΠΕΠΘ: «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής» Μέρος Α: Από το Σήμερα...στο Νέο Σχολείο με πρώτα το μαθητή: 5.

<sup>168</sup> Πρβλ. τις εγκυκλίους 49181/Γ2/18-5-2005 & 8700/4-11-2013 για «Είσοδο τρίτων στο σχολείο» και ΦΕΚ 954/7-11-1998 & ΦΕΚ 161/13-7-1998 για «Διδακτικές επισκέψεις & Ημερήσιες εκδρομές» (ο.π.).

το ψωμί παραδοσιακά στα πλαίσια του μαθήματος της «Μελέτης Περιβάλλοντος». Η δαιδαλώδης γραφειοκρατία πολλές φορές καθιστά ασφυκτική, αν όχι κατασταλτική, την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και απογοητεύει τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης.

Τα υποκείμενα, όμως, προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να υλοποιούν τους παιδαγωγικούς στόχους και να διαφυλάττουν την αυτενέργεια στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν την αισιόδοξη προοπτική γιατί φαίνεται ότι κατά την σχολική καθημερινότητα αρκετοί εκπαιδευτικοί αψηφούν τον έλεγχο και κατά την εκτέλεση τους εκπαιδευτικού τους έργου δρουν χωρίς φόβο και απερίσπαστα.

Τα νέα διοικητικά μέτρα οδηγούν στην από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την ανατροπή του οικογενειακού προγραμματισμού και τον περιορισμό της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικοί αρωγοί είναι η ελεγκτική πολιτική της κεντρικής διοίκησης και η δαιδαλώδης γραφειοκρατία. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, στην επιχειρούμενη από-επαγγελματοποίηση φαίνεται να λειτουργούν θαρραλέα προσπαθώντας να μην πτοούνται και να διαφυλάσσουν την αυτενέργειά τους, στα επιτρεπόμενα στενά διοικητικά πλαίσια – κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

#### ***8.1.5. Η συμβολή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.***

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι **η αξιολόγηση παρέμεινε σε θεσμική αχρησία εξαιτίας της συνευθύνης συνδικαλισμού και Υπουργείου**. Όπως έχει αναφερθεί διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος,<sup>169</sup> τα τελευταία 32 χρόνια, ψηφίστηκαν αρκετά νομοθετήματα, αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που ποτέ δεν εφαρμόστηκαν καθιστώντας την αξιολόγηση ανενεργή. Το Υπουργείο δίσταζε κάθε φορά να αναλάβει το πολιτικό κόστος και ο συνδικαλισμός αρνούνταν κάθε πρόταση αξιολόγησης προκηρύσσοντας απεργίες. Πολλά υποκείμενα του δείγματος μιλούν, χαρακτηριστικά, για διαπλοκή και λειτουργία ως συγκοινωνούντων δοχείων της πολιτείας και του συνδικαλισμού.

---

<sup>169</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 4.3. «Η «συσίφειος πορεία» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα».

Υποστηρίζεται ο αντίλογος, ότι τις προηγούμενες δεκαετίες ήταν έντονα τα πολιτικά πάθη και ο κομματισμός με αποτέλεσμα να μην υπάρχει εμπιστοσύνη στον αξιολογητή – κράτος, συνεπώς ο συνδικαλισμός λειτούργησε με αυτό τον τρόπο προκειμένου να υπερασπίσει όλους τους εκπαιδευτικούς.

Όμως, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο συνδικαλισμός φέρει το μεγαλύτερο βάρος της ευθύνης σε συνδυασμό με την απουσία κουλτούρας αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σώμα. Η ευθύνη ερείδεται στην απουσία μιας ολοκληρωμένης πρότασης αξιολόγησης προς την κυβέρνηση με συγκεκριμένα κριτήρια, «από κάτω προς τα πάνω», αποδεκτή από την ευρύτερη βάση των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο και με διαπραγμάτευση με την κυβέρνηση, ίσως, να είχε γίνει αποδεκτή μια αξιολόγηση που θα ικανοποιούσε το εκπαιδευτικό σώμα και θα πετύχαινε να γίνουν καλύτερα σχολεία και εκπαιδευτικοί. Η αυτοαξιολόγηση, για παράδειγμα, θα μπορούσε να είχε προταθεί, να είχε γίνει δεκτή και να είχε υλοποιηθεί επίσημα στις σχολικές μονάδες πριν την προτεινόμενη εξωτερική αξιολόγηση.

Ο αφορισμός και η συγκεκριμένη πρακτική του «όχι σε όλα» των συνδικαλιστών οδήγησε την κοινωνία να θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την αξιολόγηση. Σε αυτό συνέτειναν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που άφηναν σκόπιμα να αιωρείται η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί ως προς την αξιολόγησή τους και επιθυμούν τις προνομιακές διακοπές του καλοκαιριού, με αποτέλεσμα στην κοινωνία να πλανάται μια καχυποψία προς τους εκπαιδευτικούς.

Ο μύθος του ασύδοτου εκπαιδευτικού έχει καλλιεργηθεί στην κοινωνία με αποτέλεσμα να εμπεδωθεί στην κοινωνική συνείδηση, σε κάποιο βαθμό. Όμως, οι παραπάνω αντιλήψεις είναι αυθαίρετες γιατί οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται, όπως όλοι οι δημόσιοι λειτουργοί, από τον Δημοσιοϋπαλληλικό Κώδικα. Το εκπαιδευτικό σώμα υπάγεται αφενός στις αυστηρές διατάξεις του Νόμου 4093/2012<sup>170</sup> (ΦΕΚ 222/12-11-2012) με θέμα: «Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής» και αφετέρου στο Νόμο 4057/2012<sup>171</sup> (ΦΕΚ 54/14-3-2012) με θέμα: «Πειθαρχικό Δίκαιο

---

<sup>170</sup>Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ 222/12-11-2012) με θέμα: «Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016» όπου αναφέρονται οι μισθολογικές περικοπές και αυστηρές συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις.

<sup>171</sup> Νόμος 4057/2012 (ΦΕΚ 54/14-3-2012) με θέμα: «Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου».

Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται διοικητικά, είναι υπόλογοι σε τυχόν αυθαιρεσίες και διώκονται ποινικά

Σε αυτή την πρακτική της από-επαγγελματοποίησης που επιχειρείται, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη για το επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τους λόγους λαιμοδείας, κατηγορίας και ντροπής που πολλές φορές εκπορεύονται από τα μέσα ενημέρωσης, τα οποία έχουν συμβάλει στη δημιουργία και στη διατήρηση της δημόσιας πίστης και υπόληψης για τους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους. Προκειμένου να αυξηθεί η δημόσια υπόληψη για τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα ενημέρωσης θα πρέπει να τονίσουν τα επιτεύγματα των λειτουργών της εκπαίδευσης (Hargreaves, 2000: 169).

Ο Scheff (1994) υποστηρίζει ότι τα πολιτικά κόμματα, σε ένα πνεύμα απολογίας και εξαγνισμού για πράξεις λαιμοδείας προς την εκπαίδευση κατά το παρελθόν, θα μπορούσαν να αναλάβουν την ευθύνη τους. Πρακτικά, οι κυβερνήσεις θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν δημόσια ότι αφενός έχουν αποδυναμώσει ενεργά τη δημόσια εκπαίδευση παρέχοντας ανεπαρκή οικονομική υποστήριξη και αφετέρου έχουν εφαρμόσει μεταρρυθμίσεις με πολύ λανθασμένο τρόπο που πολλές φορές έχουν καταστρέψει παρά βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (οπ. αναφ. στο Hargreaves, 2000: 170).

Επιπλέον, θα πρέπει να διατυπωθεί μία πειστική δημόσια εξήγηση σχετικά με το γιατί οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για συνεργασία μέσα στη σχολική ημέρα. Απαιτείται χρόνος για σχεδιασμό και προετοιμασία της διδασκαλίας, για βαθμολόγηση και για συναντήσεις με γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί μόνο το διδακτικό του ωράριο αλλά είναι επιφορτισμένος και με το διοικητικό ωράριο. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αρχίσουν να διορθώνουν τις παρεξηγήσεις που έχουν δημιουργηθεί με την κοινωνία (Hargreaves, 2000:171).

Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες δρώντας αυτοαναφορικά έχουν μεγάλη ευθύνη για το επάγγελμά τους. Τα προηγούμενα χρόνια, χάθηκε το πλεονέκτημα της αντιπρότασης αναφορικά με την αξιολόγησή τους. Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το σχολείο και ο Σύλλογος Διδασκόντων ως πεδίο παρέμβασης προκειμένου να

διαμορφωθεί συλλογικά μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας με προγραμματισμό και ετήσιο απολογισμό (Μαυρογιώργος, 2002).<sup>172</sup>

Ο εκπαιδευτικός κλάδος, φαίνεται, να μην αντιλαμβάνεται τη χαμένη ευκαιρία κατά το παρελθόν, ενώ σήμερα καθίσταται ουτοπικό. Οι εκπαιδευτικοί διαιρεμένοι σε μισθολογικές υποκατηγορίες: ωρομίσθιοι, αναπληρωτές, μόνιμοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας, μόνιμοι με πολλά χρόνια υπηρεσίας, φαίνεται να μην έχουν συνειδητοποιήσει ότι το ατομικό καλό θα έλθει μέσα από το συλλογικό καλό, υποστηρίζεται από κάποια υποκείμενα.

Η **αξιολόγηση των εκπαιδευτικών** έτσι όπως προτείνεται από το σχετικό Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013) χαρακτηρίζεται από τα υποκείμενα ως αντιδημοκρατική και αντιπαιδαγωγική. Αντιδημοκρατική γιατί γίνεται κάθετα «από πάνω προς τα κάτω», από προσωποπαγή όργανα και αντιπαιδαγωγική γιατί τα συγκεκριμένα κριτήρια που προτείνονται δεν μπορούν να μετρήσουν την εκπαιδευτική πράξη συνολικά, δεδομένου ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν.

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος<sup>173</sup>, στο συγκεκριμένο νομοθέτημα το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται συνολικά αλλά και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο.

Σταχυολογώντας ένα παράδειγμα: η πρώτη κατηγορία αφορά το «εκπαιδευτικό περιβάλλον», η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες, ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη, γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης. Εύλογα τίθενται τα ερωτήματα: Με ποιο επιστημονικό κριτήριο μετράται το εκπαιδευτικό περιβάλλον και πώς ακριβώς αποτιμάται η συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης; Υπάρχει το ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον, άραγε, σε μια τάξη ενός σχολείου που βρίσκεται σε μια πλούσια περιοχή και σε μια άλλη σε μια ακριτική περιοχή;

Ειδικότερα, στο κριτήριο των διαπροσωπικών σχέσεων<sup>174</sup> ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός για να χαρακτηριστεί: «πολύ καλός» θα πρέπει: ii) *«να εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις*

<sup>172</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 4.4. «Κριτική των πολιτικών της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού»

<sup>173</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 4.3. «Η «συσίφειος πορεία» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από το 1982 έως σήμερα»

<sup>174</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.), άρθρο 14, παρ. 1, εδαφ. γγ) ii).

διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών». Προκύπτει, εύλογα, το ερώτημα: Πώς μπορεί να ποσοτικοποιηθεί η καθημερινή συμπεριφορά των μαθητών; Αν τη συγκεκριμένη μέρα που θα επισκεφτεί ο σύμβουλος την τάξη του εκπαιδευτικού, ένας μαθητής είναι αδιάφορος για οποιοδήποτε προσωπικό του λόγο και δεν παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία, θα ευθύνεται ο εκπαιδευτικός και θα βαθμολογηθεί με χαμηλή βαθμολογία;

Ο Γρόλλιος (2014) υποστηρίζει ότι η κατάτμηση του εκπαιδευτικού έργου σε ένα πλήθος συχνά αλληλοεπικαλυπτόμενων και ασαφών κριτηρίων *«παραγκωνίζει την πολυπλοκότητα και τον απρόβλεπτο χαρακτήρα της διδασκαλίας, παρομοιάζοντάς την με μια μηχανιστική διαδικασία και με ένα μετρήσιμο τεχνικό μέγεθος»*.

Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών είναι αρνητική στην προωθούμενη αξιολόγησή τους υποστηρίζοντας ότι εφαρμόζεται σε ένα κλίμα οικονομικής στενότητας και δυσπραγίας με στόχο την εξοικονόμηση κρατικών πόρων. Στο συγκεκριμένο κλίμα της στενής οικονομικής πολιτικής, η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα έχει ως στόχο:

- i) την ανακοπή της μισθολογικής ανέλιξης,
- ii) τη διάλυση των σχολείων,
- iii) τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών και τελικώς
- iv) την απόλυσή τους είτε έμμεσα κρίνοντας κάποιους «ελλιπείς» και τοποθετώντας τους στην απομαχία, είτε άμεσα.

Έχοντας αυτές τις σκέψεις, ίσως, το σύνολο<sup>175</sup> των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να υπέγραψε το κείμενο<sup>176</sup> της ΔΟΕ ενάντια στην προωθούμενη «αξιολόγηση – χειραγώγηση» όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι συνδικαλιστές.

Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από την έρευνα του Παπαστέργιου (2010:126) που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική τοποθέτηση στο σκοπό της αξιολόγησής τους πιστεύοντας ότι είναι ο έλεγχος, η χειραγώγηση των εκπαιδευτικών, η αλλαγή των

---

<sup>175</sup> Σύμφωνα με τα στοιχεία που δίνει η ΔΟΕ αφορούν 58.650 υπογραφές πανελλαδικά, ποσοστό 93,5% στο [http://karamanosth.blogspot.gr/2014/03/blog-post\\_504.html](http://karamanosth.blogspot.gr/2014/03/blog-post_504.html)

<sup>176</sup> «Πρόταση του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. προς τους Εκπαιδευτικούς Π.Ε. για συγκέντρωση υπογραφών για την αξιολόγηση» με αρ.πρωτ.481 στις 12/12/2013 στο <http://www.doe.gr/013/doe121213.pdf>

εργασιακών τους σχέσεων, η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μισθολογική τους εξέλιξη και η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Μια πιθανή ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας εργασίας είναι η δύσκολη οικονομική συγκυρία, όπως προαναφέρθηκε.

Στην προωθούμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ορίζεται σαφώς ότι οι **εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων για διοικητικά ζητήματα και από τους Σχολικούς Συμβούλους για το εκπαιδευτικό τους έργο.**<sup>177</sup> Όλα τα υποκείμενα του δείγματος εκφράζουν τη διαφωνία τους ως προς τη μονοπρόσωπη αξιολόγησή τους και εγείρουν ενστάσεις για την αντικειμενικότητα της αξιολογικής κρίσης από μονομελή όργανα.

Η αξιολόγηση από το διευθυντή της σχολικής μονάδας θεωρείται ότι θα έχει ως συνέπεια να μετατραπεί το θετικό, φιλικό κλίμα που υπάρχει στο σχολείο σε αρνητικό. Ο διευθυντής από συνάδελφος που εκτελεί διοικητικά καθήκοντα, συνεργάτης, συνοδοιπόρος με κάποιους συναδέλφους, ίσως για αρκετά χρόνια, και φίλος μετατρέπεται σε αξιολογητή.

Θα προκύψουν συγκρούσεις και προστριβές μεταξύ διευθυντή και αξιολογούμενου γιατί μια ενδεχόμενη αρνητική ή μη επαρκής αξιολόγηση θα σημαίνει αυτόματα και μισθολογική καθήλωση. Τα περισσότερα υποκείμενα υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές επιπτώσεις θα φανούν άμεσα από την αλλαγή των σχέσεων ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων.

Ο ανταγωνισμός των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συναντάται και στην έρευνα του Παπαστέργιου (2010:127) όπου αναφέρεται ότι η αξιολόγηση θα επιφέρει διακρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, θα επιτείνει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολικών μονάδων, θα διαταράξει τις σχέσεις με το διευθυντή του σχολείου και θα προάγει τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, όμως, τίθεται το ακανθώδες ζήτημα της αξιολόγησης με ποσόστωση που θα αποτελέσει το φυτίλι ώστε το κλίμα στο σχολείο να γίνει εκρηκτικό. Ο διευθυντής θα είναι αναγκασμένος να αξιολογήσει με ποσόστωση, συνεπώς θα ανακόψει τη μετάβαση κάποιων εκπαιδευτικών προς τον επόμενο βαθμό,

---

<sup>177</sup> Π.Δ. 152/2013 (ο.π.), άρθρο 4 «Όργανα διοικητικής και εκπαιδευτικής αξιολόγησης», παρ. 1, εδαφ. ιβ.



γεγονός που θα έχει οικονομικό αντίκρισμα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα δημιουργηθούν συγκρούσεις ειδικά σε περιπτώσεις αδικιών. Στην κάθε σχολική μονάδα, οι διευθυντές σιγά σιγά θα απομακρυνθούν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αποτελώντας μια ξεχωριστή κατηγορία, γεγονός που θα επιφέρει δυσάρεστες συνέπειες στις διαπροσωπικές σχέσεις και θα δυσκολέψει τη λειτουργία αφενός και το κλίμα του σχολείου αφετέρου.

Αν και κάποια υποκείμενα υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργήσουν ακόμα πιο συλλογικά προκειμένου να αντισταθούν στη λαίλαπα των διοικητικών μέτρων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων θα διαρραγούν ανεπανόρθωτα, θα παύσει η συλλογικότητα και θα επέλθει ατομικισμός και ανταγωνισμός.

Ως προς την αξιολόγησή τους από το σχολικό σύμβουλο υπάρχουν πολλές ενστάσεις από τα περισσότερα υποκείμενα αφενός γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν σύμβουλοι που έχουν πολλά χρόνια να διδάξουν σε σχολική τάξη, συνεπώς είναι ξεκομμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου υπάρχουν σύμβουλοι που δεν είναι καταξιωμένοι στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών για την επιστημονικότητά τους συνεπώς δεν έχουν την αποδοχή του εκπαιδευτικού σώματος.

Πολλά υποκείμενα αναφέρουν περιπτώσεις σχολικών συμβούλων που καταξιώθηκαν μέσα απ' το συνδικαλισμό και τώρα είναι υποχρεωμένοι από το νόμο να προβούν σε εξονυχιστική αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα ενδέχεται σε πολλές περιπτώσεις, υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, να είναι ότι δεν θα μπορούν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν σοβαρά προβλήματα που ενδέχεται να επιφέρουν υποχωρήσεις.

Άλλο ζήτημα που δημιουργεί διαφωνίες είναι ότι οι περιορισμένες επισκέψεις του συμβούλου στην σχολική τάξη δεν είναι ικανές προκειμένου να διαμορφωθεί αντικειμενική αξιολογική κρίση για τους αξιολογούμενους. Το σχετικό νομοθέτημα ορίζει ολιγόωρες παρακολουθήσεις διδασκαλιών<sup>178</sup> όπου θα επιχειρείται να συνοψισθεί το εκπαιδευτικό έργο. Θα είναι αρκετά δύσκολο να παρακολουθήσει ο σύμβουλος την πορεία του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μέσα από περισσότερες επισκέψεις γιατί έχει στην εποπτεία του μεγάλες περιφέρειες με πολλές σχολικές μονάδες. Επιπλέον, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός δεν έχει

---

<sup>178</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ. 2 α) «Παρακολούθηση δύο (2) τουλάχιστον, διδασκαλιών».

