



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι ασυνέχειες των εκπαιδευτικών πολιτικών στη θέσμιση της (αυτό)αξιολόγησης στην εκπαίδευση και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέσμισης.

Σοφία Παπαχρήστου

**Επιβλέπουσα
Δέσποινα Τσακίρη, Καθηγήτρια**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Τσακίρη Δέσποινα, Καθηγήτρια
Μπαγάκης Γεώργιος, Καθηγητής
Κατσης Αθανάσιος, Καθηγητής

Κόρινθος, 2019

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση» του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κα Δέσποινα Τσακίρη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο, όπως είναι αυτό της θέσμησης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Επίσης ευχαριστώ τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής τους καθηγητές κ. Μπαγάκη Γεώργιο και τον κ. Κατσή Αθανάσιο.

Περιεχόμενα

<i>Ευχαριστίες</i>	2
<i>Περίληψη</i>	5
<i>Εισαγωγή</i>	6
<i>Το αντικείμενο της εργασίας</i>	6
<i>Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα</i>	9
<i>Δομή της εργασίας</i>	10
<i>Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις</i>	12
1.1. <i>Εισαγωγή</i>	12
1.2. <i>Τύποι και μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης</i>	12
1.3. <i>Αξιολόγηση και έλεγχος: ουσιαστική διάκριση</i>	19
1.4. <i>Συστήματα διοίκησης: Από την κεντρική εξουσία (government) στη διακυβέρνηση (governance)</i>	23
1.5. <i>Συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης: πλουραλισμός, κορπορατισμός</i>	34
<i>Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική πολιτική και υπερεθνικές αρχές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</i>	41
2.1. <i>Εισαγωγή</i>	41
2.2. <i>Διαμόρφωση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	41
2.3. <i>Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση</i>	45
2.4. <i>Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών</i>	48
2.5. <i>Οι υπερεθνικές αρχές και η θέσμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής</i>	53
<i>Κεφάλαιο 3: Ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα</i>	60
3.1. <i>Εισαγωγή</i>	60
3.2. <i>Το εθνικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του</i>	60
3.3. <i>Η εξελικτική πορεία θέσμισης της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης: από την εποπτεία, στην αξιολόγηση και στη λογοδοσία</i>	63
3.3.1. <i>Εποπτεία</i>	63
3.3.2. <i>Αξιολόγηση</i>	65
3.3.3. <i>Λογοδοσία</i>	87
3.4. <i>Καταγραφή επιστημονικών εμπειρικών ερευνών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση</i>	93
3.5. <i>Επικρίσεις στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από επαγγελματικές συλλογικότητες</i>	99

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	105
4.1. Εισαγωγή	105
4.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο	105
4.3. Διαδικασία διεξαγωγή έρευνας	107
4.4. Εργαλείο έρευνας	108
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα - Συμπεράσματα	110
5.1. Εισαγωγή	110
5.2. Ευρήματα	110
5.3. Αποτελέσματα	117
5.4. Συμπεράσματα	121
Βιβλιογραφικές αναφορές	123
Ξενόγλωσση	123
Ελληνική	130
Πηγές αρχειακού υλικού	138

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αποτελεί μία αρχειακή μελέτη με σκοπό τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία μιας κουλτούρας αποθέσμησης όσον αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ειδικότερα και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;
2. Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;
3. Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και επιλέχθηκε η «διακριτική» τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων μέσω εγγράφων και αρχείων. Τα συμπεράσματα της έρευνας προήλθαν από την ερμηνεία των δεδομένων της εσχάρας καταγραφής που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό.

Από τα συμπεράσματα της έρευνας, φαίνεται ότι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέσμησης στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, οφείλεται σε ένα πλέγμα παραγόντων άρρηκτα συνδεδεμένων μεταξύ τους, όπως είναι το κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι της χώρας, η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, και η πολυπλοκότητα των διαδικασιών που προβλέπονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική αξιολόγηση που νομοθετείται. Επιπρόσθετα στα παραπάνω, συνεισφέρουν οι υπερεθνικές αρχές και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και οι επικρίσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών αφού βλέπουν μια κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα και την πρόθεση από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία για κάποια μορφή ελέγχου της κεντρικής εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της εφαρμογής των προγραμμάτων αξιολόγησης.

Λέξεις κλειδιά: θέσμηση, αξιολόγηση, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτική πολιτική, κουλτούρα αποθέσμησης

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της εργασίας

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των σημερινών εκπαιδευτικών πολιτικών σε πολλές χώρες διεθνώς και αποτελεί μέρος μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής επιχειρηματικότητας (Ball 2012). Η επιχειρηματικότητα αυτή δεσπόζει μέσα σε μια σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία που έχει ως κεντρική φαντασιακή σημασία την αυθαίρετη επιδίωξη για απεριόριστη αύξηση των παραγωγικών δυνάμεων, την απεριόριστη αύξηση της κυριαρχίας του ανθρώπου πάνω στη φύση και πάνω στους ίδιους τους ανθρώπους (Καστοριάδης, 1984).

Θεωρείται ένα από τα βασικότερα και πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα, της συζήτησης που αφορά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση, ως εκπαιδευτική πρακτική περιλαμβάνει διάφορες καταστάσεις αλληλόδρασης μέσω των οποίων ξεδιπλώνονται θεσμικές και ψυχικές πτυχές της ανθρώπινης σχέσης στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Τσακίρη, 2007) και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από το μηχανισμό της ανατροφοδότησης (Ζουγανέλη, 2007).

Ένας θεσμός για να επηρεάσει τις αναπαραστάσεις των ανθρώπων θα πρέπει να παράγει νοήματα. Ο θεσμός δεν είναι απλώς ένα καθιερωμένο κοινωνικό μόρφωμα που εκφράζει το θεσμισμένο, αλλά και ένα κοινωνικό μόρφωμα που παραπέμπει σε διεργασίες μέσω των οποίων μια κοινωνία οργανώνεται και εκφράζει το θεσμίζον. Στον εκπαιδευτικό θεσμό δεν αρκεί μια αποστειρωμένη πραγμάτωση της αξιολόγησης, αλλά απαιτείται και η αποδοχή του αποτελέσματος αυτής με την ανάπτυξη της κουλτούρας αξιολόγησης. Κατ' επέκτασιν η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να προσβλέπει μόνο στην γνωστοποίηση στον εκπαιδευτικό της αξίας που του αποδίδεται (Τσακίρη, 2018), αλλά, μέσω του κριτικού στοχασμού να οδηγηθεί ο εκπαιδευτικός στην εσωτερίκευση αυτής της αξίας και μέσω της ανατροφοδότησης στην αυτοβελτίωσή του.

Η διερεύνηση της αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό θεσμό, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται αντιμέτωπος με οργανωτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά ζητήματα που επιζητούν την ενεργό δράση του σε θεσμοθετημένες διαδικασίες. Οι

διαδικασίες αυτές αφορούν στη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων για τη διαχείριση και αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Τσακίρη, 2007)

Η αξιολόγηση ουσιαστικά αναφέρεται σε πρακτικές αξιολόγησης, όπου μέσα από αυτές τίθενται υπό εξέταση οι ατομικές ή συλλογικές επιδόσεις, αλλά και το δυναμικό που δύναται να προϋπάρχει στον εκπαιδευτικό και αναμένεται να συμβάλλει στην μελλοντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων, δυνατοτήτων, τάσεων και ικανοτήτων του. Εξετάζονται, επίσης, τα αποτελέσματα προηγούμενων διαδικασιών, οι καρποί της επιμόρφωσης και της εμπειρίας του, καθώς και το συνολικό επίπεδο της παραγωγικότητάς του (Ardoino, 1993).

Ωστόσο, η αξιολόγηση αποτελεί ένα ζήτημα περίπλοκο και πολυδιάστατο, το οποίο εγείρει ποικίλες αντιδράσεις μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Ζουγανέλη, 2007). Αποτέλεσμα είναι ότι σπάνια υπήρξε ταύτιση των απόψεων ή έστω σύγκλιση απόψεων μεταξύ του Υπουργείου και των λοιπών εκπαιδευτικών φορέων. Η έντονη αντιπαράθεση που διακρίνεται μεταξύ των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και της κεντρικής εξουσίας πηγάζει από τους απώτερους σκοπούς της αξιολόγησης και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, τους φορείς που θα την υλοποιήσουν καθώς και για τις μεθόδους και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν, βάση των οποίων θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο.

Η αντιπαράθεση αυτή εκφράστηκε με μια ποικιλία από αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους ΔΟΕ και ΟΛΜΕ (συλλαλητήρια, διαμαρτυρίες, μπλοκάρισμα των επιμορφωτικών συναντήσεων, απεργιακές κινητοποιήσεις, αρθρογραφία κ.ο.κ.). Χαρακτηριστικά η ΔΟΕ σε ανακοίνωσή της για το ΠΔ 512/2013 αναφέρει ότι δε λήφθηκαν υπόψη οι δικές της «παρατηρήσεις και προτάσεις για μια ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου» (ΔΟΕ, 2013). Όσον αφορά τον κοινωνικό χαρακτήρα που προσδίδεται στην αξιολόγηση, κάνει λόγο για «φιλοσοφία [...] χειραγώγησης» και τη συνδέει με απολύσεις εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2013). Αντίστοιχα, η ΟΛΜΕ σε ανακοίνωσή της τονίζει ότι «η αξιολόγηση επιχειρεί να μεταφέρει τα ταξικά αποτελέσματα της πολιτικής της Ε.Ε.-επιχειρήσεων-κυβέρνησης στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα», και ότι «διαμέσου των διαφόρων αξιολογήσεων η Ε.Ε., το Υπουργείο Παιδείας και η Κυβέρνηση επιχειρούν [...] να προχωρήσουν σε

μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο» (ΟΛΜΕ, 2014).

Η αντιπαράθεση όμως αυτή οδηγούσε είτε στην αποδυνάμωση των προτάσεων που κατέθεταν κατά καιρούς οι διάφορες κυβερνήσεις και, τελικά, στη μη εφαρμογή τους είτε στην κατάργηση των μέτρων που είχαν ληφθεί από προηγούμενες κυβερνήσεις. Διαμορφώθηκε, έτσι, ένα καθεστώς ασυνέπειας και ασυνέχειας στην εκπαιδευτική πολιτική, το οποίο, μεταξύ άλλων, σχετίζεται και με τη συχνή αλλαγή προσώπων όχι μόνο στην ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ, αλλά και στο επίπεδο των επιστημονικών και συμβουλευτικών του οργάνων (π.χ. του Π.Ι., του Κ.Ε.Ε.) με αποτέλεσμα τον αποσυντονισμό της λειτουργίας τους και τη χαμηλή αποτελεσματικότητά τους (Κασσωτάκης, 2016).

Πολλά επίσης από τα αρνητικά στοιχεία που προσδίδονται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση προέρχονται από την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και υποστήριξης, τα οποία έχουν οδηγήσει στη μη εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών (Μπαγάκης, 2017), ενώ και η ΠΕΣΣ σε ανακοίνωσή της κάνει λόγο για αξιολόγηση «αποσυνδεδεμένη από την επιμόρφωση» που «δεν μπορεί να επιτελέσει τον διαμορφωτικό της ρόλο» (ΠΕΣΣ, 2013).

Επιπλέον, η αντικατάστασή του κράτους πρόνοιας από το «νέο δημόσιο μάνατζμεντ» (new public management) με δεσπόζουσες αξίες την «αρχή των 3 Ε» (Economy, Efficiency, Effectiveness) δηλαδή οικονομία, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα (Μαρκαντωνάτου, 2011) νομιμοποιούν μία σειρά μέτρων όπως της συρρίκνωσης των προϋπολογισμών και των δημοσίων υπηρεσιών, τον εξορθολογισμό των διαδικασιών και της χρήσης οικονομικών τεχνικών (Aucoin 1990, Σπανού, 2000). Στο νέο αυτό οικονομικό σκηνικό η κεντρική έννοια που προτάσσεται για την κατανόηση των νέων μορφών ελέγχου της εκπαίδευσης είναι αυτή της διακυβέρνησης (governance) που παραπέμπει σε μια δικτυακή άρθρωση της εξουσίας, όπου πολλαπλά πολιτικά δίκτυα, αποτελούμενα από δημόσιους, ημιδημόσιους αλλά και ιδιωτικούς φορείς συμμετέχουν πλέον άμεσα στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών.

Η αναμφίβολη πολιτική σημασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση ενός κοινού «εκπαιδευτικού λεξιλογίου» για τον ορισμό των εκπαιδευτικών προβλημάτων και η προσπάθεια πολιτικού συγχρονισμού των νεοφιλελεύθερων ανατροπών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά

συστήματα δεν θα πρέπει ωστόσο να παραληφθεί. Οι Grek κ.α. (2009) χαρακτηριστικά σημειώνουν ότι τα διεθνή και υπερεθνικά δίκτυα ροής εκπαιδευτικών προτάσεων εισάγονται με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικούς εθνικούς χώρους και ότι τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ανταποκρίνονται και ενσωματώνουν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες διεθνείς προτάσεις. Έτσι θεμελιώνεται στο φαντασιακό των Ελλήνων εκπαιδευτικών η αντίληψη ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν αποτελεί διαδικασία αφ' εαυτής ενσωματωμένη στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά επιβάλλεται ως έξωθεν και αναγκαστική αλλαγή και μάλιστα από «ξένους» (Σαλτερής & Κρασσάς, 2014). Όλα αυτά, όχι μόνο δεν οδηγούν στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά αντίθετα στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέσμησης της αξιολόγησης σε όλο το κοινωνικό γίνεσθαι.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μια προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της θεσμικής αχρησίας όπως και της περιπέτειας εφαρμογής της (αυτο)αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γεγονός ότι επί τρεισήμισι και πλέον δεκαετίες η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μένει χωρίς αξιολόγηση, παρά το γεγονός ότι έγιναν αλλεπάλληλες ανεπιτυχείς προσπάθειες για την εφαρμογή της, με εξαίρεση κάποιες κρίσεις υποψηφίων για την κατάληψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, οι οποίες στηρίζονται στα τυπικά προσόντα τους, στην αρχαιότητά τους, στην επιμόρφωσή τους, στα διάφορα καθήκοντα που ανέλαβαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους και στο ευκαιριακό αποτέλεσμα μιας σύντομης συνέντευξης για να αξιολογηθούν οι ουσιαστικές τους ικανότητες (Ν.4327/2015). Το ίδιο ισχύει και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται σε επίπεδο σχολικών μονάδων, όπου οι αποσπασματικές, και ευκαιριακές διαδικασίες προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού έργου, στις οποίες προβαίνουν, κατά τρόπο ασυντόνιστο, ελάχιστα σχολεία, δεν καλύπτουν κατ' ουδένα τρόπο το κενό αυτό.

Ειδικότερα και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, θα επιδιωχθεί να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλλεπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην

- εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;
2. Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;
 3. Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;

Δομή της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο *πρώτο κεφάλαιο* γίνεται η διάκριση μεταξύ αξιολόγησης και ελέγχου, περιγράφονται δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης, η διαμορφωτική και η απολογιστική προσέγγιση και αναφέρονται δύο από τα επικρατέστερα μοντέλα από όσα έχουν κατά καιρούς προταθεί, το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων και το μοντέλο CIPP. Στη συνέχεια γίνεται διάκριση μεταξύ των τριών συστημάτων διοίκησης, του συγκεντρωτικού, του αποκεντρωμένου και του αποσυγκεντρωμένου και επισημαίνεται η μετάβαση από το παλιό σύστημα της κεντρικής εξουσίας (government) στη διακυβέρνηση (governance). Τέλος, αναφέρεται ο τρόπος άρθρωσης συλλογικών συμφερόντων και η επιρροή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα από τα δύο συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης, τον πλουραλισμό και τον κορπορατισμό.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στη διαμόρφωση, στην ανάπτυξη και στη μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Καταγράφονται οι ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης όπως αυτές προσδιορίζονται μέσα από τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και τον ΟΟΣΑ, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ενώ τέλος, παρουσιάζεται ο ρόλος των υπερεθνικών αρχών στην προσπάθεια χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής γραμμής και η πολυπλοκότητα των σχέσεων, οι οποίες προβάλλονται κατά τις διαδικασίες «μετάφρασης» των κατευθυντήριων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικές.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* γίνεται αρχικά αναφορά σε παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας, του πολιτικού συστήματος αλλά και του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία θέσμισης της

αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης από την εποπτεία μέχρι τη λογοδοσία και καταγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης όπως διαμορφώθηκε αυτό στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όπου, παρουσιάζονται τα όργανα και οι διαδικασίες που αναπτύχθηκαν σε αυτό το πλαίσιο για την επίτευξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Επιπλέον περιλαμβάνεται μία επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και τέλος, παρουσιάζονται οι επικρίσεις που έχουν δεχτεί κατά καιρούς από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών οι κυβερνητικές προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη προσπάθεια εφαρμογής της, είναι αρνητικά φορτισμένη αφού έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ιδιαίτερα οι απώτεροι σκοποί, τα όργανα και τις διαδικασίες αυτών, επιβάλλονται από το ευρωπαϊκό και διεθνές συγκείμενο.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη χρήση της εσχάρας της καταγραφής των δεδομένων και παρατίθενται τα συνολικά συμπεράσματα της εργασίας.

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις

1.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αρχικά η διάκριση μεταξύ δύο εννοιών που πολύ συχνά συγχέονται μεταξύ τους, της αξιολόγησης και του ελέγχου. Στη συνέχεια περιγράφονται οι δύο βασικοί τύποι αξιολόγησης, και δύο από τα επικρατέστερα μοντέλα αξιολόγησης από όσα έχουν κατά καιρούς προταθεί. Έπειτα γίνεται αναφορά στα συστήματα διοίκησης και επισημαίνεται η μετάβαση από το παλιό σύστημα της κεντρικής εξουσίας (government) στη διακυβέρνηση (governance). Τέλος, περιγράφονται δύο συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης, ο πλουραλισμός και ο κορπορατισμός. Θα εξετάσουμε δηλαδή τον τρόπο που τα διαφορετικά συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης επηρεάζουν τις δυνατότητες πρόσβασης των ομάδων στη χάραξη των δημόσιων πολιτικών.

1.2. Τύποι και μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Τύποι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί αρχικά να διακριθεί με βάση δύο βασικούς σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός αφορά στη βελτίωση της πρακτικής των εκπαιδευτικών με τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων τους έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να οδηγηθούν στην περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο δεύτερος σκοπός είναι να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιτελούν το έργο τους με απώτερο στόχο την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Αυτές οι δύο προσεγγίσεις αναφέρονται σε αξιολογήσεις διαφορετικής φύσης, τις διαμορφωτικές και τις απολογιστικές αντίστοιχα. Τις δύο αυτές προσεγγίσεις με βάση το σκοπό της αξιολόγησης πρότεινε το 1967 ο M. Scriven (Isoré, 2009; Καραλής, 2012).

Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση αναφέρεται σε μια ποιοτική αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί κατά το διδακτικό τους έργο, με στόχο τον εντοπισμό δυνατών και αδύναμων σημείων και την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης για τις περιοχές που αναδεικνύονται μέσα από την αξιολόγηση αυτή ότι χρειάζονται βελτίωση (Isoré, 2009). Ο τρόπος με τον οποίο η

αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην αυθεντική επαγγελματική ανάπτυξή τους αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο και μια διαρκώς αυξανόμενη ανησυχία στις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Su et al., 2017).

Στη διαμορφωτική της μορφή, η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως βάση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και για δια βίου ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξή τους η οποία περιλαμβάνει τον κριτικό στοχασμό για τις πρακτικές που ακολουθούν έτσι ώστε να οδηγηθούν στη σταδιακή βελτίωσή τους. Αυτή η λειτουργία βελτίωσης γενικά θεωρείται διαμορφωτική ως προς τη φύση της και υποδηλώνει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (Stronge & Tucker, 2003). Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στην οποία οι αξιολογητές παρέχουν στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό μια εποικοδομητική ανατροφοδότηση, επισημαίνοντας το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται σε κάθε ένα από τα σχετικά κριτήρια αξιολόγησης και προτείνουν τρόπους βελτίωσης της πρακτικής του (Isoré, 2009).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση στηρίζεται στη λογική της δια βίου μάθησης και τη λειτουργική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και προέρχεται από την ανάγκη των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν την πρόοδο του διδακτικού τους έργου ώστε να βελτιώνονται συνεχώς με την κατάλληλη εκπαίδευση (Norlund, 2017). Η εστία της αξιολόγησης μετατοπίζεται στην ποιότητα των διδακτικών πρακτικών, μέσω ποιοτικών και ιδιόγραφων προσεκτικών διαδικασιών, στα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων και στον επαγγελματικό αντίκτυπο που ενέχει στους εκπαιδευτικούς. Με τη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης, η δραστηριότητα της αξιολόγησης δεν μπορεί απλά να μετρηθεί από ένα εξωτερικό αντικείμενο, αλλά αφορά την κατανόηση και ερμηνεία των φαινομένων μέσω ποιοτικών εργαλείων (Miranda, & Ritrovato, 2015).

Συνοπτικά η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από (Καραλής, 2012):

- τον εντοπισμό των αδυναμιών των εκπαιδευτικών
- την ανάδειξη πιθανών εναλλακτικών πρακτικών σε σχέση με αυτές που έχουν ήδη εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό και οι οποίες αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς
- ένα συνεχή “διάλογο”, ανάμεσα στον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

Απολογιστική αξιολόγηση

Η απολογιστική αξιολόγηση αποτελεί έναν τρόπο για να εκτιμηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις «καλύτερες» δυνατές πρακτικές που θα οδηγήσουν στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δίνει ζωτικής σημασίας πληροφορίες σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές και τις επιδόσεις του εκπαιδευτικού που αξιολογείται σε σχέση με αυτά που θεωρούνται ως πρότυπα της «καλής» διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, η αθροιστική αξιολόγηση είναι μια απαραίτητη πηγή τεκμηρίωσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι υπεύθυνοι για τον επαγγελματισμό τους (Isoré, 2009).

Η απολογιστική αξιολόγηση, πέρα από τον ενημερωτικό της χαρακτήρα και τις διαγνωστικές πληροφορίες που παρέχει, επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον εκπαιδευτικό που αξιολογείται είτε για ευκαιρίες προώθησης στους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς είτε για διορθωτικές κινήσεις σε αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Avalos & Assael, 2006). Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα προτίθεται να προχωρήσει στην ταυτοποίηση των καλύτερων εκπαιδευτικών του, αφού μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση παρέχει ευκαιρίες αναγνώρισης και ανταμοιβής των δεξιοτήτων και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, η οποία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στα σχολεία, καθώς και για τη διδασκαλία μιας ελκυστικής επιλογής σταδιοδρομίας. Βασίζεται στο σκεπτικό του ελέγχου της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, λειτουργικό με την παροχή ανταμοιβών ή κυρώσεων. Οι ανταμοιβές συνίστανται σε αυξήσεις μισθών και σταδιοδρομία για ιδιαίτερα ικανούς εκπαιδευτικούς ενώ οι κυρώσεις αντιθέτως συνίστανται σε μεταθέσεις ή απολύσεις για εκπαιδευτικούς που κρίνονται ως ανίκανοι (Norlund, 2017 · OECD, 2005). Στην απολογιστική της μορφή, η αξιολόγηση ανταποκρίνεται αρχικά στις ανάγκες της διασφάλισης ότι η διδασκαλία κατευθύνεται προς την επιτυχία των μαθητών. Παρέχει επίσης ευκαιρίες κοινωνικής αναγνώρισης των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και δέσμευση στην εργασία. Αυτές είναι δύο σημαντικές ανησυχίες στις κοινωνίες της γνώσης μας (Isoré, 2009).

Η χρήση διαδικασιών αξιολόγησης της απόδοσης που συνδέονται με τους μηχανισμούς των κινήτρων βασίζεται σε ορισμένες υποθέσεις που συνδέονται με θετικές επιδράσεις:

- παρακινημένοι εκπαιδευτικοί με θετική επίπτωση στο έργο τους.
- Αυξάνει την εκτίμηση της κοινωνικής θέσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα την προσέλκυση εκπαιδευτικών υψηλότερης ποιότητας.
- Βελτιώνει την συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού και επομένως την μάθηση των μαθητών.

Υπάρχουν επίσης ορισμένες αρνητικές επιπτώσεις αυτής της προσέγγισης.

- Αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών,
- Μείωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Δημιουργία κλίματος έντασης στο σχολείο
- Αύξηση των απαιτήσεων λογοδοσίας ώστε να ενισχυθούν σημαντικά τα επιτεύγματα των μαθητών
- Αύξηση της αμφιβολίας και του σκεπτικισμού σε περίπτωση που οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι ανεπαρκείς (Norlund, 2017; Peterson, 2006).