δικαίωμα να αξιολογηθεί σε τακτικότερα χρονικά διαστήματα αφού η «εκπαιδευτική αξιολόγηση διενεργείται με ή χωρίς αίτηση του εκπαιδευτικού, μία, τουλάχιστον φορά ανά τριετία».<sup>179</sup>

Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές, από την άλλη, έχουν κριθεί για να υπηρετήσουν διαφορετικούς ρόλους: ο διευθυντής να ασκεί διοίκηση και ο σχολικός σύμβουλος να υποστηρίζει συμβουλευτικά. Ο ρόλος της αξιολόγησης είναι κριτικός για αυτό λόγο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα πρέπει να επιμορφωθούν στοιχειωδώς, και γιατί όχι να πιστοποιηθούν από έγκυρους οργανισμούς, προκειμένου να αποφευχθούν μεροληψίες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγησή τους από το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο οι προσωπικές συμπάθειες και οι αντιπάθειες.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και ο Παπαστέργιος (2010:126) υποστηρίζοντας ότι ο τρόπος επιλογής των διευθυντών των σχολείων δεν τους νομιμοποιεί ως αξιολογητές καθώς δε διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα. Παράλληλα, εξαιτίας της ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους δεν μπορούν να είναι αντικειμενικοί αξιολογητές τους.

Σε αντίθετα συμπεράσματα καταλήγει ο Χαρακόπουλος (1998: 200-219). Στην έρευνά του υποστηρίζει ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδέχονται ως φορείς ατομικής αξιολόγησης πρώτα το σχολικό σύμβουλο και ύστερα το διευθυντή της σχολικής μονάδας, με προϋπόθεση την αξιοκρατική του επιλογή, καθώς και τους συναδέλφους και τους μαθητές τους.

Επιπλέον, εγείρονται αρκετά ζητήματα ηθικής και αξιοπιστίας ως προς τους αξιολογητές. Κάποιοι προβληματισμοί μας είναι: Αν μπορεί ένας διευθυντής με χαμηλότερο βαθμό να αξιολογήσει εκπαιδευτικούς με υψηλότερο βαθμό ή αν δίνεται η δυνατότητα του ιεραρχικά ανώτερου – διευθυντή ή σύμβουλου – να αξιολογεί έναν εκπαιδευτικό που μπορεί να είναι μελλοντικά συνυποψήφιος για τη διεκδίκηση της ίδιας θέσης. Δεδομένης της θητείας στην εκπαίδευση είναι πολύ πιθανό αξιολογούμενος και αξιολογητής να βρεθούν σε κάποια φάση κάτω από τη λογική της επιλογής.

Ως προς τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη χαρακτηρίζουν «ελλιπή» γιατί δεν έχει ασφαλιστικές δικλείδες για τον αξιολογούμενο

---

<sup>179</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ.9.

εκπαιδευτικό αλλά είναι αυστηρά ιεραρχική, κάθετη, «από πάνω προς τα κάτω» και μονοδιάστατη. Από τις συνεντεύξεις επισημαίνεται, ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι αμφίδρομη, από «πάνω προς τα κάτω» αλλά και «από κάτω προς τα πάνω».

Στο συγκεκριμένο νομοθέτημα, η «φωνή» των αξιολογούμενων μπορεί να ακουστεί εθελοντικά και είναι στη δυνητική ευχέρεια του αξιολογητή, αν θα ληφθεί υπόψη. Οι αξιολογούμενοι έχουν δικαίωμα να υποβάλλουν την έκθεση αυτοαξιολόγησης και το συνοδευτικό ατομικό τους φάκελο με σκοπό την πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή χωρίς δέσμευση στην αξιολογική τους κρίση.<sup>180</sup> Το γεγονός αυτό θα διχάσει τους αξιολογούμενους γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί έχοντας πλούσιο ατομικό φάκελο με περισσότερα πτυχία νιώθουν ότι αδικούνται σε σχέση με άλλους που παρέμειναν περισσότερο χρόνο στην τάξη χωρίς να κάνουν άλλες σπουδές.

Παράλληλα, ο αξιολογούμενος εκπαιδευτικός μπορεί να υποβάλει ένσταση<sup>181</sup> κατά της αξιολογικής έκθεσης με αξιόπιστα τεκμήρια που να αποδεικνύουν την ανακρίβεια της έκθεσης. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει δικαίωμα να αξιολογήσει<sup>182</sup> τον προϊστάμενο αξιολογητή του εγγράφως και επωνύμως αλλά προαιρετικά υποβάλλοντας την αξιολόγησή του στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή και ο αποδέκτης εκτιμά αν θα κρίνει τις συγκεκριμένες αξιολογήσεις.

Ίσως, η ύπαρξη ενός δευτεροβάθμιου οργάνου θα παρείχε μια δεύτερη κρίση και θα διασφάλιζε την αντικειμενικότητα στο οποίο θα μπορούσε να απευθυνθεί η ένσταση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού και θα τον δικαίωνε σε περίπτωση αυθαιρεσίας από τον αξιολογητή.

Από τις συνεντεύξεις των υποκειμένων φαίνεται να επιρρίπτονται οι ευθύνες στο Υπουργείο, θεωρώντας ότι τα προηγούμενα χρόνια θα έπρεπε να είχε σχεδιαστεί η υποδομή μιας σοβαρής, αξιόπιστης και δημοκρατικής αξιολόγησης χρησιμοποιώντας στελέχη ικανά με κύρος και επιστημονικότητα όπου θα είχαν λόγο όλοι οι συμβαλλόμενοι: αξιολογητές και αξιολογούμενοι. Στη συγκεκριμένη αξιολόγηση, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1993:187) ο εκπαιδευτικός δε θα ακυρώνεται

---

<sup>180</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ.4 «Η έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο ατομικός φάκελος αποσκοπούν στην πληρέστερη ενημέρωση του αξιολογητή και δεν τον δεσμεύουν στην αξιολογική του κρίση».

<sup>181</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 20, παρ. 3.

<sup>182</sup> Π.Δ. 152/2013. (ο.π.) άρθρο 24.

υποτακτικά αλλά θα καθίσταται αποφασιστικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενεργοποιώντας την παρουσία του και τις δυνατότητες παρέμβασής του.

Στην συγκεκριμένη προβληματική, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης: όπως την οριζόντια αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης από συναδέλφους που έρχονται σε άμεση επαφή καθημερινά, ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης από επιτροπή εξωτερικών φορέων ή ένα σύνθετο μοντέλο αξιολόγησης.

Με βάση την παραπάνω προβληματική, το **ζήτημα της ποσόστωσης αναδεικνύεται σε μείζον πρόβλημα σε σχέση με την επερχόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών**. Ως εκ τούτου, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι δέχονται να αξιολογηθούν άνευ όρων. Οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δέχονται να αξιολογηθούν, παρόλο που διατηρούν επιφυλάξεις ως προς τα κριτήρια. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα εστιάζουν στο διορθωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Οι υπόλοιποι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν αρνητικοί με την επερχόμενη αξιολόγησή τους εστιάζοντας ευκρινώς στο διοικητικό μέτρο της ποσόστωση που παραπέμπει στην ενδεχόμενη απόλυσή τους.

Η **επερχόμενη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα** εκφοβισμού, τρόμου, προβληματισμού, αγωνίας, ανησυχίας, απογοήτευσης, θυμού και δυσαρέσκειας στα υποκείμενα. Τα συγκεκριμένα συναισθήματα ερείδονται σε μια σειρά από ανασχετικούς παράγοντες. Ειδικότερα:

α) Το ευρύτερο οικονομικοκοινωνικό συγκείμενο των περικοπών εργατικού δυναμικού στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, δημιουργεί φόβο ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αλώβητη από το κύμα των οικονομικών περικοπών.

β) Η αλλαγή του συνεργατικού σε ανταγωνιστικού κλίματος στα σχολεία και ο διαγκωνισμός των συναδέλφων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν αρκετοί εκπαιδευτικοί ότι η φράση που θα κυριαρχεί θα είναι: *«ουφ, ευτυχώς που δεν είμαι εγώ»*.

γ) Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πολύ αγχωτική, ειδικότερα: i) η έλλειψη αξιοπιστίας και μεροληπτικότητας των αξιολογητών (διευθυντών – σχολικών συμβούλων), ii) η ασάφεια ή η ελλειμματικότητα των κριτηρίων της συγκεκριμένης αξιολόγησης και iii) το μυστήριο που περιβάλλει την αξιολόγηση.

Φόβος υπάρχει στους εκπαιδευτικούς για τις ενδεχόμενες συνέπειες που θα υπάρξουν σε περιπτώσεις συναδέλφων που είτε θα αρνηθούν για προσωπικούς λόγους να αξιολογηθούν, είτε θα βρίσκονται στην κρίσιμη μάζα της ποσόστωσης.

Δεδομένου, ότι δε διευκρινίζονται από το σχετικό Π.Δ. οι τυχόν κυρώσεις των ατόμων που θα βρίσκονται στο κρίσιμο πεδίο της ποσόστωσης – η μόνη αναφορά στο επίσημο κείμενο είναι η περίπτωση να κριθεί ο αξιολογούμενος ως «ελλιπής»<sup>183</sup> - το γεγονός αυτό τρομοκρατεί ακόμα περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση που προτείνεται δεν φαίνεται να πείθει τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν ότι η περίπτωση της αρνητικής αξιολόγησης θα σημαίνει απόλυση.

Αντίθετα, υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν τους φοβίζει τίποτα σχετικά με την αξιολόγηση είτε γιατί αγαπούν τη δουλειά τους και είτε γιατί θεωρούν ότι είναι πολύ καλοί στη δουλειά τους συνεπώς δεν πιστεύουν ότι θα θιγούν από την αξιολόγηση. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ο σύγχρονος που αναζητά τις νέες τάσεις, που εισάγει νέες ιδέες στη διδακτική, που πειραματίζεται νέες μεθόδους στην παιδαγωγική, εκείνος που ενημερώνεται για τις εξελίξεις δεν έχει απολύτως κανένα λόγο να φοβάται γιατί είναι πολύ καλύτερος από τους αξιολογητές του, υποστηρίζουν τα συγκεκριμένα υποκείμενα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται την άποψη ότι **η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος** με προϋποθέσεις την απόσυρση της ποσόστωσης, τη δημιουργία επιμορφωτικών δομών και την εφαρμογή της αντικειμενικότητας και της επιστημονικότητας.

Δεδομένου ότι η αξιολόγηση βοηθά στην καλύτερευση και όχι στην τιμωρία ενδέχεται να αποτελέσει το μοχλό για να «ανέβει» το επίπεδο της σχολικής μονάδας συνεπώς να υψωθεί το επίπεδο της εκπαίδευσης. Σε μια σχολική μονάδα όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα λειτουργούσαν με κουλτούρα αξιολόγησης ως σύγχρονοι επαγγελματίες και με στελέχη εκπαίδευσης ικανά και καταξιωμένα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών, ποιος, άραγε θα φοβόταν την αξιολόγηση;

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο κάθε εκπαιδευτικός θα μάθαινε από τον άλλον γιατί ο κάθε επαγγελματίας υπερτερεί σε κάποιο τομέα σε σχέση με κάποιον άλλον, για παράδειγμα κάποιος εκπαιδευτικός είναι καλός στα εικαστικά, άλλος στις σχολικές γιορτές, άλλος στους υπολογιστές, συνεπώς θα

---

<sup>183</sup> Π.Δ. 152/2013, (ο.π.) άρθρο 17, παρ. 3 Αναφέρεται ότι στην περίπτωση που ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως «ελλιπής» σε κάποιο κριτήριο τότε: «ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης». Η αξιολόγηση στο συγκεκριμένο κριτήριο επαναλαμβάνεται σε εύλογο χρονικό διάστημα και όχι σε διάστημα μεγαλύτερο του ενός έτους».

υπήρχε ένα «πάρε δώσε», που μόνο θετικά στοιχεία θα απέδιδε η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση.

Σε μια τέτοια προβληματική, οι εκπαιδευτικοί θα ξέφευγαν από αυτό που καλλιεργήθηκε για χρόνια «την αναπαραγωγή της μετριότητάς μας» και η σχολική μονάδα θα αποτελούσε ένα εργαστήρι δημιουργίας, ένα αισιόδοξο περιβάλλον και τελικά θα παρέχονταν υψηλότερης ποιότητας εκπαιδευτικό έργο προς τους μαθητές. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα αποτελούσε μια πρακτική κοινά αποδεκτή από όλους γιατί το ζητούμενο θα ήταν η βελτίωση σε όλα τα επίπεδα: εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Johnson and Hallgarten, (2002), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως «φορείς (agents) της αλλαγής» παρά ως «θύματα (victims) της αλλαγής» (οπ. αναφ. στο Whitty, 2008:44).

Η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών οδηγεί προς τον ακτιβιστικό επαγγελματισμό (activist professionalism). Ο ακτιβιστικός επαγγελματισμός σημαίνει επανεφεύρεση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και επαναπροσδιορισμό του εαυτού τους ως εκπαιδευτικών μέσα στα σχολεία τους και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό σημαίνει ότι επανεξετάζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις και παιδαγωγικές πρακτικές εντός και εκτός των σχολείων τους αμφισβητώντας και απορρίπτοντας προηγούμενες αξίες και πεποιθήσεις (Sachs, 2000:92).

Η Sachs (2001) υποστηρίζει ότι μια ακτιβιστική ταυτότητα (activist identity) έχει σαφείς στόχους χειραφέτησης. Σύμφωνα με τους Beane and Apple (1995: 6-7), οι ευνοϊκές συνθήκες για να εμφανιστεί η ακτιβιστική ταυτότητα των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε δημοκρατικά σχολεία.

Ειδικότερα εκεί κυριαρχούν: α) ανοικτή ροή ιδεών, που καθιστά τα άτομα ικανά και όσον το δυνατόν ενημερωμένα, β) πίστη στην ατομική και συλλογική ικανότητα των ατόμων να δημιουργήσουν δυνατότητες για την επίλυση προβλημάτων, γ) χρήση κριτικής σκέψης και ανάλυσης για την αξιολόγηση ιδεών, προβλημάτων και πολιτικών, δ) μέλημα για την ευημερία των άλλων και το «κοινό καλό», ε) μέλημα για την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα των ατόμων και των μειονοτήτων, ζ) κατανόηση ότι η δημοκρατία δεν είναι τόσο ένα «ιδανικό» για να επιδιωχθεί όσο ένα «εξιδανικευμένο» σύνολο αξιών που πρέπει να ζήσουμε και που πρέπει να καθοδηγεί

τη ζωή μας ως άτομα και στ) οργάνωση των κοινωνικών θεσμών για την προώθηση και επέκταση του δημοκρατικού τρόπου ζωής (οπ. αναφ. στο Sachs, 2001: 157).

Ολοκληρώνοντας, η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών δε δέχεται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς τις παραπάνω προϋποθέσεις. Η διαφορετική άποψη εκφράζεται από λίγα υποκείμενα της έρευνας. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, ίσως, θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών σε ένα πνεύμα αυτοβελτίωσης σε αντίθεση με την εξωτερική αξιολόγηση που ενδέχεται να έχει στοιχεία επιθεωρητισμού.

#### ***8.1.6 Η συμβολή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.***

Από τις συνεντεύξεις καταδεικνύεται ότι η **αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελούσε έναν οικείο θεσμό** στα υποκείμενα αφού πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς, εθελοντικά στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται για ένα θεσμό με τεράστια δυναμική γιατί δίνει τη δυνατότητα στο σύλλογο διδασκόντων να ανταλλάξει απόψεις σε ένα θεσμικό πλαίσιο χαρτογραφώντας τις αδυναμίες και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας με έναν πιο οργανωμένο και τυπικό τρόπο.

Τα υποκείμενα θέτουν ως προϋπόθεση για την επιτυχία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έτσι όπως διεξάγεται φέτος, την αποσύνδεσή της από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και τις ποσοτώσεις. Παράλληλα, υποστηρίζεται η άποψη ότι σε κάποιες περιπτώσεις, ίσως, η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να λειτουργήσει υποβοηθητικά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αν, για παράδειγμα, υπάρχει ελλειμματική υλικοτεχνική υποδομή στη σχολική μονάδα, ο σχολικός σύμβουλος δεν μπορεί να απαιτήσει χρήση των ΤΠΕ από τον εκπαιδευτικό κατά την αξιολογική κρίση.

Το Δεκέμβριο του 2013, με την εγκύκλιο 190089/Γ1/10-12-2013 η κεντρική διοίκηση εισάγει υποχρεωτικά το πνεύμα της «αυτοαξιολόγησης» στο σχολείο και

ορίζεται σαφώς ότι την ευθύνη διεξαγωγής<sup>184</sup> την έχουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων με την επιστημονική καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων

Τα υποκείμενα του δείγματος εκφράζουν ενστάσεις:

α) ως προς τον τρόπο εισαγωγής, την υποχρεωτική επιβολή της αυτοαξιολόγησης από το Υπουργείο, και

β) ως προς το σκοπό της κεντρικής διοίκησης με τη διενέργεια της συγκεκριμένης αυτοαξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κεντρική διοίκηση κατάφερε να μετατρέψει ένα θεσμό με σημαντική δυναμική σε στείρα γραφειοκρατική διαδικασία και εκφράζουν υπόνοιες ότι ίσως κρύβεται κάποια σκοπιμότητα πίσω από το θεσμό της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι η εικόνα της κάθε σχολικής μονάδας είναι αποτυπωμένη δεκάδες φορές σε επίσημες εκθέσεις που έχουν υποβληθεί στη διοίκηση, τα τελευταία χρόνια.

Τα υποκείμενα νιώθουν καχυποψία αναφορικά με τη χρήση της συγκεκριμένης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το Υπουργείο και υπάρχει έντονος προβληματισμός αναφορικά με το αν θα πρέπει να καταγραφεί η πραγματική ή η φανταστική εικόνα της σχολικής μονάδας.

Κατά τη διεξαγωγή της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας το διδακτικό έτος 2013-2014, οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν προχειρότητα, έλλειψη ενημέρωσης και φόβο ότι μπορεί να συνδεθεί με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Εξαιτίας του συγκεκριμένου φόβου, κάποια υποκείμενα του δείγματος αναφέροντας την εμπειρία τους θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση διεξήχθη ασυντόνιστα, τυποποιημένα και διεκπαιρωτικά στις σχολικές μονάδες τους.

Η κεντρική διοίκηση όρισε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα διεξαχθεί από ομάδες εργασίας<sup>185</sup> προκειμένου να αποτιμηθούν οι 15 δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων.

---

<sup>184</sup> Εγκύκλιος 190089/Γ1/10/12/2013. Ορίζεται ξεκάθαρα ότι: «η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική και την ευθύνη της υλοποίησης έχουν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, με την επιστημονική /παιδαγωγική στήριξη των Σχ. Συμβούλων και τη διοικητική των Δ/ντών Διευθύνσεων» Στο Θεωρητικό μέρος: Κεφάλαιο 5.13 «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας».

<sup>185</sup> Στην Εγκύκλιο 190089/Γ1/10/12/2013 «Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συνεργατικές πρακτικές, διερευνούν τα δεδομένα του σχολείου, αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό της ΑΕΕ». Στο ίδιο νομοθέτημα αναφέρεται ευκρινώς ότι: «Ο Σύλλογος των Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας για τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τον συντονισμό της διαδικασίας των ομάδων εργασίας, μπορεί να συνεδριάσει και σε ώρες που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλες, εκτός ωραρίου εργασίας» (ο.π.)



Σχετικά με την συγκρότηση και τη χρονική λειτουργία των ομάδων εργασίας ακολούθησε ένα γαϊτανάκι εγκυκλίων από το Υπουργείο όπου τελικά όρισε<sup>186</sup> - με την εγκύκλιο 44375/Γ1/24-3-2014, προς το τέλος του διδακτικού έτους, το Μάρτιο του 2014 – τους διευθυντές υπεύθυνους για τον σχηματισμό των ομάδων και για την ανάθεση αρμοδιοτήτων με αυστηρό χρονοδιάγραμμα ενώ ζητούσε να αποσταλεί πίνακας<sup>187</sup> με συγκεκριμένα σχολεία που δεν είχαν ολοκληρώσει την συγκρότηση των ομάδων εργασίας.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι τελικά η κεντρική διοίκηση άσκησε αυστηρό έλεγχο στο θεσμό της αυτοαξιολόγησης με κυρώσεις σε όποιον δεν ακολουθούσε την κυβερνητική γραμμή.

Κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς, η ΔΟΕ καλούσε τους εκπαιδευτικούς μέσω ανακοινώσεων να αποφύγουν τη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας κάνοντας στάσεις εργασίας<sup>188</sup> έτσι ώστε να αποτραπεί η ουσιαστική λειτουργία των ομάδων εργασίας και με αυτόν τον τρόπο να ακυρωθεί έμπρακτα ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Με την εφαρμογή, όμως, της εγκυκλίου 44375/Γ1/24-3-2014 (ο.π.) από το Υπουργείο όπου υποχρεώνονταν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να ορίσουν τις ομάδες εργασίας, η ΔΟΕ κοινοποίησε ένα Κείμενο Ενιαίας Απάντησης<sup>189</sup> με στόχο «να υποκαταστήσει τον τυπικό τρόπο συμπλήρωσης των εκθέσεων ΑΕΕ και να αναδείξει τα προβλήματα που έχει δημιουργήσει στη δημόσια εκπαίδευση, διαχρονικά, η πολιτική των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας και να μη δώσει ερείσματα στην πολιτική ηγεσία για την επιχείρηση κατηγοριοποίησης των σχολικών μονάδων»<sup>190</sup> καλώντας, παράλληλα, όλους τους συλλόγους διδασκόντων να την υποβάλουν ως ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής τους μονάδας.

---

<sup>186</sup> Εγκύκλιος 44375/Γ1/24/3/2014 (ο.π.) «Σε περίπτωση που ο σύλλογος διδασκόντων δεν μπορεί να καταλήξει σε απόφαση συγκρότησης επαρκούς αριθμού ομάδων εργασίας ή συγκεκριμένης σύνθεσης ή κατανομής αρμοδιοτήτων (...) τότε ο διευθυντής του σχολείου, (...) υποχρεούται να ορίσει τον αριθμό, τη σύνθεση και τις συγκεκριμένες αρμοδιότητες κάθε ομάδας. (ο.π.)

<sup>187</sup> Εγκύκλιος 44375/Γ1/24/3/2014 «Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, καλούνται μέχρι 11-4-2014 να αποστείλουν στον Διευθυντή του Γραφείου Υπουργού πίνακα με τα σχολεία στα οποία τυχόν δεν έχει ολοκληρωθεί η συγκρότηση των ομάδων εργασίας» (ο.π.)

<sup>188</sup> Απόφαση της Δ.Ο.Ε. με αρ. πρωτ. 911 στις 10-6-2014 με θέμα: «Ο αγώνας για την ακύρωση στην πράξη της Α.Ε.Ε. συνεχίζεται» στο [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10748](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10748)

<sup>189</sup> ΔΟΕ: Κείμενο ενιαίας απάντησης στην ΑΕΕ με αρ. πρωτ. 888 στις 22/5/2014 στο: <http://edunea.gr/index.php/2011-01-31-09-52-53/22827-2014-05-22-17-48-55.html>

<sup>190</sup> Όπως αναφέρεται στο [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10748](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10748)

Σε αυτό το πινγκ πονγκ μεταξύ Υπουργείου και ΔΟΕ συγκροτήθηκαν οι ομάδες εργασίας, φέτος, με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν εθελοντικά ενώ εκείνοι που αρνήθηκαν τη συμμετοχή τους ορίστηκαν υποχρεωτικά από τους διευθυντές τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το κλίμα στις ομάδες ήταν θετικό αλλά αποκόμισαν ερωτήματα, άγχος, αγωνία, φόβο, επιφύλαξη κατά τη διενέργεια της αυτοαξιολόγησης.

Η συνήθης πρακτική ήταν η κάθε ομάδα εργασίας να αναλάβει συγκεκριμένους δείκτες ενώ εξαίρεση αποτέλεσε η περίπτωση ενός 12/θ σχολείου στο Λυγουριό Αργολίδας, όπου ο σύλλογος διδασκόντων αποφάσισε να δράσει ομαδικά. Η αποτίμηση των 15 δεικτών ποιότητας πραγματοποιήθηκε από την ολομέλεια των εκπαιδευτικών του σχολείου, χωρίς να χωριστούν σε ομάδες εργασίας, θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο έχουν να πάρουν περισσότερα ο ένας συνάδελφος από τον άλλον για το καλό της σχολικής τους μονάδας.

Άλλωστε, ένας από τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης, έτσι όπως αποτυπώνεται επίσημα σε θεσμικό κείμενο,<sup>191</sup> είναι να συμβάλλει «(...) στην αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και στην ενίσχυση των σχέσεων και των συνεργασιών στο σχολείο (...)» με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τα **βιώματα των εκπαιδευτικών** από τη συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας ποίκιλλαν αφού υπήρξαν υποκείμενα που:

α) Απόκτησαν μια γενικότερη αντίληψη της σχολικής μονάδας αποτιμώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της.

β) Άλλοι εκπαιδευτικοί λειτούργησαν διεκπεραιωτικά και τυπικά χωρίς να λάβουν κάποιο θετικό αντίκρισμα απλά γιατί ήταν υποχρεωμένοι από το νόμο.

γ) Εκείνοι που ακολούθησαν την επιταγή της ΔΟΕ με αποτέλεσμα να καταγράψουν και να υποβάλλουν μια τυπική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Λίγοι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν σε ομάδες εργασίας επειδή υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία<sup>192</sup>, συνεπώς η συμμετοχή τους ήταν στη δυνητική τους ευχέρεια.

---

<sup>191</sup> Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013 (ΦΕΚ 614/15-3-2013) άρθρο 1, παράγραφος 3.

<sup>192</sup> Στην εγκύκλιο 190089/Γ1/10-12-2013 αναφέρεται ρητά ότι: «Οι σχολικές μονάδες της προσχολικής αγωγής και τα ολιγοθέσια σχολεία (έως 3/θ) δεν υποχρεούνται στην υλοποίηση σχεδίων δράσης, εκτός και εάν το επιλέξουν, με δική τους απόφαση».

Άλλοι εκπαιδευτικοί για προσωπικούς λόγους έκαναν στάση εργασίας και ελάχιστοι που δεν ήθελαν να συμμετέχουν ορίστηκαν υποχρεωτικά από το διευθυντή τους.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η **προσωπική τους εμπλοκή σε ομάδες εργασίας θα αποτελέσει πλεονέκτημα** σε μια μελλοντική προσωπική αξιολόγηση, έτσι όπως αποτυπώνεται στο σχετικό νομοθέτημα,<sup>193</sup> και ίσως για κάποιους να αποτέλεσε κίνητρο, όμως, οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν τους ενδιαφέρει αν η προσωπική εμπλοκή τους επιφέρει ένα μόριο, κάποιο μετρήσιμο πλεονέκτημα, ενώ διατυπώνεται η άποψη ότι το συγκεκριμένο μόριο – πλεονέκτημα μπαίνει σκόπιμα από το Υπουργείο προκειμένου να στηρίζει έμπρακτα το θεσμό. Συνεχίζοντας, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι τους ενδιαφέρει το ουσιαστικό κέρδος από τη συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας, «το πάρε – δώσε», η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και αφετέρου η βελτίωση της σχολικής μονάδας τους.

Στον επιχειρούμενο κατακυρωτικό έλεγχο της διοίκησης, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν συνεργασίες και συμμαχίες με άλλους εκπαιδευτικούς. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του «νέου» επαγγελματισμού. Εναντία στο διαχειριστικό επαγγελματισμό που επιχειρείται από την κεντρική κυβέρνηση,<sup>194</sup> οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στο συλλογικό επαγγελματισμό υιοθετώντας μια μαχητική και όχι παθητική ταυτότητα.

Η Sachs (2001) υποστηρίζει ότι ο μαχητικός επαγγελματίας εργάζεται συλλογικά για την επίτευξη στρατηγικών σκοπών, λειτουργεί με βάση την ανάπτυξη δικτύων και συμμαχιών μέσα από επαγγελματικούς συνεταιρισμούς. Οι συμμαχίες αυτές δεν είναι στατικές, αλλά διαμορφώνουν και αναμορφώνονται γύρω από διαφορετικά θέματα και ανησυχίες. Οι μαχητικοί επαγγελματίες παίρνουν την ευθύνη για τη δική τους συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση και εργάζονται μέσα σε κοινότητες πρακτικής με συμμετοχή και ευρηματικότητα (Sachs, 2001:158-159, 2003: 185).

Στην ίδια προβληματική οι εκπαιδευτικοί κινούνται και όσον αφορά **τη συμβολή της μέχρι πέρσι ετήσιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας** θεωρώντας ότι συνέβαλε ουσιαστικά μόνο σε ενδοσχολικό επίπεδο.

<sup>193</sup> Π.Δ. 152/2013 (ο.π.) σελ. 4128, άρθρο 14, παράγραφος 4 κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται στο: β) *κριτήριο της συμμετοχής στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει» και στις διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.*

<sup>194</sup> Πρβλ. Θεωρητικό μέρος: 3.4.2. «Διαχειριστικός επαγγελματισμός».

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ετήσια έκθεση αυτοαξιολόγησης των τελευταίων χρόνων, σε επίσημο επίπεδο, δε συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου καταλήγοντας μια διαδικασία διεκπεραιωτική που πραγματοποιούνταν στο τέλος κάθε χρονιάς που παρέμενε απαξιωτικά στα συρτάρια της διοίκησης.

Επιρρίπτοντας την ευθύνη στο Υπουργείο για τη μη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έκθεση αυτοαξιολόγησης ακυρώθηκε στην πράξη σε επίσημο επίπεδο. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, όμως, οι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν τα σημαντικά οφέλη που έχει η αυτοαξιολόγηση και τονίζουν την αναγκαιότητα της διεξαγωγής της γιατί αποτιμάται η συνολική εικόνα του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί θέτουν εφικτούς στόχους που προσπαθούν να υλοποιήσουν κάθε χρονιά.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συνεργασία με συναδέλφους ως πολύ σημαντική παράμετρος γιατί αποκομίζουν οφέλη στην επαγγελματική τους ζωή. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να στρέφονται στο συνάδελφο προκειμένου να αναπτύξουν μια αμοιβαία υποστήριξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει επεκταθεί στην αναζήτηση της συνεργατικότητας μέσα στο σχολείο και η ταυτότητά του ως επαγγελματία έχει επαναπροσδιοριστεί σε ένα πιο συνειδητό συλλογικό χώρο εργασίας. Οι απόψεις των υποκειμένων συνάδουν με τις απόψεις των Hargreaves, A. (2000) και Hargreaves, D. (1994) που επισημαίνουν τη σημασία της συνεργασίας στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, όπως έχει αναφερθεί σε αρκετά σημεία του παρόντος πονήματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνονται από τη διδακτορική διατριβή της Φωτοπούλου (2013:454) όπου αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αρκετά συνειδητοποιημένοι, όσον αφορά τη συνεργασία στην εργασία τους και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η έννοια ωστόσο της συνεργασίας δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά διευρύνεται σε συναδέλφους, σε γονείς, σε μαθητές, στη διεύθυνση του σχολείου καθώς και σε άτομα του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος.

Ενάντια στη λαίλαπα της απο-επαγγελματοποίησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υπερασπιστούν επιτυχώς τους εαυτούς τους επεκτείνοντας και εμπλουτίζοντας την πρακτική του συλλογικού επαγγελματισμού με τρόπους οι οποίοι θα βελτιώσουν

πραγματικά την ποιότητα της διδασκαλίας. Σύμφωνα με το Hargreaves (2000:171) μέσα από συνεργατικές μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξασφαλίσουν τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της φροντίδας στο σχολείο και η εξασφάλιση αυτή να γίνει φανερή στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους γονείς και τους μαθητές.

## 8.2. Γενικά Συμπεράσματα

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

**Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες διοικητικές στρατηγικές** που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια γίνεται αντιληπτό ότι αφενός δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια και αφετέρου λαμβάνονται σε ένα ευρύτερο κλίμα οικονομικού εξορθολογισμού και περικοπής πόρων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στους υποβιβασμούς, συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων γιατί θεωρούν ότι θίγονται άμεσα ή έμμεσα. Οι ελάχιστες προσλήψεις μόνιμων εκπαιδευτικών συντελούν καθοριστικά στη δυσκολία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου λόγω της καθημερινής δυσλειτουργίας του ωρολογίου προγράμματος. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει το μέτρο της κινητικότητας ως απάνθρωπο που ανατρέπει τον οικογενειακό προγραμματισμό, αν και οι υποχρεωτικές μεταθέσεις δεν έχουν επηρεάσει τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα τελευταία χρόνια εφαρμόστηκαν διοικητικά μέτρα που έπληξαν ανεπανόρθωτα το ολόημερο με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς του στόχους και να υστερεί σημαντικά σε σχέση με το πρωινό πρόγραμμα και τελικώς να οδεύει προς την κατάργησή του.

**Τα νέα διοικητικά μέτρα φαίνεται να μη συντελούν στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.** Η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι δε θα ζητούσε να αξιολογηθεί εθελοντικά γιατί κυριαρχεί ο φόβος της απόλυσης μέσω της ποσόστωσης. Αμφισημία επικρατεί στα υποκείμενα αναφορικά με το αν η αξιολόγησή τους θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα παραμονής τους στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη σύνδεση της υπηρεσιακής ανέλιξης με τη μισθολογική εξέλιξη χωρίς να αποτελεί κριτήριο η αξιολόγησή τους. Αν και τα νέα διοικητικά μέτρα δε φαίνεται να εξασφαλίζουν επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς, εντούτοις, οι περισσότεροι προτείνουν ως τρόπο αντίδρασης την συσπείρωση και τη δράση μέσα από τη συνεργατικότητα και τη συλλογικότητα.

**Οι στρατηγικές της διοίκησης φαίνεται να επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο** με συνέπειες πρώτον τη δημιουργία αρνητικής ψυχολογίας στον εκπαιδευτικό και δεύτερον την τάση της πρόωρης αποχώρησης από την εκπαίδευση έμπειρων δασκάλων που βρίσκονται στο απόγειο της καριέρας τους σε μια ανέλπιδη προσπάθεια να εξασφαλιστούν οικονομικά. Αντιδρώντας στο κλίμα πανικού και φόβου, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της επαγγελματικής τους εξέλιξης φαίνεται να αναμορφώνουν το εκπαιδευτικό τους έργο και να βρίσκονται σε δημιουργικό οργανισμό εκπονώντας εκπαιδευτικά προγράμματα.

**Τα μέτρα της διοίκησης φαίνεται να συμβάλουν στην από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών** μέσα από την ανατροπή του οικογενειακού τους ιστού και τον περιορισμό της αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η ασφυκτική πολιτική της κεντρικής διοίκησης σε συνδυασμό με την υδροκέφαλη γραφειοκρατία αποτελούν σημαντικούς ανασχετικούς παράγοντες της αυτενέργειας του εκπαιδευτικού. Όμως, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαφυλάττουν την αυτενέργειά τους παρά τις διοικητικές αντιξοότητες και επιμένοντας στην επίτευξη των παιδαγωγικών τους στόχους.

**Αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησής τους,** η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών είναι αρνητική στον τρόπο εφαρμογής και στο σκοπό της αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εγείρουν ενστάσεις αφενός για την ασάφεια των κριτηρίων και αφετέρου για την αντικειμενικότητα και την επιστημονικότητα των αξιολογητών τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η διοικητική επιλογή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Σχολικού Συμβούλου δεν τους νομιμοποιεί ως αξιολογητές θεωρώντας ότι το γεγονός αυτό θα δυναμιτίσει το θετικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Στόχος της αξιολόγησης θεωρούνται οι απολύσεις των εκπαιδευτικών μέσω της ποσόστωσης δεδομένου του οικονομικού συγκείμενου. Συνεπώς, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δε συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας φαίνεται να μη συνέβαλε στην καλύτερη οργάνωση του**

**εκπαιδευτικού συστήματος.** Η υποχρεωτική επιβολή του θεσμού από την κεντρική διοίκηση, κατά το διδακτικό έτος 2013-2014, οδήγησαν σε καχυποψία τους περισσότερους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα η αποτίμηση της σχολικής μονάδας να γίνει κατά τρόπο πρόχειρο και διεκπεραιωτικό χωρίς ουσιαστική συμβολή στην καλύτερη οργάνωση της σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, όμως, καταδεικνύουν τη σημαντικότητα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας σε ενδοσχολικό επίπεδο.



### **8.3. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Μια ανάλογη έρευνα στο χώρο της προσχολικής και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν σημαντική προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των νέων διοικητικών μέτρων μέσω της αξιολόγησης και την επίδραση που ασκούν στον επαγγελματισμό τους γενικότερα.

Θα ήταν ενδιαφέρον να αναδειχθούν οι απόψεις άλλων δημοσίων υπαλλήλων για τα διοικητικά μέτρα που λαμβάνονται στον επαγγελματικό τους χώρο και να αναδειχθεί η επίδραση που ασκούν στον επαγγελματισμό τους.

Θα ήταν ερευνητικά σημαντικό να καταδειχθούν οι απόψεις των αξιολογητών – Διευθυντών και Σχολικών Συμβούλων – για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έτσι όπως αποτυπώνεται στο επίμαχο Π.Δ. 152/2013 (ΦΕΚ 240/5-11-2013).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά Συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, 146-153. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική : η δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*. Αθήνα : Ελλην.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, 111-130. Αθήνα ΟΙΕΛΕ, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών : από την θεωρία στην πράξη*. 39-60. Αθήνα : Ελλην.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ελλην.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος : Θεωρητική προσέγγιση - Ιστορική επισκόπηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α. Λιβάνη.

Ardoino, J. (1993) *Evaluer controller in Se Former + Pratiques et apprentissages de l' Education* (Τσακίρη Δ., μτφ.) No 28, p. 1-7.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ., (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Ζουγανέλη Α. (επιμ.) *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση – Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του*

συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 27-61. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Cohen, L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μητσοπούλου, Χ., & Φιλοπούλου Μ. μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bonniol, J.- J. & Vial, M. (2004). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης: θεμελιώδη κείμενα και ερμηνευτικά σχόλια*. Πολυμεροπούλου Ζ. & Παπαδημητρίου Η. (επιστ. επιμ.), (Παπαδημητρίου Η., Πολυμεροπούλου Ζ. & Στεργίου Γ. μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση – Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 1<sup>η</sup> Έκδοση. Τζορμπατζούδης Χ. (επιμ.), (Κουβαράκου, Ν. μτφ.). Αθήνα: Έλλην.

Γρόλλιος, Γ. (2014, Μάιος 6). *Σχετικά με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.alfavita.gr/arhron/> (ημ. ανάκτησης: 20-5-2014).

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί*, 113-135. Αθήνα: Σαββάλας.

Δεκλερής Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία Κράτους και Δικαίου*. Στο: Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Συλλογικό Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Δημαράς, Α. (1987). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Τόμος Ι. Αθήνα: Ερμής.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (Μέρος Α')*: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαβλανός, Μ. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Τόμος Α' Αθήνα: Ίων.

Ζαμπέτα, Ε. (1995). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Καραλής, Α. (2008). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*. Διδακτικές Σημειώσεις. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (e-class), Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30: 3-7.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεφαλάς, Α. (1986). Προσέγγιση συστημάτων: Εφαρμογή στη Διοίκηση Οργανώσεων (Management). Στο: Μ. Δεκλερής (επιμ.) *Συλλογικό Συστημική Θεωρία* (σελ. 188). Αθήνα: Σάκκουλα.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. 5η Έκδοση, Κυριαζή, Ν., (επιστ. επιμ.), (Δημητριάδου Ε. μτφ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1985). Σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος στη διδασκαλία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 21.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτικού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί*, 139-149. Αθήνα: Σαββάλας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Γιατί τόση «συζήτηση» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.

Μενδώνης, Π., Μαριόλης, Δ., & Γαλάνης, Γ. (2002). Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του νέου επιθεωρητισμού. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί*, 187-212. Αθήνα: Σαββάλας.