Η διαμορφωτική και η απολογιστική αξιολόγηση διακρίνονται συνήθως όσον αφορά τη λειτουργία και το σκοπό τους. Σε αντίθεση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση που αποσκοπεί στους τρόπους για τη βελτίωση της μάθησης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών (αξιολόγηση για τη διδασκαλία), ο ρόλος της απολογιστικής αξιολόγησης είναι η εκτίμηση και η βαθμολόγηση των επιδόσεών τους (αξιολόγηση της διδασκαλίας) (Carless, 2006; Isoré, 2009). Οι απολογιστικές και διαμορφωτικές πτυχές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι συχνά αντιφατικές - αλλά όχι απαραίτητα ασυμβίβαστες (Stronge & Tucker, 2003). Οι διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους οφείλονται, στις κοινωνικές αδικίες που συνδέονται με τη χρήση των αξιολογήσεων και της εξάρτησης από τις προσωπικές αναπαραστάσεις και πεποιθήσεις που συνδέονται με το άτομο απέναντι στην αξιολόγηση. Ωστόσο, ενώ μπορεί να είναι τεχνικά εφικτό να συμβιβαστούν η διαμορφωτική και η απολογιστική αξιολόγηση στο ίδιο πνεύμα προσωπικής ανάπτυξης, θα χρειαστεί να υπάρξει ουσιαστική μετατόπιση των πολιτικών προτεραιοτήτων που επικρατούν σε πολλές χώρες για την επίτευξη αυτό (Broadfoot & Black, 2004).

Στην πράξη, τα τελευταία χρόνια, σπάνια χρησιμοποιείται ένας καθαρός τύπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αλλά τις περισσότερες φορές προτιμάται μια μίξη των συστημάτων αξιολόγησης, τα οποία παρέχουν και τις δύο μορφές αξιολόγησης και αποσκοπούν στη βελτίωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που ενσωματώνει

πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες. Η ανάπτυξη τέτοιων συστημάτων συνδέεται με μια σειρά πολιτικών στόχων για την αύξηση του επιπέδου λογοδοσίας που εκφράζουν τα σχολικά συστήματα (Norlund, 2017; Carver & Feiman -Nemser, 2009).

Μοντέλα αξιολόγησης

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων, τα οποία ανάλογα με το φιλοσοφικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό προσανατολισμό τους παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις. Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» νοείται μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, δομημένη και χρηστική, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης περιλαμβάνει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους που θέτει, την εμβέλεια της εφαρμογής της, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης που πραγματεύεται, τους ρόλους του αξιολογητή και των συμμετεχόντων συντελεστών, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται, καθώς επίσης και την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της (Καραλής, 2012 · Πετροπούλου κ.α., 2015)

Στη συνέχεια θα αναφερθούν δύο μοντέλα αξιολόγησης (Μοντέλο τεσσάρων επιπέδων, Μοντέλο CIPP), τα οποία έχουν προταθεί από διακεκριμένους θεωρητικούς της αξιολόγησης, έχουν δοκιμαστεί στο χρόνο και χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό φορέων και οργανισμών διεθνώς.

Το μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων (Kirkpatrick)

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model) αποτελεί το πλέον αναγνωρισμένο μοντέλο και χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση προγραμμάτων κατάρτισης. Παρουσιάστηκε αρχικά σε τέσσερα άρθρα το 1959 από τον Donald L. Kirkpatrick. Το μοντέλο αναπτύχθηκε με στόχο να παροτρύνει τους διευθυντές κατάρτισης να αυξήσουν τις προσπάθειές τους για να αξιολογήσουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα. Αυτό που αρχικά αναφέρθηκε ως βήματα από τον Kirkpatrick, αργότερα μετατράπηκαν στα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης, τα οποία δεν είναι αναγκαστικά αλληλεξαρτώμενα (Brewer, 2009; Dick & Johnson, 2002).

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων έχει χρησιμοποιηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα επειδή είναι απλό, πρακτικό, αποτελεσματικό, ευέλικτο και πλήρες και σκοπός του είναι να αποσαφηνίσει το νόημα της αξιολόγησης και να δώσει οδηγίες

για το πώς ξεκινά και εξελίσσεται η αξιολόγηση (Brewer, 2009; Kirkpatrick, 1996). Το μοντέλο έχει ουσιαστικά ερμηνευτεί ως απολογιστικό. Συνήθως εφαρμόζεται μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης για τον προσδιορισμό των αντιδράσεων, της μάθησης και στη συνέχεια των συμπεριφορών και των αποτελεσμάτων προκειμένου να επικυρωθεί το έργο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των μελλοντικών προγραμμάτων ενός οργανισμού κατάρτισης (Dick & Johnson, 2002).

Αυτό το μοντέλο υποστηρίζει ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να αξιολογηθεί εξετάζοντας τέσσερα ξεχωριστά επίπεδα. Τα τέσσερα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση είναι (Brewer, 2009; Kirkpatrick, 1996):

Ανταπόκριση (reaction):

Αυτό είναι ένα μέτρο του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται σε διάφορες πτυχές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, συμπεριλαμβανομένου του θέματος, του ομιλητή, του χρονοδιαγράμματος και ούτω καθεξής. Ένας λόγος για τη μέτρηση της ανταπόκρισης είναι να εξασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες είναι παρακινημένοι και ενδιαφέρονται να μάθουν

Μάθηση (learning):

Αυτό είναι ένα μέτρο των γνώσεων που αποκτώνται, των δεξιοτήτων που βελτιώνονται και των στάσεων που αλλάζουν, λόγω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση.

Συμπεριφορά (behavior):

Αυτό είναι ένα μέτρο του βαθμού στον οποίο οι συμμετέχοντες αλλάζουν τη συμπεριφορά τους λόγω της κατάρτισης στην οποία συμμετείχαν. Αναφέρεται συνήθως ως μεταφορά της κατάρτισης

Αποτελέσματα (results):

Πρόκειται για ένα μέτρο των τελικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν λόγω της κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων των αυξημένων πωλήσεων, της υψηλότερης παραγωγικότητας, των μεγαλύτερων κερδών, του μειωμένου κόστους και της βελτίωσης της ποιότητας

Το μοντέλο CIPP (Stufflebeam)

Το μοντέλο CIPP προτάθηκε για πρώτη φορά το 1966 από τον Daniel L. Stufflebeam και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο), Input (είσοδος), Process (διαδικασία) και Product (προϊόν) και αναφέρεται (Καραλής, 2012). Το μοντέλο αξιολόγησης CIPP αναπτύχθηκε αρχικά ως μέσο για τη συστηματική παροχή έγκαιρων αξιολογήσιμων πληροφοριών για χρήση στη λήψη αποφάσεων. Η χρήση του μοντέλου CIPP έχει ως στόχο να διευκολύνει τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω μιας προληπτικής προσέγγισης στην αξιολόγηση. Επιπρόσθετα, παρέχει ένα υγιές πλαίσιο τόσο για την προληπτική αξιολόγηση ώστε να εξυπηρετεί τη λήψη αποφάσεων και την αναδρομική αξιολόγηση για να εξυπηρετεί την λογοδοσία (Stufflebeam, 1971).

Το μοντέλο έχει σχεδιαστεί για να αντιμετωπίσει τέσσερις διαφορετικές "κατηγορίες" λήψης αποφάσεων (Brewer, 2009; Stufflebeam, 1971):

- σχεδιασμός (επιλεκτικοί στόχοι)
- διάρθρωση (σχεδιασμός ενός έργου γύρω από καθορισμένους στόχους)
- υλοποίηση (λειτουργία και εκτέλεση ενός έργου)
- ανακύκλωση (κρίση και αντίδραση)

τα οποία όλα σχετίζονται άμεσα με τις μεθόδους αξιολόγησης του μοντέλου και εξυπηρετούνται αντιστοίχως από το πλαίσιο, την είσοδο, τη διαδικασία και την αξιολόγηση του προϊόντος. Τις τέσσερις διακριτές φάσεις του μοντέλου (Dick & Johnson, 2002; Stufflebeam, 1971):

Η αξιολόγηση πλαισίου αναφέρεται συνήθως ως εκτίμηση αναγκών. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες ενός συστήματος που βοηθά στο σχεδιασμό στόχων με σε κάθε επίπεδο του συστήματος. Ο αξιολογητής θα πρέπει να είναι παρών από την αρχή του έργου και θα πρέπει να συμβάλλει στη διεξαγωγή της αξιολόγησης των αναγκών και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση εισόδου παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες εναλλακτικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να επιλεγούν και να δομηθούν για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στη φάση αυτή, για άλλη μια φορά ο αξιολογητής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση των εισόδων του έργου και στην ανάλυση της επάρκειας των πόρων για την κάλυψη των αναγκών.

Η αξιολόγηση της διαδικασίας παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες μιας στρατηγικής που έχει επιλεγεί, υπό συνθήκες πραγματικής υλοποίησης, ώστε να ενισχυθεί αν απαιτείται η στρατηγική ή η εφαρμογή της.

Η αξιολόγηση του προϊόντος παρέχει πληροφορίες για τον προσδιορισμό του κατά πόσο επιτυγχάνονται οι στόχοι και κατά πόσο η διαδικασία αλλαγής που εφαρμόστηκε για την επίτευξή τους πρέπει να συνεχιστεί, να τροποποιηθεί ή να τερματιστεί.

Το τρίτο και το τέταρτο βήμα αντιστοιχούν περισσότερο στη διαμορφωτική και στην απολογιστική αξιολόγηση (Dick & Johnson, 2002).

Κατά βάση, λοιπόν, το μοντέλο CIPP αναπτύχθηκε για να απαντήσει σε τέσσερα είδη ερωτήσεων (Stufflebeam, 1971):

- Τι πρέπει να κάνουμε;
- Πώς πρέπει να το κάνουμε;
- Το κάνουμε σωστά;
- Δούλεψε;

Το μοντέλο CIPP άλλαξε δραματικά τη συμμετοχή του αξιολογητή στην αναπτυξιακή διαδικασία ο οποίος δεν εμφανίζεται μόνο στο τέλος του έργου για να σχεδιάσει τα μέσα αξιολόγησης. Ο αξιολογητής είναι πλέον μέλος πλήρους απασχόλησης της ομάδας του έργου. Ομοίως, η αξιολόγηση δεν είναι κάτι που συμβαίνει μόνο στο τέλος του έργου, παρά είναι μια διαδικασία κατά τη διάρκεια του έργου. Ο σκοπός όλων των αξιολογήσεων εξελίχθηκε σε μια συνεχή συνεισφοράς στη βελτίωση του έργου, παρά στον καθορισμό της απόλυτης χρησιμότητας της αποτελεσματικότητας του έργου (Dick & Johnson, 2002).

1.3. Αξιολόγηση και έλεγχος: ουσιαστική διάκριση

Σύμφωνα με τον Scriven, αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Η αναφορά στη *διαδικασία* γίνεται για να τονιστεί το γεγονός, ότι κάθε αξιολόγηση είναι μια συστηματική αλληλουχία ενεργειών με συγκεκριμένο σκοπό. Με τον όρο *αντικείμενο* προσδιορίζονται όλα τα πιθανά αξιολογούμενα. Τέλος, ο όρος *αξία* παραπέμπει στον πυρήνα του προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί στην επιστημονική περιοχή της αξιολόγησης (Καραλής, 2003).

Ο Scriven ως κύριος εκπρόσωπος των σχημάτων επιστημονικής κρίσης (κρισεοκεντρικά), διέκρινε την αξιολόγηση σε *διαμορφωτική*, που προχωρεί παράλληλα με την εκπαιδευτική προσπάθεια και διαμορφώνει την εξέλιξη του προγράμματος παρέχοντας ανατροφοδότηση και σε *ολική*, η οποία ως συμπερασματική αξιολόγηση, λαμβάνει χώρα μετά το τέλος του προγράμματος και συμβάλλει στην τελική εκτίμηση του σχεδιασμού του (Δημητρόπουλος, 2002).

Ο Κασσωτάκης (2003) ορίζει ως αξιολόγηση «τον καθορισμό της αξίας ενός προσώπου, ενός πράγματος, ενός περιστατικού, μιας ενέργειας, ενός προγράμματος, με βάση συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης». Σύμφωνα με το συγγραφέα ο όρος *αξία* έχει πρακτική έννοια και αναφέρεται στην απόδοση μιας συγκεκριμένης θετικής ή αρνητικής ιδιότητας του αντικειμένου της αξιολόγησης, στο αποτέλεσμα ορισμένης σύγκρισης με άλλα ομοειδή αντικείμενα.

Η αξιολόγηση σημαίνει επαλήθευση της επίτευξης του προκαθορισμένου στόχου ή μέτρηση της απόκλισης μεταξύ στόχου και τελικού αποτελέσματος, αλλά και διατύπωση μιας κρίσης ως προς τα αποτελέσματα και ερμηνεία/ εξήγηση των αποτελεσμάτων. Σαν διαδικασία η αξιολόγηση είναι δομημένη σε μια διαλεκτική λογική: δέχεται εμπλοκή τόσο του αξιολογητή όσο και του αξιολογούμενου και σε ορισμένες περιπτώσεις η εμπλοκή ανάγεται σε κανόνα της μεθόδου. Η προσέγγισή της είναι κατεξοχήν συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική (Demunter, 2001).

Κατά τον Macbeath κάθε προσπάθεια αξιολόγησης ενός σχολείου ή οποιουδήποτε άλλου οργανισμού με σκοπό τη λήψη αποφάσεων, την επαγγελματική ή τη διδακτική ανάπτυξη πρέπει να εγγυάται τη σίγουρη ποιότητα της μάθησης και να γίνεται πάντα σε σχέση με τις αξίες και τους σκοπούς του (Macbeath, 2001). Αναφέρεται επίσης στην αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως την προσπάθεια να κατανοήσουμε τις διαδικασίες και τα προϊόντα της εκπαίδευσης, να διασφαλίσουμε ότι οι διαδικασίες είναι κατανοητές και αποτελεσματικές και όχι απλώς ότι παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά παράγουν οι ίδιες γνώση, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα (Macbeath et al, 2005).

Σύμφωνα με τον Jean-Marie Barbier η θεσμισμένη αξιολόγηση είναι ο μηχανισμός απόδοσης αξίας και καθορίζεται από κανονιστικές ρυθμίσεις όπως: δοκιμασίες, κριτήρια αξιολόγησης, βαθμολογικό κανόνα, διατύπωση αποτελεσμάτων. Τα χαρακτηριστικά της θεσμισμένης αξιολόγησης είναι ότι ο ρόλος του αξιολογητή είναι κοινωνικά προσδιορισμένος, χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία και τα

αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι ρητά και δημοσιεύσιμα. Η θεσμισμένη αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναφέρεται σε πρόσωπα (Αξιολόγηση προσώπων) ή σε δράσεις (Αξιολόγηση δράσεων). Στην αξιολόγηση προσώπων ένας συντελεστής αξιολογεί έναν άλλον συντελεστή ενώ στην αξιολόγηση δράσεων, όταν γίνεται σε μικρο-επίπεδο αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή η σχολική μονάδα ενώ όταν γίνεται σε μακρο-επίπεδο αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή μια εκπαιδευτική πολιτική (Τσακίρη, 2016).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αξιολόγηση είναι η διατύπωση κρίσης για την αξία μιας κοινωνικής παρέμβασης, με αναφορά σε συγκεκριμένα και ρητά κριτήρια και πρότυπα. (European Commission, 1999). Στον ορισμό αυτό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής η διατύπωση της κρίσης για το αξιολογούμενο εξαρτάται και συνδέεται με συγκεκριμένους και προκαθορισμένους κανόνες.

Ο έλεγχος σημαίνει επαλήθευση της επίτευξης του προκαθορισμένου στόχου ή μέτρηση της απόκλισης μεταξύ αποτελέσματος και τελικού αποτελέσματος. Ο έλεγχος είναι κλειστή και κυρωτική διαδικασία που βασίζεται στο γεγονός ότι οι πρακτικές είναι διαφανείς, αναπαράγονται, μεταδίδονται και γι' αυτό –υποτίθεται– πως είναι πάντοτε ο ίδιος, ασκείται με προκαθορισμένους κανόνες. κάθε στιγμή και σε κάθε χώρο με τη βοήθεια μιας μονάδας μέτρησης (Demunter, 2001).

Ο έλεγχος ως μια κλειστή διαδικασία καταλήγει σε επιβραβεύσεις ή κυρώσεις (ανοικτή διαδικασία που συμβάλλει στην ανάπτυξη και βελτίωση του προγράμματος), πραγματοποιείται με βάση ένα προϋπάρχον μοντέλο αναφοράς (το μοντέλο μπορεί να τροποποιηθεί, να βελτιωθεί και να εμπλουτιστεί), διενεργείται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με πλήρη διαχωρισμό των ελεγκτών από τους ελεγχόμενους (δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του προγράμματος, στις διαφορές τους, στις αντιθέσεις, τις συνεργασίες και τις συγκρούσεις) και κατακερματισμός του προγράμματος σε απλά και διακριτά στοιχεία, άμεσα παρατηρήσιμα και ελέγξιμα (έμφαση σε συσχετίσεις και αλληλεξαρτήσεις, ανάλυση των αντιφάσεων που ανακύπτουν) (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Σύμφωνα με τους Jacques Ardoino και Guy Berger η αξιολόγηση σήμερα μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων, αναφέρεται στην ουσία σε πρακτικές αξιολόγησης, μελετημένες, ορθολογικά εκλογικευμένες και σχετικά εργαλειοποιημένες. Ο στόχος της αξιολόγησης είναι συνήθως η παροχή βοήθειας στις

διαδικασίες λήψης αποφάσεων και “αριστοποίησης” της δράσης, διαμέσου μελετών και με τη συμβολή ειδικών. Κάθε κριτική εργασία στηρίζεται στην επεξεργασία κριτηρίων που οδηγούν εν τέλει στον καθορισμό δεικτών, καταλήγοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού ερευνητικού - εργαλειακού πλαισίου που θα αναδεικνύει και θα αξιοποιεί τις κατάλληλες ερευνητικές διαδικασίες. Αναδεικνύονται δύο μεθοδολογικοί τύποι ερωτηματικής διερεύνησης. Ο ένας τύπος, ο οποίος ανταποκρίνεται πιο στενά σε ότι αποκαλείται, έλεγχος ή επαλήθευση, επικεντρώνεται κυρίως σε συγκρίσεις που αναζητούν τις ομοιότητες μεταξύ της παρούσας πραγματικότητας και του επιθυμητού επιπέδου. Η πορεία της διερεύνησης ακολουθεί μια υποθετικο-επαγωγική λογική (Ardoino, 1993).

Ο άλλος τύπος, ο οποίος αρμόζει περισσότερο σε ότι αποκαλείται αξιολόγηση, πριμοδοτεί την αναζήτηση του νοήματος και περιλαμβάνει πολλαπλά ερωτήματα, καθώς η υπό ανάλυση πραγματικότητα θεωρείται ρητά ως συγκροτούμενη από δεδομένα σύνθετα, μη διαχωριζόμενα, ετερογενή μεταξύ τους.

Και οι δύο τύποι έχουν τη δική τους εσωτερική λογική με διαφορετικές προθετικότητες που βρίσκονται στο σημείο εκκίνησης της κάθε μιας, όπως και η συνολική αντίληψη των πραγμάτων, με την οποία κάθε μια λειτουργεί. Τελικά, παραπέμπουν σε πολύ διαφορετικούς, ουσιαστικά ασύμβατους, ορισμούς των αντικειμένων στα οποία αναφέρονται. Η διάκριση μεταξύ των δύο δεν τίθεται πλέον ως ζήτημα σύλληψης με όρους μόνο μεθοδολογικούς, όπως στην περίπτωση του “παραδοσιακού” παιδαγωγικού διπτύχου: αξιολόγηση αθροιστική - αξιολόγηση διαμορφωτική αλλά προϋποθέτει κυρίως την αναγνώριση και διάκριση συγκεκριμένων επιστημολογικών παραδειγμάτων, διακριτών επιστημολογικών μορφών (Ardoino & Berger, 2007).

Ενώ, ο έλεγχος και η επαλήθευση περιορίζονται σε διαδικασίες με τη μορφή κλειστών, διαδοχικών φάσεων ανεπηρέαστων από την διάρκεια, η αξιολόγηση είναι μια συνολικότερη προσέγγιση, ένα παιχνίδι φάσεων και διαδικασιών που, ταυτόχρονα, εντάσσονται μέσα σε μια διάρκεια, αλλά, επίσης, συγκροτούνται σε μεγάλο βαθμό από αυτήν.

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι αναζητήσεις που αφορούν το νόημα συνεπιφέρουν την εμπλοκή των διαφορετικών πρωταγωνιστών της κατάστασης, με την έννοια ότι οι συντελεστές (φορείς - δημιουργοί) της διαδικασίας, μέσα από την υλοποίηση της

επιχείρησης “αξιολόγηση”, συνδιαλέγονται, ενδεχομένως, εξίσου και με πρόσωπα που έχουν μια εξωτερική συνεισφορά και οπτική.

Ωστόσο, οι έννοιες “έλεγχος” και “αξιολόγηση” θέτουν στην ουσία, δύο εκδοχές της κριτικής λειτουργίας, διαφορετικές γιατί κάθε φορά εμβάλλουν στο παιχνίδι τη λογική του παραδείγματος που αντιστοιχεί στην κάθε μια, συμπληρωματικές, ενδεχομένως, υπό την προϋπόθεση μιας προηγούμενης διάκρισης τους. Επιπροσθέτως, όμως, εφόσον η αξιολόγηση εκληφθεί με την ευρύτερη δυνατή σημασία της, προκειμένου να διακρίνει ξεκάθαρα τις συνιστώσες μιας κατάστασης και τις διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, για να μπορέσει να εκτιμήσει την ειδική αξία τους μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος που αποκτούν ανάλογα με τα διαφορετικά, κάθε φορά, συγκείμενα - πλαίσια αναφοράς τους, τότε η αξιολόγηση εμπεριέχει επίσης τον έλεγχο ως ένα από τα μέσα που έχει στη διάθεση της. Το αντίστροφο όμως δεν ισχύει. Ο έλεγχος ως μια συστηματική διερεύνηση που θέτει σε λειτουργία διαδικασίες με προσδιορισμένη αλληλουχία και όσο το δυνατόν συντομότερη διάρκεια, προκειμένου να επιτύχει την συμμόρφωση, αν όχι την ταύτιση, μεταξύ των υπό παρατήρηση φαινομένων και της νόρμας. Με την έννοια αυτή, ο έλεγχος δεν εμπεριέχει ποτέ την αξιολόγηση ως διερεύνηση του νοήματος. Τελικά, η διαφορά προκύπτει κυρίως από την ποιότητα του “τρόπου θέασης” του αντικειμένου, παρά από την φύση του αντικειμένου ή από τα εργαλεία (κλίμακες μέτρησης) που χρησιμοποιούνται (Ardoino, 1993).

Τέλος, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της αξιολόγησης και του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όταν ο σχεδιασμός γίνεται αντιληπτός με τρόπο αποκλειστικά προγραμματικό, τότε αυτός προσφέρεται για έλεγχο αλλά και για αξιολόγηση με όρους διερεύνησης του νοήματος, με ιδιαίτερα επωφελείς συνέπειες. Ο σχεδιασμός οφείλει να αξιολογηθεί από εκείνους που τον συνέλαβαν, εάν στηρίζεται σε ένα προβολικό σχέδιο με μακροπρόθεσμη οραματική διάσταση, πέρα από τις προγραμματικές αναφορές του και τους μεσοπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους του.

1.4. Συστήματα διοίκησης: Από την κεντρική εξουσία (government) στη διακυβέρνηση (governance)

Ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και ειδικότερα τον τύπο, το μοντέλο και τις διαδικασίες που θα

ακολουθηθούν κατά την εφαρμογή της αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης που εφαρμόζεται στη χώρα.

Μία από τις βασικές αρχές της διοικητικής λειτουργίας της οργάνωσης, είναι «ο βαθμός της συγκέντρωσης ή της αποκέντρωσης των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών» (Κατσαρός, 2008).

Αποτελεί κοινή παραδοχή σε διεθνές και εθνικό επίπεδο ότι στην οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων συμμετέχουν το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνία μέσω των γονέων, των Δήμων και της τοπικής κοινωνίας που θεωρούνται βασικοί συντελεστές. Τη σχέση αυτών των συμμετεχόντων θα μπορούσε να σκιαγραφήσει κάποιος με ένα «τρίγωνο» στις κορυφές του οποίου βρίσκονται το κράτος, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές-γονείς/πολίτες (κοινωνία) (Barroso, 2001) , με αντίστοιχη διανομή του βάρους των ρόλων μεταξύ των τριών πόλων.