Μοσχόπουλος, Γ. (2005). *Αντώνη Τρίτση Ανέκδοτα κείμενα για την παιδεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο: *Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού*, 31-52. Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Ναζιάκης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιον και γιατί*, 213-229. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: κριτική ανάλυση – υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαστέργιος, Α. (2010). Εκπαιδευτικοί και Λογοδοσία: το παράδειγμα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. (Διπλωματική διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/h\\_6BD4921C9A960EBCC225782500468267/7D488877C634FEFAC2257829002827C6/?OpenDocument&ResortAscending=18](http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpde/Main.nsf/h_6BD4921C9A960EBCC225782500468267/7D488877C634FEFAC2257829002827C6/?OpenDocument&ResortAscending=18) (ημ. ανάκτησης: 20/5/2014).

Παρασκευόπουλος Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. Α΄ Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε.Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, Vol. 4, (1). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/60/35> (ημ. ανάκτησης: 5-4-2014).

Πασιαρδής, Π. & Σωκράτους, Μ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή / Πέτρος Πασιαρδής, με τη συνεργασία του Μιχάλη Σωκράτους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκρος (επιμ.) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών : από την θεωρία στην πράξη*. 63-85. Αθήνα : Ελλην.

Πουланτζάς, Ν. (1984). *Το Κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πουλαντζάς, Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις*, Γ εκδ. Τόμ. Α΄  
Αθήνα: Θεμέλιο.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2η έκδοση συμπληρωμένη, Μιχαλοπούλου, Κ., (επιστ. επιμ.), Καλυβά, Φ., (επιμ. μτφ.), (Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. μτφ).  
Αθήνα: Gutenberg.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Φίλιας, Β. (1996). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και στις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία – Η Γέννηση της Φυλακής*. (Μπέτζελος Τ. μτφ.) Αθήνα: Πλέθρον. (Τίτλος Πρωτοτύπου: Michael Foucault, Surveiller et punir. Naissance de la prison, Gallimard, 1975).

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf> (ημ. ανάκτησης: 1-7-2014).

Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδοι σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας – Τομέας Παιδαγωγικής). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης στο δικτυακό τόπο: <http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/10381> (ημ. ανάκτησης: 1-3-2014).

## Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, Vol. 18 (2), pp. 215-228.

Ball, J. S. (2008). Performativity, privatisation, professionals and the state. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.50-72), London: Institute of Education, University of London.

Barrett, B. (2012). Is interdisciplinarity old news? A disciplined consideration of Interdisciplinarity. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 33 (1), pp. 97–114.

Beck, J. (1999). Makeover Or Takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20 (2), pp. 222-238.

Beck, J. (2002). The Sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote Official Pedagogic Identities. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23 (4), pp. 616-626.

Beck, J. & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26 (2), pp. 183–197.

Bell, B. & Gilbert, J. (1994) Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10 (5), pp. 483–497.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Control and Identity*. London: Taylor and Francis.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. Lanham, Rowman Littlefield.

Bush, T. (1995). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Publications.

Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage Publications.

Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.10-27), London: Institute of Education, University of London.

Durand, D. (1980). *La systemique*, ed. P.U.F. col. Que sais-je, p. 11, Paris.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, Vol. 28 (1), pp. 122-137.

Evans, L. (2008). Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies* Vol. 56 (1), pp. 20-38.

Fielding, M. (2004) "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3): 197-216.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, Vol. 6 (2), pp. 150-182.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional institutional development. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 10 (4), pp. 423-438.

Jeffrey, B. & Woods P. (1996). Feeling Deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26 (3), pp. 324-343.

Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risks of failure. *International Social Science Journal*, 155.

Jones, L. & Moore, R. (1995). Approaching competence: the competency movement in the New Right and the "Culture Chang" project, *British Journal of Education and Work*, 2, pp. 78-92.

MacDonald, B. (1976). *Evaluation and the Control of Education in Tawney*, (Ed.), Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications. School Council Research Studies, Macmillan, London.

Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.



Morley, L. & Rassool N. (2000). School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, Vol. 15 (2), pp. 169-183.

O'Flynn, G. & Petersen, E. (2007). The "good life" and the "rich portfolio": young women, schooling and neoliberal subjectification. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28 (4), pp. 459–472.

Power, S. (1997). Managing the state and the market: "New" education management in five countries. *British Journal of Education Studies*, Vol. 45(4), pp. 342-362.

Power, S. (2008). The imaginative professional. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism*, (pp.144-160). London: Institute of Education, University of London.

Preston, B. (1996). Award restructuring: a Catalyst in the Evolution of Teacher Professionalism, in T. Seddon (ed.), *Pay Professionalism and Politics*. Melbourne: ACER.

Sachs, J. (2000). The Activist Profession. *International Journal of Educational Change*, Vol.1 (1), pp. 77-95.

Sacks, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, Vol. 16 (2), pp. 149-161.

Sacks, J. (2003). Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching?

*Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 9 (2), pp. 174-186.

Shore, C. & Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology: neoliberalism in Britain higher education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 5, pp. 557-575.

Tobias, R. (2003). Continuing professional education and professionalization: travelling without a map or compass? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 22 (5), pp. 445–456.

Troman, G. (1996). The Rise of the New Professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17 (4), pp. 472-487.

Whitty, G. (2000). Teacher Professionalism in New Times. *Journal of In-Service Education*, Vol. 26 (2), pp. 280-295.

Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy* London: Sage

Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era. *Paper presented at the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006*, Institute of Education, University of London.

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Cunningham (Ed.), *Exploring Professionalism* (pp.28-49), London: Institute of Education, University of London.

Wittel, A. (2001). Toward a Network Sociality. *Theory, Culture and Society*, Vol. 18 (6), pp. 51-76.

Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23 (1), pp. 88-106.

### **Νομοθετικά Κείμενα**

Εγκύκλιος 70629/Δ4/23-6-2011. *Συγχώνευση Δημοτικών Σχολείων.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<file:///C:/Users/user/Downloads/4%CE%91%CE%A3%CE%9F9-9%CE%9D%CE%A6.pdf> (ημ. ανάκτησης: 7-11-2013).

Εγκύκλιος 70627/Δ4/23-6-2011. *Ίδρυση και Προαγωγή Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<file:///C:/Users/user/Downloads/4%CE%91%CE%A3%CE%9F9-%CE%9D%CE%994.pdf> (ημ. ανάκτησης: 8-11-2013).

Εγκύκλιος 82270/Δ4/20-7-2011. *Αναστολή Εφαρμογής Αποφάσεων Συγχωνεύσεων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinwseis-leiturgia-scholeiwn/1190-synenwseis-idryseis-scholikwn-monadwn.html> (ημ. ανάκτησης: 7-11-2013).

Εγκύκλιος 169106/Δ4/7-11-2013. *Μεταβολές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2014-2015.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://survey.sch.gr/downloads/egkyklios\\_scholikwn\\_metavolwn\\_169106\\_d4\\_20131107.pdf](http://survey.sch.gr/downloads/egkyklios_scholikwn_metavolwn_169106_d4_20131107.pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Εγκύκλιος Φ. 50/ 325/141474/Γ1/3-10-2013. *Υποστήριξη των Ολοήμερων Σχολείων-Στελέχωση με εκπαιδευτικούς ΠΕ70 μέσω ΕΣΠΑ.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://blogs.sch.gr/nrammos/files/2013/10/%CE%92%CE%9B%CE%9B%CE%9F9-%CE%A9%CE%A4%CE%A6.pdf> (ημ. ανάκτησης: 30-5-2014).

Εγκύκλιος Φ.50/267/131333/Γ1/17-9-2013. *Λειτουργία των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων για το σχολικό έτος 2013-2014.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://dipe-dytik.att.sch.gr/john/oloimero\\_sxoleio.pdf](http://dipe-dytik.att.sch.gr/john/oloimero_sxoleio.pdf) (ημ. ανάκτησης: 30-5-2014).

Εγκύκλιος 125334/Γ1/9-9-2013. *Οδηγίες σχετικά με την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία & νηπιαγωγεία.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[users.sch.gr/klouvatou/eggrafa/odhgies\\_9\\_9\\_13.doc](http://users.sch.gr/klouvatou/eggrafa/odhgies_9_9_13.doc) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Εγκύκλιος Φ.12/427/79844/Γ1/11-6-2013. *Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2013-2014.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/nomoi/programmatismos\\_ekp\\_ergou\\_13-14.pdf](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/nomoi/programmatismos_ekp_ergou_13-14.pdf) (ημ. ανάκτησης: 30-6-2013).

Εγκύκλιος Γ2/49181/18-5-2005. *Άδεια εισόδου σε Σχολεία.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/dioikhtika/1585-adeia-eisodou-se-scholeia.html>

(ημ. ανάκτησης: 21-5-2014).

Εγκύκλιος 144456/Γ2/20-12-2005. *Ενημέρωση μαθητών για το περιεχόμενο ανακοινώσεων, προσκλήσεων κ.τ.λ.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://users.sch.gr/alefthymiou/laws/CIR%20 %20144456%20%20G2%20%2020-12-2005.pdf](http://users.sch.gr/alefthymiou/laws/CIR%20%20144456%20%20G2%20%2020-12-2005.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 21-5-2014).

Εγκύκλιος 8700/4-11-2013. *Άδεια εισόδου τρίτων στα σχολεία.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://pelop.pde.sch.gr> (ημ. ανάκτησης: 15-2-2014).

Εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010. *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00\\_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100\\_2010.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/00_%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF%CF%82%2037100_2010.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 10-4-2014).

Εγκύκλιος 14841/Γ1/13-2-2012. *Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου – Αυτοαξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01\\_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 10-4-2014).

Εγκύκλιος 157723/Γ1/23-10-2013. *Διαδικασίες γενίκευσης του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/egkyklios\\_aee.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/egkyklios_aee.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 12-4-2014).

Εγκύκλιος 190089/Γ1/10-12-2013. *Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://aee.iiep.edu.gr/sites/default/files/iiep\\_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02\\_%CE%91%CE%95%CE%95-](http://aee.iiep.edu.gr/sites/default/files/iiep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02_%CE%91%CE%95%CE%95-)

[E%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf](http://aee.iiep.edu.gr/sites/default/files/iiep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/02_%CE%91%CE%95%CE%95-%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3-%CE%A5%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%98%20190089-2013.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 12-4-2014).

Εγκύκλιος 32773/Γ1/6-3-2014. *Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

<http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/870-axiologhsh-ekpaidevtiku-ergu-scholikhs-monadas.html>

(ημ. ανάκτησης: 12-4-2014).

Εγκύκλιος 44375/Γ1/24-3-2014. *Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.*

Διαθέσιμη στο δικτυακό τόπο:

[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2014\\_g1\\_44375\\_24\\_03\\_2014\\_diefkriniseis.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2014_g1_44375_24_03_2014_diefkriniseis.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 12-4-2014).

Εγκύκλιος 7649/Δ1/18-1-2013. *Μεταθέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2012-2011.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://iarvanitis.blogspot.gr/2013/01/2013\\_18.html](http://iarvanitis.blogspot.gr/2013/01/2013_18.html)

(ημ. ανάκτησης: 13-4-2014).

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*, (ΦΕΚ 71/19-5-2010).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(7).pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 188/23-9-1997).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(25\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(25).pdf) (ημ. ανάκτησης: 6-11-2013).

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 167/30-09-1985).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(23\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(23).pdf) (ημ. ανάκτησης: 6-11-2013).

Νόμος 2986/2002. *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 24/13-2-2002). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(26\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(26).pdf) (ημ. ανάκτησης: 8-11-2013).

Νόμος ΓΩΚΗ 3828/1911. *Περί κεντρικού εποπτικού συμβουλίου της δημοτικής εκπαίδευσεως*, (ΦΕΚ 185/18-7-1911).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(13\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(13).pdf) (ημ. ανάκτησης: 1-11-2013).

Νόμος 240/1914. *Περί διοικήσεως της Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσεως*, (ΦΕΚ 97/16-4-1914).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(16\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(16).pdf) (ημ. ανάκτησης: 1-11-2013).

Νόμος 4178/1929. *Περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου ε.ε. Ν. Διατάγματος «περί των επιθεωρητών της δημοτικής εκπαιδεύσεως και των βοηθών αυτών»*, (ΦΕΚ 211/28-6-1929).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(17\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(17).pdf) (ημ. ανάκτησης: 1-11-2013).

Νόμος 309/1976. *Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως*, (ΦΕΚ 100/30-4-1976).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(19\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(19).pdf) (ημ. ανάκτησης: 5-11-2013).

Νόμος 1304/1982. *Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, (ΦΕΚ 144/7-12-1982).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(20\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(20).pdf) (ημ. ανάκτησης: 5-11-2013).

Νόμος 4024/2011. *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012–2015*, (ΦΕΚ 226/27-10-2011).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.ydmed.gov.gr/wp-content/uploads/A226\\_2011.pdf](http://www.ydmed.gov.gr/wp-content/uploads/A226_2011.pdf)

(ημ. ανάκτησης: 22-2-2014).

Νόμος 4093/2012. *Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016*, (ΦΕΚ 222/12-11-2012).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(31\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(31).pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Νόμος 4057/2012. *Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου*, (ΦΕΚ 54/14-3-2012).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(33\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(33).pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Ν.Δ. 651/1970. *Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής*, (ΦΕΚ 179/29-8-1970).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(18\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(18).pdf) (ημ. ανάκτησης: 5-11-2013).

Π.Δ. 152/2013. *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (ΦΕΚ 240/5-11-2013).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(29\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(29).pdf) (ημ. ανάκτησης: 1-11-2013).

Π.Δ. 214/1984. *Καθήκοντα και αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων*, (ΦΕΚ 77Α' /29-5-1984).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(21\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(21).pdf) (ημ. ανάκτησης: 5-11-2013).

Π.Δ. 320/1993. *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, (ΦΕΚ 138/25-8-1993).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(24\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(24).pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-11-2013).

Π.Δ. 50/1996. *Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (ΦΕΚ 45/8-3-1996).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(8\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(8).pdf) (ημ. ανάκτησης: 25-11-2013).

Π.Δ. 28/2014. *Μεταθέσεις υπεράριθμων εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, (ΦΕΚ 48/28-2-2014).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(9\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(9).pdf) (ημ. ανάκτησης: 25-11-2013)

Π.Δ. 201/1998. *Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων*. (ΦΕΚ 161/13-7-1998).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(34\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(34).pdf) (ημ. ανάκτησης: 26-11-2013).



Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1VSNC\\_enGR570GR571&ion=1&espn=2&ie=UTF-8#q=%CE%A5.%CE%91.%20%CE%942%2F1938%2F1998](https://www.google.gr/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1VSNC_enGR570GR571&ion=1&espn=2&ie=UTF-8#q=%CE%A5.%CE%91.%20%CE%942%2F1938%2F1998)

(ημ. ανάκτησης: 7-11-2013).

Υ.Α. Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων των αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων, (ΦΕΚ 1340/16-10-2002).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(28\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(28).pdf) (ημ. ανάκτησης: 8-11-2013).

Υ.Α. 29984/Δ4/14-3-2011. *Υποβιβασμός, συγχώνευση και κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, (ΦΕΚ 440/18-3-2011).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(3).pdf) (ημ. ανάκτησης: 7-11-2013).

Υ.Α. 71338/Δ4/24-6-2011. *Υποβιβασμός, Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων, (ΦΕΚ 1573/27-06-2011).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(4).pdf) (ημ. ανάκτησης: 30-5-2014).

Υ.Α. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006. *Αριθμός μαθητών ανά Τάξη ή Τμήμα Τάξης στο Δημοτικό Σχολείο. (ΦΕΚ 1507/13-10-2006).*

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/ftp/nomoi/Ekp\\_Themata/APOF.%202006%20-FEK.%201507%20-B-%2013-10-2006.pdf](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Ekp_Themata/APOF.%202006%20-FEK.%201507%20-B-%2013-10-2006.pdf) (ημ. ανάκτησης: 8-11-2013).

Υ.Α. Φ.12/520/61575/Γ1/1-6-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011). *Τροποποίηση – συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ.Β) και της*

με αριθμ. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804, τ.Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα – ΕΑΕΠ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(10\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(10).pdf) (ημ ανάκτησης: 30-5-2014).

Υ.Α. Φ. 12/622/129803/Γ1/16-9-2013. Τροποποίηση-συμπλήρωση των με αριθμ. πρωτ. Φ.3/897/97652/Γ1/25-9-2006 και Φ.3/898/97657/Γ1/25-9-2006 (ΦΕΚ 1507, τ. Β'/13-10-2006) Κοινών Υπουργικών Αποφάσεων. (ΦΕΚ 2451/1-10-2013).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://dipe.mes.sch.gr/index\\_htm\\_files/tropoioiisi\\_dekaplus\\_fek\\_2451\\_b\\_2013\\_18\\_1\\_0\\_2013.pdf](http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/tropoioiisi_dekaplus_fek_2451_b_2013_18_1_0_2013.pdf) (ημ. ανάκτησης: 9-11-2013).

Υ.Α. Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 Διδακτικές επισκέψεις και οργάνωση της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (ΦΕΚ 954/7-9-1998).

Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(35\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(35).pdf) (ημ. ανάκτησης: 19-8-2014).

Υ.Α. 30972/Γ1/5-3-2013. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης, (ΦΕΚ 614/15-3-2013).

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(36\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(36).pdf) (ημ. ανάκτησης: 10-4-2014).

### **Διαδικτυακές Πηγές**

Δ.Ο.Ε. (2013, Φεβρουάριος 5). Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση.

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=9752](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=9752) (ημ. ανάκτησης: 30-3-2013).

Δ.Ο.Ε. (2012, Μάρτιος 5). Ανακοίνωση για αξιολόγηση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=8718](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=8718) (ημ. ανάκτησης: 30-11-2013).

Δ.Ο.Ε. (2013, Νοέμβριος, 13). *Υ.ΠΑΙ.Θ. - Νόμος για την αξιολόγηση... από την κατάψυξη*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10440](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10440) (ημ. ανάκτησης: 30-11-2013).

Δ.Ο.Ε. (2013). *Πρόταση του Δ. Σ. της Δ.Ο.Ε. προς τους εκπαιδευτικούς Π.Ε. για συγκέντρωση υπογραφών για την αξιολόγηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://www.doe.gr/013/doe121213.pdf> (ημ. ανάκτησης: 15-12-2013).

Δ.Ο.Ε. (2014, Μάρτιος 30). *ΔΟΕ: για τον καθορισμό της συλλογικής δράσης και της στάσης μας απέναντι στα σχέδια του Υπουργείου Παιδείας για την αυτοαξιολόγηση – αξιολόγηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://karamanosth.blogspot.gr/2014/03/blog-post\\_504.html](http://karamanosth.blogspot.gr/2014/03/blog-post_504.html) (ημ. ανάκτησης: 5-4-2014).

Δ.Ο.Ε. (2014, Μάιος 22). *ΔΟΕ: Κείμενο ενιαίας απάντησης στην ΑΕΕ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://edunea.gr/index.php/2011-01-31-09-52-53/22827-2014-05-22-17-48-55.html>  
(ημ. ανάκτησης: 25-5-2014).

Δ.Ο.Ε. (2014, Ιούνιος 11). *Ο αγώνας για την ακύρωση στην πράξη της Α.Ε.Ε. συνεχίζεται*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10748](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10748) (ημ. ανάκτησης: 12-6-2014).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). Έκθεση της Επιτροπής - Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων /\* COM/2001/0059 τελικό\*/

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52001DC0059>

(ημ ανάκτησης: 31-8-2014).

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010) *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

<http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf> (ημ. ανάκτησης: 30-6-2014).

Στόχοι της στρατηγικής «Ευρώπη 2020».

Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

[http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index\\_el.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_el.htm)

(ημ. ανάκτησης: 31-8-2014).

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/c11049\\_el.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_el.htm)

(ημ. ανάκτησης: 12-11-2013).

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ**

#### **1. Πρωτόκολλο συνέντευξης**

##### ***1.1. Εκφώνηση***

Αγαπητέ συνάδελφε,

Σας ευχαριστώ που επιθυμείτε να λάβετε μέρος στη συνέντευξη που διενεργώ στα πλαίσια της έρευνάς μου.