Μεταξύ αυτών το κράτος κατέχει θέση στρατηγικής σημασίας καθώς μέσω της πολιτικής του μπορεί να ρυθμίζει την εκπαίδευση μέσα από διοικητικά σχήματα σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των κανόνων μιας «δημόσιας υπηρεσίας» και αυτών της «αγοράς». Η επιλογή του μοντέλου ρύθμισης ανήκει αποκλειστικά στην πολιτεία, εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία, είναι πλήρως προσαρμοσμένο στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές δομές και στα χαρακτηριστικά της κάθε χώρας. Τα μοντέλα συνοψίζονται στα παρακάτω (Παπακωνσταντίνου, 2012) :

- Συγκεντρωτικό – γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα διοίκησης όπου το κράτος παίζει τον κυρίαρχο ρόλο ενώ οι εκπαιδευτικοί εκτελούν τις εντολές και η μαθητές – γονείς (κοινωνία) υποβιβάζονται σε παθητικούς καταναλωτές δημόσιας υπηρεσίας, αποδεχόμενοι την όποια εκπαιδευτική πολιτική, ποιότητα εκπαίδευσης και εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.
- Σε διοικητικά αποσυγκεντρωμένο και πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης το οποίο αποτελεί ένα ενδιάμεσο σύστημα αλλά και στάδιο της πορείας από την συγκέντρωση προς την αποκέντρωση. Σε αυτό το σύστημα, τον κυρίαρχο ρόλο διατηρεί το κράτος αλλά παραχωρεί στις περιφερειακές δομές της ιεραρχίας εξουσία, της οποίας ο βαθμός καθορίζεται από το κράτος.
- Το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, με τη μεταφορά και απόδοση όλων των αρμοδιοτήτων λήψης απόφασης στην περιφερειακή κοινωνία, όπου το

κράτος παίζει το ρόλο του συντονιστή και οι γονείς-κοινωνία έχουν ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

α) Το συγκεντρωτικό – γραφειοκρατικό ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Το πιο διαδεδομένο σύστημα συγκεντρωτικής ρύθμισης είναι το γραμμικό, γνωστό ως σύστημα πυραμιδοειδούς ή κάθετης οργάνωσης. Σύμφωνα με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης «τα κεντρικά διοικητικά όργανα χειρίζονται όλα τα θέματα της διοίκησης είτε αυτά αφορούν το κέντρο είτε την περιφέρεια. Δηλαδή, η κεντρική διοίκηση διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για κάθε είδος διοικητικών υποθέσεων» (Σαΐτης, 2005).

Για την εκπαίδευση συγκεντρωτικό είναι το σύστημα «όταν η λήψη σημαντικών αποφάσεων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και η υλοποίησή τους γίνεται από τα κεντρικά όργανα» (Κατσαρός, 2008). Το κράτος καθορίζει το ρυθμιστικό πλαίσιο, που αποτελείται από κανόνες και διαδικασίες οι οποίες τυποποιούν κάθε δράση, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με συνέπεια τον περιορισμό του βαθμού ανάληψης πρωτοβουλίας από τον εκπαιδευτικό αλλά και ευθύνης και υπευθυνότητας, καθώς και του όποιου αυτοσχεδιασμού εκ μέρους του.

Το γραφειοκρατικό-ιεραρχικό μοντέλο (Delamotte, 2005) διοίκησης, με τον αυταρχισμό που ενσωματώνει, επιτρέπει στο κράτος να ελέγχει απόλυτα την εκπαιδευτική διαδικασία και να επιβάλλει την πολιτική του, οι κανόνες είναι αυστηροί, η λειτουργία των εκπαιδευτικών τυποποιημένη γιατί ακριβώς καθορίζεται από το γραφειοκρατικό καθηκοντολόγιο. Η εφαρμογή του στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει χαμηλή υπευθυνότητα και προσαρμογή σε προδιαγεγραμμένους στόχους, στον καθορισμό των οποίων δεν συμμετέχουν οι εργαζόμενοι.

Θεωρείται, δηλαδή, ότι σε ένα αυστηρό γραφειοκρατικό μοντέλο ρύθμισης, όπου ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων που οδηγούν σε προκαθορισμένα αποτελέσματα μέσω της άκρατης τυποποίησης όλων των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών, δεν απαιτείται η δημιουργία συστήματος αξιολόγησης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Έτσι, μια οργανωμένη διαδικασία ελέγχου με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από την κεντρική εξουσία καθώς και οι εκθέσεις των άμεσων ελεγκτών (επιθεωρητών) τροφοδοτούσε την κεντρική εξουσία με τις

πληροφορίες που χρειάζονταν για την διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και τη ρύθμιση του συστήματος κεντρικά.

Σε αυτό το μοντέλο ρύθμισης του συστήματος, οι μαθητές, δηλαδή οι γονείς, δεν συμμετέχουν στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αντίθετα, περιορίζονται σε ρόλο «παθητικού καταναλωτή», επικυρώνοντας με την ψήφο τους την πολιτική του κόμματος που επιλέγουν, χωρίς κατά κανόνα να γνωρίζουν τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτού του κόμματος. Από την πλευρά τους, τα πολιτικά σχήματα εξουσίας φροντίζουν να διατηρούν θολό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, η ανυπαρξία της οποίας έχει επιβεβαιωθεί στην πραγματικότητα από την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη διάρκεια της κυβερνητικής θητείας του ίδιου κόμματος όταν αλλάζουν οι επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Γενικότερα, στα πλεονεκτήματα του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης καταγράφονται η ενιαία οργανωτική δράση σε όλη τη χώρα, ο ομοιόμορφος έλεγχος στα περιφερειακά όργανα και η δημιουργία ισχυρής δύναμης επιβολής του κράτους και στα μειονεκτήματά του η ανάπτυξη της γραφειοκρατίας, καθυστέρηση στη διευθέτηση υποθέσεων λόγω φόρτου εργασίας στο κέντρο, λήψη αποφάσεων από τα κεντρικά όργανα για τοπικά θέματα τα οποία αγνοούν (Ρέππα, 2008). Οι έρευνες, που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γιαννακοπούλου, 2002), καταδεικνύουν τον γραφειοκρατικό χαρακτήρα οργάνωσης και ρύθμισης του συστήματος, στο οποίο, παρουσιάζονται όλα τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά οργάνωσης του μοντέλου: καταμερισμός της εργασίας, ιεραρχία της εξουσίας, κανόνες κανονισμοί, απρόσωπος προσανατολισμός, προσανατολισμός καριέρας.

β) Αποσυγκεντρωμένο ιεραρχικό σύστημα ρύθμισης της εκπαίδευσης

Η πρώτη αντίδραση της κεντρικής εξουσίας στη ραγδαία ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων με την προσθήκη νέων δομών στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι να επανεξετάσει και επανακαθορίσει το βαθμό συγκέντρωσης της εξουσίας τη σημασία των περιφερειακών δομών. Έτσι, παραχωρεί εξουσίες μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες στις περιφερειακές δομές, με στόχο να κάνει περισσότερο αποτελεσματική τη διοίκηση χωρίς όμως να διαταράσσει την ιεραρχική δομή της και το βαθμό εξουσίας της κεντρικής διοίκησης.

Σε αντίθεση με το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, στο αποσυγκεντρωμένο σύστημα ένα μόνο μέρος των περιφερειακών εξουσιών

επαναπροσδιορίζεται με παραχώρηση μεγάλου βαθμού ευθυνών και εξουσιών (οικονομικών, διοικητικών, διαχειριστικών), οι οποίες όμως εξαρτώνται από το κέντρο και ένα άλλο μέρος, χαμηλότερου επιπέδου-βαθμού, εξουσιών επιλέγονται από τους συντελεστές της εκπαίδευσης δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές-γονείς.

Στη χώρα μας με το Νόμο 1566/85 αναγνωρίζεται μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες να ρυθμίσουν ένα μέρος των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους παραχωρώντας την αρμοδιότητα συντήρησης των μονάδων στην τοπική αυτοδιοίκηση και το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να εκλέγουν τα όργανα εκπροσώπησής τους στα όργανα διοίκησης του συστήματος σε τοπικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί αναβαθμίζουν το ρόλο τους αφού οι διεισείς σπουδές των Ακαδημιών γίνονται τετραετείς με την δημιουργία των Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι δε απόφοιτοι δάσκαλοι πριν από το 1984 «εξομοιώνουν» τις σπουδές τους με τις τετραετείς των πανεπιστημιακών πλέον τμημάτων εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών. Επιπλέον η τεχνοδομή, κατά Mintzberg, τυποποιεί τις νέες τεχνικές και μεθόδους εκπαίδευσης, προσφέροντάς τις στους εκπαιδευτικούς, που με τη βοήθεια των επιμορφώσεων αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους. Ταυτόχρονα, μέσα σε ένα ποσοστιαία ελάχιστο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, τους παρέχεται η δυνατότητα ανάληψης ποικίλων δράσεων, πρωτοβουλιών, και καινοτομιών. Εντούτοις, η γραφειοκρατική ρύθμιση συνεχίζεται ενώ οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να βρίσκονται εγκλωβισμένοι στο ότι εκτελούν εντολές της κεντρικής εξουσίας και δεν ευθύνονται για τυχόν αποτυχίες ή την αναποτελεσματικότητα του συστήματος αλλά και της σχολικής μονάδας που εργάζονται.

Ο τρίτος συντελεστής της εκπαίδευσης, οι μαθητές και οι γονείς έχουν πλέον το δικαίωμα, στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού του συστήματος, να συμμετέχουν στη λήψη επιμέρους αποφάσεων κυρίως σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, όμως το κράτος επιμένει στη ρύθμιση μέσα από τη διοικητική αποσυγκέντρωση και την πολιτική αποκέντρωση παραχωρώντας στους γονείς δικαίωμα (τυπικής τις περισσότερες φορές) συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων διαφόρων συμβουλευτικών οργάνων αλλά όχι σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο.

Έτσι, το μοντέλο της αποσυγκέντρωσης είναι κατά βάση ένα μοντέλο συγκεντρωτικό που στηρίζεται στην ιεραρχική οργάνωση με την παραχώρηση όμως, εξουσίας στις περιφερειακές δομές του συστήματος ως ένα είδος προοιμίου της πορείας προς την αποκέντρωση διοίκησης του συστήματος (Παπακωνσταντίνου, 2012).

γ) Αποκεντρωμένο σύστημα ρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος

Η έννοια της αποκέντρωσης αναφέρεται στην μεταφορά της ευθύνης του προγραμματισμού - σχεδιασμού, διοίκησης, κατανομής και διαχείρισης των πόρων από την κορυφή της ιεραρχικής δομής της κεντρικής διοίκησης στις κατώτερες διοικητικές μονάδες που μπορεί να λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο ή ως ανεξάρτητοι φορείς που όμως εποπτεύονται από την Κεντρική Διοίκηση (AbuDuhou, 1999).

Τα επιτελικά όργανα της διοίκησης σε επίπεδο περιφέρειας ή δήμων καλούνται να λάβουν αποφάσεις (προγραμματισμός, οργάνωση, διοίκηση - διαχείριση) σε συνεργασία με τις ομάδες ενδιαφέροντος - πίεσης (π.χ γονείς, επαγγελματικές ενώσεις κ.λ.π) για τη υλοποίηση των κατευθυντήριων γραμμών.

Οι υποστηρικτές του αποκεντρωτικού συστήματος διοίκησης επικαλούνται τρεις βασικούς λόγους για την καθιέρωση του: 1. Την πολιτικώς ορθή διασπορά της εξουσίας. 2. Την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. 3. Την ορθολογική και άρα αποτελεσματική χρήση των παραγωγικών συντελεστών (Lauglo, 1996).

Στα πλεονεκτήματα της αποκεντρωτικής διοίκησης αναφέρονται η αποσυμφόρηση του κέντρου από καθήκοντα τοπικού και ειδικού ενδιαφέροντος, ο καλύτερος συντονισμός του προσωπικού, ο ευκολότερος εντοπισμός προβλημάτων και η γρήγορη και οικονομικότερη επίλυσή τους (Δρούλια & Πολίτης, 2008) ενώ στα μειονεκτήματα περιλαμβάνονται η αδυναμία αντιμετώπισης θεμάτων που απαιτούν υψηλή εξειδίκευση, ο κίνδυνος κατάχρησης εξουσίας και η άνιση μεταχείριση των πολιτών λόγω ανομοιομορφίας αποφάσεων (Ρέππα, 2008).

Στην πορεία προς την αποκέντρωση το κράτος εντάσσει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε αυτή τη λογική και επανακαθορίζει τις εξουσίες τους στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση των πόρων, στη διεύθυνση των μονάδων και, γενικότερα, οριοθετεί τα προνόμιά τους έναντι της κεντρικής εξουσίας. Επίσης εμπλέκει στην λειτουργία της εκπαίδευσης τους γονείς και το σχολείο ως θεσμό και τους εκπαιδευτικούς του.

Με δεδομένο ότι διαμορφώθηκαν πολλά μοντέλα αποκέντρωσης (Mons, 2004 οπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012), τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συναντάμε ανάλογα με την πολιτική που εφαρμόζεται, την εκπαιδευτική κουλτούρα και παράδοση, συνοπτικά είναι:

- Το κράτος γίνεται συντονιστής και σταδιακά αξιολογητής της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Αποδίδεται η εξουσία λήψης απόφασης στις περιφερειακές και τοπικές αρχές εκπαίδευσης
- Τα περιφερειακά και τοπικά όργανα εκπαίδευσης επιλέγονται από τους ενδιαφερόμενους - συντελεστές της εκπαίδευσης
- Επιτυγχάνεται με μια ορισμένη έννοια εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων
- Γίνεται ή επιδιώκεται η διαπραγμάτευση - εκτέλεση της πολιτικής και των εντολών του Υπουργείου έναντι της μεταφοράς - εκτέλεσης που ίσχυε στα προηγούμενα μοντέλα διοίκησης
- Η σχολική μονάδα αποτελεί τον πυρήνα «παραγωγής» εκπαίδευσης
- Δίνεται έμφαση στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων
- Καθιερώνεται ή προβάλλεται η ανάγκη για ότι ονομάζεται λογοδοσία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για το έργο τους
- Προωθείται η ελεύθερη επιλογή των σχολείων από τους γονείς
- Γίνεται ή αναδεικνύεται ως προτεραιότητα η ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών
- Προβάλλεται ως επιβεβλημένη η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας
- Απαιτείται η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Συνεπώς στο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης η τοπική εξουσία και οι γονείς έχουν τον βασικό ρόλο και το κράτος περνά από την λογική της ιεραρχίας στη λογική του συντονιστή. Εκείνο το οποίο φαίνεται να μειώνεται είναι η παρουσία του κράτους στην περιφέρεια σε αντίθεση με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και εξουσίες, που αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ίδια τάση εμφανίζεται και στα μοντέλα διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος από το συγκεντρωτικό προς το αποκεντρωμένο μοντέλο του οποίου εγγενές συστατικό αποτελεί το new public management (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Συνεπώς στο αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης η τοπική εξουσία και οι γονείς έχουν τον βασικό ρόλο και το κράτος περνά από την λογική της ιεραρχίας στη λογική του συντονιστή. Εκείνο το οποίο φαίνεται να μειώνεται είναι η παρουσία του κράτους στην περιφέρεια σε αντίθεση με τις περιφερειακές και τοπικές αρχές και εξουσίες, που αποκτούν διοικητική δύναμη και ο ρόλος τους αναβαθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μορφή ουσιαστικής αποκέντρωσης αποτελεί η αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες, όπου μέρος του διοικητικού έργου ανατίθεται από το κράτος και εκτελείται από ξεχωριστούς αυτοδιοικούμενους οργανισμούς, (νομικά πρόσωπα), με δικά τους όργανα (Κατσαρός, 2006). Ο βαθμός αυτοτέλειας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την κεντρική εξουσία σε συνδυασμό με τη δράση των γονέων ως «καταναλωτών» έχει άμεσες επιπτώσεις στον τρόπο λειτουργίας τους, γιατί δημιουργούνται προϋποθέσεις λειτουργίας και ρύθμισης του συστήματος με όρους αγοράς (αυτοχρηματοδότηση των ιδρυμάτων – ελεύθερη επιλογή των γονέων και χρηματοδότηση των σπουδών των παιδιών τους).

Ως εκ τούτου, σε συνδυασμό με την απόδοση αρμοδιοτήτων στις μονάδες, το σχολείο οδηγείται στην αποθεσμοποίησή του, δηλαδή στη «μετάλλαξη» του από κοινωνικό φορέα παροχής ενός δημόσιου αγαθού σε έναν οργανισμό που θα λειτουργεί στα πρότυπα των επιχειρήσεων με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια και ο οποίος θα αναζητά τον πελάτη προσφέροντας υπηρεσίες ποιότητας, ορισμένες φορές προσαρμοσμένες στον «πελάτη» (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στο πλαίσιο αυτό αποδίδεται στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις και άρα να αναλαμβάνουν την ευθύνη, τόσο απέναντι στην κεντρική εξουσία όσο και απέναντι στην κοινωνία και τους γονείς. Έτσι οι διευθυντές διαπραγματεύονται τους στόχους με την κεντρική εξουσία και ανάγονται σε «ηγέτες», δηλαδή έχουν τη δυνατότητα να πείσουν γονείς και κυρίως εκπαιδευτικούς για αυτή την αλλαγή. «Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλάζει ρόλο: δεν θεωρείται πλέον ο κύριος εκπαιδευτικός ή αυτός που αποτελεί τον δεσμό με την κεντρική διοίκηση, αυτός γίνεται εμψυχωτής της κοινωνίας των πολιτών» (McGinn et Welsh, 1999). Η επιτυχία στη διοίκηση των αυτοτελών σχολικών μονάδων εξαρτάται πλέον από τις ικανότητες του διευθυντή να εξασφαλίζει τη συμμετοχή τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην εφαρμογή τους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνουν, επιπλέον ρόλους γιατί οφείλουν προσφέρουν στην σχολική μονάδα ποιότητα ικανή να ανταγωνιστεί τις υπόλοιπες και να πείσουν τους καταναλωτές γονείς για το ποιοτικό προϊόν το οποίο τους προσφέρουν. Έτσι η εξειδίκευση αποτελεί πλέον βασική αρχή του επαγγελματισμού τους αφού η αυτοτέλεια συνοδεύεται από αύξηση των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών των εκπαιδευτικών δεδομένου ότι διευρύνει την εξουσία και τις ευθύνες όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Για τον Day ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται ως επαγγελματίας μέσα από συγκεκριμένες αρχές μάθησης, διαδικασίες αλλά και περιβάλλοντα σε μια πορεία που διαρκεί σ' όλη την επαγγελματική του καριέρα (Day, 2003).

Όσον αφορά τη σχέση κράτους – γονέων, που όπως προαναφέραμε ρυθμίζεται με όρους αγοράς, το κράτος αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της εξωτερικής αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει, ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον λογικών που προέρχονται από το χώρο της αγοράς όπως, προφίλ κατάρτισης, τεστ αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, εξωτερική αξιολόγηση, δείκτες παραγωγικότητας, δείκτες αποτελεσματικότητας, παραγωγική ικανότητα του σχολείου, αριθμός καινοτομιών κλπ. Αυτό συνεπάγεται, το κράτος, ποσοτικοποιώντας την απόδοση με τη βοήθεια δεικτών, να ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στα αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης και ιδιαίτερα στις σχολικές μονάδες.

Υπάρχουν χώρες, όπως αναφέρει ο Barroso, όπου η συμμαχία του κράτους με τους γονείς γίνεται με βάση την αγορά αλλά με αντιπάλους τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς αναλαμβάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, θεωρώντας το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς ως εκπροσώπους της κεντρικής εξουσίας με αποτέλεσμα ο ρόλος τους αποδυναμώνεται σε σχέση με την αυτοτέλεια που πρέπει να έχουν στο χώρο της εργασίας τους (Barroso, 2000).

Βασικά η τεχνοκρατική αντίληψη λειτουργεί, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και συνθήκες, ανασταλτικά στην αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων και τους επιβάλλει ένα ομοιόμορφο τρόπο λειτουργίας που εμπεριέχει αρκετά χαρακτηριστικά του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης. Οι Maroy & Dupriez υποστηρίζουν ότι αφού οι επιδιωκόμενοι στόχοι της εκπαίδευσης καθορίζονται από δείκτες που γίνονται αντικείμενα αξιολόγησης και είναι εξωτερικά μετρήσιμοι, μειώνεται η δημιουργικότητα και η αυτονομία της υπέρ μιας τεχνοδομής

(technostructure) η οποία καθορίζει αναμενόμενες συμπεριφορές και τα εργαλεία αξιολόγησης (Maroy & Dupriez, 2000, όπ. αναφ. στο Παπακωνσταντίνου, 2012).

Διαπιστώνουμε ότι ενώ το παλιό σύστημα της κεντρικής εξουσίας (government) χαρακτηρίζεται από μία αυστηρή ιεραρχία και από ένα κάθετο κυρίαρχο λόγο, το νέο αποκεντρωμένο σύστημα χαρακτηρίζεται από την καινούργια τεχνική της διακυβέρνησης (governance).

Η εφαρμογή και λειτουργία της διακυβέρνησης πλαισιώνεται από τις πέντε αρχές της καλής διακυβέρνησης, διαφάνεια, συμμετοχή, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα και συνοχή, έτσι όπως αυτές καθορίστηκαν στη «Λευκή Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση» με στόχο την διασφάλιση της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου σε όλα ανεξαιρέτως τα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. αλλά και σε όλα τα κυβερνητικά επίπεδα (διεθνές, ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό, τοπικό) (European Commission, 2001):

- **Ανοικτότητα:** προκειμένου να κοινοποιούνται με κατανοητό τρόπο στο ευρύ κοινό οι δράσεις της Ε.Ε. και τις αποφάσεις που λαμβάνει.
- **Συμμετοχή:** εξαρτάται από τις κεντρικές κυβερνήσεις, που ακολουθούν μία συνολική προσέγγιση στην ανάπτυξη και υλοποίηση Ευρωπαϊκών πολιτικών, αυξάνει τον βαθμό εμπιστοσύνης στο τελικό αποτέλεσμα και στα θεσμικά όργανα ενώ κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των πολιτών.
- **Λογοδοσία:** η αποσαφήνιση των ρόλων είναι απαραίτητη από όλους όσους εμπλέκονται στις διαδικασίες ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής της Ε.Ε. σε οποιοδήποτε επίπεδο διακυβέρνησης.
- **Αποτελεσματικότητα:** Οι πολιτικές χρειάζεται να είναι αποτελεσματικές, οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται εγκαίρως με βάση σαφείς στόχους, ούτως ώστε να παραχθούν τα απαιτούμενα αποτελέσματα.
- **Συνοχή:** απαιτείται συνεχής προσπάθεια σε όλα τα διοικητικά επίπεδα για να εξασφαλίζεται η συνοχή των πολιτικών της Ε.Ε. καθώς παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση συμπεριλαμβανομένης και της αυξημένης εμπλοκής των περιφερειακών και τοπικών αρχών.

Αξίζει, δε, να αναφερθεί ότι οι νέες μορφές διακυβέρνησης, επαναπροσδιορίζουν την έννοια των δικτύων (policy networks) ή κοινοτήτων πολιτικής (policy communities) και σε αντιπαράθεση με τις έννοιες της κυβέρνησης και της κρατικής διοίκησης, ένας αντιπροσωπευτικός ορισμός των δικτύων αναφέρεται στη συμμετοχή

πολλαπλών δρώντων στη λήψη των αποφάσεων. Σύμφωνα με τους Hanf και Scharpf (1978), «το δίκτυο υποδηλώνει την ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού δημοσίων και ιδιωτικών φορέων από διαφορετικά επίπεδα και λειτουργίες της κοινωνίας και της κυβέρνησης στη διαμόρφωση της πολιτικής. Διαμορφώνεται δηλαδή ένας σύνθετος κόμβος διοικητικών επιπέδων και χώρων άρθρωσης της πολιτικής, σε υπερεθνικό, εθνικό και τοπικό επίπεδο, όπου διασταυρώνονται λειτουργικά δίκτυα επιχειρήσεων, υπερεθνικών οργανισμών, τοπικών φορέων και μη-κυβερνητικών οργανώσεων, όπου οι επίσημοι κρατικοί μηχανισμοί να μένουν, στην καλύτερη περίπτωση, πρώτοι μεταξύ ίσων (Jessop, 1999).