Η έρευνά μου αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σχετίζεται με τις διοικητικές αλλαγές που συντελούνται στο πνεύμα μιας πολιτικής εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων και την επίδραση που ασκούν στην ποιότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου.

Σας βεβαιώνω ότι τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα και εμπιστευτικά και σας παρακαλώ να εκφράσετε τις απόψεις σας ελεύθερα συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας. Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί για την καλύτερη επεξεργασία των δεδομένων και η χρονική της διάρκεια κυμαίνεται από 30 λεπτά ως 45 λεπτά.

Πριν αρχίσουμε τη συνέντευξη, παρακαλώ, αν θέλετε συμπληρώστε τα προσωπικά σας στοιχεία σε αυτό το δελτίο.

## **1.2. Ερωτήσεις**

### **Εισαγωγικές ερωτήσεις**

1. Τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας ασκώντας μια οικονομική πολιτική εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων έχει λάβει κάποια διοικητικά μέτρα όπως μηδενικές προσλήψεις, λίγες μεταθέσεις και αποσπάσεις, υποχρεωτικές μεταθέσεις, υποβιβασμοί και καταργήσεις σχολικών μονάδων, κ.α.. Εσείς φέτος έχετε υποστεί κάποιο ιδιαίτερο διοικητικό μέτρο σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια και πώς βιώσατε την νέα αυτή κατάσταση;

2. Τα νέα διοικητικά μέτρα που λήφθηκαν φέτος σας οδήγησαν σε αλλαγή σχολείου σε σχέση με το σχολείο που υπηρετούσατε πέρσι; (Βοηθητική ερώτηση που τίθεται σε περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν απαντήσει στην ερώτηση 1)

3. Πώς βιώσατε την συγκεκριμένη εμπειρία; (Βοηθητική ερώτηση που τίθεται σε περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν απαντήσει στην ερώτηση 1)

**ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης.**

4. Την περσινή σχολική χρονιά ένας σημαντικός αριθμός σχολείων – δημοτικών και νηπιαγωγείων – σε όλη την επικράτεια υποβιβάστηκε, συγχωνεύτηκε και καταργήθηκε. Δημοσιεύματα φέρουν την κυβέρνηση έτοιμη να επαναλάβει νέο κύκλο υποβιβασμών, συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολείων για την επόμενη χρονιά. Ποιες επιπτώσεις έχει για εσάς αυτή η κατάσταση τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά;

5. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά παρατηρήθηκαν ελλείψεις εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ποια προβλήματα, πιστεύετε ότι δημιουργούνται τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

6. Το Υπουργείο εισάγει την κινητικότητα, για παράδειγμα υποχρεωτικές μεταθέσεις, στην εκπαίδευση. Συμμερίζεστε τη λογική της κινητικότητας;

7. Σας έχει θίξει η κινητικότητα και ποιες δυσκολίες, πιστεύετε, ότι δημιουργούνται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

8. Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε, ότι η κινητικότητα έπληξε το ολόημερο σχολείο και ως προς τι;

9. Πιστεύετε ότι η σημερινή λειτουργία του ολόημερου σχολείου επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς στόχους του;

10. Τα τελευταία τρία χρόνια το σύνολο των εκπαιδευτικών κατατάσσεται με βάση την προϋπηρεσία τους σε έξι συνολικά βαθμούς με αποτέλεσμα να έχουν καθλωθεί μισθολογικά μέχρι σήμερα. Οι μισθολογικές σας απολαβές σας δημιουργούν πρόβλημα στις μετακινήσεις σας;

**ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.**

11. Δεδομένου ότι η ακώλυτη προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο δεν ισχύει πλέον, δηλαδή με τα νέα μέτρα για να ανέβει κανείς βαθμό θα πρέπει να ζητήσει να αξιολογηθεί εθελοντικά με ποσόστωση, θα ήθελα να σας ρωτήσω αν εσείς θα ζητούσατε να αξιολογηθείτε προκειμένου να ανεβείτε βαθμό;

12. Για ποιο λόγο, πιστεύετε, ότι μπαίνει το ζήτημα της ποσόστωσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

13. Πιστεύετε ότι στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνδέεται η υπηρεσιακή επαγγελματική ανέλιξη με τη μισθολογική εξέλιξη;

14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγησή σας θα μπορούσε να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα παραμονής στην εκπαίδευση;

15. Τα νέα διοικητικά μέτρα ποιες σκέψεις σας δημιουργούν;

**ΑΞΟΝΑΣ Γ: Οι επιπτώσεις των νέων διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο.**

16. Θεωρείτε ότι τα νέα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σας έργο; Αν ναι, μπορείτε να φέρετε παραδείγματα από τη σχολική τάξη;

17. Φέτος, έχετε διαφοροποιήσει τη διδασκαλία σας ή το εκπαιδευτικό σας έργο σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια;

18. Κατά τη διάρκεια του φετινού διδακτικού έτους κάνετε εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτομίες ή χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη;

**ΑΞΟΝΑΣ Δ: Οι νέες διοικητικές στρατηγικές και το ζήτημα της επαγγελματοποίησης ή αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.**

19. Οι νέες διοικητικές ρυθμίσεις επιφέρουν αλλαγές στην οικογενειακή σας ζωή;

20. Από την εμπειρία σας, ποιο μέτρο θα χαρακτηρίζατε ως βασικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών;

21. Θεωρείτε ότι τα νέα διοικητικά μέτρα δίνουν τη δυνατότητα αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου στη σχολική τάξη;



**ΑΞΟΝΑΣ Ε: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.**

22. Τα τελευταία 32 χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ανενεργή. Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, ήταν οι κυριότεροι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτό το γεγονός;

23. Τι πιστεύετε για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα συγκυρία;

24. Πρόσφατα, το Υπουργείο προωθεί νέο νόμο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτόν οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για διοικητικά ζητήματα και από τους Σχολικούς Συμβούλους για το εκπαιδευτικό τους έργο. Πώς κρίνετε αυτή τη μορφή αξιολόγησης;

25. Πιστεύετε ότι οι σχέσεις στο σχολείο, ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων, θα επηρεαστούν με την επερχόμενη αξιολόγηση;

26. Εσείς προσωπικά είστε εκ των προτέρων δεκτικός/ή ή αρνητικός/ή με την επερχόμενη αξιολόγησή σας;

27. Υπάρχει διάχυτα φόβος στους εκπαιδευτικούς απέναντι στην αξιολόγηση. Εσάς σας διακατέχει αυτό το συναίσθημα;

28. Θα μπορούσατε να μου πείτε τι φοβάστε ακριβώς από την επερχόμενη αξιολόγηση;

29. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλει έστω και ελάχιστα στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος;

30. Πρόσφατα, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή το θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με απώτερο στόχο να αναδειχθούν τα επιτεύγματα του σχολείου και να επισημανθούν τυχόν αδυναμίες με στόχο την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για τη βελτίωσή τους. Πώς κρίνετε το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έτσι όπως διενεργείται;

31. Έχετε συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο σας και τι αποκομίσατε;

32. Θεωρείτε ότι η προσωπική εμπλοκή στις ομάδες εργασίας θα αποτελέσει πλεονέκτημα για σας σε μια μελλοντική προσωπική αξιολόγηση;

33. Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως γίνονταν μέχρι πέρσι με την ετήσια έκθεση συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Σας ευχαριστώ θερμά.

### 1.3. Ατομικό Δελτίο Συνέντευξης

Κωδικός					
Φύλο	Άντρας		Γυναίκα		
Ηλικία	22-30	31-40	41-50	51-60	60 και άνω
Ειδικότητα					
Πανεπιστήμιο/ Τμήμα Αποφοίτησης					
Έτος Απονομής Πτυχίου					
Σπουδές / Προσόντα	<p>Εξομοίωση Ναι Όχι Διδασκαλείο Ναι Όχι</p> <p>ΤΠΕ Α' επιπέδου Ναι Όχι ΤΠΕ Β' επιπέδου Ναι Όχι</p> <p>Ξένη γλώσσα:</p> <p>Μεταπτυχιακό Ναι Όχι</p> <p>Τίτλος &amp; Τμήμα Πανεπιστημίου</p> <p>Διδακτορικό Ναι Όχι</p> <p>Τίτλος &amp; Τμήμα Πανεπιστημίου</p>				
Επιμόρφωση					
Επιπλέον προσόντα					
Διδακτική Εμπειρία	0-5 έτη	6-10 έτη	11-15 έτη	16- 20 έτη	21 και άνω
Επαγγελματική Κατάσταση	Μόνιμος /η και εργάζομαι στην οργανική θέση	Μόνιμος /η με απόσπαση σε άλλο σχολείο	Μόνιμος /η με απόσπαση σε υπηρεσία	Μόνιμος /η με μετάταξη από τη δευτ/θμια	Μόνιμος /η στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α.Α. Συνέντευξης 13

Χώρος συνέντευξης: Εξωτερικός χώρος

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 35 λεπτά

#### Ατομικά στοιχεία

Φύλλο: Άνδρας

Ηλικία: 41-50

Ειδικότητα: Δάσκαλος ΠΕ 70

Έτος απονομής πτυχίου: 1984

Πανεπιστήμιο/Τμήμα: Πανεπιστήμιο Πατρών/ Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών.

Επαγγελματική Εμπειρία: Μόνιμος και εργάζομαι στην οργανική μου θέση.

Διδακτική Εμπειρία: 21 και άνω

Επιπλέον προσόντα:.

Εξομοίωση, Διδασκαλείο, ΤΠΕ Α & Β επιπέδου,

Πτυχίο: Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, Αγγλικά - Ιταλικά

Μεταπτυχιακό: Π.Τ.Δ.Ε.: «Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση

Διδακτορικό: Π.Τ.Δ.Ε.: «Κοινωνικό Κεφάλαιο & Προσδοκίες των μαθητών»

Επιμορφωτής στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης

ΣΥΝ 1, 2.....Συνεντεύκτρια: Δαμάλα Παναγιώτα

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Χαίρεται. Ονομάζομαι Δαμάλα Παναγιώτα. Είμαι δασκάλα και φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διενεργώ έρευνα σχετικά με τις διοικητικές αλλαγές που συντελούνται στο πνεύμα μιας πολιτικής εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων και την επίδραση που ασκούν στην ποιότητα του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Θα ήθελα να μου απαντήσετε ελεύθερα σε μια σειρά από ερωτήσεις καταθέτοντας τις αντιλήψεις και την εμπειρία σας. Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας.

### **Εισαγωγική ερώτηση**

1. Τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας ασκώντας μια οικονομική πολιτική εξοικονόμησης ανθρώπινου δυναμικού και πόρων έχει λάβει κάποια διοικητικά μέτρα όπως μηδενικές προσλήψεις, λίγες μεταθέσεις και αποσπάσεις, υποχρεωτικές μεταθέσεις, υποβιβασμοί και καταργήσεις σχολικών μονάδων, κ.α.. Εσείς φέτος έχετε υποστεί κάποιο ιδιαίτερο διοικητικό μέτρο σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια και πώς βιώσατε την νέα αυτή κατάσταση;

Το βασικό λοιπόν διοικητικό μέτρο, το οποίο ε... έχει φέρει συνέπειες τα τελευταία χρόνια είναι η μείωση του μισθού με διάφορους τρόπους. Επίσης, φέτος στο σχολείο που υπηρετώ, ε... στο ολοήμερο σχολείο...υπήρξε απόσυρση του εκπαιδευτικού, ο οποίος έπρεπε να στελεχώσει το ολοήμερο τμήμα και η λειτουργία του καθυστέρησε να ξεκινήσει. Απόσυρση από τη διοίκηση. Η διοίκηση δηλαδή με μία εγκύκλιο, η οποία ήρθε μία μέρα πριν την έναρξη του σχολικού έτους, απέσυρε τους ΠΕ 70 από το ολοήμερο τμήμα ε... και όρισε ότι θα πρέπει να ... να λειτουργήσει μόνο με τα περισεύματα των ωρών των ειδικοτήτων, χωρίς την παρουσία των ΠΕ 70.

Η δική σας σχολική μονάδα είναι ΕΑΕΠ; (Διευκρινιστική ερώτηση)

ΕΑΕΠ. ΕΑΕΠ.

Η συγκεκριμένη ρύθμιση αφορά μόνο τα συγκεκριμένα σχολεία, έτσι δεν είναι;  
(Διευκρινιστική ερώτηση)

Μόνο τα σχολεία ΕΑΕΠ. Δεν λειτούργησε το ολόημερο παρά μόνο στις αρχές του Γενάρη και όταν λειτούργησε, λειτούργησε μόνο με τα περισεύματα των ειδικοτήτων ε... που σημαίνει δηλαδή ότι η προετοιμασία των μαθητών, ε... σαφέστατα υστέρησε σε σχέση με τις προηγούμενες χρονιές.

Τα τελευταία χρόνια έχετε υποστεί κάποιο διοικητικό μέτρο σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Κυρίως αυτό το οικονομικό. Έτσι! Αυτό που είπα στην αρχή.

**ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης.**

4. Την περσινή σχολική χρονιά ένας σημαντικός αριθμός σχολείων – δημοτικών και νηπιαγωγείων – σε όλη την επικράτεια υποβιβάστηκε, συγχωνεύτηκε και καταργήθηκε. Δημοσιεύματα φέρουν την κυβέρνηση έτοιμη να επαναλάβει νέο κύκλο υποβιβασμών, συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολείων για την επόμενη χρονιά. Ποιες επιπτώσεις έχει για εσάς αυτή η κατάσταση τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά;

Ε... για μένα προσωπικά φαίνεται ότι δεν θα έχει κάποιες συνέπειες που με αφορούν άμεσα. Όμως, νομίζω, ότι αυτές οι συγχωνεύσεις θα οδηγήσουν σιγά, σιγά στην ε... στην συσσώρευση μαθητών, κυρίως στα μεγάλα... στα μεγάλα κέντρα και τη δημιουργία σχολείων που θα έχουν τμήματα με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών. Επειδή γνωρίζουμε πόσο σημαντικός είναι ο αριθμός μαθητών στη δουλειά που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα στις δικές μας συνθήκες. Αυτό δεν ισχύει σε όλες

τις χώρες αλλά ιδιαίτερα στις δικές μας συνθήκες. Εννοώ τις κτιριακές, του εξοπλισμού, όπου υστερούμε σαφέστατα από τις Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η αύξηση του αριθμού των τμημάτων, κατά την γνώμη μου, θα φέρει μεγάλες δυσκολίες στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

5. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά παρατηρήθηκαν ελλείψεις εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες. Ποια προβλήματα, πιστεύετε ότι δημιουργούνται τόσο σε ανθρώπινο όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

Οι ελλείψεις αυτές δεν είναι καινούριες. Είναι ελλείψεις που έρχονται και από τις προηγούμενες χρονιές. Αφορούν κυρίως τις καθυστερήσεις ή και πολλές φορές αφορούν και ελλείψεις ε... ολόκληρη τη σχολική χρονιά. Εγώ έχω παραδείγματα δηλαδή που... κάποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών δεν παρουσιάστηκαν στα σχολεία για ολόκληρη τη σχολική χρονιά με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην διδαχθούν το συγκεκριμένο μάθημα. Η γενικότερη κατάσταση, έτσι, αυτή των ελλείψεων έχει φέρει μεγάλη ανωμαλία στις σχολικές μονάδες. Δηλαδή ε... δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να οργανώσουμε το πρόγραμμά μας, δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να το σταθεροποιήσουμε, κάνουμε διαρκώς αλλαγές. Μπορεί να κάνουμε, ας πούμε, και 10-15 αλλαγές του προγράμματος από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέχρι να σταθεροποιηθούμε σε κάτι πιο σταθερό και... δεν είναι και σίγουρο ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς αυτό το πράγμα δεν θα αλλάξει. Έχουμε δηλαδή διαρκώς μετακινήσεις, αποσύρσεις, έτσι, εκπαιδευτικών.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των υπολοίπων συναδέλφων διαταράσσεται μέσα σε αυτές τις αλλαγές; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Στο σχολείο που υπηρετώ εγώ δεν διαταράσσεται διότι όταν έχουμε ελλείψεις, έχουμε αποφασίσει και δεν κρατάμε τους μαθητές μέχρι τις 2. Δηλαδή κονταίνουμε το ωράριο ανάλογα με τις ώρες που έχουμε. Βέβαια, και εδώ το ζήτημα είναι ότι παίζουμε με τη φωτιά. Δηλαδή, έτσι, η πρόωγη αποχώρηση δεν μπορεί να γίνεται εύκολα. Υπάρχουν ζητήματα που πρέπει να τα δούμε. Υπάρχει μια σιωπηλή

συμφωνία να το κάνουμε όλα τα σχολεία της περιοχής όταν έχουμε τις ελλείψεις μας. Αλλά και πάλι δεν είμαι καθόλου σίγουρος ότι αυτό που κάνουμε είναι πάντα μέσα στα πλαίσια της νομιμότητας και ότι δεν ακροβατούμε κάποια στιγμή, διακινδυνεύοντας να βρεθούμε εκτεθειμένοι.

6. Το Υπουργείο εισάγει την κινητικότητα, για παράδειγμα υποχρεωτικές μεταθέσεις, στην εκπαίδευση. Συμμερίζεστε τη λογική της κινητικότητας;

Εμ...Εξαρτάται σε πιο βαθμό μπορεί να φτάσει αυτή και ποιους αφορά. Για παράδειγμα, αν δούμε τη διογκωμένη, σε κάποιες περιπτώσεις δευτεροβάθμια, έτσι, με ύπαρξη πολλών πλεονασμάτων σε κάποιες ειδικότητες ε...ίσως εκεί οι υποχρεωτικές μετακινήσεις να 'ναι αναγκαίες αλλά και πάλι εκεί μπαίνει ένα ζήτημα για το πόσο μπορείς να μετακινήσεις έναν άνθρωπο. Δηλαδή να τον μετακινήσεις...Πόσο μακριά; Γιατί δεν μιλάμε για ανθρώπους νεοδιόριστους. Μιλάμε για ανθρώπους που έχουν οικογένεια δημιουργήσει, που έχουν εγκατασταθεί, που πιθανά έχουν πάρει – αγοράσει σπίτια, έχουν επιλέξει τόπους κατοικίας, έχουν αλλάξει δηλαδή από τα μέρη που γεννήθηκαν και έχουν επιλέξει τόπους κατοικίας για συγκεκριμένους λόγους. Επομένως, δημιουργείς μια τεράστια αναστάτωση και άλλωστε το ζήτημα εδώ, που πρέπει να εξετάσουμε, αυτοί οι άνθρωποι πώς βρέθηκαν στην εκπαίδευση; Προφανώς όχι μόνοι τους. Προφανώς κάποιος τους διόρισε. Αυτό το πράγμα δηλαδή που έρχεται ξαφνικά το Υπουργείο και δεν αναγνωρίζει ότι υπάρχει μια συνέχεια!! Μα κάποιος τους διόρισε. Κάποιος προηγούμενος Υπουργός, Υφυπουργός, κάποια διαδικασία μέσα από το Υπουργείο. Έρχεται λοιπόν κάποια στιγμή και λέει τι; Δεν αναγνωρίζω τι; Αυτό που προηγουμένως έκανα εγώ;

7. Σας έχει θίξει η κινητικότητα και ποιες δυσκολίες, πιστεύετε, ότι δημιουργούνται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο;

Εμένα προσωπικά όχι. Δεν με έχει θίξει όχι.



8. Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε, ότι η κινητικότητα έπληξε το ολοήμερο σχολείο και ως προς τι;

Εάν το συνδυάσω αυτό με την αρχική ερώτηση και την απόσυρση του εκπαιδευτικού ΠΕ 70 φέτος από τα ΕΑΕΠ σχολεία, πιστεύω ότι το πλήττει αφάνταστα. Εμείς δηλαδή ε... φέτος στο δικό μου το σχολείο, προφανώς, αυτό που λειτουργήσαμε δεν ήταν ένα ολοήμερο τμήμα. Ε... ήρθαν ελάχιστα παιδιά, κρατήθηκε ίσως και πολλές φορές κάτω από το όριο των 15 μαθητών ε... πολλές φορές αυτό που... που κάναμε ήτανε απλά να το σπρώξουμε. Και αυτό διότι ξέραμε ότι αν προχωρήσουμε τις διαδικασίες όπως θα έπρεπε και σύμφωνα με το νόμο θα έπρεπε να το κλείσουμε γιατί τα παιδιά που παρακολουθούσαν ήταν πάρα πολύ λίγα. Αυτό σημαίνει ότι θα εκθέταμε συναδέλφους γιατί θα βρίσκονταν συνάδελφοι με ώρες στον αέρα. Και σίγουρα δεν λειτούργησε όπως λειτούργουσε τα προηγούμενα χρόνια.

9. Πιστεύετε ότι η σημερινή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου επιτυγχάνει τους παιδαγωγικούς στόχους του;

Ε, τώρα τι θεωρούμε ολοήμερο; Εγώ δεν ξέρω τι θεωρούμε ολοήμερο. Δηλαδή, αν το πάμε μέχρι τις 2, αλλά φυσικά έτσι όπως ορίζεται δεν πάει μέχρι τις 2, πάει μέχρι τις 4 και τέταρτο, τουλάχιστον στα σχολεία τα ΕΑΕΠ. Έτσι όπως έχει γίνει όπου απλά κάποιιοι μπαίνουν και συμπληρώνουν τις ώρες τους, έτσι που δεν υπάρχει... κάποιος ο οποίος να είναι... αυτός που θα το στηρίζει, ο υπεύθυνος που θα το στηρίζει από την αρχή μέχρι το τέλος όπως γινόταν τα προηγούμενα χρόνια, τότε νομίζω ότι έχει ε... έχει τελειώσει. Εμείς κάναμε πολλές προσπάθειες, τα τελευταία χρόνια στο σχολείο που βρίσκομαι εγώ, να λειτουργήσει και να λειτουργήσει αναπληρώνοντας πιθανά και πράγματα τα οποία ούτε καν φαντάζεται το Υπουργείο ότι μπορεί να λείπουν στα παιδιά. Δηλαδή σχεδιάζοντας και κάνοντας ομαδικό τραπέζι και φαγητό, συμπληρώνοντας γεύματα από το δήμο. Δηλαδή μπήκαμε στη διαδικασία να το δούμε ακόμα πιο ζεστά. Ξαφνικά φέτος όλα αυτά γκρεμίστηκαν!!

10. Τα τελευταία τρία χρόνια το σύνολο των εκπαιδευτικών κατατάσσεται με βάση την προϋπηρεσία τους σε έξι συνολικά βαθμούς με αποτέλεσμα να έχουν καθλωθεί μισθολογικά μέχρι σήμερα. Οι μισθολογικές σας απολαβές σας δημιουργούν πρόβλημα στις μετακινήσεις σας;

Εμένα προσωπικά όχι, γιατί διαμένω στην ίδια πόλη. Είναι πολύ κοντά το σχολείο με το σπίτι.

**ΑΞΟΝΑΣ Β: Επίδραση των νέων διοικητικών μέτρων στην επαγγελματική εξασφάλιση των εκπαιδευτικών.**

11. Δεδομένου ότι η ακώλυτη προαγωγή από τον ένα βαθμό στον άλλο δεν ισχύει πλέον, δηλαδή με τα νέα μέτρα για να ανέβει κανείς βαθμό θα πρέπει να ζητήσει να αξιολογηθεί εθελοντικά με ποσόστωση, θα ήθελα να σας ρωτήσω αν εσείς θα ζητούσατε να αξιολογηθείτε προκειμένου να ανεβείτε βαθμό;

Εγώ προσωπικά ναι, θα το ήθελα. Θα το επιδιώξω.

12. Για ποιο λόγο, πιστεύετε, ότι μπαίνει το ζήτημα της ποσόστωσης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Γιατί νομίζω μπαίνει, όπως μπαίνει σ' όλους τους δημοσίους υπαλλήλους. Είναι ένας γενικός νόμος αυτός του κράτους, δεν έχουν εξαιρεθεί οι εκπαιδευτικοί – κατά την άποψή μου δεν θα εξαιρεθεί και κανένας άλλος – και επίσης είναι μεγάλη κουβέντα τώρα για το αν θα πρέπει να εξαιρεθούν οι εκπαιδευτικοί. Η άποψή μου και νομίζω ότι δεν φέρνω.. δεν κομίζω γλαύκας στην Αθήνα, είναι ότι θα πρέπει να υπάρξει αξιολόγηση και θα πρέπει κάποιοι άνθρωποι, οι οποίοι δεν έχουν...δεν έχουν την επάρκεια να προχωρήσουν στο βαθμό, θα πρέπει σίγουρα να κάνουν κάποια πράγματα προκειμένου να προχωρήσουν. Σίγουρα δεν μπαίνει απ' την αρχή η

ποσόστωση, μπαίνει από ένα βαθμό και πάνω. Στους πρώτους βαθμούς είναι ακόλλητη.

Ειδικότερα, από το ΣΤ βαθμό στο Ε βαθμό περνά το 100% των αξιολογούμενων, από το βαθμό Ε στο Δ βαθμό μέχρι το 90% των αξιολογούμενων και από εκεί και πάνω αρχίζει και μειώνεται το ποσοστό που περνά. (Διευκρίνιση)

Ναι και μετά αρχίζει ... Και μειώνεται δραστικά. Ναι, ναι, δεν ξέρω τώρα ακριβώς γιατί δεν έχω και ακριβώς στο μυαλό μου το κείμενο για να ξέρω ποιο είναι το σκεπτικό του νομοθέτη. Φαντάζομαι ότι κάποιος λόγος ... Δυσκολεύομαι να πω ότι ο λόγος θα είναι ας πούμε για να μην πάρει αυτός που δεν ανεβαίνει βαθμό ας πούμε, τα χρήματα... Νομίζω ότι μπαίνει μέσα στον κανόνα ότι όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι, όλοι κάποια στιγμή πρέπει να αξιολογούνται και κάποιοι απ' αυτούς, νομίζω οι πιο ικανοί θα πρέπει να προχωρούν. Νομίζω ότι αυτό ε... συνδέεται άμεσα και με την δημιουργία, με την δυνατότητα να γίνει κάποιος στέλεχος της εκπαίδευσης, έτσι! Επομένως, ίσως, αυτό κυρίως να έχει αυτό το σκοπό. Εννοώ στην γενικότερη αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων και όχι μόνο των εκπαιδευτικών. Εγώ δυσκολεύομαι να φτάσω μέχρι τις απολύσεις στο δημόσιο τομέα. Νομίζω έτσι και αλλιώς έχει αποδειχτεί ότι είναι πολύ δύσκολο, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, να απολυθεί κάποιος.

Στην Τεχνική Εκπαίδευση έγινε αυτό πέρσι το καλοκαίρι. (Διευκρίνιση)

Ναι, ναι. Υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις...έγινε όμως μ' έναν οριζόντιο τρόπο, χωρίς καμιά στην ουσία αξιολόγηση. Έτσι δεν είναι; Και με έναν τρόπο...για λόγους που επέβαλε το Μνημόνιο. Έτσι δεν είναι; Δηλαδή έπρεπε να βρουν κάποιους ανθρώπους να απολυθούν ή τουλάχιστον να μπουκ στη διαθεσιμότητα, για να δείξουν κάποια νούμερα. Εδώ όμως μιλάμε για μια διαδικασία, η οποία θα έχει σίγουρα κάποιους άξονες, με βάση τους οποίους θα γίνεται η αξιολόγηση ε... και νομίζω ότι τελικά θα 'ναι πολύ δύσκολο. Εκτός και αν υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που αποδεδειγμένα και νομίζω από την εμπειρία μας τόσα χρόνια στην εκπαίδευση,

υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι – ελάχιστες περιπτώσεις βέβαια – οι οποίοι πραγματικά δεν μπορούν να σταθούν μέσα στη τάξη. Γι' αυτούς τους ανθρώπους δηλαδή, νομίζω ότι έτσι και αλλιώς θα υπάρξει μια μεγάλη δυσκολία να σταθούν ε... στην αξιολόγηση. Γι' αυτούς όμως, μόνο! Κατά τα άλλα, πιστεύω ότι ε... η μεγάλη πλειοψηφία, η συντριπτική πλειοψηφία δεν θα έχει προβλήματα. Βέβαια η ποσόστωση είναι έτσι και αλλιώς ένα πρόβλημα. Έτσι; Δηλαδή όταν πρέπει να περάσει το 80%, εννοείται ότι 2 στους 10 δεν θα περάσουν. Έτσι;

13. Πιστεύετε ότι στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνδέεται η υπηρεσιακή επαγγελματική ανέλιξη με τη μισθολογική εξέλιξη;

Παντού δεν γίνεται αυτό;

Ναι.

14. Θεωρείτε ότι η αξιολόγησή σας θα μπορούσε να αποτελέσει έναν σημαντικό παράγοντα παραμονής στην εκπαίδευση;

Ε, τώρα στην εκπαίδευση είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα. Γιατί υπάρχει λίγο η τρέλα. Έτσι... ε... Λένε ότι η εκπαίδευση είναι λειτούργημα επομένως, εντάξει. Κάποιος στην εκπαίδευση για να 'ναι πετυχημένος ε... δεν το κάνει απαραίτητα γιατί θα πάρει μεγαλύτερο μισθό γιατί έτσι θα συνδεθεί με κάτι άλλο. Το κάνει γιατί αυτό είναι το κέφι του. Γιατί του αρέσει αυτό που κάνει.

15. Τα νέα διοικητικά μέτρα ποιες σκέψεις σας δημιουργούν;

Με μπερδεύουν. Τα νέα διοικητικά μέτρα με μπερδεύουν. Δηλαδή δεν ξέρω αν πραγματικά υπάρχει μια δεδομένη απόφαση από την μεριά της διοίκησης να πάρει αυτά τα μέτρα και να τα κρατήσει. Δηλαδή, διαρκώς μπερδεύομαι μ' αυτά τα μπρος

πίσω που κάνει η διοίκηση πολλές φορές κάτω από πιέσεις. Έτσι! Δεν ξέρω και αν θα κρατηθούν, αν αύριο αλλάξει αυτός ο Υπουργός, αν έρθει κάποιος άλλος ή αλλάξει η κυβέρνηση. Δηλαδή αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα, δεν υπάρχει μια σταθερότητα στην λήψη αποφάσεων. Πήραμε μια απόφαση δηλαδή, θα την κρατήσουμε γιατί είναι μια απόφαση που πήραμε και γνωρίζουμε ότι πρέπει να την ακολουθήσουμε.

Οι υποβιβασμοί σχολικών μονάδων και οι λίγες αποσπάσεις και μεταθέσεις είναι χαρακτηριστικό των τελευταίων χρόνων. (Διευκρίνιση)

Όπως και οι πολλές περιοδικές προσλήψεις των προηγούμενων χρόνων. Παράλογες και αδικαιολόγητες.

Πραγματοποιήθηκαν προσλήψεις για το ολοήμερο σχολείο. (Διευκρίνιση)

Όχι, όχι. Μιλώ ας πούμε για 50 γυμναστές στον Αϊ Στράτη. Μιλώ για 40 φιλολόγους στη Ρόδο. Μιλώ για τέτοια πράγματα, ας πούμε. Οι οποίοι, όλοι έπαιρναν αποσπάσεις για την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου. Οι οποίοι έπαιρναν ταυτόχρονα και τα μόρια, έτσι ... σε καμία περίπτωση δε θέλω να αποδώσω ευθύνη στους εκπαιδευτικούς σ' αυτό γιατί εδώ ... η ευθύνη υπάρχει και απ' τις δύο μεριές. Προφανώς κάποιος τους διόρισε. Προφανώς κάποιος, κάπως εξυπηρετήθηκε γι' αυτό και όχι μόνο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι! Δηλαδή η ευθύνη υπάρχει και απ' τις δύο μεριές. Επομένως, το να έρχεται τώρα η διοίκηση ως τιμητής κάποιων – το είπα και στην αρχή – κάποιων έτσι πραγμάτων, κάποιων αποφάσεων στις οποίες έχει πολύ μεγάλη ευθύνη, δεν λύνει το πρόβλημα έτσι. Απλά διαταράσσει την λειτουργία των σχολείων και διαταράσσει και τις ζωές των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στη δευτεροβάθμια όλα αυτά τα χρόνια ήταν ανεξέλεγκτα και εγώ νομίζω ακόμα και σήμερα. Παρά τα όποια μέτρα, μιλάω για το survey, μιλάω για το my school και λοιπά. Ακόμα και σήμερα, το γνωρίζω, υπάρχουν τρόποι κάποιος να ξεφύγει από αυτόν τον έλεγχο. Έτσι. Υπάρχουν περιπτώσεις συναδέλφων, οι οποίοι δεν έχουν ώρες, παρόλα αυτά, με διάφορα τρικ ας πούμε ε... κρατιούνται στην υπηρεσία. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να φύγουν. Έτσι;

**ΑΞΟΝΑΣ Γ: Οι επιπτώσεις των νέων διοικητικών μέτρων στο εκπαιδευτικό έργο.**

16. Θεωρείτε ότι τα νέα διοικητικά μέτρα έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σας έργο; Αν ναι, μπορείτε να φέρετε παραδείγματα από τη σχολική τάξη;

Τα νέα διοικητικά μέτρα αυτό που έχουν κάνει, έχουν φέρει μεγάλη αναστάτωση στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Έτσι; Επίσης, εμένα μου κάνει μεγάλη εντύπωση ότι πολλοί εκπαιδευτικοί χωρίς να ενημερώνονται για το ποια είναι ακριβώς αυτά τα μέτρα νιώθουν ότι απειλούνται. Ακόμα και άνθρωποι οι οποίοι δεν πρόκειται να θιχτούν, δεν πρόκειται να απειληθούν ποτέ.

Λόγω των χρόνων υπηρεσίας τους; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Όχι μόνο λόγω των χρόνων αλλά κυρίως για μένα, λόγω της ποιότητας της δουλειάς που παρέχουν. Έχουμε συναδέλφους εξαιρετικούς, οι οποίοι, δεν κρίνω εγώ ότι σε καμία περίπτωση θα απειληθούν, και αυτό είναι ε... γιατί το αξίζουν οι ίδιοι. Γιατί το 'χουν πετύχει οι ίδιοι. Δηλαδή είναι πολύ συνεπείς στη δουλειά τους, είναι εξαιρετικοί και λοιπά. Παρόλα αυτά, το κλίμα γενικά μέσα στα σχολεία είναι ένα κλίμα φόβου πια. Ένα κλίμα ε... ότι δεν ξέρουμε τι θα μας ξημερώσει αύριο. Έτσι. Ποια θα είναι η αυριανή ημέρα; Μήπως αυτό το πράγμα φτάσει ακόμα και σε μένα. Που εγώ είμαι ένας απλός εργάτης, που εργάζομαι μέσα στη τάξη, κάνω σωστά τη δουλειά μου, ενημερώνομαι για τις εξελίξεις, προσπαθώ να είμαι σύγχρονος.

Και ποιες επιπτώσεις πιστεύετε ότι φέρνει αυτή η αναστάτωση στο εκπαιδευτικό έργο; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Μα είναι δυνατόν, όταν δεν έχεις την σωστή ψυχολογική κατάσταση και την ηρεμία, είναι δυνατόν; Η σχολική μονάδα είναι μια ολότητα και τώρα πια δεν μπορείς

εύκολα να πάρεις ή να δώσεις σαν εκπαιδευτικός εκείνο το παραπάνω που κάποτε έδινες. Τώρα θεωρείς ότι απειλείσαι από παντού. Επομένως κλείνεις στο καβούκι σου και λες: «Αφού ε... απειλούμαι θα αντιδράσω αρνητικά. Αμυντικά και αρνητικά. Δηλαδή δεν θα δώσω εκείνο το παραπάνω. Δεν θα κάνω εκείνο το παραπάνω». Και εγώ νομίζω δηλαδή ότι αυτό θα φέρει μία μεγάλη πτώση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πολύ μεγάλη πτώση. Η οποία δεν θα φανεί άμεσα αλλά θα φανεί τα αμέσως επόμενα χρόνια. Μην ξεχνάτε επίσης ότι αυτό, αυτό το κλίμα, όπως επίσης και το κλίμα ε... που υπάρχει: «Πάμε να πάρουμε σύνταξη μήπως και γλιτώσουμε. Δηλαδή μήπως πάρουμε το εφάπαξ, μήπως πάρουμε μια καλύτερη σύνταξη και λοιπά». Η τάση αυτή διώχνει από την εκπαίδευση ανθρώπους που είναι έμπειροι, όχι μόνο έμπειροι αλλά και εξαιρετικοί εκπαιδευτικοί. Είναι στο απόγειο πια της καριέρας τους και έχουνε 3,5,10 χρόνια ο καθένας μπροστά του, εξαιρετικής δουλειάς και αυτούς τους ανθρώπους, τους διώχνεις και τους πας στο σπίτι τους. Αυτό είναι τεράστιο λάθος. Θα φανεί τα επόμενα χρόνια γιατί πιστεύω θα πέσει σημαντικά η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται. Γιατί η δουλειά δεν είναι μόνο στη τάξη, δεν είναι μόνο αυτό, είναι όλο αυτό το κλίμα μέσα στο σχολείο που για να λειτουργήσει μια σχολική μονάδα χρειάζεται τη συνεργασία, χρειάζεται το παραπάνω. Δεν μπορείς να δίνει ένας μόνο. Αυτός ο ένας μόνο που δίνει, κάποια στιγμή καταντάει γραφικός, κουράζεται. Αρχίζουν κάποια στιγμή και τον δείχνουν οι άλλοι. Λένε αυτός γιατί; Τι προσδοκά, ας πούμε; Τι περιμένει ε;

17. Φέτος, έχετε διαφοροποιήσει τη διδασκαλία σας ή το εκπαιδευτικό σας έργο σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια;

Εγώ όχι, όχι. Και θα αργήσω να το κάνω. Αλλά βλέπω όμως ότι συμβαίνει. Λόγω αυτής της κατάστασης η οποία, επαναλαμβάνω, έχει δημιουργήσει πολύ κακή ψυχολογική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς και οι οποίοι αντιδρώντας αμυντικά μπαίνουν σ' αυτή την στάση.

18. Κατά τη διάρκεια του φετινού διδακτικού έτους κάνετε εκπαιδευτικά προγράμματα, καινοτομίες ή χρήση νέων τεχνολογιών κατά τη διδακτική πράξη;

Πολλά, πάρα πολλά. Ούτως ή άλλως τα κάναμε και ούτως ή άλλως τα συνεχίζουμε ε... και φέτος χωρίς να ξέρουμε για πόσο καιρό ακόμα. Αλλά ξέροντας ότι ένας τρόπος για να ξεφύγουμε απ' όλη αυτή την κατάσταση και όλη την κρίση είναι να σκύψουμε περισσότερο και να δουλέψουμε περισσότερο ακόμα. Δεν εννοώ την κατάσταση μόνο στην εκπαίδευση. Εννοώ την κατάσταση ε... την γενικότερη, που φέρνει η οικονομική κρίση. Εμείς, λοιπόν, από την αρχή έχουμε, εγώ τουλάχιστον έχω αποφασίσει ότι σκύβοντας περισσότερο στη δουλειά μου και προσφέροντας περισσότερα, θα μπορέσω ίσως να γλυτώσω απ' όλη αυτή την μαυρίλα που υπάρχει... γύρω μου!

**ΑΞΟΝΑΣ Δ: Οι νέες διοικητικές στρατηγικές και το ζήτημα της επαγγελματοποίησης ή αποεπαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών.**

19. Οι νέες διοικητικές ρυθμίσεις επιφέρουν αλλαγές στην οικογενειακή σας ζωή:

Ε, εντάξει τα χρήματα που λείπουν από την οικογένεια, είναι πάντα χρήματα που λείπουν. Δεν έχω άλλους τρόπους να τα αναζητήσω επομένως θα λείψουν από την οικογένειά μου, απ' τα παιδιά μου. Από την ζωή μου και λοιπά. Έχω αυτοκίνητο 15 ετών και κυκλοφορώ. Δεν θα το αλλάξω μάλλον ποτέ.

20. Από την εμπειρία σας, ποιο μέτρο θα χαρακτηρίζατε ως βασικό παράγοντα ανατροπής του οικογενειακού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών:

Ε, είναι η εφαρμογή της κινητικότητας, όχι όμως της εθελοντικής. Έτσι. Ε... και της υποχρέωσης να μετακινηθείς ακόμα και εκτός περιφέρειας. Αυτό νομίζω ότι είναι...ε... και. Και του αριθμού των λίγων μεταθέσεων. Έτσι. Αυτό ε... θα μπορούσε ίσως να καλυφθεί με κάποιο τρόπο αν και για κάποιες οικογένειες δεν καλύπτεται. Υπάρχουν οικογένειες, οι οποίες έχουν μάθει τόσα χρόνια και ζουν προσδοκώντας την μετάθεση που θα γίνεται κάθε, κάθε χρόνο. Έτσι.



21. Θεωρείτε ότι τα νέα διοικητικά μέτρα δίνουν τη δυνατότητα αυτενέργειας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου στη σχολική τάξη;

Όχι με τίποτα. Το αντίθετο. Το αντίθετο.

**ΑΞΟΝΑΣ Ε: Στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους.**

22. Τα τελευταία 32 χρόνια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ήταν ανενεργή. Ποιοι, κατά τη γνώμη σας, ήταν οι κυριότεροι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτό το γεγονός;

Ξεκάθαρα ότι... ο ένας λόγος είναι ότι καμία, καμία κυβέρνηση δεν ανέλαβε το πολιτικό κόστος να το κάνει και συνεργός σ' αυτό ήταν πάντα οι συνδικαλιστές. Η εκάστοτε κυβέρνηση προσπάθησε αλλά δεν προχώρησε ποτέ, δεν προχώρησε ποτέ. Ποτέ και ο λόγος ήτανε γιατί ποτέ οι συνδικαλιστές δεν άφησαν να γίνει αυτό! Ποτέ όμως!

23. Τι πιστεύετε για την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα συγκυρία;

Στην παρούσα συγκυρία θα προσφέρει ελάχιστα και κυρίως αυτό που θα κάνει είναι να διαλύσει όλα τα σχολεία. Όλα όμως. Αυτό θα κάνει. Η παρούσα συγκυρία ήταν η χειρότερη συγκυρία για να περάσει η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση θα είχε... έπρεπε να είχε περάσει πολύ νωρίτερα. Σε άλλα χρόνια, όταν υπήρχε.. Άλλο κλίμα... Σαφέστατα με διαπραγμάτευση. Και νομίζω ότι η διαπραγμάτευση θα μπορούσε να είχε γίνει. Εδώ τι μας ενδιαφέρει ας πούμε; Μας ενδιαφέρει κυρίως... η αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για να κάνουμε καλύτερα σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς. Έτσι ορίζεται. Με κανέναν άλλον τρόπο. Έτσι δεν είναι; Μια δυνατότητα για να κάνουμε καλύτερα σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς. Εάν λοιπόν θα εφαρμόζαμε την αξιολόγηση τα προηγούμενα χρόνια θα κάναμε και καλύτερα

σχολεία και καλύτερους εκπαιδευτικούς. Θα υποχρεώναμε την πολιτεία να μας φτιάξει καλύτερα σχολεία και θα υποχρεώναμε την πολιτεία να επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ήταν στο ύψος των περιστάσεων. Αυτό θα κάναμε. Και θα μπορούσαμε να διεκδικήσουμε να μην υπάρχουνε ποσοστώσεις. Να μην συνδέεται αυτό με μισθολογικές επιβαρύνσεις ή αν θέλεις ε... με κόψιμο του μισθού αλλά με την υποχρέωση από την μεριά των εκπαιδευτικών, όσοι δεν ήταν ικανοί να κάνουν εκείνα που έπρεπε να κάνουν για να μπορέσουν να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων. Δεν έγινε αυτό και αυτό πάει να γίνει σε μια εποχή που είναι μαύρη. Έτσι. Με έναν τρόπο που φοριέται από πάνω προς τα κάτω, ενώ δεν θα 'πρεπε να είναι έτσι. Εδώ υπάρχει επίσης ένα σημαντικό κενό στη λειτουργία του συνδικαλισμού. Ο συνδικαλισμός δηλαδή δεν μπορεί, τόσα χρόνια, να μην έχει φέρει μια πρόταση και να 'χει ζητήσει...αυτή η πρόταση να έχει περάσει από τους συναδέλφους, να 'χει εγκριθεί από τους συναδέλφους και να έχει υποχρεώσει το Υπουργείο να γίνει από κάτω προς τα πάνω. Δηλαδή εμείς οι ίδιοι, ξέροντας πια είναι αυτά που θέλουμε, αυτά που χρειαζόμαστε, εμείς οι ίδιοι να έχουμε κάνει την πρότασή μας. Και να έχουμε προσπαθήσει να την περάσουμε αυτή και στο Υπουργείο. Αντίθετα, καθυστερώντας τόσα χρόνια, όπως ήταν φυσικό, κάποια στιγμή μας ήρθε αυτό το πράγμα από πάνω.

24. Πρόσφατα, το Υπουργείο προωθεί νέο νόμο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτόν οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων για διοικητικά ζητήματα και από τους Σχολικούς Συμβούλους για το εκπαιδευτικό τους έργο. Πώς κρίνετε αυτή τη μορφή αξιολόγησης;

Εντάξει. Πώς αλλιώς θα μπορούσε να γίνει; Εκείνο που δεν βλέπω όμως και ... εγώ δυσκολεύομαι ... δεν υπάρχει για παράδειγμα, η αξιολόγηση των στελεχών από τους ίδιους τους συναδέλφους. Δηλαδή αξιολογεί τον Σχολικό Σύμβουλο ποιος; Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ας πούμε, και ο Προϊστάμενος Επιστημονικής Καθοδήγησης. Γιατί; Μ' αυτούς έρχεται σ' επαφή καθημερινά; Ο Διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούν τον Διευθυντή. Τον αξιολογεί ο Διευθυντής Εκπαίδευσης γιατί; Για ποιο λόγο; Να τα λάθη μας

λοιπόν. Εδώ είναι τα λάθη μας. Σαν κλάδος. Ότι θα έπρεπε εμείς οι ίδιοι να έχουμε προλάβει και να έχουμε σκεφτεί ότι τον Διευθυντή κυρίως θα πρέπει να τον αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί. Με εκείνους, τους οποίους έρχεται σ' επαφή. Αυτοί να λένε τι ακριβώς κάνει αυτός ο άνθρωπος. Να τον αξιολογούν κατά την γνώμη μου, οι γονείς. Γιατί όχι; Όποιος δεν φοβάται ας πούμε την σχέση με τους γονείς θα μπορούσε να αξιολογηθεί. Άλλωστε να πω και κάτι, ο κακοπροαίρετος είναι ένας. Να 'ναι 2, να 'ναι 5 σε μια σχολική μονάδα; Αν όμως ρωτήσουμε τυχαία 20, 30 γονείς, ποιος είναι ένας καλός διευθυντής θα σου πουν. Εντάξει, μπορεί να υπάρχουν ένας, δυο.... Το ίδιο συμβαίνει και με τους συναδέλφους, τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί με κάποιον να έχει προσωπικά αλλά οι υπόλοιποι δεν νομίζω ότι θα τον έκριναν. Αυτό λοιπόν είναι μεγάλο λάθος που έχουμε κάνει και δεν μπορέσαμε να περάσουμε κάτι τέτοιο. Εδώ λοιπόν υπάρχει ένα ζήτημα, για μένα.

25. Πιστεύετε ότι οι σχέσεις στο σχολείο, ανάμεσα στο διευθυντή και στο σύλλογο διδασκόντων, θα επηρεαστούν με την επερχόμενη αξιολόγηση;

Όχι μόνο θα επηρεαστούν. Θα διαρραγούν ανεπανόρθωτα και θα γίνουν εκρηκτικές, εκρηκτικές.

Και μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί στο σύλλογο διδασκόντων; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Βεβαίως και μεταξύ τους, βεβαίως και μεταξύ τους!! Ήδη εγώ βλέπω ας πούμε για παράδειγμα, στη δική μου σχολική μονάδα ότι υπάρχουν κουβέντες: «Εσύ, γιατί κάνεις αυτά, περιμένεις αύριο να αξιολογηθείς καλύτερα!!». Αυτά φυσικά και δε υπήρχαν τα προηγούμενα χρόνια. Όποιος ήθελε δούλευε γιατί είχε το κέφι και όποιος ήθελε δε δούλευε αλλά εκείνος που δεν δούλευε είχε επίσης και τη φήμη του ανθρώπου που δεν δουλεύει. Δηλαδή η καταξίωση, η θετική ερχόταν απ' την μια μεριά και η αρνητική απ' την άλλη.

26. Εσείς προσωπικά είστε εκ των προτέρων δεκτικός/ή ή αρνητικός/ή με την επερχόμενη αξιολόγησή σας;

Είμαι ουδέτερος. Με την έννοια ότι θέλω να δω πως θα λειτουργήσει. Θέλω να δω στην πράξη τι θα φέρει αλλά, ήδη, από την προηγούμενη ερώτηση, έχω αντιρρήσεις για τον τρόπο που γίνεται γιατί νομίζω ότι δεν γίνεται, δεν λαμβάνει ε... υπόψη όλους τους εμπλεκόμενους. Και με το σωστό τρόπο.

27. Υπάρχει διάχυτα φόβος στους εκπαιδευτικούς απέναντι στην αξιολόγηση. Εσάς σας διακατέχει αυτό το συναίσθημα;

Όχι, όχι, όχι. Εμένα η αξιολόγηση δεν με απασχολεί. Δεν με απασχόλησε ποτέ κανενός είδους αξιολόγηση. Και νομίζω ότι, το έχω ξαναπεί, ότι όποιος νομίζω ότι κάνει την δουλειά του, όπως πρέπει να την κάνει ... ή να το πω καλύτερα, όποιος για μένα, είναι επαγγελματίας στη δουλειά του – με την έννοια την professional που βάζουν οι Αμερικάνοι – δηλαδή επαγγελματίας είναι αυτός ο οποίος ενημερώνεται για τις εξελίξεις, αυτός που είναι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, που ξέρει τις τάσεις, που φέρνει τα καινούρια πράγματα γιατί τα αναζητά ο ίδιος, χωρίς να περιμένει να του τα φέρουνε και να του τα φορέσουνε. Έτσι! Ε... αυτός λοιπόν δεν έχει να φοβηθεί τίποτα, για μένα, από καμία αξιολόγηση. Για μένα τις περισσότερες φορές αυτός είναι πολύ καλύτερος από τους αξιολογητές του γιατί αυτό είναι ένα παράδοξο που πρέπει να προσεχτεί πάρα πολύ εδώ. Δηλαδή η αξιολόγηση θα 'χει τεράστιο ζήτημα γιατί τόσα χρόνια τα στελέχη εκπαίδευσης στην... να μην πω στη μεγάλη πλειοψηφία αλλά να πω σε μια πλειοψηφία, είναι για μένα πλειοψηφία, δεν είναι στελέχη τα οποία μπορούν να σταθούν στο ύψος αυτής της αξιολόγησης. Έχουμε Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι έγιναν Σχολικοί Σύμβουλοι όχι γιατί καταξιώθηκαν μέσα από την σχολική τάξη αλλά γιατί καταξιώθηκαν μέσα απ' το συνδικαλισμό. Άνθρωποι, οι οποίοι απείχαν χρόνια από την εκπαιδευτική πράξη. Άνθρωποι, οι οποίοι, έχω παραδείγματα εγώ ανθρώπων οι οποίοι δεν έχουν διδάξει τα νέα βιβλία, ούτε μία ώρα. Αυτοί οι άνθρωποι λοιπόν θα μπουν μέσα στην τάξη τώρα να αξιολογήσουν και η αξιολόγηση, έτσι όπως την είδα εγώ στο κείμενο των 320 σελίδων, τουλάχιστον απ'

την μεριά του σχολικού συμβούλου προς τον εκπαιδευτικό είναι εξοντωτική. Εξοντωτική και για μένα θα φτάσουμε ακόμα...

Εννοείτε, με βάση τα κριτήρια αξιολόγησης; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Βέβαια, θα φτάσουμε ακόμα και σε μηνύσεις. Γιατί το λέω αυτό; Γιατί εκεί για να αξιολογήσεις θα πρέπει να προσέξεις ακόμα και την έκφραση που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Μια συγκεκριμένη έκφραση τον κάνει «επαρκή» και μια άλλη έκφραση τον κάνει «ανεπαρκή». Εδώ λοιπόν θα παίξουν τέτοια ζητήματα. Εάν δεν υπάρχει επάρκεια απ' την μεριά των στελεχών, αν δεν είναι αναγνωρισμένα και καταξιωμένα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών...αυτό είναι το μεγάλο πρόβλημα της αξιολόγησης. Αυτό είναι ένα πρόβλημα, όμως, που το δημιουργήσαμε εμείς οι ίδιοι. Οι ίδιοι το δημιουργήσαμε. Και όχι δεν μιλάω μόνο γι' αυτούς που έχουν ωφεληθεί από αυτή την κατάσταση, μιλάω και για τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τόσα χρόνια σιωπούσαν. Διότι έλεγαν πολύ απλά ότι: «Δεν με ενοχλεί, δεν τον ενοχλώ, μια χαρά είναι». Το καταλαβαίνεις αυτό που θέλω να πω;

Απόλυτα. (Διευκρίνιση)

Αυτός είναι ένας Διευθυντής άχρωμος, άοσμος και αδιάλυτος στο νερό σαν την κιμωλία. Είναι μια χαρά. Δεν με ενοχλεί, δεν τον ενοχλώ. Τώρα λοιπόν αυτός ο άχρωμος, άοσμος θα έρθει να με αξιολογήσει. Και τώρα ξαφνικά θυμάμαι ότι αυτός είναι χειρότερος από μένα. Ότι αυτός δεν ξέρει ας πούμε από διοίκηση, αυτός δεν ξέρει από ηγεσία, αυτός δεν ξέρει από συλλογικότητα. Δεν ξέρει τέτοια πράγματα. Όμως θα 'ρθει να με αξιολογήσει σ' αυτά τα πράγματα. Πως λοιπόν θα το κάνει; Τόσα χρόνια όμως τον αποδεχόμουν. Το ίδιο συμβαίνει και με τον Σύμβουλο. Σύμβουλοι που δεν μπήκανε στην τάξη ποτέ και έγιναν ξαφνικά Σύμβουλοι. Πώς θα... πώς θα αξιολογήσουν αυτοί όλα αυτά τα κομμάτια; Πώς; Με ποιον τρόπο; Ένας τρόπος υπάρχει. Η αμοιβαία υποχώρηση: «Θα σου βάλω καλό βαθμό για να μην με ξεφωνίσεις. Θα σου βάλω καλό βαθμό για να μη μου κάνεις μήνυση». Λοιπόν και έτσι το πράγμα θα συνεχιστεί πάνω σε μια σαθρή βάση, γιατί η βάση είναι σαθρή.

Εάν δεν ξεκινήσει, κατά την γνώμη μου, αυτό το πράγμα θα έπρεπε να 'χε έναν ορίζοντα δεκαετίας απ' το Υπουργείο. Ένα Υπουργείο που δούλευε σοβαρά. Ένα Υπουργείο που θα δημιουργούσε πρώτα σοβαρά στελέχη, ανθρώπους δηλαδή που θα τους επέλεγε όχι με συνδικαλιστικά κριτήρια: «Αυτός είναι δικός μας και ο άλλος είναι του αλλουνού», αλλά με βάση την επιστημονικότητα. Θα έφτιαχνε λοιπόν μια τέτοια βάση και στη συνέχεια θα μπορούσε, με αποδεκτά στελέχη από τη βάση, θα μπορούσε να προχωρήσει στην αξιολόγηση. Τώρα, ποιος; Τώρα πώς;

28. Θα μπορούσατε να μου πείτε τι φοβάστε ακριβώς από την επερχόμενη αξιολόγηση;

Αυτό που είπα πριν. Ότι θα γίνει ε.. θα γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε θα προσπαθεί ο καθένας να καλύψει μέσα από αυτό την ανεπάρκειά του. Έτσι!

29. Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλει έστω και ελάχιστα στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος;

Σε στέρεες βάσεις, ναι. Εάν είχαμε δηλαδή εκπαιδευτικούς επαγγελματίες, έτσι δεν είναι; Και είχαμε και στελέχη με επάρκεια ποιος θα φοβόταν την αξιολόγηση; Θα ξέραμε ότι θα μπει μέσα στην τάξη, τα κριτήρια είναι εκ των προτέρων δεν είναι εκ των υστέρων. Ξέρεις δηλαδή ότι θα έρθει μέσα, θα παρουσιάσεις ένα σχέδιο διδασκαλίας, έτσι δεν είναι; Θα παρουσιάσεις ένα σχέδιο το οποίο θα 'χει αρχή, μέση και τέλος. Εάν το παρουσιάσεις όπως πρέπει να το παρουσιάσεις, ποιο είναι το πρόβλημα; Το πρόβλημα σου, λέει: «Μήπως αυτός που το αξιολογεί δεν καταλαβαίνει; Παρανοήσει και δεν καταλάβει;»

Θεωρείτε ότι είναι όλα τα κριτήρια μετρήσιμα; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Όχι. Γιατί πρέπει να 'ναι; Δώσ' του και την αλήθεια. Δεν το ζητάγαμε αυτό; Όταν μας έρχεται το πρόγραμμα το αναλυτικό δεν βάζεις μέσα και την αυτενέργεια του

δασκάλου; Εκεί γιατί την ζητάμε; Εδώ να μην τη δώσουμε; Να την δώσουμε φυσικά. Αλλά για να την δώσουμε, να την παραχωρήσουμε πρέπει να 'ναι αποδεκτός αυτός. Οι ίδιοι όμως καλλιεργήσαμε αυτή την αναπαραγωγή της μετριότητάς μας όλα αυτά τα χρόνια. Αυτό κάναμε. Αναπαραγωγή της μετριότητας. Δεν θέλαμε τα πράγματα να πάνε ψηλά. Θέλαμε να είναι εκεί.

30. Πρόσφατα, το Υπουργείο Παιδείας έθεσε σε εφαρμογή το θεσμό της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου μέσα από την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας με απώτερο στόχο να αναδειχθούν τα επιτεύγματα του σχολείου και να επισημανθούν τυχόν αδυναμίες με στόχο την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για τη βελτίωσή τους. Πώς κρίνετε το θεσμό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έτσι όπως διενεργείται;

Έτσι όπως διενεργείται είναι εξαιρετικός, αν όμως γινότανε σε άλλη εποχή και με άλλους συναδέλφους, όχι με τους φοβισμένους συναδέλφους. Οι φοβισμένοι συναδέλφοι αυτήν τη στιγμή δεν είναι σε θέση ούτε καν να αποτυπώσουν τα επιτεύγματά τους, των προηγούμενων χρόνων. Φοβούνται να το κάνουν. Φοβούνται ότι αυτό μπορεί να συνδεθεί με κάποιο τρόπο με την αξιολόγηση. Ενώ είναι ένα πράγμα που είναι εντελώς ξεχωριστό και που σαν σκοπό έχει μόνο, έτσι, σύμφωνα με τα κείμενα, να φανούν οι αδυναμίες της σχολικής μονάδας και πολλές φορές αυτό θα ήτανε και υποβοηθητικό στην επερχόμενη αξιολόγηση. Λέω, δηλαδή, σαν παράδειγμα, ότι εάν έρθει ο σχολικός σύμβουλος και με ρωτήσει στη διδασκαλία μου γιατί δεν ενσωμάτωσα τις ΤΠΕ, όταν εγώ θα έχω αποτυπώσει στην Αυτοαξιολόγηση ότι δεν υπάρχουν υπολογιστές, δεν υπάρχει τίποτα τέτοιο μέσα στο σχολείο. Σαφέστατα έχω την δικαιολογία. Έτσι! Υπάρχει όμως και η άλλη οπτική. Σε ένα σχολείο που έχει όλες αυτές τις συνθήκες, τότε εκεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός κάποια στιγμή να καταλάβει ότι σαν σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπει στη διαδικασία να τις χρησιμοποιήσει. Δεν μπορεί να τις έχει δίπλα του και να μην τις χρησιμοποιεί. Εκεί, λοιπόν, προφανώς ο σύμβουλος να τον κρίνει, να μην τον κρίνει θετικά γιατί δεν τις χρησιμοποίησε.