Επιπλέον, η διακυβέρνηση σχετίζεται με σύγχρονες μεθόδους και διαδικασίες λήψης αποφάσεων και με την εμφάνιση σύγχρονων εκδοχών διεύρυνσης της δημοκρατίας, με τη συμμετοχή, των Κοινωνικών Εταίρων και της Κοινωνίας των Πολιτών, πλην της διοίκησης (Φραγκούλης κ.α., 2012)

Η διακυβέρνηση οδηγεί, συνεπώς, σε μια διαρροή της κρατικής εξουσίας προς τρεις σαφείς κατευθύνσεις: α) «προς τα πάνω», δηλαδή προς τους υπερεθνικούς οργανισμούς, β) «προς τα κάτω», τις περιφερειακές κοινότητες της επικράτειας του κάθε εθνικού κράτους και γ) «προς τα έξω», στις πρωτοβουλίες και τους θεσμούς της κοινωνίας των πολιτών και της αγοράς (Αρανίτου κ.ά., 2011). Η διαρροή αυτή σχετίζεται μ' έναν μετασχηματισμό του κράτους που συνδέεται, όχι με τις αναπόφευκτες δυνάμεις της «παγκοσμιοποίησης», αλλά με την αναδιάρθρωση των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και την αναπροσαρμογή του κράτους και των μηχανισμών του στο πεδίο της αγοράς προς όφελος του συνολικού εθνικού κοινωνικού κεφαλαίου (Μηλιός, 1997; Σακελλαρόπουλος, 2004).

Το νέο κρατικό «παράδειγμα» στην άσκηση της κοινωνικής πολιτικής λειτουργεί ως ένα είδος διαχειριστιολογικού δικτύου όπου το κράτος σχεδιάζει, χρηματοδοτεί, συντονίζει, παρακολουθεί και αξιολογεί ένα σύνολο φορέων του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα που παρέχουν κοινωνικές υπηρεσίες και η αποτελεσματικότητά του έγκειται ακριβώς στη δυνατότητά του να μετράει το αποτέλεσμα της δράσης των συμμετεχόντων στο δίκτυο.

1.5.Συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης: πλουραλισμός, κορπορατισμός

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επαγγελματικές συλλογικότητες των εκπαιδευτικών και τα συστήματα κοινωνικής εκπροσώπησης γενικότερα, λαμβάνοντας υπόψη τη σθεναρή αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων απέναντι στις προσπάθειες της κεντρικής εξουσίας για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά στο τρίτο κεφάλαιο.

Ο τρόπος άρθρωσης συλλογικών συμφερόντων σημασιοδοτείται με τους όρους «κορπορατισμός» και «πλουραλισμός». Αναλυτικότερα: «ο κορπορατισμός είναι σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων συγκροτημένο από περιορισμένο αριθμό μοναδικών, υποχρεωτικών, μη ανταγωνιστικών, λειτουργικά ιεραρχημένων οργανώσεων, που έχουν κρατική αναγνώριση ή άδεια και στις οποίες απονέμεται σκόπιμα μονοπώλιο εκπροσώπησης των αντίστοιχων κατηγοριών με αντάλλαγμα ορισμένους περιορισμούς στην επιλογή ηγεσίας και στην άρθρωση αιτημάτων» (Μαυρογορδάτος, 2001; Schmitter, 1979; Αρανίτου, 2012).

Ο κορπορατισμός διακρίνεται σε κοινωνικό και κρατικό. Ο πρώτος προκύπτει αυτόνομα από την ίδια την κοινωνική εξέλιξη και προϋποθέτει την αυτόνομη συσπείρωση των μισθωτών εργαζομένων σε συλλογικά σώματα και την ελεύθερη και αβίαστη συναίνεσή τους στη διαμόρφωση των δημόσιων πολιτικών αλλά και τη «συγκεκριμένη διεκπεραίωση των ρητών δεσμεύσεων που έχουν αναληφθεί από τις κοινωνικές ομάδες σε ό,τι αφορά την υλοποίηση αυτών των πολιτικών» (Schmitter & Lehmbruch, 1979). Στον κρατικό κορπορατισμό οι σχέσεις κράτους και ομάδων συμφερόντων καθορίζονται από τις επιταγές του οικονομικού συστήματος και το κράτος είναι εκείνο που τις ελέγχει όσον αφορά την ανάπτυξη και τη λειτουργία τους. Τα συλλογικά σώματα διατηρούν την αυτονομία τους και την ισχύ τους ενώ το κράτος αναλαμβάνει ρόλο διαμεσολαβητή. Ο Μαυρογορδάτος (1988), έθεσε το ζήτημα του «κρατικού κορπορατισμού» ως εξήγηση και ερμηνεία της παντελούς έλλειψης αυτονομίας των ελληνικών συνδικάτων.

Η έννοια του κορπορατισμού έχει σήμερα υποκατασταθεί από την έννοια του «συντονισμού πολιτικής» ή και του «κοινωνικού διαλόγου» όπως και στην Ελλάδα, όπου συνυπάρχει ο κρατικός κορπορατισμός με κάποια στοιχεία πλουραλισμού (Μαυρογορδάτος, 2001) ή αλλιώς ένας εξαρθρωμένος κορπορατισμός (Λάβδας,

2007). Ο Ν. Μουζέλης υποστήριξε ότι στην Ελλάδα ο κορπορατισμός δεν είναι κρατικός ή κοινωνικός αλλά «συσσωματικός», γιατί ο κρατικός έλεγχος εκ των πραγμάτων γίνεται πάνω σε σωματεία και ενώσεις που είναι ιδιαίτερα αδύναμες και άγονται και φέρονται από την κρατική χειραγώγηση. Ο Κ. Τσουκαλάς ορίζει τον κορπορατισμό ως «πελατειακό». Τονίζει ότι το κράτος προβαίνει σε κορπορατιστικές διευθετήσεις με επιλεγμένες κοινωνικές ομάδες, που προωθούν τα συμφέροντα τόσο της αστικής τάξης όσο και επιλεγμένων μεσαίων στρωμάτων των πόλεων μέσω επιλεκτικής διανομής κρατικών παροχών και ευκαιριών απασχόλησης στη δημόσια διοίκηση, αλλά και στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, στους οπαδούς του εκάστοτε κυβερνητικού κόμματος (Τσακίρης, Θ. χ.η.).

Μια παραπλήσια άποψη εκφράστηκε από τον Peter Katzenstein (1985) που κατέταξε τις χώρες με κορπορατιστικά συστήματα σε δύο τύπους: κοινωνικός και φιλελεύθερος κορπορατισμός. Η διαφορά της θέσης του σε σχέση με αυτή του Schmitter συνίσταται στο ότι θεωρεί πως προϋπόθεση για την επιτυχία του κορπορατισμού ως συστήματος διαμεσολάβησης και εκπροσώπησης οικονομικών συμφερόντων, είναι το μικρό μέγεθος της επικράτειας.

Ο κορπορατισμός έχει ως κύρια θέση την ενσωμάτωση των κύριων ομάδων συμφερόντων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι εθνικές συνομοσπονδίες συνδικαλιστικών οργανώσεων και εργοδοτών συμμετέχουν στο σχεδιασμό κρατικών πολιτικών κυρίως σε ότι αφορά τη θεσμοθέτηση εργασιακών σχέσεων διαμορφώνουν δηλαδή από κοινού με την κυβέρνηση βασικές πολιτικές κατευθύνσεις. Με τον τρόπο αυτό τα βασικά προβλήματα εργασιακής πολιτικής καθορίζονται έπειτα από τριμερείς διαπραγματεύσεις στις οποίες συμμετέχουν η πολιτική ηγεσία, εκπρόσωποι των εργοδοτών και συνδικαλιστές. Πρόκειται δηλαδή για σύναψη κοινωνικών συμβολαίων μεταξύ των κοινωνικών εταίρων με αντάλλαγμα την κοινωνική συμμόρφωση των μελών (Hague & Harrop, 2005).

Στην Ελλάδα έχει διεξαχθεί ιδιαίτερη συζήτηση για το σύστημα κοινωνικής εκπροσώπησης της χώρας. Ήδη μετά την πτώση της Χούντας ξεκινά μία αργή και επίπονη διαδικασία που οδήγησε σταδιακά στην εδραίωση κλίματος εμπιστοσύνης στις διμερείς σχέσεις των κοινωνικών εταίρων και στην μερική απεμπλοκή τους από το κράτος (Γιαννακούρου, 2002). Τη δεκαετία του '80 ψηφίζονται μια σειρά από νόμοι που ενισχύουν την συνδικαλιστική εκπροσώπηση και τις συνδικαλιστικές ελευθερίες. Ενδεικτικά ο Νόμος 1264/1982 που ρυθμίζει τα σχετικά με τη σύσταση,

λειτουργία και οργάνωση των συνδικαλιστικών οργανώσεων και με το απεργιακό δικαίωμα.

Με το νόμο 1876/1990 εισάγεται ένα νέο σύστημα ελεύθερων συλλογικών διαπραγματεύσεων και προτάσσεται ο διάλογος των μερών μέσα από συλλογικές διαπραγματεύσεις. Η Αρανίτου (2005) για τις ομοιότητες μεταξύ κορπορατισμού και κοινωνικού διαλόγου αναφέρει ότι ο φορέας της δημόσιας εξουσίας την περίοδο του κορπορατισμού ήταν το κράτος ενώ την περίοδο του κοινωνικού διαλόγου, η ευρωπαϊκή γραφειοκρατία και το σύστημα πολυεπίπεδης κυβέρνησης που περιλαμβάνει και το κράτος. Στην πρώτη περίπτωση μιλάμε για συλλογική διαπραγμάτευση με ισότητα ανάμεσα στα μέρη ενώ στη δεύτερη δίνεται έμφαση στη «δημοκρατικότητα» της διαδικασίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά επίσης ότι τα συνδικάτα παραπλανήθηκαν διότι η όλη διαδικασία τα οδήγησε να συνομιλούν και να λαμβάνουν θέσεις σε πεδία ή επί θεμάτων που ως επί το πλείστον αποτελούσαν επιλογή των εργοδοτών.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των συμβάσεων, αν και ο νόμος προβλέπει τη διεύρυνση του περιεχομένου των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων, απ' ό,τι φαίνεται δίνεται ακόμα έμφαση σε παραδοσιακού και αμυντικού χαρακτήρα αιτήματα, με κυρίαρχα τα οικονομικά και μισθολογικά θέματα έναντι πιο θεσμικών ή/και ποιοτικών θεμάτων (Μουρίκη, 2002).

Εν κατακλείδι, το πολιτικό μοντέλο του κορπορατισμού είναι χρήσιμο για τη μελέτη συστημάτων στα οποία δρουν ομάδες με συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε κάποιον τομέα (π.χ. ενδιαφέρον στην εκπαίδευση), μη ανταγωνιστικές, ιεραρχικά διαρθρωμένες, οι οποίες προβάλλουν μεν τις θέσεις τους δέχονται όμως «de facto» τους περιορισμούς που τους τίθενται από την κεντρική κυβέρνηση. Στην προσέγγιση αυτή, το παράδειγμα της Ελλάδας είναι αντιπροσωπευτικό, όπου η μακρά παράδοση του συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης συνδέεται με τη δράση ορισμένων ομάδων που λειτουργούν κάτω από τον κρατικό έλεγχο (ενώσεις εκπαιδευτικών, ενώσεις γονέων, πανεπιστήμια, διοικητικός μηχανισμός της εκπαίδευσης κ.λπ.).

Αντίθετα, «ο πλουραλισμός» είναι σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων συγκροτημένο από απροσδιόριστο αριθμό πολλαπλών εθελοντικών, ανταγωνιστικών, αυτοπροσδιορισμένων και μη ιεραρχημένων οργανώσεων, που δεν έχουν ειδική κρατική άδεια, αναγνώριση οικονομική ενίσχυση ή προέλευση ούτε ελέγχονται με οποιοδήποτε τρόπο από το κράτος στην επιλογή ηγεσίας ή στην άρθρωση αιτημάτων

και δεν ασκούν μονοπώλιο εκπροσώπησης των αντίστοιχων αιτημάτων» (Μαυρογορδάτος, 2001; Schmitter, 1979; Αρανίτου, 2012).

Ο πλουραλισμός ως τρόπος οργάνωσης της κοινωνικής εκπροσώπησης αποδέχεται τις πολυάριθμες ανταγωνιστικές ομάδες συμφερόντων και την επιρροή τους στη κυβέρνηση, ενώ το κράτος διατηρεί το ρόλο του επιδιαιτητή. Η κυβέρνηση μπορεί να στηριχτεί στις ποικίλες ομάδες για την εφαρμογή της πολιτικής της, ενώ ανατρέπεται η κυριαρχία της οποιασδήποτε ελίτ (Hague & Harrop, 2005). Σύμφωνα με τον Olson (1991), «στον πλουραλισμό, οι ιδιωτικές ενώσεις κάθε τύπου και ειδικά τα εργατικά συνδικάτα, οι εκκλησίες και οι συνεταιρισμοί πρέπει να αποκτήσουν έναν ευρύτερο συνταγματικό ρόλο στην κοινωνία και το κράτος δεν πρέπει να ελέγχει χωρίς περιορισμούς την πληθώρα των ενώσεων ιδιωτικού χαρακτήρα. Έτσι δημιουργείται ευνοϊκή διάθεση προς τις ομάδες πίεσης επειδή υπογραμμίζεται η ελευθερία και η αυθορμησία σε αντιδιαστολή προς τον υποχρεωτικό και αναγκαστικό χαρακτήρα του κράτους».

Η θεωρία του πλουραλισμού έχει ως βασική της αρχή την θέση ότι ο ρόλος των ομάδων πίεσης σε μια κοινωνία είναι να αποτελούν μέσα παροχής πρόσβασης στο πολιτικό σύστημα και ταυτόχρονα να λειτουργούν ως αντίβαρα στις υπερβολικές συγκεντρώσεις εξουσίας. Οι βάσεις της πλουραλιστικής θεωρίας (Hague & Harrop, 2005; Heywood, 2006) είναι οι εξής:

- Οι πολιτικές αποφάσεις είναι αποτέλεσμα συνεχούς ανταγωνισμού και διαπραγμάτευσης μεταξύ των ομάδων
- Καμία ομάδα δεν έχει το μονοπώλιο της εξουσίας
- Τα μέλη μπορούν να ανήκουν σε διάφορες ομάδες, οι οποίες δεν είναι κλειστές
- Η επίλυση των συγκρούσεων γίνεται με εκλογές και όχι με βίαιο τρόπο

Η θέση που κυριάρχησε μεταξύ των πλουραλιστών είναι αυτή της «πολυαρχίας». Σύμφωνα με αυτή καμία ελίτ ή διευθυντική τάξη δεν κυριαρχεί σε αυτό το πολυαρχικό μοντέλο το οποίο χαρακτηρίζεται από ποικιλία κοινωνικών οργανώσεων με μεγάλη αυτονομία μεταξύ τους και από πλουραλισμό. (η θέση αυτή υποχώρησε με την κυριαρχία των καπιταλιστικών εταιρειών) (Heywood, 2006; Dawl, 1956). Σε αυτό το πλαίσιο οι ομάδες υπόκεινται σε συμβιβασμούς και οι αποφάσεις προκύπτουν μέσα από διαπραγματεύσεις.

Ωστόσο κριτική ασκήθηκε σε αυτή τη θέση εξισορρόπησης συμφερόντων. Σύμφωνα με τον Olson, η οργάνωση σε ομάδες, ενώσεις κτλ, οδηγεί στη επιβολή των

συμφερόντων των μικρών οργανωμένων ομάδων (Κατσούλης,ix, εισαγωγή στο Olsson,1991). Έτσι,αμφισβητώντας τις κεντρικές υποθέσεις της πλουραλιστικής θεωρίας, ο M. Olson επικέντρωσε την κριτική του στα λογικά σφάλματά της, στην αντιμετώπιση των ομάδων οικονομικών συμφερόντων. Κατ' αυτόν, το μεμονωμένο μέλος μιας μεγάλης οργάνωσης βρίσκεται σε θέση τέτοια ώστε να μπορεί να περάσει απαρατήρητη η τυπική και όχι ουσιαστική συμμετοχή του στις δραστηριότητες της ενώ ταυτόχρονα να απολαμβάνει τα άνευ κόπου ωφελήματα. Τονίζει επίσης ότι τα μέλη μιας μεγάλης οργάνωσης συμμετέχουν σ' αυτή λόγω των επιλεκτικών κινήτρων μέσω των δελεαστικών προσφορών υπηρεσιών και άλλων αγαθών που τους παρέχονται.

Η κριτική από τη πλευρά των θεωρητικών των ελίτ και των μαρξιστών αφορά κυρίως ότι ο πλουραλισμός αγνοεί τις πολιτικές, στρατιωτικές, επιχειρηματικές ελίτ περιφρονώντας τις κοινωνικές ανισότητες και το ότι ορισμένες ομάδες είναι πιο ισχυρές διότι διαθέτουν τα μέσα παραγωγής, συγκροτώντας μια «καπιταλιστική τάξη» (Mills, 1991)

Ομάδες Συμφερόντων: επιρροή και ταξινόμηση

Πρέπει να επισημάνουμε ότι τα μέσα και οι δυνατότητες δράσης ανάμεσα στις ομάδες συμφερόντων διαφέρουν. Υπάρχουν ομάδες με ισχυρότερη επιρροή από άλλες. Παράγοντες που διαφοροποιούν την επιρροή των ομάδων είναι :

- τα μέσα δράσης τους, όπου σύμφωνα με τους Muller & Surel (2002), η ομάδα με τη διασφάλιση μιας συνεχούς δημοσιοποίησης των προβλημάτων της που γίνονται αντιληπτά ως σημαντικά από τα μέλη της, ενισχύει τη νομιμότητα της θέσης της
- το μέγεθός τους, όπου στο μοντέλο του Olson (Κατσούλης,ix, εισαγωγή στο Olsson,1991) οι μικρές και συνεκτικές ομάδες διαθέτουν καλύτερη πληροφόρηση, οργανωτική συνοχή και κέρδη σε αντίθεση με τις πολυπληθείς που έχουν μικρότερη πιθανότητα να εξασφαλίσουν μια άριστη ποσότητα από ένα συλλογικό αγαθό
- ο βαθμός θεσμοθετημένης πρόσβασης στον πολιτικο-διοικητικό μηχανισμό. Οι Muller και Surel (2002) βασιζόμενοι στη διάκριση των Cobb και Elder, καταδεικνύουν ότι υπάρχουν πόροι υλικοί, συμβολικοί οργανωτικοί που

βοηθούν ορισμένες ομάδες να έχουν καλύτερη πρόσβαση στη θεσμική ατζέντα.

- Η δυνατότητα συσπείρωσης των ενδιαφερομένων για ένα συγκεκριμένο θέμα, η χρησιμοποίηση οικονομικών πόρων και διασυνδέσεων, η προσφορά στο κράτος κάτι που χρειάζεται αλλά δεν μπορεί ή δε θέλει να προσφέρει όπως οικονομικό/ανθρώπινο κεφάλαιο, πληροφορίες ή εμπειρογνωμοσύνη, να θέσει σε κίνδυνο τη δημοτικότητα είτε της κυβέρνησης είτε των κομμάτων της αντιπολίτευσης (Bale, 2011).
- Εσωτερικές δυναμικές των ομάδων (Baumgarten & Jones, 1993).

Ποιοι είναι λοιπόν οι κοινωνικοί δρώντες που εμπλέκονται με θεσμικό τρόπο και με διαφορετικά μέσα στη χάραξη δημόσιων πολιτικών; Τι είναι λοιπόν τα συνδικάτα; Είναι ομάδες πίεσης ή συμφερόντων;

Κατά το Cambridge Advanced Learner's Dictionary, συμφέρον είναι μια κατάσταση «που φέρνει κέρδος ή που θίγει κάποιον ή κάτι». Μπορεί επίσης να είναι δικαίωμα, τίτλος, ή νόμιμο μερίδιο σε κάτι. Ενδέχεται να είναι η ανάμειξη ή ένα νόμιμο δικαίωμα, που συνήθως σχετίζεται μια εργασία, μια επιχείρηση ή με περιουσία. Τέλος, έννομο συμφέρον είναι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή αντικείμενο διακύβευσης για τη διατήρηση – ή για την επίδραση σ' αυτήν – μιας κατάστασης, μιας διευθέτησης ή δράσης. Πρόκειται για τη διατήρηση ενός νόμιμου δικαιώματος για παρούσα ή μελλοντική άσκηση (π.χ. το συμφέρον ενός εργαζομένου σύμφωνα με ένα πρόγραμμα συνταξιοδότησης).

Ο όρος ομάδες συμφερόντων (ή ειδικών συμφερόντων) καλύπτει κάθε σύνολο ατόμων, το οποίο, στη βάση ενός ή περισσότερων κοινών συμφερόντων, διατυπώνει αιτήματα σε ομάδες ή στην κοινωνία γενικώς αποσκοπώντας στην προώθηση των στόχων του.

Ομάδα πίεσης είναι μια οργάνωση που επιδιώκει την εκπροσώπηση των συμφερόντων συγκεκριμένων τμημάτων της κοινωνίας με σκοπό την επίδραση στη διαμόρφωση της δημόσιας πολιτικής. Στην περίπτωση εντελώς στενά νοούμενου συμφέροντος σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας η ομάδα πίεσης αναφέρεται ως Lobby.

Σύμφωνα με τον Wilson οι ομάδες συμφερόντων (συνδικάτα, συλλογικοί δρώντες, εργοδοτικές οργανώσεις καταναλωτικές ενώσεις, εμπορικοί σύλλογοι) είναι οργανώσεις με κάποια αυτονομία από τα κόμματα και τη κυβέρνηση, που επιδιώκουν

την άσκηση πολιτικής (Wilson, 1990). Ο Μαυρογορδάτος επισημαίνει ότι στην πράξη οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως ταυτόσημοι και συμπληρώνει ότι αφού δεν ασκούν όλες οι ομάδες πίεση προς την κυβέρνηση, η έννοια της ομάδας συμφερόντων είναι ευρύτερη από εκείνη της ομάδας πίεσης (Μαυρογορδάτος, 2001). Στη βιβλιογραφία έχει υιοθετηθεί ο κοινά αποδεκτός ορισμός ομάδα πίεσης ή συμφερόντων για κάθε οργανωμένη προσπάθεια προώθησης μιας διεκδίκησης ή αξίωσης.

Μπορούμε όμως να τις ταξινομήσουμε με διαφορετικά κριτήρια:

- α) ομάδες συμφερόντων ή τομεακές, που προωθούν το συμφέρον των μελών τους (τα περισσότερα από τα οποία συνδέονται με την ομάδα μέσω επαγγέλματος) ή ομάδες προώθησης, που στοχεύουν σε πιο συγκεκριμένους σκοπούς προωθώντας συγκεκριμένη ιδεολογία (Bale, 2011).
- β) Εσωτερικές (insider) ή εξωτερικές (outsider) ομάδες πίεσης. Οι πρώτες θεωρούνται αναγνωρισμένες και νομιμοποιημένες από την κυβέρνηση που τις συμβουλεύεται σε τακτή βάση. Οι δεύτερες είτε δεν επιθυμούν να εμπλακούν σε σχέση συμβούλου των κρατικών αξιωματούχων είτε δεν μπορούν να κερδίσουν κυβερνητική αναγνώριση και νομιμοποίηση
- γ) άτυπες είναι όσες συγκροτούνται με βάση ατομικά χαρακτηριστικά (φυλή, θρησκεία, έθνος) και θεσμικές είναι οι θεσμοί που λειτουργούν και ως ομάδες πίεσης (δικαστικοί, πανεπιστημιακοί, εκπαιδευτικοί) (Μαυρογορδάτος, 2001).

Ανάλογα λοιπόν με τη δυνατότητα διασυνδέσεων και τον τύπο της ομάδας, οι ομάδες διατηρούν διαφορετική δίοδο πρόσβασης στην εξουσία. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στην Ελλάδα λειτουργούν με όρους «κοινωνικού κορπορατισμού», (Μαυρογορδάτος, 1988) και, κατ'επέκταση, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες συμμετέχουν και θεσμικά στη λειτουργία του κράτους, όπου ασκούν αποφασιστικό ρόλο (αιρετοί στα Υ.Σ.), πέρα από την άμεση, τυπική και άτυπη αλλά σε κάθε περίπτωση ιδιαίτερα ισχυρή, πίεση που ασκούν στα πολιτικά κόμματα και στις κατά καιρούς πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Σαλτερής, 2001).

Κεφάλαιο 2: Εκπαιδευτική πολιτική και υπερεθνικές αρχές στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

2.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αρχικά γίνεται αναφορά στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς επίσης και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Καταγράφονται οι ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, ενώ τέλος, παρουσιάζεται ο ρόλος των υπερεθνικών αρχών στην προσπάθεια χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής γραμμής και η πολυπλοκότητα των σχέσεων, οι οποίες προβάλλονται κατά τις διαδικασίες «μετάφρασης» των κατευθυντήριων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικές.

2.2. Διαμόρφωση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η εκπαίδευση, που αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε κοινωνίας, αποτελεί την οργανωμένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία με σκοπό τη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών ικανοτήτων, στους μαθητές. Αποτελεί ουσιαστικά την εφαρμογή του θεωρητικού συστήματος της αγωγής, στην πράξη, του συστήματος δηλαδή εκείνου, που αποτελείται από βασικές αρχές και θεμελιώδεις κανόνες για την παιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο διερχόμενο στην επιρροή της πολιτικής διαδικασίας, μετατρέπεται σε πολιτικό και ως πολιτικό πλέον φαινόμενο αποτελεί και το κύριο αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπάκας, 2014).

Η εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται πάντα στο επίκεντρο ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων και των κοινωνιών σε όλα τα κράτη. Αυτό όμως που έχει αλλάξει τις τελευταίες δεκαετίες, με τη μεγάλη δύναμη επιρροής που έχουν αναπτύξει οι διεθνείς οργανισμοί, είναι η ενεργός εμπλοκή τους στα τεκταινόμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 1998 . Rautalin et al., 2018). Το ενδιαφέρον αυτό για την εκπαιδευτική πολιτική έχει τις ρίζες του, τόσο σε ενδογενή όσο και εξωγενή αίτια που προέρχονται από τις παγκόσμιες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Η σύγχρονη θεώρηση της «κοινωνίας της γνώσης» (Bindé, 2005) έχει επιβάλει μια συνεχή αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και συστημάτων των κρατών με σκοπό τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της (Sahlberg, 2006).

Εκπαιδευτική πολιτική

Επειδή η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σχετική και εξαρτάται από τις ιδιαιτερότητες κάθε εποχής, δεν είναι δυνατό να δοθεί ένας διαχρονικά έγκυρος ορισμός, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες των θεωρητικών της εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα αυτού είναι να περιγράφονται με τη χρήση του όρου αυτού εντελώς διαφορετικά πράγματα για ποικίλα θέματα (Ball, 1993).

Συνήθως, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις επιλογές των κυβερνήσεων για το τι θα κάνουν ή δε θα κάνουν σχετικά με την εκπαίδευση. Εμπεριέχει το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Ένας πιο διευρυμένος ορισμός δίνεται για να περιγράψει την πολιτική που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από τις κυβερνήσεις, όπως και αυτή που παράγεται ενδογενώς από τους συντελεστές στην εκπαίδευση (Σαϊτης, 2008. Σιάνου-Κύργιου, 2014). Η εξουσία και η οργάνωση σύμφωνα με τους Σταμέλος κ.α. (2015) αποτελούν βασικές έννοιες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή ενδιαφέρεται για την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Οι Haddad και Demsky (1995) που ορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, θεωρούν ότι η πολιτική συνιστά αποφάσεις που έχουν ως στόχο να καθοδηγήσουν ή να περιορίσουν μελλοντικές αποφάσεις ή να καθοδηγήσουν την εφαρμογή προηγούμενων αποφάσεων. Αυτός ο χρονικά δεσμευμένος χαρακτήρας της πολιτικής και της χάραξης πολιτικής, το κάνει τόσο κρίσιμο για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Σύμφωνα με τον Ball (1994), κάθε αξιοπρεπής θεωρία της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να παρακολουθεί τη λειτουργία του κράτους, αλλά συγχρόνως δε θα πρέπει να περιορίζεται σε μια προοπτική κρατικού ελέγχου. Η πολιτική είναι μια «οικονομία της εξουσίας», ένα σύνολο τεχνολογιών και πρακτικών που πραγματοποιούνται και διαπραγματεύονται μέσα σε τοπικά περιβάλλοντα. Η πολιτική είναι τόσο κείμενο και δράση, λέξεις και πράξεις, είναι αυτό που έχει θεσπιστεί καθώς και για αυτό που προορίζεται.

Η δυσκολία να διατυπωθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την εκπαιδευτική πολιτική οφείλεται κυρίως στους παρακάτω λόγους (Σιάνου-Κύργιου, 2014):

- αναφέρεται σε μια διαδικασία δυναμική και πολυδιάστατη, στο πεδίο της ιδεολογίας και της πρακτικής, που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί. Έχει συνέπειες σε ποικίλα επίπεδα, επειδή η εκπαίδευση ασκεί πολυσύνθετες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες.
- δεν είναι ένα αυτόνομο μέρος της δημόσιας πολιτικής, αλλά επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τις κατευθύνσεις της οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής.
- συνδέεται άμεσα με τις ευρύτερες εξελίξεις που συντελούνται στις δομές και τις λειτουργίες του κράτους. Μορφοποιείται κάτω από την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων όπως είναι οι κομματικές αντιπαραθέσεις και οι ιδεολογικές συγκρούσεις, οι σχέσεις εξουσίας και οι εθνικές ιδιαιτερότητες που οριοθετούν σε μεγάλο βαθμό τις στρατηγικές, τις πρακτικές και τις τελικές εκβάσεις της.
- Η ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής απαιτεί μια σύνθετη προσέγγιση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις (π.χ. δομολειτουργική, μαρξιστική) που χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε διαφορετικά και πολλές φορές αντιφατικά συμπεράσματα.

Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής

Η χρήση των διεθνών αξιολογήσεων μεγάλης κλίμακας, χαρακτηριστικότερο παράδειγμα των οποίων αποτελεί το πρόγραμμα για τη διεθνή αξιολόγηση των μαθητών (PISA) του ΟΟΣΑ, για τη μέτρηση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και της μάθησης των μαθητών είναι ένα σχετικά πρόσφατο παγκόσμιο φαινόμενο. Με την ευρεία δημοσιότητα που παίρνουν οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών που συμμετέχουν κάθε φορά που δημοσιεύονται από τους διεθνείς οργανισμούς που τις πραγματοποιούν, έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν έναν όλο και πιο ζωτικό ρόλο στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που προωθούν οι κυβερνήσεις στο επίπεδο του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας δημιουργούν ένα υποτιθέμενο αντικειμενικό πεδίο σύγκρισης που μπορεί και

μεταβάλλει θεμελιωδώς τις συνθήκες και τα παγκόσμια πλαίσια που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. (Fischman et al, 2018; Rautalin et al., 2018).

Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται και διαμορφώνεται υπό τη συνισταμένη των δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, που έχουν συμφέροντα στην εκπαίδευση, καθένας από τους οποίους συντελεί με διαφορετική βαρύτητα στη διαμόρφωσή της. Οι σημαντικότεροι από αυτούς τους παράγοντες είναι (Haddad & Demsky, 1995; Μπάκας, 2014; Σαΐτης, 2008):

- Γενικά χαρακτηριστικά
Ο γενικός χαρακτήρας μιας χώρας που καθορίζεται από τη γεωγραφική θέση της, τον πληθυσμό της, τον πολιτισμό της και την κοινωνική διαστρωμάτωσή της έχει προφανείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί.
- Ο πολιτικός παράγοντας
Η εκπαιδευτική πολιτική σχεδιάζεται και εφαρμόζεται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Η ικανότητα του κράτους να προγραμματίζει σε εθνικό επίπεδο είναι μια κρίσιμη μεταβλητή στη θεσμική ανάλυση του πολιτικού τομέα, αφού η θεσμική δομή του πολιτικού τομέα έχει επιπτώσεις στην εκπαιδευτική ανάπτυξη.
- Ο κοινωνικοπολιτιστικός παράγοντας
Κάθε κοινωνία έχει τη δική της δομή και παράδοση, τα δικά της χαρακτηριστικά και το δικό της πολιτισμό.
- Ο οικονομικός παράγοντας
Η μακροοικονομική κατάσταση της χώρας γενικότερα αλλά και οι ανθρωπίνι πόροι ειδικότερα επηρεάζουν τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Οι εκπαιδευτικοί
Θεωρείται απίθανο να υλοποιηθεί οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική χωρίς την αποδοχή και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών
- Διεθνείς οργανισμοί
Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζεται σημαντικά από τις κατευθύνσεις που δίνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η UNESCO

Η Εκπαιδευτική Πολιτική, θα πρέπει να διαμορφώνεται με πλουραλισμό και με συμμετοχική λήψη αποφάσεων από όλους τους ενδιαφερόμενους παράγοντες, ώστε να εξασφαλίζεται η αποδοχή και η συμμετοχή τους για την επιτυχία της υλοποίησής της και την πραγματοποίηση των στόχων της. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής επειδή περιέχει τη λήψη αποφάσεων για να φέρει ικανοποιητικό αποτέλεσμα θα πρέπει (Μπάκας, 2014 . Σαΐτης, 2008):

- να υπαγορεύεται από αντικειμενικά κριτήρια,
- να γίνεται με την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας,
- να έχει σταθερή κατεύθυνση και να διαθέτει ένα βαθμό ευελιξίας για την αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων κατά την εφαρμογής της,
- να καθορίζει πλαίσια και κριτήρια για μελλοντικές ενέργειες, και
- να είναι εφαρμόσιμη.

2.3. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελεί την αλλαγή ή ρύθμιση που πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία κάθε φορά εφαρμόζεται και αφορά μέρος ή το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να διακριθεί σε μερική ή ολική, και σε εξωτερική που περιλαμβάνει διαρθρωτικές και δομικές αλλαγές ή εσωτερική που περιλαμβάνει αλλαγές περιεχομένου και λειτουργίας (Μπάκας, 2014).

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει παρατηρηθεί ότι βρίσκεται σε μια συνεχή κατάσταση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Οι κυβερνήσεις διεθνώς φαίνεται ότι επανεξετάζουν πολλές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Η επιστροφή των μεταρρυθμίσεων στο σχολείο υποδηλώνει ότι οι μεταρρυθμίσεις του παρελθόντος δεν κατάφεραν να εξαλείψουν τα προβλήματα για τα οποία προορίζονταν να επιλύσουν. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Cuban (1990), οι μεταρρυθμίσεις επιστρέφουν ξανά, ξανά και ξανά. Δεν είναι ακριβώς όπως στο παρελθόν ή υπό τις ίδιες συνθήκες, αλλά επιμένουν. Ένα χαρακτηριστικό των αλλαγών αυτών είναι ότι παρατηρούνται πολλά κοινά σημεία στα εκπαιδευτικά θέματα που εμφανίζονται και στις λύσεις που δίνονται, υποδεικνύοντας ότι οι κυβερνήσεις των κρατών μαθαίνουν η μία από την

άλλη και δανείζονται μεταξύ τους χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζουν. Αυτή η τάση του ‘δανεισμού πολιτικής’ γίνεται μια αυξανόμενη πραγματικότητα καθώς οδηγούμαστε προς ένα ‘παγκόσμιο χωριό’ (Halpin & Tryna, 1995). Οι Robertson & Waltman (1992) τονίζουν επίσης ότι οι αποφάσεις των πολιτικών για δανεισμό συχνά προκαλούνται από τις πιέσεις που δέχονται για την επίλυση επειγόντων προβλημάτων για τα οποία δεν υπάρχει εύκολες λύσεις.

Η ανάγκη για αλλαγή στην εκπαίδευση είναι σε μεγάλο βαθμό εκπεφρασμένη από οικονομική άποψη και ιδιαίτερα σε σχέση με την προετοιμασία του εργατικού δυναμικού και τον ανταγωνισμό με άλλες χώρες. Η εκπαίδευση περιγράφεται ως βασική συνιστώσα της ικανότητας των χωρών να διατηρούν και να βελτιώνουν την οικονομική ευημερία τους. Αυτή τη ρητορική έχει διαδοθεί τώρα τόσο πολύ που θεωρείται αυτονόητη, αλλά οι βασικοί λόγοι για τις μετατοπίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής πριν από 30 ή 40 χρόνια ήταν αρκετά διαφορετικοί, έχοντας πολύ περισσότερο να κάνουν με την κοινωνική κινητικότητα και την ατομική ευημερία. Οι οικονομικοί λόγοι δεν είναι, βεβαίως, οι μόνοι λόγοι για τους οποίους προωθείται σήμερα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αλλά η ισορροπία έχει αλλάξει σαφώς προς την κατεύθυνση μιας οικονομικής έμφασης (Levin, 1998).

Οι διαδικασίες της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση δημιουργούν ευκαιρίες κέρδους για τις επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται σε αυτή. Αυτό συμβαίνει τόσο σε γενικό επίπεδο όσον αφορά στη μετάβαση από τη δημόσια στην ιδιωτική εκπαίδευση όσο και στην παράλληλη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης σε ουσιαστικό επίπεδο. Οι διαδικασίες μεταρρύθμισης και οι ίδιες οι μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες δημιουργούν μια σειρά ευκαιριών κέρδους, ειδικότερα σε σχέση με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες που εφαρμόζονται ολοένα και περισσότερο στην εκπαίδευση, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση και την ανάλυση δεδομένων. Η μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον μια αγορά επιχειρηματικών ευκαιριών και εμπορικών λύσεων, ενώ ταυτόχρονα αναζητούνται τόσο τα οφέλη όσο και οι κοινωνικές αποδόσεις που προέρχονται από αυτή (Ball, 2018).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές συμβαίνουν στο πλαίσιο μιας ευρείας κριτικής των σχολείων, τόσο εθνικής όσο και υπερ-εθνικής μέσω των διεθνών αξιολογήσεων μεγάλης κλίμακας. Οι κυβερνήσεις θεωρούν συνήθως ότι τα σχολικά συστήματα δεν έχουν πετύχει τα αναμενόμενα και ότι η αποτυχία είναι μεγάλη λόγω του υψηλού

επιπέδου δαπανών για την εκπαίδευση. Οι διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας μπορούν να συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την κορυφή προς τα κάτω και στην εξάρτησή τους από προφανώς αντικειμενικά συστήματα αξιολόγησης για τη διανομή κινήτρων και τιμωριών που οδηγούν σε αυξημένο έλεγχο και λογοδοσία των δημοσίων συστημάτων εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματά τους φαίνονται να γίνονται αντιληπτά ως απλά μέτρα προσδιορισμού της εθνικής μάθησης και παρέχουν στις κυβερνήσεις μια φαινομενικά σαφή παροιμιώδη ώθηση για να προωθήσουν ή να επικυρώσουν τις προσπάθειες μεταρρύθμισης της πολιτικής (Fischman et al., 2018; Levin, 1998; Mehta, 2013).

Ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται στις ιδιαίτερες σχέσεις του με την κοινωνικοοικονομική δομή. Οποιαδήποτε αλλαγή πολιτικής, επομένως, δεν είναι καθαρά τεχνική αλλά έχει και κοινωνικοπολιτικές-οικονομικές διαστάσεις. Επομένως, ολόκληρη η έννοια της μεταρρύθμισης για τον εκδημοκρατισμό είναι ουσιαστικά ένα πολιτικό ζήτημα. Υπάρχει επίσης ένα πολύπλοκο σύνολο δεσμών μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της οικονομίας, όπου το σχολείο θεωρείται ως λύση σε ένα ευρύ φάσμα οικονομικών προβλημάτων. Αυτή η πεποίθηση είναι η πηγή της μεγάλης ώθησης για αλλαγές πολιτικής (Haddad, & Demsky, 1995).

Οι μεταρρυθμίσεις πολύ συχνά συναντούν αντιδράσεις από τα πρώιμα στάδια του σχεδιασμού τους. Οι αντιδράσεις αυτές στηρίζονται στις αμφισβητήσεις των εμπλεκόμενων φορέων ως προς τη στοχοθεσία τους και τις βελτιώσεις που επαγγέλλονται (Σιάνου-Κύργιου, 2014). Κάθε απόπειρα τροποποίησης του συστήματος, η οποία θα θεωρηθεί ότι μειώνει τις πιθανότητες των μαθητών να προχωρήσουν κοινωνικά ή οικονομικά, θα συναντήσει ισχυρή αντίθεση (Haddad & Demsky, 1995). Πολλές από τις μεταρρυθμίσεις συχνά μένουν ανεφάρμοστες και ακόμα περισσότερες έχουν μικρό χρόνο ζωής αφού η απόσταση μεταξύ σχεδιασμού και υλοποίησης έχει αποδειχθεί ότι είναι μεγάλη. Οι μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι μόνο προϊόν των επιλογών της εκάστοτε κυβέρνησης, αλλά και αντανάκλαση των αντιδράσεων, των συγκρούσεων και των συμβιβασμών για τους ρητούς ή τους άρρητους στόχους (Σιάνου-Κύργιου, 2014).

2.4. Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αν και αποτελούν μόνο έναν από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν τα επιτεύγματα των μαθητών, η αξιολόγησή τους θεωρείται απαραίτητη αφού υπάρχει πλέον κοινή συνείδηση του σημαντικού ρόλου τους στην πρόοδο των μαθητών αλλά και της κοινωνίας γενικότερα (Norlund et al., 2017). Συγκριτικές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, δείχνουν ότι οι οικονομικά αναπτυγμένες χώρες επενδύουν χρόνο, χρήμα και προσπάθεια στη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Vaillant & Gonzalez-Vaillant, 2017). Οι ευρωπαϊκές χώρες αναθεωρούν την εκπαιδευτική τους πολιτική μέσω της ψήφισης νομοθετημάτων ώστε να συμπεριλάβουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους και να αποτιμήσουν το βαθμό προσαρμογής τους στα εκπαιδευτικά πρότυπα που προωθούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ και η παγκόσμια τράπεζα (Grek, 2009; Isoré, 2009; Lingard, 2013; Τσακίρη κ.ά., 2012). Σκοπός των προτύπων αυτών, αποτελεί η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών, έτσι ώστε να εξισορροπηθεί η σχέση κόστους και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Τσακίρη κ.ά., 2012). Το κόστος σε χρόνο, χρήμα και ανθρώπινο δυναμικό, είναι υψηλό για την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό υψηλές είναι και οι προσδοκίες για την αποτελεσματικότητα ενός τέτοιου συστήματος ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα (Halverson et al., 2004; Looney, 2011).

Ευρωπαϊκές τάσεις

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχει εξελιχθεί σε αντικείμενο υψηλής προτεραιότητας για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, όπως αυτό αναδεικνύεται μέσα από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002), αλλά και της επέκτασης αυτού «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωριστεί ως οι κύριοι συντελεστές σε όλες τις στρατηγικές που στοχεύουν στην τόνωση της ανάπτυξης της κοινωνίας της γνώσης, αφού έχουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των μαθητών, στην επιτυχία τους στο σχολείο αλλά και στην πρόοδο της κοινωνίας ευρύτερα (Darling-Hammond, & Bransford 2005, McKenzie et al, 2005).

Τον Μάρτιο του 2000, στη Λισαβόνα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (European Council, 2000) ενέκρινε τον στρατηγικό στόχο να καταστεί η Ευρώπη «το πιο ανταγωνιστικό και δυναμικό οικονομικό σύστημα στον κόσμο, βασιζόμενο στη γνώση και ικανό για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Με την ευκαιρία αυτή, οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων αναγνώρισαν τον ζωτικό ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων κάθε χώρας όσον αφορά την αριστεία, την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα.

Δύο χρόνια αργότερα, τον Μάρτιο του 2002, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002) ενέκρινε το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» το οποίο - στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας - θέσπισε, για πρώτη φορά, το πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης με κύριο σκοπό τη στήριξη και βελτίωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την αμοιβαία αξιοποίηση των διδαγμάτων και της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού.

Τον Μάιο του 2009, το συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», θέτει σε ισχύ το νέο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» που έχει σαν κύριο στόχο της ευρωπαϊκής συνεργασίας έως το 2020 την στήριξη της περαιτέρω ανάπτυξης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών μελών τα οποία στο πλαίσιο παγκόσμιας προοπτικής επιδιώκουν να εξασφαλίσουν:

1. την πλήρη προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη όλων των πολιτών,
2. τη βιώσιμη οικονομική ευμάρεια και απασχολησιμότητα, προωθώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές, την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.

Η ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης καθορίζεται σε ένα πλαίσιο με τους τέσσερις ακόλουθους στρατηγικούς στόχους (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009):

1. υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας

2. βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
3. προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,
4. ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσα από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ (Eurydice) μελέτησε τις υφιστάμενες διατάξεις για την αξιολόγηση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurydice, 2006). Μέσα από την έρευνα αυτή αναδείχθηκε μια ποικίλη κατάσταση στην Ευρώπη, καθώς δεν υπάρχει συνέπεια στα μοντέλα ή ένα επικρατών μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι διάφορες χώρες προσαρμόστηκαν ποικίλα και από τις διάφορες προσεγγίσεις αξιολόγησης (εξωτερική, εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση) κατέληξαν να χρησιμοποιούν μία εξ αυτών ή μια μία μίξη αυτών. Για το λόγο αυτό καθίσταται όλο και πιο δύσκολο να σχεδιαστεί ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η ανάγκη τυποποίησης προγραμμάτων κατάρτισης και κριτηρίων αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς ώθησε την Επιτροπή να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση των κρατών μελών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 η συλλογική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αντικατέστησε σταδιακά την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι διάφοροι τύποι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε μοντέλα (Eurydice, 2006):

1. Ατομική αξιολόγηση που διενεργείται από επιθεωρητές
2. Ατομική αξιολόγηση που διενεργείται από επιθεωρητές και τον διευθυντή του σχολείου
3. Ατομική αξιολόγηση που πραγματοποιείται από τον διευθυντή του σχολείου
4. Σχολική αυτοαξιολόγηση και ατομική αξιολόγηση που ενσωματώνει τη συνολική αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του
5. Αξιολόγηση των σχολείων και των μεμονωμένων εκπαιδευτικών για μια πληθώρα θεμάτων.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007), η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τοποθετούνται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αφού θεωρούνται κρίσιμοι δείκτες της ικανότητας της

Ευρωπαϊκής Ένωσης να ανταπεξέλθει στο ιδιαίτερα ανταγωνιστικό παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον.

Διεθνείς τάσεις

Σε διεθνές επίπεδο, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2013) θεωρεί ότι μια έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η οποία οδηγεί στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλα τα επίπεδα συντελεί στη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων υψηλής απόδοσης και αποτελεί το κλειδί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναγνώρισή τους. Στην έκθεσή του για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού επαγγέλματος υψηλής ποιότητας (OECD, 2011a) υπογραμμίζει τη σημασία της αποτελεσματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στη διατήρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Η έκθεση αυτή κάνει τις ακόλουθες παρατηρήσεις σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

- τα διαπιστευτήρια και τα έτη εμπειρίας είναι αδύναμοι δείκτες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και οι ανταμοιβές που βασίζονται στην απόδοση πρέπει να υπερβαίνουν αυτούς τους δείκτες
- η αποτελεσματική διδασκαλία είναι κάτι που μπορεί να αξιολογηθεί σε ένα σύστημα αποζημίωσης με βάση την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- οι δείκτες για την απόδοση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι έγκυροι, αξιόπιστοι και να είναι αποδεκτοί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.
- οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση, παρόλο που συνήθως δεν οδηγεί σε κάποια ανταμοιβή.

Η ανάπτυξη και διατήρηση καινοτόμων μαθησιακών περιβαλλόντων και η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών σχολικής βελτίωσης, αποτελούν τους καθοριστικούς εκείνους παράγοντες που θα συντελέσουν στην επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στην αξιολόγηση. Γενικότερα, αν και δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο επιτυχίας στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η ανάλυση δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή περιλαμβάνουν (OECD, 2015):

- την τοποθέτηση του μαθητή και μάθησης στο κέντρο της μεταρρύθμισης
- την ανάπτυξη ικανοτήτων
- την ηγεσία και τη συνοχή

- τη δέσμευση των ενδιαφερομένων μερών
- την αξιολόγησης πολιτικής.

Χαρακτηριστικό των εκθέσεων του ΟΟΣΑ των τελευταίων ετών αποτελεί η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση ζητημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων μέσω της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα θα οδηγηθεί σε μια ποιοτική αναβάθμιση. Ιδιαίτερα προωθείται η μορφή της αυτοαξιολόγησης αφού θεωρείται ότι συμβάλει στην συνειδητοποίηση των αδυναμιών της σχολικής μονάδας αλλά και του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά (Κασσωτάκης, 2016).

Ο ΟΟΣΑ στη νέα του έκθεση «Education Policy Outlook» που παρέχει συγκριτική ανάλυση των μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών-μελών του κατά την περίοδο 2008-2014 (OECD, 2015) συστήνει σε αυτά, οι πολιτικές αξιολόγησης που ακολουθούν να παρέχουν στο προσωπικό του σχολείου μια βαθιά κατανόηση των στόχων αξιολόγησης και να αναπτύσσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θα πρέπει να εξασφαλίσουν έναν βαθμό εξωτερικότητας στη διαδικασία, όπως θα μπορούσε να είναι ένας εξωτερικός αξιολογητής ή ένα τυποποιημένο εθνικό εργαλείο συγκριτικής αξιολόγησης. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της πολιτικής, κάθε μορφή αξιολόγησης πρέπει να ευθυγραμμιστεί με συγκεκριμένους και ρητούς σκοπούς, ώστε να καταστεί δυνατή η αποτελεσματική συμμετοχή του προσωπικού και των μαθητών του σχολείου. Αυτή η δέσμευση απαιτεί τη δημιουργία ικανοτήτων και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων και εξωτερικών αξιολογητών.

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία τόσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επίδοσης και της αποτελεσματικότητας όσο και για την ενίσχυση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, της ταυτότητας και της ικανοποίησης από την εργασία. Αν και συνδέονται με τα χαρακτηριστικά και τους περιορισμούς συγκεκριμένων σχολικών πλαισίων και των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2009), οι ικανότητες των εκπαιδευτικών έχουν ισχυρό αντίκτυπο στα μαθητικά επιτεύγματα. Η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση έχουν θετικές επιπτώσεις στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και στις πρακτικές διδασκαλίας, ιδίως για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, της πειθαρχίας των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης.