31. Έχετε συμμετάσχει σε ομάδες εργασίας σχετικά με την αυτοαξιολόγηση στο σχολείο σας και τι αποκομίσατε;

Έχω συμμετάσχει και αυτό που έχω αποκομίσει είναι ότι υπάρχει τεράστια ε... τεράστια επιφύλαξη. Ε... γι' αυτό το ζήτημα.

32. Θεωρείτε ότι η προσωπική εμπλοκή στις ομάδες εργασίας θα αποτελέσει πλεονέκτημα για σας σε μια μελλοντική προσωπική αξιολόγηση;

Ε, αυτό το βάζει ο νόμος. Λέει, ας πούμε, ότι θα έχει κάποιες ποσοστιαίες μονάδες και...μόρια παραπάνω αλλά... τέλος πάντων δεν ξέρω τώρα κατά πόσο θα ισχύσουν αυτά. Νομίζω, όμως, ότι πολλοί, οι οποίοι είχαν αντίρρηση για να μπουν, τελικά μπήκαν επειδή φοβήθηκαν αυτό το πράγμα.

33. Πιστεύετε ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας όπως γίνονταν μέχρι πέρσι με την ετήσια έκθεση συνέβαλε στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Με τίποτα. Με τίποτα, όμως. Δεν υπήρχε ετήσια έκθεση παρά ήταν ένα καλαμπούρι.

Μια διεκπεραιωτική έκθεση εννοείτε; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Τουλάχιστον, όχι μόνο διεκπεραιωτική, στη δική μας την περιοχή ήταν εντελώς ένα καλαμπούρι. Μάλιστα εγώ θα το πω αυτό και αν θέλεις γράψ' το.

Ε... όλα θα τα γράψω (Διευκρίνιση).

Βεβαίως. Επειδή τη πρώτη χρονιά που ο σύμβουλος μας έστειλε το υπόδειγμα μας έστειλε... μια.. ε...



Μια υποδειγματική έκθεση; (Διευκρινιστική ερώτηση)

Όχι. Δεν μας έστειλε ένα υπόδειγμα, μας έστειλε τη φόρμα. Τη φόρμα αυτή μας την έστειλε με την έκθεση που έστειλε μια συνάδελφος από ένα μονοθέσιο σχολείο. Λοιπόν, επειδή τσαντιστήκαμε πολύ μ' αυτό το θέμα γιατί θεωρήσαμε ότι θα έπρεπε να πει ότι αυτή είναι της συναδέλφου και δεν το έκανε, του αποστείλαμε την ίδια πίσω και κάθε χρόνο του στέλνουμε την ίδια, ενός μονοθέσιου σχολείου αλλάζοντας μόνο τον τίτλο του σχολείου!! Τίποτε άλλο! Δεν μας ενόχλησε και δεν τον ενοχλήσαμε ποτέ! Συνεπώς καταλαβαίνεις γιατί λέω ότι ήταν ένα καλαμπούρι!!

Ευχαριστώ θερμά.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΝΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

**ΑΞΟΝΑΣ Α: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις νέες στρατηγικές διοίκησης.**

4. Την περσινή σχολική χρονιά ένας σημαντικός αριθμός σχολείων – δημοτικών και νηπιαγωγείων – σε όλη την επικράτεια υποβιβάστηκε, συγχωνεύτηκε και καταργήθηκε. Δημοσιεύματα φέρουν την κυβέρνηση έτοιμη να επαναλάβει νέο κύκλο υποβιβασμών, συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολείων για την επόμενη χρονιά. Ποιες επιπτώσεις έχει για εσάς αυτή η κατάσταση τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά;

E1: Ναι.. Ε...ε...Για μένα επειδή **κατέχω οργανική θέση σε ένα μεγάλο δωδεκαθέσιο σχολείο δε θα έχει επιπτώσεις άμεσες.**

E2: Ε...ε...Είμαστε σε **αβεβαιότητα γενικά οι περισσότεροι. Το σχολείο που έχω οργανική θέση είναι τετραθέσιο και σε περίπτωση υποβιβασμού θα χάσω την οργανική μου θέση, χωρίς να ξέρω τι θα συμβεί μετά.**

E3: Ε... σίγουρα με **αγχώνει για το πώς θα είναι το μέλλον και σε ποια θέση θα βρεθώ από την μια στιγμή που είμαι υπεράριθμη στο σχολείο που έχω οργανική τώρα.** Επαγγελματικά το ίδιο. Έτσι άγχος, αγωνία. Τουλάχιστον μέχρι να βγει η επόμενη, οι επόμενες μεταθέσεις.

E4: Αισθανόμαστε, αισθάνομαι **μία φοβερή απειλή.** Ε...Μια απειλή ότι, ενώ έχω - δουλεύω **19 χρόνια και έχω αποκτήσει μία οργανική, στην πραγματικότητα βρίσκομαι στον αέρα.** Ήδη φάνηκε φέτος με την υπεραριθμία και ήδη εάν αυτό συνεχιστεί, όπου και να στοχεύσω για μια πιο σταθερή οργανική δεν υπάρχει πλέον καμία και στα 19 χρόνια υπηρεσίας είναι σαν να βρίσκεσαι στον αέρα. Επειδή τόλμησες να διεκδικήσεις μια οργανική που επιθυμούσες.

E5: Ναι πρώτα απ' όλα κινδυνεύω, το λιγότερο είναι ότι κινδυνεύω να βρεθώ σ' άλλο σχολείο και το χειρότερο που μπορώ να πω είναι απλά να χάσω την δουλειά μου, να γίνουν συγχωνεύσεις, να καταργηθεί η οργανική μου θέση και να μείνω χωρίς δουλειά.

E6: Ο υποβιβασμός και η συγχώνευση ή κατάργηση σχολικών μονάδων συνεπάγεται και υποβιβασμό οργανικών θέσεων. Α...αυτό σίγουρα θα έχει τόσο προσωπικές όσο και επαγγελματικές επιπτώσεις. Είναι πολύ πιθανόν να αναγκαστώ να μετατεθώ σε ένα άλλο σχολείο σε περίπτωση που υποβιβαστεί ή συγχωνευτεί η σχολική μονάδα που έχω οργανική θέση ή στο χειρότερο σενάριο σε περίπτωση που δεν υπάρχει διαθέσιμη, διαθέσιμο οργανικό ή λειτουργικό κενό να με τοποθετήσουν σ' ένα κοντινότερο νομό.

E7: Προσωπικά, πιστεύω, ότι με φέρνει σε α) μία κατάσταση αβεβαιότητας για το μέλλον. Για την παιδεία νομίζω είναι πάρα πολύ άσχημο γιατί όταν θα έχουμε τμήματα 30 παιδιών είναι σαν να υποβαθμίζει την παιδεία. Οι συγχωνεύσεις δηλαδή περισσότερο για μένα β) είναι η υποβάθμιση της παιδείας. Γιατί με 30 παιδιά μέσα στην τάξη δεν θα μπορείς να κάνεις μάθημα όταν συγχωνεύει και άλλο τα σχολεία.

E8: Νομίζω, πως οι αντιδράσεις είναι αλυσιδωτές. Όσο συγχωνεύονται σχολεία, όσο καταργούνται σχολεία, όσο υποβιβάζονται, μειώνονται οι οργανικές θέσεις. Αυτό σημαίνει πως πάρα πολύ δύσκολα α) θα μπορέσει κάποιος να πιάσει μια οργανική θέση στο σχολείο που θέλει και που επιθυμεί. Όπως και για πάρα β) πολλούς συναδέλφους θα είναι πάρα πολύ δύσκολο πλέον να πιάσουν το νομό. Μιλώ για νέους συναδέλφους.

E9: Σίγουρα, ο υποβιβασμός σχολείων έμμεσα θα έχει επιπτώσεις για όλους τους συναδέλφους. Πολλοί συνάδελφοι α) θα χάσουν τις θέσεις τους, θέσεις εργασίας, β) μειώνονται οι πιθανότητες να μετακινηθεί ένας συνάδελφος, να πάει σε κάποιο άλλο σχολείο και γ) γίνεται πιο σκληρός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Παύει πλέον να είναι εκπαιδευτικός. Ε...λοιπόν υπάρχει μεγάλος κίνδυνος να απολυθούν πολλοί συνάδελφοι, μέσα σε αυτούς υπάρχουν πολλές πιθανότητες να είμαι είτε εγώ είτε η γυναίκα μου. Λοιπόν, ε... δ) να μειωθεί περαιτέρω ο μισθός,

να ... ακόμα και να μην έχει μειωθεί ο μισθός, μισθολογικά να μείνουμε, να μείνουμε ...καθλωμένοι. Ναι! ε.. και πλέον ξανά τονίζω, θα πάψει ο ρόλος μας, να είμαστε εκπαιδευτικοί. Εγώ πλέον δεν θα πηγαίνω για να κάνω μάθημα στο σχολείο, μα θα πηγαίνω για να ψάξω να βρω κάποιο χορηγό, κάποιον για να πάρω κάποια αύξηση αύριο, μεθαύριο.

E10: Ε.. προσωπικά δεν θα με επηρέαζε να υποβιβαστεί ή να συγχωνευτεί κάποιο σχολείο, το δικό μου δεν μπορεί να συγχωνευτεί. Αυτό γιατί έχω πάρα πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο άρα δεν μπορώ να φύγω από αυτό το σχολείο αλλά σίγουρα πάρα πολλοί συνάδελφοι θα μείνουν στον αέρα και αυτό είναι πάρα πολύ κακό για τους συναδέλφους. Ε.. από εκεί και πέρα συγχωνεύοντας κάποια σχολεία ή καταργώντας τα σημαίνει ότι και πολλά παιδιά θα έρθουνε στις τάξεις, δηλαδή από 20 παιδιά θα γίνουν 27, 28, ίσως και 30. Αυτό δεν θα έχει και πολύ καλό αποτέλεσμα στο εκπαιδευτικό έργο.

E11: Πάλι σε προσωπικό επίπεδο δεν αντιμετωπίζω κάποιο τέτοιο πρόβλημα, όμως, σε οικογενειακό αντιμετωπίζω γιατί η γυναίκα μου είναι μαθηματικός και είναι σε τρία σχολεία. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση άρα εκεί αντιμετωπίζουμε ένα θέμα, θα δούμε τώρα. Οι επιπτώσεις ποιες είναι; Σαφώς οικογενειακή γαλήνη παύει να υπάρχει, ηρεμία, ανασφάλεια, άγχος, τα οικονομικά χειροτερεύουν. Σε ότι αφορά την οικογένεια σαφώς παραμερίζεις την επαγγελματική σου εξέλιξη, δεν την έχεις τόσο στο μυαλό σου γιατί υπάρχουν άλλες προτεραιότητες.

E12: Κοιτάζτε, οι συγχωνεύσεις των σχολείων σε κάποιες περιπτώσεις είναι αναγκαίες όταν ο αριθμός των μαθητών είναι τόσο μικρός που δεν δικαιολογεί την ύπαρξη και τη συνέχιση του σχολείου. Όταν ο αριθμός των μαθητών είναι μονοψήφιος αλλά σε άλλες περιπτώσεις δεν είναι σωστή διότι οι επιπτώσεις που έχει είναι ότι χάνονται οι οργανικές θέσεις, η απώλεια των οργανικών θέσεων είναι οδυνηρή για τους ίδιους τους συναδέλφους του συγκεκριμένου σχολείου, οι οποίοι θα μετακινηθούν στα διπλανά σχολεία. Με την απώλεια των οργανικών αυτών θέσεων δημιουργείται μια άσχημη ψυχολογική πίεση στους συναδέλφους, πιθανόν αυτοί οι συνάδελφοι να μην μπορέσουν να βρουν θέση στο ίδιο νομό και να αναγκαστούν να φύγουν εκτός νομού, πράγμα το οποίο θα δημιουργήσει στους ίδιους μεγάλο πρόβλημα αλλά δημιουργεί και μεγάλη αναστάτωση στην

εκπαιδευτική κοινότητα διότι ενισχύει την ανασφάλεια σε σχέση με το εργασιακό τους μέλλον. Πιστεύω, ότι αν προχωρήσουν σε περαιτέρω μειώσεις γιατί οι πρώτες μειώσεις ήταν καταγιτιστικές, κατά τη γνώμη μου, θα δημιουργηθεί πάρα πολύ μεγάλο πρόβλημα.

E13: E... για μένα προσωπικά φαίνεται ότι δεν θα έχει κάποιες συνέπειες που με αφορούν άμεσα. Όμως, νομίζω, ότι αυτές οι συγχωνεύσεις θα οδηγήσουν σιγά, σιγά στην ε...στην συσσώρευση μαθητών, κυρίως στα μεγάλα, στα μεγάλα κέντρα και τη δημιουργία σχολείων που θα έχουν τμήματα με πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών. Επειδή γνωρίζουμε πόσο σημαντικός είναι ο αριθμός μαθητών στη δουλειά που μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα στις δικές μας συνθήκες, γιατί αυτό δεν ισχύει σε όλες τις χώρες αλλά ιδιαίτερα στις δικές μας συνθήκες. Εννοώ τις κτιριακές, του εξοπλισμού όπου υστερούμε σαφέστατα από τις Ευρωπαϊκές χώρες. Αυτή η αύξηση του αριθμού των τμημάτων κατά την γνώμη μου θα φέρει μεγάλες δυσκολίες στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού.

E14: E... επειδή έχω αρκετά χρόνια υπηρεσίας, είμαι στην οργανική μου θέση και δεν πλήττεται το σχολείο στο οποίο εργάζομαι, προσωπικά...Είναι μεγάλο σχολείο, προσωπικά δεν έχω καμία επίπτωση σε αυτό, ούτε επαγγελματικά θεωρώ.

E15: Προσωπικά τα τελευταία χρόνια ζούμε μέσα στην ανασφάλεια. E... το γεγονός ότι φέτος υποβιβάστηκε το σχολείο, ε... προσωπικά με αγχώνει διότι αυτό σημαίνει ότι είμαι η επόμενη, για την επόμενη σχολική χρονιά. E... μέσω των πληροφοριών που έχουμε, γνωρίζουμε ότι το σύστημα όπου ο διευθυντής νομού πρότεινε και το Υπουργείο έκανε αποδεκτό, δεν θα ισχύσει από την επόμενη σχολική χρονιά. Ακούγεται ότι το Υπουργείο θα λειτουργήσει κεντρικά παίρνοντας στοιχεία από την βάση δεδομένων το «my school», άρα θα προταθούν κεντρικά οι υποβιβασμοί, οι συγχωνεύσεις, οι καταργήσεις. Θεωρώ ότι θα γίνει κάτι ανάλογο μ' αυτό που είχε συμβεί επί Διαμαντοπούλου, ότι θα έχουμε δηλαδή ένα τσουνάμι ε... τέτοιων πράξεων. Την επόμενη χρονιά. Θα περιμένουν δηλαδή...Αυτά συνήθως γίνονται το Φεβρουάριο – Μάρτιο, περιμένω ότι τέτοια εποχή θα έχουμε, έτσι, σαρωτικές ... ε... σαρωτικούς υποβιβασμούς, συγχωνεύσεις, καταργήσεις.

E16: Προσωπικά, δεν έχει αυτή τη στιγμή, αυτή τη στιγμή που συζητάμε δεν ξέρουμε στο μέλλον. Με τις συγχωνεύσεις α) κόβονται θέσεις, β) μειώνονται οργανικές και δεν ξέρει κανείς τι θα συμβεί. γ) Αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στην τάξη, ακούγονται για συγχωνεύσεις τμημάτων, αύξηση ορίου μαθητών ανά τμήμα και δ) δεν ξέρει κανείς στο μέλλον ποιος συνάδελφος θα κινδυνεύσει και ποιος θα βρεθεί στον αέρα. Και αυτά που ακούμε για μετακινήσεις εντός νομού και εκτός νομού για τους πιο νέους και αργότερα για εμάς τους πιο παλιούς. Έχω 14 χρόνια υπηρεσίας και είμαι στον Δ βαθμό.

E17: Ε...προσωπικά δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την περίπτωσή μου γιατί αυτό σημαίνει ότι α) θα υπάρχουν όλο και λιγότερες θέσεις, υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν περισσότερα μόρια από μένα να ζητούν μετάθεση σε πιο κεντρικές μονάδες, σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα εγώ με λιγότερα μόρια ε... και χωρίς κριτήρια οικογενειακά και τα λοιπά, να μείνω πάλι εκτός οργανικής. Και επαγγελματικά σημαίνει ότι μεγαλώνουν τα σχολεία, β) μεγαλώνει ο αριθμός των παιδιών, άρα αντικειμενικά δυσκολεύει το εκπαιδευτικό μας έργο.

E18: Έχει μεγάλες και σημαντικές επιπτώσεις, διότι εγώ αυτή τη στιγμή δεν έχω καταφέρει να πάρω την οργανική μου από το σχολείο που είμαι, που βρίσκεται σε μια απόσταση αρκετά μεγάλη περίπου...90 χιλιόμετρα από τη μόνιμη κατοικία μου με άσχημο, κακοτράχαλο δρόμο με δύσκολες συνθήκες που δεν μπορείς να πηγαينόερχεσαι κάθε μέρα με αποτέλεσμα με όλες αυτές τις συγχωνεύσεις που γίνονται και δεν ανοίγουν οι θέσεις για να μπορέσω να πάρω μία μετάθεση για να βρίσκομαι κάπου κοντά και από την άλλη, προσωπικά, με δυσκολεύουν πάρα πολύ στον τρόπο που... στην οικογένειά μου ότι δεν θα έχω τόσο χρόνο να αφιερώσω στο παιδί μου, ότι, ίσως, αναγκαστώ αν γίνουν όλες αυτές οι συγχωνεύσεις να είμαι μακριά με αποτέλεσμα και οικονομικά να μην είναι εφικτό και θα πρέπει να στερείται η οικογένειά μου γιατί τα μισά χρήματα του μισθού μου, αν καταλήξω να είμαι στην οργανική μου θα πηγαίνουν στη βενζίνη, στη μετακίνηση.

E19 Ε...θεωρώ πως αν η κυβέρνηση επαναλάβει αυτό το νέο κύκλο υποβιβασμών, συγχωνεύσεων, καταργήσεων σχολείων την επόμενη χρονιά σίγουρα θα επηρεάσει όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο. Αφού θα μειωθούν θέσεις ε... θέσεις

εργασίας και θα είναι πολύ δύσκολα τα πράγματα ε... στα τμήματα των σχολείων αφού πλέον θα είμαστε λίγοι δάσκαλοι με πολύ μεγαλύτερο αριθμό παιδιών ανά τμήμα. Ε... είναι ένα θέμα που με απασχολεί προς... επαγγελματικά και προσωπικά θα έλεγα ότι οι νέες συγχωνεύσεις, καταργήσεις, υποβιβασμοί σχολείων, μου περιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την δυνατότητα να έρθω με κάποια μετάθεση ή αλλιώς ας το πούμε εσωτερική βελτίωση, ε.. στο τόπο διαμονής μου.