Η διεθνής έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ (OECD, 2009) σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, με βάση τις υπάρχουσες μελέτες για την επαγγελματική

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους, συνδέει την ποιότητα των εκπαιδευτικών με τις παιδαγωγικές γνώσεις, τις φιλοσοφίες και τα στυλ διδασκαλίας, τις αντιλήψεις αυτοεκτίμησης, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση.

Τα αποτελέσματα της τελευταίας διεθνούς έρευνας TALIS που πραγματοποιήθηκε το 2013, υποστηρίζουν την πολιτική της ΕΕ, ιδίως μέσω του στρατηγικού πλαισίου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (ET2020). Προκειμένου η ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών να είναι αποτελεσματική και ουσιαστική, θα πρέπει αυτή να επικεντρώνεται στην επαγγελματική μάθηση, προσαρμοσμένη στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και να στηρίζεται σε μια συστηματική αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση, η οποία πραγματοποιείται κυρίως από τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τη διευκόλυνση της συνεργατικής μάθησης (European Commission, 2014).

Τέλος, ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο θεωρείται απαραίτητη η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί και η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων που παρατηρείται διεθνώς. Η προοδευτική αυτονομία των σχολείων έχει οδηγήσει παράλληλα με την αύξηση στις επιδόσεις των μαθητών όπως έχει διαπιστωθεί και στην έναρξη διαδικασιών για την εξασφάλιση της ευθύνης, της διαφάνειας αλλά και της ανάγκης για «λογοδοσία» το οποίο προϋποθέτει την αξιολόγησή τους. Σε ένα περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας στα σχολεία, θεωρείται απαραίτητο να ξεκινήσουν οι διαδικασίες αξιολόγησης που επιτρέπουν την δυναμική ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση της εκπαίδευσης (Norlund et al, 2017, OECD, 2009, 2011b).

2.5. Οι υπερεθνικές αρχές και η θέσμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σχετικά έντονη δραστηριότητα σχετικά με τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται συχνά με βάση τα κριτήρια της «αποτελεσματικότητας» και της «παραγωγικότητας», τα κριτήρια δηλαδή του management. Δίνεται έμφαση στην απόδοση λόγου (accountability), στα στάνταρντς, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως

γνωστικούς τομείς (μαθηματικά και τεχνική, επιστημονική γνώση), στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (TIMSS, PISA).

Η παγκοσμιοποίηση «είναι [...] ένα πολύπλοκο σύνολο διεργασιών» (Giddens, 2002: 47) και όχι αποκλειστικά ένα οικονομικό φαινόμενο που οφείλεται στην ελεύθερη κίνηση του χρηματοοικονομικού κεφαλαίου, λόγω της φιλελευθεροποίησης της οικονομίας και το άνοιγμα των αγορών, από το ένα μέρος του κόσμου σε κάποιο άλλο μέσα σε κλάσματα του δευτερολέπτου.

Σε αυτή τη γραμμή, η παγκοσμιοποίηση εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία που εκτυλίσσεται σε τρεις διαστάσεις (Waters, 2001):

Η πολιτική διάσταση, η οποία αφορά τους τρόπους με τους οποίους το έθνος-κράτος υποκαθίσταται ή αλλάζει ρόλους στο πλαίσιο διεθνών ή υπερεθνικών πολιτικών μορφωμάτων και οργανισμών και την άνοδο της παγκόσμιας πολιτικής.

Η πολιτιστική διάσταση, η οποία αναφέρεται αφενός στη ροή πληροφοριών, σημείων και συμβόλων σε ολόκληρη την υφήλιο και, αφετέρου στις αντιδράσεις στη ροή αυτή. Η οικονομική διάσταση, η οποία συνδέεται με την άνοδο των χρηματοοικονομικών αγορών, των ζωνών ελεύθερου εμπορίου, την ανταλλαγή προϊόντων και υπηρεσιών σε παγκόσμιο επίπεδο και την ανάπτυξη πολυεθνικών εταιρειών.

Ως προς την πολιτική διάσταση της παγκοσμιοποίησης παρατηρείται μια «σταδιακή διάβρωση της παραδοσιακής αντίληψης της οργάνωσης και λειτουργίας του [...] εθνικού κράτους και [της] ανάδυση[ς] μιας νέας, περισσότερο χαλαρής και εντονότερα διοικητικής, κρατικής μορφής» (Τσαούσης, 2007: 253). Οι κυβερνήσεις έχουν λιγότερα περιθώρια ελιγμών (Πασιάς, 2006), απ' όσα στο παρελθόν, καθώς βρίσκονται αντιμέτωπες με ισχυρές απαιτήσεις υπερεθνικών οργανισμών (Green, 2006). Το έθνος-κράτος αλλάζει ρόλους και λειτουργεί ως ένας επιπλέον κόμβος στο δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων, ωστόσο η παγκοσμιοποίηση οικοδομείται δια μέσου των εθνικών κρατών (Γαβρόγλου, 2003; Held, 2008; Μουζέλης, 2004). Το έθνος-κράτος λογαριάζεται ως αίτιο και αιτιατό της παγκοσμιοποίησης, η οποία θεωρείται επέκταση του πολιτικού πέρα από τον εδαφικά γεωγραφικό προσδιορισμό του εθνικού κράτους (Γαβρόγλου, 2003).

Όσον αφορά τη σχολική πρακτική, ενισχύεται η θέση ότι όλοι όσοι συμμετέχουν στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού, που είναι κοινωνικό και δημόσιο, θα πρέπει να λογοδοτούν τόσο για τους χρηματικούς, όσο και για τους

ανθρώπινους πόρους που επενδύονται σε αυτήν. Προωθείται δηλαδή η πολιτική απόδοσης λόγου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006) και γίνονται συχνά αναφορές στην αναγκαιότητα προώθησης της αυτοδυναμίας (αυτοδιαχείριση, αυτοαξιολόγηση) του σχολείου, αναφορές που εξειδικεύονται σε πολιτικές ανάλογα με το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως αναφέρθηκε, βάση της πολιτικής εκδοχής για την παγκοσμιοποίηση αποτελεί ο προβληματισμός για το ρόλο του κράτους και τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας. Αρχικά αναφέρεται ότι το έθνος-κράτος δεν μπορεί να ελέγξει τις εθνικές οικονομικές εξελίξεις στο σημερινό διεθνοποιημένο περιβάλλον. Έτσι, βλέπουμε σε αρκετές περιπτώσεις οι κυβερνήσεις να εκχωρούν μέρος της πολιτικής τους ισχύος σε υπερεθνικούς οργανισμούς και συνεργασίες, γεγονός το οποίο, έπειτα, οι ίδιες αποποιούνται, καθώς το θεωρούν ως παρέμβαση στην εσωτερική τους διακυβέρνηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Επίσης καθώς έχει περιοριστεί η δυνατότητα του κράτους αφενός να χαράζει την οικονομική του πολιτική αγνοώντας τα κελεύσματα της παγκόσμιας αγοράς και αφετέρου να ελέγχει απόλυτα τη νομισματική του πολιτική αλλά και η αδυναμία του να αντιμετωπίζει παγκοσμίου επιπέδου προκλήσεις, υπαγορεύουν, πλέον, τη σταδιακή δικτύωσή του. Τα εθνικά κράτη συμμετέχουν πια σε υπερεθνικά δίκτυα ως σημαίνοντες κόμβοι διαφορετικού μεγέθους και ανόμοιας δύναμης με επιπτώσεις στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τον καθορισμό κοινών στόχων (Ζμας, 2007; Τσαούσης, 2007). Διαμορφώνεται έτσι ένα παγκόσμιο σύστημα «διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση» (Rosenau, 1992), το οποίο χαρακτηρίζεται από αλληλο δικτύωση και την κυριαρχία ορισμένων ισχυρών κόμβων (κυβερνήσεων ή γραφειοκρατιών).

Καθώς τα κράτη «δικτυώνονται» στο πλαίσιο του παγκόσμιου χωριού και την ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών, ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μένει ανεπηρέαστος, καθώς η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής δέχεται πλέον ισχυρές πιέσεις τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο. Η κατάσταση αυτή αφορά τόσο το βαθμό διατήρησης της εθνικής κυριαρχίας στον εκπαιδευτικό χώρο, με το δικαίωμα σχηματισμού και ελέγχου των δικών τους εκπαιδευτικών πρακτικών, όσο και την αναδόμηση και σύγκριση των εθνικών συστημάτων, αναδεικνύοντας έτσι τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις (Ζμας, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική χαράσσεται, λοιπόν, σε τρία επίπεδα, στο διεθνές, το κρατικό και το τοπικό, καθένα από τα οποία έχει τη δική του βαρύτητα και αξία,

αν και οι στόχοι τους αποκλίνουν συχνά μεταξύ τους. Το συγκεκριμένο glocal (global+national+local) πεδίο διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελείται από αλληλοσυνδεδεμένα υπερεθνικά, εθνικά και τοπικά δίκτυα διαφορετικής διάστασης και σημασίας όπου τα εθνικά κράτη διατηρούν τον οργανωτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, παρά τις ανησυχίες για πλήρη εξασθένιση της κυριαρχίας τους. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα εθνικά συστήματα παιδείας παραμένουν αξιοσημείωτες παρά τις κοινές προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα.

Το φαινόμενο του «εκπαιδευτικού δανεισμού», το οποίο στις μέρες μας μεταφράζεται με τις έννοιες της «αποδοτικότητας», «αποτελεσματικότητας», «πολυπολιτισμικότητας», «ποιοτικής μέτρησης», «αποκεντρωτικής διαχείρισης» και «ιδιωτικοποίησης», επιβεβαιώνει την προσπάθεια χάραξης μιας κοινής εκπαιδευτικής γραμμής που παράγεται ως επί το πλείστον, στο πλαίσιο υπερεθνικών οργανισμών και διεθνών ιδρυμάτων (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα). Τα κράτη ως μέλη αυτών συμπράττουν αναμφίβολα στις διαδικασίες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού αυτού λόγου, ανάλογα βέβαια με την ισχύ που διαθέτουν στο ευρύτερο γεωγραφικό και οικονομικοπολιτικό στερέωμα (Ζμας, 2007).

Ως εκ τούτου, η επιρροή των οργανισμών αυτών σε χώρες οικονομικά εξαρτημένες όπως η Αφρική ή οι χώρες του Νότου είναι αναμφισβήτητα μεγαλύτερη από την επιρροή στις ανεπτυγμένες δυτικές χώρες, πυροδοτώντας έτσι ανταγωνιστικές δυνάμεις των κρατών- μελών που μετέχουν στα προγράμματά τους. Το πρόγραμμα PISA μέσω του οποίου νομιμοποιείται η συγκριτική μέτρηση των δεξιοτήτων των μαθητών 72 χωρών και διαμορφώνεται η κατάταξη των χωρών αυτών ως προς τις δεξιότητες των μαθητών τους, είναι το πλέον δημοφιλές. Βρίσκουν δηλαδή οι υπερεθνικές αρχές τη νομιμοποίησή τους ως στατιστικών μηχανισμών μέτρησης των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων και ως τέτοιοι εξουσιοδοτούνται να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα εκπαιδευτικά συστήματα. (Mons & Pons, 2009, Demailly, 2001 όπ.αναφ. στο Τσακίρη, 2018). Υπό αυτήν την έννοια ασκούν μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη μιας μορφής εξορθολογισμού της εκπαίδευσης, επειδή καθορίζουν τα κοινώς λεγόμενα εκπαιδευτικά πρότυπα «benchmarking», τα οποία σηματοδοτούνται ως αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της παγκοσμιοποίησης.

Η πολιτική επιρροή των υπερεθνικών αρχών και κυρίως της Ε.Ε. στην ελληνική επικράτεια, ασκείται μέσω χρηματοδοτικών μηχανισμών, οι οποίοι λειτουργούν εξισορροπητικά ως προς την ανεπάρκεια του δημόσιου τομέα (Zampeta, 2000 όπ. αναφ. στο Τσακίρη, 2018). Τα Ευρωπαϊκά Κοινοτικά Προγράμματα Στήριξης στοχεύουν να ενδυναμώσουν τη διαδικασία της ευρωπαϊκής σύγκλισης και διαμορφώνουν μέχρι και σήμερα τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών πολιτικών μέσω των προτύπων και των κριτηρίων της Ε.Ε. με στόχο τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία.

Η οικονομική αυτή χρηματοδότηση συνέβαλε στη νομοθέτηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις δεν εφαρμόστηκαν είτε, ενώ άρχισε η εφαρμογή τους, δε συνεχίστηκε. Επιπλέον ορισμένες χώρες ανέπτυξαν «διαδικασίες διαφοροποίησης» αυτών των προτύπων ένεκα των επιφυλάξεων που προκαλούν οι παγκόσμιες ιδέες για την εκπαίδευση και της εισαγωγή τους στο εγχώριο συγκείμενο. Ακόμα και αν η πολιτική εξουσία τις αποδέχεται, οι εκπαιδευτικοί συντελεστές αντιστέκονται στις παγκόσμιες ιδέες ως έξωθεν ιδέες ή τις προσαρμόζουν στις τοπικές πολιτισμικές και υλικές συνθήκες με αποτέλεσμα να μην εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο από παρόμοιες δομές σχολικών ιδρυμάτων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η θέσπιση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην ελληνική επικράτεια. Στην αρχή, κατά την περίοδο 2010-2011 πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική φάση του έργου, όπου οι σχολικές μονάδες συμμετείχαν εθελοντικά ενώ στη συνέχεια καθιερώθηκε η υποχρεωτικότητά της με τη χρήση προτεινόμενων εργαλείων (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α). Η διερεύνηση του τρόπου πρόσληψης και η αξιοποίηση των προτεινόμενων εργαλείων ανέδειξαν τις δυσκολίες του εγχειρήματος, οι οποίες αναδεικνύονται μέσα από τον τρόπο «μετάφρασης» της προταγματικής λογικής σε στρατηγική λογική και από τη «μετάφραση» αυτής σε εκπαιδευτική πρακτική (Τσακίρη κ.ά., 2012).

Το ζήτημα δηλαδή που τίθεται εδώ είναι κατά πόσο τα εκπαιδευτικά αυτά πρότυπα ένταξης στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετούνται από τα εθνικά κράτη και αν τα κράτη τα μετασχηματίζουν εντέλει, σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και υπό ποιες συνθήκες.

Σύμφωνα με τη Τσακίρη η επιδιωκόμενη εκπαιδευτική σύγκλιση που προωθείται από τις υπερεθνικές αρχές και κυρίως από την Ε.Ε. αναδεικνύει την

πολυπλοκότητα των σχέσεων, οι οποίες προβάλλονται κατά τις διαδικασίες «μετάφρασης» των κατευθυντήριων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικές.

Η Van Zanten παραδέχεται ότι τόσο η οργανωτική δομή όσο και ο τρόπος λειτουργίας των υπερεθνικών αρχών χαρακτηρίζονται από αρρυθμίες και εντάσεις και ότι στα Όργανα και στις Επιτροπές τους υπάρχουν διαφοροποιήσεις με σημαντικές επιπτώσεις στη παραγωγή, στη συνοχή και στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πολιτικών κατευθύνσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στον ΟΟΣΑ είναι οι αντιθέσεις και κατά προέκταση οι εντάσεις μεταξύ της Επιτροπής Εκπαίδευσης και του Κέντρου Έρευνας και Παιδαγωγικής Καινοτομίας, οι οποίες αποτυπώνονται σε έναν θεσμικό λόγο χωρίς συνοχή όπου η πολυφωνία των εννοιών όπως «αποκέντρωση», «εμπορευματοποίηση» και διαχειριστικότητα» υπερθεματίζει. (Van Zanten, 2004, όπ.αναφ. στο Τσακίρη, 2018). Ανάλογα προβλήματα εντοπίζονται και στην Ε.Ε. όπου διαπιστώνεται διάσταση μεταξύ του εκφερόμενου προταγματικού λόγου της Ε.Ε. και των υιοθετούμενων από τα εθνικά κράτη εκπαιδευτικών πολιτικών.

Αναδεικνύεται λοιπόν μια σειρά από αντιφάσεις που διέπουν τη διαδικασία μετάφρασης του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού προτάγματος σε εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες συνδέονται με την έλλειψη συνοχής των προθέσεων αυτού του προτάγματος.

Στη διαμόρφωση του εθνικού συγκείμενου άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής καθοριστικό ρόλο θα παίξει ο τρόπος με τον οποίον το κράτος μέλος θα διευθετήσει τις επιδράσεις των υπερεθνικών αρχών στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών του. Οι διεθνείς μελέτες δείχνουν ότι όταν οι κυβερνήσεις έχουν δυσκολίες στη «μετάφραση» των παγκοσμιοποιημένων εκπαιδευτικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο, οι ληφθείσες αποφάσεις είναι προϊόν «χλιαρού συμβιβασμού» γύρω από θολές αξίες (Τσακίρη, 2018).

Ορισμένες συνθήκες κάτω από τις οποίες τα κράτη μέλη υιοθετούν στην πράξη τα νέα στοιχεία που προωθούν οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, σύμφωνα με τη Van Zanten είναι οι εξής:

- Αν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ της πολιτικής βούλησης και των νέων στοιχείων των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, τότε τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως «παράθυρο ευκαιρίας» για την αντιμετώπιση της προβληματικής κατάστασης την οποία η πολιτική εξουσία δε θα μπορούσε να αντιμετωπίσει.

- Αν τα προτεινόμενα στοιχεία κινητοποιούν τους εμπλεκόμενους συντελεστές στην προώθηση των πολιτικών σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.
- Αν η μετάφραση των κατευθυντήριων εκπαιδευτικών πολιτικών και κατά συνέπεια των αλλαγών είναι επιτυχής όχι μόνο στα θεσμικά και οργανωτικά πλαίσια των κρατών αλλά και στο αξιακό σύστημα του εθνικού κράτους (Van Zanten, 2004, όπ.αναφ. στο Τσακίρη, 2018).

Παραβάλλεται λοιπόν το αποτέλεσμα αυτής της προσαρμογής με ένα έργο «υβριδοποίησης» των εν λόγω πολιτικών στο οποίο συμμετέχουν εμπειρογνώμονες, θεσμικοί παράγοντες, περιφερειακές και τοπικές Αρχές, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές των σχολικών μονάδων. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά όμως των τοπικών περιβαλλόντων επηρεάζουν την ικανότητα των συντελεστών να αναγνωρίσουν τα εισαγόμενα στοιχεία ως ευκαιρίες και να επωφεληθούν από αυτές. Ωστόσο οι υφιστάμενες γεωγραφικές και οικονομικές ανισότητες των τοπικών περιβαλλόντων θα καθορίσουν την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής παγκοσμιοποίησης ως ευκαιρία ή θα οξυνθούν (Τσακίρη, 2018).

Ως εκ τούτου διαπιστώνουμε ότι η επιδιωκόμενη σύγκλιση δεν οφείλεται μόνο σε θεσμικούς και οργανωτικούς παράγοντες, αλλά συνδέεται και με τον τρόπο που μια κοινωνία προσλαμβάνει και νοηματοδοτεί το σημασιακό περιεχόμενο της σύγκλισης.

Κεφάλαιο 3: Ο θεσμός της αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας, του πολιτικού συστήματος αλλά και του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία θέσμησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την εποπτεία μέχρι τη λογοδοσία και καταγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο όπως διαμορφώθηκε στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, μέσα από τα όργανα και τις διαδικασίες που αναπτύχθηκαν. Επιπλέον περιλαμβάνεται μία επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση και τέλος, παρουσιάζονται οι επικρίσεις που έχουν δεχτεί κατά καιρούς οι κυβερνητικές προσπάθειες για την εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

3.2. Το εθνικό περιβάλλον και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του

Ο Αξελός από το 1954 αναφέρθηκε στην αδυναμία παραγωγής πρωτογενούς σκέψης στο εθνικό περιβάλλον (Αξελός, 2010) η οποία οδηγεί σε αδυναμία παραγωγής έργου με συνέπεια την αδυναμία προσαρμογής σε όρους νεωτερικότητας. Ο Αξελός θεωρεί ότι η σύγχρονη Ελλάδα δεν μπορεί να θεωρηθεί μια νεωτερική (δυτική) κοινωνία, θεωρώντας ότι από την ιστορική της κληρονομιά η σύγχρονη Ελλάδα δεν μπόρεσε να δημιουργήσει κάτι καινούργιο που θα ήταν το ιδιαίτερο στοιχείο της, το ελληνικό, και που θα της έδινε μια ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στα νεωτερικά έθνη. Αντιθέτως, περιορίστηκε σε έναν μιμητισμό, πιστεύοντας ότι είναι Δύση χωρίς όμως να εφεύρει τον εαυτό της μέσα σε αυτήν. Συνθήκη της νεωτερικότητας για τον Αξελό είναι η αυτοσυνείδηση, η οποία προϋποθέτει παραγωγή γνώσης για το εαυτό και τον κόσμο στον οποίο αυτός ζει και η υποκειμενικότητα. Δεν μπορούμε, ωστόσο, υποστηρίζει ο Αξελός, από την άλλη, να αμφισβητήσουμε ότι η Ελλάδα ανήκει και είναι μέρος του νεωτερικού κόσμου, γιατί αναζητεί τον σύγχρονο εαυτό της και τη θέση της στον σύγχρονο κόσμο, δηλαδή στη Δύση. Μεγάλη αυταπάτη για τη νεότερη Ελλάδα ήταν και ο ελληνοκεντισμός ο οποίος δεν έγινε πραγματικότητα ούτε πολιτικά, ούτε πολιτισμικά, ούτε αισθητικά.

Διότι μια σκέψη δεν μπορεί να σκεφτεί παρά μόνον αυτό που είναι και όχι αυτό που με τη φαντασία της εύχεται να δει να γεννιέται.

Ο Κονδύλης (2007) υπογράμμισε την επιρροή που άσκησε στη συγκρότηση της χώρας ο αστισμός που επικράτησε μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους, με αποτέλεσμα την απουσία ικανότητας και επιθυμίας διαγωγής πειθαρχημένης ζωής και θέσης μακροπρόθεσμων στόχων. Έτσι οι προηγμένοι πολιτικοί θεσμοί επικάθησαν σε ένα περιβάλλον που επικρατούσαν πατριαρχικές σχέσεις και νοοτροπίες. Αποτέλεσμα αυτού ήταν, τα νέα κοινωνικά στρώματα να στραφούν στο νεοσύστατο κράτος προς ανεύρεση εργασίας και εισοδήματος και αυτό με τη σειρά του να λειτουργήσει ως πανίσχυρο κράτος-εργοδότης, εξαρτημένο από τη μαζική ψήφο των στρωμάτων αυτών για να αναπαραχθεί και να νομιμοποιηθεί.

Ο πελατειακός αυτός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας που αναπτύχθηκε ήταν –και συνεχίζει να είναι– βασικό χαρακτηριστικό της Νεοελληνικής Κοινωνίας τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. Έτσι, το κοινώς λεγόμενο «ρουσφέτι» υπερίσχυε, σε αρκετές περιπτώσεις, των διαδικασιών αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων υποψηφίων για την κατάληψη των διαφόρων θέσεων. Ο τομέας της εκπαίδευσης, όντας υποσύστημα του ευρύτερου νεοελληνικού κοινωνικο-πολιτικού συστήματος, δεν μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση από τον παραπάνω γενικό κανόνα (Κασσωτάκης, 2016).

Οι δομικές αυτές στρεβλώσεις οδήγησαν από πολύ νωρίς στη συγκρότηση μιας δημόσιας διοίκησης χωρίς ενδιαφέρον για μακροχρόνιους στόχους, έλεγχο των αποτελεσμάτων και αξιοκρατία. Μάλιστα οι συχνές εκτροπές από τη στοιχειώδη δημοκρατική νομιμότητα είχαν ως αποτέλεσμα τόσο το κράτος όσο και η δημόσια διοίκηση αυτού να μετεξελιχθούν σε απολύτως συγκεντρωτικά συστήματα. Ο συγκεντρωτικός όμως χαρακτήρας του συστήματος οδηγεί στην υπερφόρτωση της κεντρικής διοίκησης, στην καθυστέρηση για την απάντηση ή την επίλυση προβλημάτων και στην ανάπτυξη κλίματος εύνοιας και γραφειοκρατίας.

Το ενδιαφέρον είναι πως η παραπάνω πολύπλοκη, συγκεντρωτική, μηχανιστικά γραφειοκρατική λειτουργία της διοίκησης γεννά συνθήκες ανομίας όπως έλλειψη ενημέρωσης για το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, επιφυλακτική και απορριπτική, πολλές φορές, στάση απέναντι σε ρυθμίσεις ή εγκυκλίους, συνεχής μετάθεση ευθυνών σε ανώτερο ή κατώτερο επίπεδο, κάθε είδους έλεγχο είτε από

ανώτερα ιεραρχικά όργανα είτε από κοινωνικούς φορείς, που και τα δύο έχουν υποχρέωση ελέγχου.

Στη μεταπολίτευση αυτά τα χαρακτηριστικά δε θα διαφοροποιηθούν. Ιδιαίτερα μετά το 1981 θα μετατραπούν σε «δικομματικά» και υπό όρους σε διακομματικά ειδικά στα χαμηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων, διατηρώντας όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά τους (Μαραβέλιας, 2014).

Θα πρέπει επίσης να προσθέσουμε τις προκλήσεις που θέτει η παγκοσμιοποίηση καθώς οι επιπτώσεις της εκδηλώνονται τόσο στα εθνικά όσο και στα εκπαιδευτικά ζητήματα, τον καθοριστικό ρόλο των Υπερεθνικών Οργανισμών και της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς οι παρεμβάσεις τους διαμορφώνουν την πολιτική (εκπαιδευτική, οικονομική) του κράτους.

Επίσης, οι στρεβλώσεις του φορολογικού συστήματος, η δυσκαμψία στην αγορά, ακόμα και πολλές κυβερνητικές παρεμβάσεις αντιστέκονται σε κάθε είδους μεταρρύθμιση (Mitsopoulos & Pelagidis, 2011).

Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Κουτούζη (2012), «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό».

Η εκπαίδευση στη χώρα μας δεν αποτελεί (σε αντίθεση με τις επίσημες διακηρύξεις) προτεραιότητα της ελληνικής πολιτείας. Η διαρκής υπο-χρηματοδότηση είναι αδιάψευστο στοιχείο. Το 2014 οι δαπάνες για την παιδεία είναι λιγότερο από το 2,7% του ΑΕΠ, όταν στην Ευρώπη ο μέσος όρος είναι σχεδόν διπλάσιος (Σκλάβος, 2014).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει υποβληθεί σε καμιά βαθιά μεταρρύθμιση, χωρίς να παραβλέπουμε βέβαια σημαντικές διορθωτικές κινήσεις που έγιναν κατά καιρούς. Μάλιστα, την τελευταία δεκαετία επικρατεί μάλλον στασιμότητα, αν όχι οπισθοδρόμηση λόγω και της ιδιαίτερης οικονομικής και πολιτικής κατάστασης.

Στη συνείδηση των πολλών η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση (ή Εκπαιδευτική Αξιολόγηση) ταυτίζεται με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών. Παραπέμπει συνειρμικά και αυθόρμητα, σύμφωνα με τη διαμορφωμένη και επικρατούσα σχολική και κοινωνική πραγματικότητα, στις εξετάσεις, στους βαθμούς, στους τίτλους σπουδών και βέβαια στην επίδοση του μαθητή (Κασσωτάκης, 2003).

Επίσης, η χρηματοδότηση των όποιων επιχειρούμενων δράσεων αφορούν, κατά κανόνα, μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ, απουσιάζει σταθερή διοικητική (υπο)δομή τόσο στην κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας, όσο και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, απουσιάζει κεντρικός σχεδιασμός και υλοποίηση στο βασικό πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τα στελέχη της διοίκησης επιλέγονται με διαφορετικό κάθε φορά νομοθετικό πλαίσιο, συντάσσονται νέα προγράμματα σπουδών και συγγράφονται νέα βιβλία χωρίς αξιολόγηση αυτών που ήδη εφαρμόζονται.

Ενδεικτικά επίσης αναφέρουμε τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές υποδομές και τα παλαιά-αναχρονιστικά σχολικά κτίρια, την υπονόμευση της τεχνικής εκπαίδευσης, την υποβάθμιση της αξίας των πτυχίων Πανεπιστημίων λόγω και του κορεσμού, τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα της αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι η αδυναμία υλοποίησης ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, η έλλειψη συνέπειας, η απουσία συνέχειας αλλά και η ύπαρξη ενός συγκρουσιακού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνονται αποφάσεις είναι βασικές παράμετροι του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιπρόσθετο στοιχείο που επιβαρύνει το όλο κλίμα αλλά και απόρροια αυτού, η έλλειψη εμπιστοσύνης.

3.3. Η εξελικτική πορεία θέσμησης της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής δράσης: από την εποπτεία, στην αξιολόγηση και στη λογοδοσία

3.3.1. Εποπτεία

Η αξιολόγηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συνδεθεί με το θεσμό της «Εποπτείας». Η εφαρμογή της Εποπτείας συνδέεται με τον θεσμό των Επιθεωρητών της εκπαίδευσης, ο οποίος καθιερώθηκε το 1929 και καταργήθηκε το 1982. Ο θεσμός αυτός ήταν από του μακροβιότερους και βασικότερους θεσμούς τόσο στη διοίκηση όσο και στην εποπτεία της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι επιθεωρητές ασκούν «διοίκησιν, επιθεώρησιν, καθοδήγησιν, εποπτεία και ελέγχον επί των σχολείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης και του προσωπικού αυτών δημοσίων, ιδιωτικών» (Ν.309/1976,αρθρ. 20, παρ.2). Για μεγάλο χρονικό διάστημα το κύριο βάρος της εστιαζόταν στις ατομικές αξιολογήσεις των διδασκόντων, υπό τη μορφή

της επιθεώρησης, (Σύνταξη «Έκθεσης Ουσιαστικών προσόντων»), στον έλεγχο των επιδόσεων των μαθητών και στην εξακρίβωση της συμμόρφωσης των σχολείων στην ισχύουσα νομοθεσία και στους επίσημους κανονισμούς (Σύνταξη Ετήσιας Γενικής Έκθεσης). Η Έκθεση Ουσιαστικών Προσόντων ακολουθούσε κάποια «αξιολογικά» κριτήρια: α) την ευσυνειδησία β) την ηθική ποιότητα και χαρακτήρα γ) τη συμπεριφορά («νομιμόφρων και ευπειθής», να εμφορείται από υγιείς εθνικές αρχές) δ) τα κοινωνικά φρονήματα και τις κοινωνικές πεποιθήσεις εντός των εθνικών πλαισίων ε) την υπηρεσιακή ικανότητα και δραστηριότητα (Πασιαρδής, 1996). Χαρακτηριζόταν δηλαδή από αντιεπιστημονικότητα και ξεπερασμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις του περασμένου αιώνα, πλήρη σύγχυση προς τους στόχους και το αντικείμενο αξιολόγησης, σύγχυση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με στοιχεία της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, ιδεολογικά κριτήρια για την κρίση των εκπαιδευτικών, μεροληψία που πλήττει ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους. Στην Ετήσια Γενική Έκθεση δεν υπήρξε αξιοποίηση της «ανατροφοδότησης» και ήταν μια μορφή λογοδοσίας στο Υπουργείο Παιδείας για την κατάσταση των σχολείων και διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων (Τσακίρη, 2016).

Μετά την πτώση της δικτατορίας άρχισε να εντείνεται η κριτική εναντίον των Επιθεωρητών κατά του τρόπου με τον οποίο γινόταν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Δούκας, 1997) και ειδικότερα των κριτηρίων που χρησιμοποιούνταν για τις αξιολογικές κρίσεις των διδασκόντων, τα οποία είχαν συχνά σχέση με τις πολιτικές πεποιθήσεις και την προσωπική ζωή των αξιολογουμένων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, Αθανασίου, 2000). Με το νόμο 1304/82, καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Οι διοικητικές του αρμοδιότητες ανατέθηκαν στους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, ενώ η καθοδήγηση, η επιμόρφωση και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανατέθηκαν στους Σχολικούς Συμβούλους.

Έτσι, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 δεν υπάρχει σύστημα αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, αφού ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων δεν είχε στην ουσία στόχο να αξιολογήσει σε ατομικό επίπεδο τον εκπαιδευτικό και το έργο του αλλά να τον βοηθήσει σε αυτό.

3.3.2. Αξιολόγηση

Τις τελευταίες όμως δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζεται τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τη θέσπιση νομοθετημάτων και τη μεθοδολογική εφαρμογή διαδικασιών με στόχο να αποτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης ορισμένων δεικτών με βάση καθιερωμένα πρότυπα, τα λεγόμενα εκπαιδευτικά στάνταρντς. Η αξιολόγηση ουσιαστικά στοχεύει στην νομιμοποίηση ή μη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίπεδο σύλληψης, άσκησης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων της. Συνδέεται με την λήψη απόφασης δηλαδή με την διατήρηση, βελτίωση, αμφισβήτηση και αλλαγή της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η πολιτική αποτελεί μια θεσμική πραγματικότητα η νομιμοποίηση της οποίας ερείδεται στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ε.Ε. και άρα στην αποτίμηση της «αποδοτικότητας» και της «αποτελεσματικότητας», στον έλεγχο των δαπανών μέσα από μια εξισορροπημένη σχέση κόστους και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Τσακίρη, 2010α), καθώς επίσης και μέσα από το αίτημα των γονέων, κυρίως των μεσοαστικών κοινωνικών στρωμάτων, για εκπαιδευτικά αποτελέσματα που να συνάδουν με εκπαιδευτική επιτυχία (Ball, 2003; Raveaud & Zanten, 2007)

Βασικό ρόλο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος παίζει η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στην Ελλάδα η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας σε πειραματικό επίπεδο τοποθετείται την περίοδο 1997-2000 από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών Ιωσήφ Σολομών και στο πλαίσιο υλοποίησης των Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) (Σολομών, 1999: 25). Μια δεύτερη προσπάθεια έγινε στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης» με υπεύθυνο τον John MacBeath, όπου πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και σχολικό περιβάλλον. Τέλος, σημαντική προσπάθεια αποτελεί η «Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων» έργο που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. από το Κ.Ε.Ε. με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή Β. Κουλαϊδή του Πανεπιστημίου

Πελοποννήσου. Το 2009, το ΥΠΔΒΜΘ, αξιοποιώντας το Ν. 3848/2010, προσδιορίζει την εκπαιδευτική του πολιτική με βάση το σύνθημα «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» και θέτει σε εφαρμογή την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας και τη Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης η οποία αναγνωρίζεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα ως μια ισχυρή αναγκαιότητα.

Στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '90, σημαντικό μέρος αυτής αποτελεί η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Το νομοθετικό πλαίσιο της μεταρρύθμισης καθορίζεται από τον Ν. 2525/1997, την Υ.Α. Δ2/1938/1998 και το Π.Δ. 140/1998. Τα καινοτόμα στοιχεία της μεταρρύθμισης αυτής αποτελεί η

1. δημιουργία της Επιτροπής Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.)
2. δημιουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)
3. άμεση σύνδεση της μονιμοποίησης και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών καθώς και της επιλογής εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, με την πρότερη ύπαρξη αξιολόγησης από το Σ.Μ.Α.

Σύμφωνα με το Ν. 2525/1997, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ασκείται από πάνω προς τα κάτω σύμφωνα με την ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος, από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων, τους σχολικούς συμβούλους και το Σ.Μ.Α.

Με την Υ.Α. Δ2/1938/1998, καθορίζονται η συγκρότηση, η σύνθεση, η οργάνωση, η λειτουργία και η θητεία της Ε.Α.Σ.Μ., η διοικητική υποστήριξη του Σ.Μ.Α., τα ειδικότερα καθήκοντα των αξιολογητών και των μελών της Ε.Α.Σ.Μ., η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο της αξιολόγησης.

Με το Π.Δ. 140/1998 καθορίζονται οι όροι και η διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η υπηρεσιακή τους εξέλιξη καθώς και οι εγγυήσεις που παρέχονται στους αξιολογούμενους σε σχέση με τις εκθέσεις αξιολόγησής τους και η διαδικασία οριστικοποίησης αυτών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα νομοθετήματα, ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση όλων των

συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

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 διαφόρων 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 τη βελτιστοποίηση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Στο πλαίσιο αυτό συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η πρόσβαση στη γνώση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι:

- α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία,
- β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών,

- ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και
- στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 140/1998, για τη μονιμοποίηση των διοριζομένων εκπαιδευτικών καθώς και για την προαγωγή των μόνιμων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφασίζει το αντίστοιχο περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο. Αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίησή τους αποτελεί η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αυτών. Οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής θητείας τους από το διευθυντή της σχολικής μονάδας τους και από τον οικείο σχολικό σύμβουλο.

Ο μεν διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό καθώς και τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Ο δε σχολικός σύμβουλος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα.

Στο τέλος της δοκιμαστικής θητείας του εκπαιδευτικού, τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από μόνιμους αξιολογητές, που ορίζονται με απόφαση της Ε.Α.Σ.Μ., εξετάζουν τον υπηρεσιακό φάκελο του, λαμβάνουν υπόψη τους τις εκθέσεις αξιολόγησης που έχουν συνταχθεί από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο σχολικό σύμβουλο και συντάσσουν τη δική τους έκθεση αξιολόγησης την οποία υποβάλλουν, μαζί με όλο τον υπηρεσιακό φάκελο του κρινόμενου εκπαιδευτικού, στο αρμόδιο για τη μονιμοποίηση περιφερειακό υπηρεσιακό συμβούλιο.

Για την επιλογή μόνιμων εκπαιδευτικών σε θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, προϊσταμένων γραφείων εκπαίδευσης, προϊσταμένων διεύθυνσης εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων απαιτείται προηγούμενη έκθεση τριμελούς επιτροπής μόνιμων αξιολογητών η οποία διαβιβάζεται στα οικεία Συμβούλια Επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης.

Το Π.Δ. 140/1998 παρέχει στους εκπαιδευτικούς ορισμένες εγγυήσεις ώστε να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη αξιολόγησή τους. Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού. Επισημαίνεται όμως ότι η παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτής σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει την διαδικασία της αξιολόγησης. Στη συνέχεια κάθε όργανο αξιολόγησης γνωστοποιεί στον αξιολογούμενο το περιεχόμενο της αξιολογικής του έκθεσης. Ο εκπαιδευτικός που έχει ήδη αξιολογηθεί μπορεί να ασκήσει ένσταση κατά δυσμενούς έκθεσης αξιολόγησης, η οποία διαβιβάζεται στην ΕΑΣΜ και έχει το δικαίωμα να παραστεί αυτοπροσώπως ενώπιον της επιτροπής των αξιολογητών και να αναπτύξει τις απόψεις του.

Στη συνέχεια και για ένα διάστημα αρκετών ετών το θέμα της αξιολόγησης δεν ανακινείται ουσιαστικά από την πολιτική ηγεσία της χώρας. Το 2002 δημοσιεύεται ο νόμος 2986 περί «οργάνωσης των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» και το 2010 ο νόμος 3848 περί «αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Με το νόμο 2986/2002 ενισχύεται ο ρόλος του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και του Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) στους οποίους ανατίθεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Όσον αφορά στα όργανα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δε διαπιστώνεται καμία ουσιαστική μεταβολή σε σχέση με προηγούμενα νομοθετήματα περί εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αφού κι εδώ χρησιμοποιείται η ιεραρχική αξιολόγηση από πάνω προς τα κάτω.

Στο νόμο 3848/2010, από τα 48 άρθρα του, μόνο ένα, το άρθρο 32 με τίτλο «Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών» σχετίζεται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, κάθε σχολική μονάδα, μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου, καταρτίζει πρόγραμμα δράσης με τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σχολικό έτος που ξεκινά και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς η σχολική μονάδα συντάσσει μια έκθεση με την οποία αξιολογούνται:

1. η απόδοση της σχολικής μονάδας

2. η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στο πρόγραμμα δράσης
3. οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Στην έκθεση αυτή διατυπώνονται επίσης προτάσεις βελτίωσης για την επόμενη σχολική χρονιά. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της διαδικασίας αυτής αποτελεί η διάχυση της πληροφορίας, αφού 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 Κ.Ε.Ε.

Στις αρχές της δεκαετίας που διανύουμε, πραγματοποιείται η τελευταία μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το 2013 εξελίσσεται σε μια ιδιαίτερα παραγωγική χρονιά από πλευράς παραγωγής νομοθετημάτων σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Τη χρονιά αυτή δημοσιεύονται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, ο Ν.4142, το Π.Δ. 152 και η Υ.Α. 30972/Γ1 που αφορούσαν αποκλειστικά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, το Μάρτιο του 2013 δημοσιεύεται η ΥΑ 30972/Γ1 περί «Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». 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.

Σύμφωνα με την ΥΑ αυτή, οι σχολικές μονάδες όλων των τύπων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αξιολογούν κάθε έτος το εκπαιδευτικό τους έργο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων οι οποίοι έχουν τεθεί από κάθε σχολική μονάδα μέχρι το τέλος Σεπτεμβρίου. Επιπλέον, κάθε σχολική μονάδα 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.

Στη διαδικασία της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) λαμβάνονται υπόψη τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, όπως είναι τα δεδομένα του σχολείου, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθούνται και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται.

Το εκπαιδευτικό έργο αποτιμάται με δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίοι έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αποκτούν διαφορετική σημασία κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου, η αξία τους επηρεάζεται από τις διαφορές μεταξύ των σχολικών μονάδων και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Ένα μήνα αργότερα του ίδιου έτους, δηλαδή τον Απρίλιο του 2013, ψηφίζεται ο νόμος 4142 σύμφωνα με τον οποίο συστήνεται η ανεξάρτητη διοικητική αρχή με την επωνυμία «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και το Νοέμβριο του 2013, το ΠΔ 152 περί «Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Το τελευταίο αποτελεί ένα από τα πιο αναλυτικά νομοθετήματα σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση που έχουν ψηφιστεί ποτέ, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον σχολικό σύμβουλο ειδικότητας. Πρόκειται για ένα σύστημα ιεραρχικής αξιολόγησης άμεσα συνδεδεμένο με τη μισθολογική εξέλιξη. Περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες και δεκαπέντε κριτήρια με κυμαινόμενους συντελεστές βαρύτητας, που διαμορφώνουν μια τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα και μια εκατοντάβαθμη αριθμητική κλίμακα.

Σύμφωνα με το ΠΔ 152/2013, 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.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει:

- α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του,
- β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου,
- γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και
- δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης.
- ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο–υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Προβλέπεται επίσης η δυνατότητα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση αυτή είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Το ΠΔ δίνει το δικαίωμα στον αποδέκτη της αξιολόγησης των υφισταμένων να εκτιμήσει και να χρησιμοποιήσει τις αξιολογήσεις αυτές κατά την κρίση του.

Επιπλέον, αξιολόγηση προβλέπεται και για τους δόκιμους εκπαιδευτικούς για τους οποίους συντάσσεται κατά τη διάρκεια της διετούς δοκιμαστικής υπηρεσίας τους, δύο εκθέσεις διοικητικής και δύο εκθέσεις εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει αξιολόγηση σε πέντε κατηγορίες με κυμαινόμενους συντελεστές βαρύτητας (ΣΚ) οι οποίες αποτελούνται από δεκαπέντε αξιολογικά κριτήρια

Κατηγορία I – Εκπαιδευτικό περιβάλλον (ΣΚ.: 0,75):

Κατηγορία II – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (ΣΚ: 0,50)

Κατηγορία III – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (ΣΚ: 1,25):

Κατηγορία IV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (ΣΚ: 1,50)

Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΚ: 1)

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης, αξιολογούνται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων, και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους σχολικούς συμβούλους. Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα.

Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:

- α) «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί,
- β) «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
- γ) «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και
- δ) «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί.

Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται σύμφωνα με ένα μαθηματικό τύπο, λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας με το συντελεστή βαρύτητας αυτής.

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτήρια σε μία εκ των κατηγοριών χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς, ασχέτως συνολικής βαθμολογίας.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τρία στάδια:

- α) Προγραμματισμός και προετοιμασία της παρακολούθησης διδασκαλιών.
- β) Παρακολούθηση δύο τουλάχιστον, διδασκαλιών από τον αξιολογητή.
- γ) Μετα-αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης από τον αξιολογητή και εάν ο αξιολογητής εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως "ελλιπής" σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης.

Στα μέσα της προηγούμενης χρονιάς ψηφίστηκε ο Νόμος 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο καταργείται το ΠΔ 152/2013. Ο νόμος 4547/2018 καθορίζει το πλαίσιο της αξιολόγησης, του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, τη συμμετοχή και τον ρόλο των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) στη διαδικασία αυτή και το πλαίσιο της επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης έως και το επίπεδο του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, στο οποίο εντάσσεται η συνέντευξη και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης πραγματοποιείται με τη χρήση ποιοτικής και ποσοτικής κλίμακας, συνέντευξη, αξιολόγηση σε ετήσια βάση του διευθυντή από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με ανώνυμα ερωτηματολόγια.

Οι διευθυντές ή προϊστάμενοι και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) των οικείων σχολικών μονάδων. Η αξιολόγηση των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται με ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:

- α) ικανότητα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού,
- β) ικανότητα αποτελεσματικής καθοδήγησης του προσωπικού σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά,
- γ) ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων,
- δ) ανάληψη ευθύνης και
- ε) δεκτικότητα στην εισαγωγή νέων μεθόδων και νέων τεχνολογιών.

Η κλίμακα για την αξιολόγηση των διευθυντών και γενικά των στελεχών της εκπαίδευσης που πραγματοποιείται σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, είναι:

90-100: άριστο,

75-89: πολύ επαρκές,

60-74: επαρκές,

50-59: μερικώς επαρκές,

40-49: μέτριο,

25-39: ανεπαρκές,

0-24: ακατάλληλο.

Όργανα και διαδικασίες αξιολόγησης

Στη μακρά διαδρομή της θεσμοθέτησης της αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν δημιουργηθεί κατά καιρούς μέσω μιας ποικιλίας νομοθετημάτων, διάφορα όργανα και διαδικασίες αξιολόγησης. Με το Ν.2525/1997 και την Υ.Α.Δ2/1938/26-2-1998 θεσμοθετήθηκαν η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) και υιοθετήθηκε η ιεραρχική αξιολόγηση ως εξής:

Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή της. Σκοπός της έκθεσης αυτής αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η επισήμανση τυχόν προβλημάτων και δυσλειτουργιών.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα, την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των εν λόγω σχολικών μονάδων. Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης συντάσσει αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αυτών, για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη διεύθυνση εκπαίδευσης, καθώς και για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης για τους διευθυντές και για το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων από τους προϊσταμένους τους αναφέρονται:

α) στην υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών

β) στη συνεργασία και επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς

Οι εκθέσεις αξιολόγησης για τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, φυσικής αγωγής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφέρονται :

α) στην οργανωτική και καθοδηγητική τους ικανότητα και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας,

- β) στην υπηρεσιακή τους συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών,
- γ) στη συνεργασία τους με τους διευθυντές των σχολείων της αρμοδιότητάς τους,
- δ) στην επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας και
- ε) στην αποτελεσματικότητά τους κατά την αντιμετώπιση προβλημάτων.

Ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο διαμορφώνεται σταδιακά με τη συνεχή επικοινωνία τους στη διάρκεια του σχολικού έτους:

- α) στα ενημερωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται από το Σχολικό Σύμβουλο
- β) κατά τη συνεργασία τους για αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα
- γ) κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας.

Για τη σύνταξη της αξιολογικής έκθεσης του έργου του εκπαιδευτικού ο σχολικός σύμβουλος λαμβάνει υπόψη του την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του εκπαιδευτικού. Στην έκθεσή του αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική και διδακτική του ικανότητα.

Ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει επίσης, αξιολογική έκθεση και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων της ειδικότητάς του, που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του, εκτιμώντας τα αξιολογικά στοιχεία που αναφέρονται και στους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, αξιολόγηση ασκείται και από το Σ.Μ.Α. Κατά τη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνονται υπόψη και οι εκθέσεις της εσωτερικής τους αξιολόγησης.

Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.)

Η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.), αποτελείται από επτά μέλη, εκπαιδευτικούς αναγνωρισμένου κύρους από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ή Συμβούλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συμμετοχή στην Ε.Α.Σ.Μ. είναι πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης και τα μέλη της Επιτροπής δεν μπορούν να είναι αξιολογητές ή υποψήφιοι αξιολογητές. Η θητεία των μελών της Ε.Α.Σ.Μ. είναι τετραετής και μπορεί να ανανεωθεί για μια ακόμη τετραετία.

Η Ε.Α.Σ.Μ. έχει αποκλειστική αρμοδιότητα επί όλων των θεμάτων του θεσμού της αξιολόγησης και στο πλαίσιο αυτό:

- Προσδιορίζει τα καθήκοντα, συντονίζει και ελέγχει τη δράση του Σ.Μ.Α.
- Ορίζει μεταξύ των αξιολογητών δεκατρείς (13) Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών, έναν για κάθε Περιφέρεια της χώρας. Αρμοδιότητα των Συντονιστών είναι ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών προβλημάτων της Περιφέρειας, η παραγγελία συμπληρωματικών αξιολογήσεων και η επιθεώρηση του έργου των Αξιολογητών. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ανεπάρκεια αξιολογητή, ο αρμόδιος συντονιστής απευθύνει σχετική έκθεση προς την Ε.Α.Σ.Μ., εισηγούμενος τη λήψη των αναγκαίων μέτρων.
- Εισηγείται στον Υπουργό τη λήψη των αναγκαίων μέτρων σχετικά με την επάρκεια των στελεχών Διοίκησης της εκπαίδευσης και την αναμόρφωση των Σχολικών Μονάδων
- Ορίζει, τριμελή επιτροπή αξιολογητών για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων, για την κατ' ένσταση αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κάθε άλλη περίπτωση αξιολόγησης.
- Μπορεί να αποφασίζει την έκτακτη αξιολόγηση οποιασδήποτε σχολικής μονάδας, εκτός του ετήσιου προγραμματισμού της.
- Καθορίζει τους τομείς, τα μέσα, τους δείκτες και τα κριτήρια αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων
- Ορίζει επιτροπή από το Σ.Μ.Α. για τη σύνταξη και παραγωγή, μεταξύ άλλων, εγχειριδίων Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων, ερωτηματολογίων για την συστηματική οργάνωση και ομογενοποίηση του έργου αξιολόγησης κ.α.
- Είναι ο αποδέκτης των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων από το Σ.Μ.Α.

- Διαχειρίζεται τον προϋπολογισμό του Σ.Μ.Α.
- Εισηγείται στον Υπουργό για θέματα σχετικά με τον προϋπολογισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. που αφορούν τη δράση της.

Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.)

Το Σ.Μ.Α. αποτελείται από μόνιμους αξιολογητές οι οποίοι επιλέγονται μετά από δημόσιο διαγωνισμό και διαθέτουν ιδιαίτερα αυξημένα επιστημονικά προσόντα και σημαντική διδακτική προϋπηρεσία (τουλάχιστον δωδεκαετή).

Έργο των μελών του Σ.Μ.Α. είναι:

1. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών
2. Η σύνταξη των ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας
3. Η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ.
4. Ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές
5. Η σύνταξη γενικής έκθεσης αξιολόγησης και η υποβολή της στην Ε.Α.Σ.Μ.
6. Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς.

Ο έλεγχος του έργου των Αξιολογητών ασκείται από τους Συντονιστές Αξιολόγησης και την Ε.Α.Σ.Μ. Τον Αύγουστο κάθε σχολικού έτους η Ε.Α.Σ.Μ. συγκροτεί τριμελείς επιτροπές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Έργο της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης είναι:

1. η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κάθε σχολικής μονάδας και η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης
2. η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για το εκπαιδευτικό έργο του συνόλου των σχολικών μονάδων της διεύθυνσης εκπαίδευσης
3. η αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης και των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και εκπαιδευτικών της αντίστοιχης ειδικότητας.

Για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας οι Τριμελείς Επιτροπές 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 εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε Σχολική Μονάδα από τους Αξιολογητές, βάσει των γενικών κατευθύνσεων που τίθενται από την Ε.Α.Σ.Μ.. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, δείκτες αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου που καταρτίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ. Αυτοί έχουν σε κάθε περίπτωση την αποκλειστική ευθύνη της διεξαγωγής της διαδικασίας της αξιολόγησης και της ακριβούς συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Με το πέρας της διαδικασίας της αξιολόγησης, οι Τριμελείς Επιτροπές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις υποβάλλουν στην Ε.Α.Σ.Μ.

Εκθέσεις αξιολόγησης από το Σ.Μ.Α. για τους εκπαιδευτικούς συντάσσονται:

- α) Για τη μονιμοποίησή τους και σε κάθε περίπτωση υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης
- β) Μετά από ένστασή τους, η οποία εξετάζεται από το Σ.Μ.Α.
- γ) Σε περίπτωση που προκύπτουν σοβαρές ελλείψεις επιστημονικής ή παιδαγωγικής επάρκειας του εκπαιδευτικού που έχει ήδη κριθεί με της αξιολογικές εκθέσεις των αρμοδίων οργάνων και εφόσον παρατηρείται σημαντική απόκλιση ανάμεσα στις καλές ή άριστες ατομικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τα ίδια ως άνω όργανα αξιολόγησης αφενός και αφετέρου στις κακές εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της ίδιας σχολικής μονάδας που συντάσσονται από το Σ.Μ.Α. ή και αντίστροφα.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού περιέχουν περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων της αξιολόγησης, όπου εφαρμόζεται η κλίμακα από 10 μέχρι 50 μόρια, για την αξιολόγηση:

- της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών,
- της συνεργασίας και επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς,

- της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού,
- της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.

Στις εκθέσεις που συντάσσονται για το διευθυντή σχολικής μονάδας για την άσκηση των καθηκόντων διευθυντή, εφαρμόζεται επίσης η ίδια κλίμακα για την αξιολόγηση:

- της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών,
- της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Στις εκθέσεις που συντάσσονται για τους σχολικούς συμβούλους από τους μόνιμους αξιολογητές λαμβάνεται υπόψη κάθε ένα από τα παρακάτω αξιολογικά στοιχεία, το οποίο αποτιμάται σε κλίμακα από 10 μέχρι 20 μόρια:

- η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση
- η επιτυχής άσκηση του καθοδηγητικού έργου
- η επιμορφωτική δραστηριότητα
- η αντιμετώπιση εκπαιδευτικών θεμάτων σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής
- η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

Με το νόμο 2968/2002 ενισχύεται ο ρόλος του **Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.)** και του **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)** που αποτελούν φορείς του Υπουργείου Παιδείας, στους οποίους ανατίθεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, διευκολύνεται η σύνδεση δύο βασικών στοιχείων της ποιότητας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσής τους. Συγκεκριμένα, το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στο Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του

εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το Κ.Ε.Ε. και το Π.Ι. αναλαμβάνουν από κοινού την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιοδική, με προτεραιότητα στην εξυπηρέτηση της μονιμοποίησης και της υπηρεσιακής εξέλιξης, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, των στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν.

Για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών η μόνη διαδικασία που προβλέπεται αφορά στην υποβολή έκθεσης προσωπικής αυτοαξιολόγησης χωρίς αριθμητική βαθμολογία, από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης. Η έκθεση αυτή δεν είναι δεσμευτική για τη συνέχιση της αξιολόγησης και η παράλειψή της δεν επηρεάζει τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Για τη διενέργεια των ενστάσεων, οι οποίες πρέπει να υποβληθούν από τους αξιολογούμενους εντός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτούς της έκθεσης αξιολόγησης, συγκροτούνται ειδικές επιτροπές. Ο αξιολογούμενος μπορεί να ζητήσει είτε τροποποίηση της έκθεσης αξιολόγησης, είτε επανάληψη της αξιολόγησής του. Οι επιτροπές αυτές συγκροτούνται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετά από εισήγηση του τμήματος αξιολόγησης και επιμόρφωσης του Π.Ι., από τις οποίες δεν μπορούν να μετέχουν οι συντάκτες των αξιολογικών εκθέσεων κατά των οποίων στρέφεται η ένσταση.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Το 2011, με το νόμο 3966 ιδρύεται το νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (Ι.Ε.Π.), το οποίο εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Μία από τις αρμοδιότητές του είναι και αυτή της γνωμοδότησης ή εισήγησης, για θέματα που

αφορούν στην αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η επιστημονική υπηρεσία του Ι.Ε.Π. είναι αρμόδια μεταξύ άλλων για την επιμόρφωση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και διοικητικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το Γραφείο Ευρωπαϊκής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι αρμόδιο για:

1. την παρακολούθηση και μελέτη της ευρωπαϊκής και της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής
2. την παρακολούθηση Διεθνών Προγραμμάτων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Συστημάτων και Μαθητών
3. την εισήγηση των μέτρων και των δράσεων για την έγκαιρη και αποτελεσματική ανταπόκριση στις υποχρεώσεις της χώρας, οι οποίες απορρέουν από τη συμμετοχή της σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης μαθητών, όπως το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) και
4. τη σύνταξη και δημοσιοποίηση σχολιασμένης ανάλυσης των αποτελεσμάτων της ελληνικής συμμετοχής σε διεθνή προγράμματα αξιολόγησης

Σύμφωνα με την Υ.Α.30972/Γ1/2013, δημιουργούνται το Παρατηρητήριο Αξιολόγησης (Π.Α.) και το Δίκτυο Πληροφόρησης (Δ.Π.) της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) τα οποία εποπτεύονται λειτουργικά και διαχειριστικά από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.),

Παρατηρητήριο Αξιολόγησης (Π.Α.)

Το Π.Α. του εκπαιδευτικού έργου σε εθνικό επίπεδο, έχει ως σκοπό:

- Την υποστήριξη της βιωσιμότητας και της καλής λειτουργίας της ΑΕΕ.
- Τη συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων σε ζητήματα αξιολόγησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και την επεξεργασία σχετικών στοιχείων και μελετών.
- Την επιστημονική υποστήριξη των Σχολικών Συμβούλων, των Διευθυντών των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών στα θέματα της ΑΕΕ.

- Τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και τη διάχυση καλών πρακτικών σε εξειδικευμένα ζητήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες της χώρας.

Δίκτυο Πληροφόρησης (Δ.Π.)

Το Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ σε εθνικό επίπεδο, έχει ως σκοπό:

- Την επεξεργασία των δεδομένων των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών αρχών σε τοπικό, περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο.
- Την υποστήριξη του έργου των Σχολικών Συμβούλων στην αξιοποίηση των εκθέσεων των σχολικών μονάδων και την υποβολή προτάσεων προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.
- Τη διαρκή ενημέρωση των υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. σε κεντρικό επίπεδο για τα δεδομένα των σχολικών μονάδων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των πολιτικών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

Την ευθύνη της εποπτείας, του συντονισμού και της αξιολόγησης της ΑΕΕ έχουν σε κεντρικό επίπεδο οι Διευθύνσεις Σπουδών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικής αγωγής εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ενώ σε περιφερειακό επίπεδο οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Χώρας και οι Διευθύνσεις Π.Ε. και Δ.Ε. Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται σε ετήσια βάση με την υποβολή ετήσιων εκθέσεων αξιολόγησης κάθε Ιούνιο, από τις σχολικές μονάδες στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, οι Διευθύνσεις με βάση τα στοιχεία των εκθέσεων των σχολικών μονάδων συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση προς την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της συντάσσει και υποβάλλει συγκεντρωτική έκθεση ΑΕΕ της περιφέρειας προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., η οποία κοινοποιείται προς το Ι.Ε.Π. Τα στοιχεία των υποβαλλόμενων εκθέσεων αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Η αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια.

Ομάδα Αξιολόγησης (ΟΑ)

Στο ΙΕΠ συγκροτείται η Ομάδα Αξιολόγησης (ΟΑ) και σε περιφερειακό επίπεδο η Περιφερειακή Ομάδα Αξιολόγησης (ΠΟΑ). Η ΟΑ η οποία απαρτίζεται από στελέχη του ΙΕΠ, του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, υποστηρίζει το έργο της ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες, μελετά τα στοιχεία των εκθέσεων αξιολόγησης των περιφερειών και υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα καθώς και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Μετά από σχετική εισήγηση του Ι.Ε.Π, μπορεί να επικαιροποιείται και να τροποποιείται το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό υλικό και οι διαδικασίες εφαρμογής της ΑΕΕ από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., ανάλογα με τις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το έργο της ΠΟΑ, στην οποία συμμετέχουν Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές Εκπαίδευσης, αφορά στην αξιολόγηση των διαδικασιών που αναπτύσσουν τα σχολεία και στα αποτελέσματα που παράγουν, στη λειτουργία του δικτύου πληροφόρησης μεταξύ σχολικών μονάδων και Σχολικών Συμβούλων και στην αξιοποίηση των στοιχείων των εκθέσεων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε τοπικό και σε περιφερειακό επίπεδο. Η ΠΟΑ τέλος, υποβάλλει έκθεση με τα αποτελέσματα και προτάσεις βελτίωσης της ΑΕΕ προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.

Σύμφωνα με την ΥΑ 30972/Γ1/2013, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης για την οποία υπεύθυνοι είναι ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων της μονάδας. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε ετήσια βάση και συνδέεται με τον γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σχολείου και την ανάπτυξη ειδικών σχεδίων δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στους τομείς που επιλέγει κάθε σχολείο ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του.

Η διαδικασία της ΑΕΕ περιλαμβάνει:

- Την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου
- Τον προγραμματισμό δράσεων βελτίωσης
- Την υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων
- 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.

Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε)

Με το νόμο 4142/2013 συνιστάται η ανεξάρτητη διοικητική αρχή Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε η οποία έχει διοικητική αυτοτέλεια και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού για τον έλεγχο της νομιμότητας των πράξεών της. Αποστολή της Αρχής είναι η διασφάλιση της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της αποστολής της η αρχή αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και εγγυάται τη διαφάνεια όλων των δράσεών της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της οργανωτικής διάρθρωσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στο πλαίσιο της αποστολής της η Αρχή ασκεί, ιδίως, τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

- α) Παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτή σχεδιάζεται με την υποστήριξη του Ι.Ε.Π.
- β) Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των λοιπών αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., καθώς και των φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο αυτό, οι οποίοι ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- γ) Εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις οποίες μπορεί να συμμετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης.
- δ) Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους.
- ε) Αποφαίνεται επί των ενστάσεων των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης κατά των εκθέσεων αξιολόγησής τους.

Για την επίτευξη της αποστολής της και την άσκηση των αρμοδιοτήτων της η Αρχή:

- α) Διαμορφώνει, οργανώνει, εξειδικεύει, τυποποιεί και δημοσιοποιεί εκ των προτέρων τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα σχετικά κριτήρια και δείκτες, στο πλαίσιο, ιδίως, αντίστοιχων διεθνών προτύπων.
- β) Υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης στην εφαρμογή της αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων, καθώς και γενικότερα τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού σε κάθε θέμα που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.

Επιτροπή Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Ε.Α.Ε.Ε.)

Σε κάθε διεύθυνση εκπαίδευσης συγκροτείται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, η Ε.Α.Ε.Ε. μέλη της οποίας αποτελούν εμπειρογνώμονες που είναι εγγεγραμμένοι στο Μητρώο Εμπειρογνομόνων Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Μ.Ε.Α.Ε.Ε.) . Κάθε επιτροπή αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στην περιοχή αρμοδιότητας της οικείας διεύθυνσης εκπαίδευσης. Οι Ε.Α.Ε.Ε. μπορεί να αποτελούν και διοικητικά όργανα δευτεροβάθμιας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι Ε.Α.Ε.Ε. συντάσσουν μια έκθεση αξιολόγησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η απόφαση αξιολόγησης. Η απόφαση της Αρχής μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική και η διάρκεια ισχύος της δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη.

Στα γενικά κριτήρια αξιολόγησης περιλαμβάνονται, ιδίως, τα εξής:

- α) προκειμένου για τις σχολικές μονάδες και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, ο βαθμός ανταπόκρισης στα προγράμματα δράσης που καταρτίζονται, σύμφωνα με το ν. 3848/2010,
- β) τα μαθησιακά αποτελέσματα,
- γ) η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου,

- δ) η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού,
- ε) η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως τα σχολικά εργαστήρια και οι βιβλιοθήκες
- στ) η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών στο στρατηγικό στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής, καθώς και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας.

Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)

Με το Ν. 4547/2018 ιδρύονται στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αποστολή των ΠΕΚΕΣ είναι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, η παρακολούθηση, ο συντονισμός και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και των ΕΚ, ο συντονισμός των ΚΕΣΥ, των ΚΕΑ, και των ΕΚΦΕ της περιοχής αρμοδιότητάς τους, η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, η οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο.

3.3.2. Λογοδοσία

Σε σχέση με την πολιτική εκδοχή της παγκοσμιοποίησης ενισχύεται η θέση ότι όλοι όσοι συμμετέχουν στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού της παιδείας, που είναι κοινωνικό και δημόσιο, θα πρέπει να *λογοδοτούν* τόσο για τους χρηματικούς, όσο και για τους κεφαλαιουχικούς και ανθρώπινους πόρους που επενδύονται σε αυτήν. Προωθείται δηλαδή η πολιτική απόδοσης λόγου (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 25-26). Η λογοδοσία των δημοσίων πολιτικών και δράσεων συνιστά την απόδοση λόγου όλων των θεσμικά εμπλεκόμενων συντελεστών στη σύλληψη, οργάνωση, υλοποίηση και μιας εκπαιδευτικής δράσης και είναι συνυφασμένη με την νομιμοποίηση του θεσμού που διενεργεί τη δράση και τη διαφάνεια της λειτουργίας του. Το ζήτημα της λογοδοσίας είναι συγκρουσιακό. Οι συγκρούσεις εκφράζουν διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με την σχέση κράτους, κοινωνίας- οικονομίας και πολιτικών εκπαίδευσης (φιλελεύθερες,

μαρξιστικές προσεγγίσεις, προσεγγίσεις Κράτους Πρόνοιας, πλουραλιστικές προσεγγίσεις).

Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη προσέγγιση, η ατομική ελευθερία και η δικαιοσύνη αποτελούν τις πιο σημαντικές ανθρώπινες αξίες, οι οποίες πρέπει πάντοτε να εξυπηρετούνται από την οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική. Κατ' επέκταση, κάθε ενέργεια που αντιτίθεται ή τείνει να περιορίσει τις αξίες αυτές είναι ανεπιθύμητη. Ο κάθε άνθρωπος εκκινεί από το προσωπικό του συμφέρον και όχι από το γενικό καλό. Συνεπώς, οι αξίες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν μόνο σε μια κοινωνία όπου τα άτομα θα μπορούν να δρουν ελεύθερα, έχοντας συναλλαγές μεταξύ τους που θα προσομοιάζουν με αυτές της αγοράς. Οι «σύγχρονοι» νεοφιλελεύθεροι θεωρούν ότι η δράση των ατόμων καθορίζεται από την οικονομική λογική, δηλαδή ότι η ανάληψη αποφάσεων βασίζεται στην ανάλυση κόστους-οφέλους, (Pannu, 1996; Pierson, 1996; Apple, 2000). Η νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία, στο σύνολό της, στη βάση της ατομικής ελευθερίας αποδίδει έναν πολύ περιορισμένο ρόλο στο κράτος. Τόσο ο Hayek όσο και ο Popper προδιαγράφουν στο κράτος έναν ρόλο αστυνόμου – κατά του εγκλήματος–, έναν ρόλο εγγυητή — προστάτη των ατομικών ελευθεριών.

Η επίδραση των απόψεων των Friedman και Hayek (Hayek, 1960 & 1963; Friedman, 1953 & 1955) υπήρξε καθοριστική για την ανάπτυξη του σύγχρονου φιλελευθερισμού στην εκπαιδευτική πολιτική βασική αρχή του οποίου είναι η παροχή μιας ελάχιστης υποχρεωτικής εκπαίδευσης –δημόσια χρηματοδοτούμενης–, ως στοιχείο σταθεροποίησης της δημοκρατίας, ώστε το άτομο να εκτίθεται σε όσο το δυνατόν λιγότερους κινδύνους, αλλά και να μοιράζεται μια κοινή βάση γνώσεων και ιδεών με τους συμπολίτες του. Η τρίτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να ανήκει στην ιδιωτική πρωτοβουλία και να είναι επ' αμοιβή, καθώς αποτελεί, ή οφείλει να αποτελεί, επένδυση που επιλέγουν τα άτομα προκειμένου να αποκομίσουν μελλοντικά οφέλη. Η κυβέρνηση δεν παρεμβαίνει στη διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, παρά μόνο σε περιπτώσεις που δεν μπορεί να κινητοποιηθεί η αγορά ή για την παροχή κουπονιών στην περίπτωση που προκύψουν ανισότητες εκπαιδευτικών ευκαιριών από μια ιδιωτικοποιημένη ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση τα οποία όμως θα ξεπληρώνονται από τους μελλοντικούς επαγγελματίες. Πέρα από την εκπαίδευση, η επιστημονική έρευνα, κατά τους νεοφιλελεύθερους, οφείλει να διεξάγεται ελεύθερη από την ηγεμονία του κράτους, το οποίο δεν είναι δυνατόν να αποφασίζει για το περιεχόμενο ή τους προσανατολισμούς της. Η

επιθυμητή ελευθερία της έρευνας θα προασπίζεται καλύτερα, από την ύπαρξη πληθώρας ιδιωτικών φορέων οι οποίοι θα αναπτύσσουν ερευνητικές δραστηριότητες (Σταμέλος κ.α., 2015).

Η φιλελεύθερη αντίληψη υποστηρίζει ότι η διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος από το κράτος έχει ως αποτέλεσμα την κυριαρχία του πολιτικού στοιχείου και τη διαμεσολάβηση πιέσεων και συμφερόντων που οδηγούν σε γραφειοκρατικοποίηση και αναποτελεσματικότητα σε σχέση με την ικανοποίηση των «καταναλωτών» - γονιών. Θεωρεί ότι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα συνιστούν κρατικές γραφειοκρατίες και στοιχείο εξυγίανσης αυτών την απόδοση λόγου στους γονείς επειδή η οικογένεια είναι δομικό κοινωνικό κύτταρο.

Η φιλελεύθερη προσέγγιση αποδίδει στους γονείς την ελευθερία της επιλογής για το είδος της εκπαίδευσης που θα παραχθεί στα παιδιά τους. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία να θέτουν ξεκάθαρους στόχους για την προσέλκυση των γονέων – πελατών. Οι εκπαιδευτικοί θα δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό στους γονείς-πελάτες, ενώ συγχρόνως οι γονείς θα αποκτήσουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη μαρξιστική προσέγγιση το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται υποτελές στην καπιταλιστική τάξη που κατέχει τα μέσα παραγωγής, η οποία απαιτεί ένα εργατικό δυναμικό που είναι σκληρά εργαζόμενο, αποδέχεται την εξουσία χωρίς αντιρρήσεις και δεν αντιστέκεται στην εκμετάλλευση. Η κύρια λειτουργία του σχολείου στις καπιταλιστικές κοινωνίες είναι να κατηγήσει τα παιδιά σε αυτές τις νόρμες και αξίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα το πετυχαίνει αυτό μέσω του «κρυφού» προγράμματος σπουδών - το οποίο αποτελείται από τα πράγματα που μαθαίνουν οι μαθητές μέσω της εμπειρίας από τη φοίτηση στο σχολείο και όχι από τους δηλωμένους εκπαιδευτικούς στόχους στο «επίσημο» πρόγραμμα σπουδών.

Βασική ιδέα της μαρξιστικής προσέγγισης αποτελεί η «θεωρία της αντιστοιχίας», σύμφωνα με την οποία υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικής οργάνωσης του σχολείου και της εργασίας. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος και γι' αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής προάγοντας τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Οι κανόνες και οι αξίες που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο αντιστοιχούν στους κανόνες και τις αξίες που θα διευκολύνουν τους μελλοντικούς καπιταλιστές εργοδότες να τους εκμεταλλευτούν στην εργασία τους (Bowles & Gintis, 1976).

Η αντιστοίχιση μεταξύ σχολείου και εργασίας για τους Bowles και Gintis, έχει τέσσερις όψεις:

α) Βοηθά στην παραγωγή ενός παθητικού, υπάκουου και μη κριτικού εργατικού δυναμικού.

β) Ενθαρρύνει την αποδοχή της ιεραρχίας και της εξουσίας

Τα σχολεία είναι ιεραρχικές οργανώσεις στις οποίες οι μαθητές δεν έχουν λόγο για το τι μαθαίνουν ή για το πώς οργανώνεται η σχολική καθημερινότητά και αναμένεται να υπακούσουν στην εξουσία των εκπαιδευτικών. Αργότερα στην εργασία, οι εργαζόμενοι αναμένεται να υπακούσουν στην εξουσία των εργοδοτών τους.

γ) η εκπαίδευση όπως και η εργασία θεωρείται μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού και όχι αυτοσκοπός

Οι μαθητές μαθαίνουν να υποκινούνται από τα προσόντα που θα λάβουν στο τέλος του σχολείου και όχι από την ίδια τη «χαρά της μάθησης», όπως και στην εργασία οι εργαζόμενοι παρακινούνται για να δουλέψουν από το μισθό στο τέλος του μήνα και όχι από «τη χαρά της δουλειάς».

δ) ο κατακερματισμός της γνώσης

Αυτό αντιστοιχεί στον κατακερματισμό του εργατικού δυναμικού το οποίο εξειδικεύεται σε συγκεκριμένα καθήκοντα χωρίς να έχει την εκτίμηση του συνόλου. Αυτός ο κατακερματισμός διευκολύνει τον έλεγχο των εργαζομένων διότι είναι διαιρεμένοι, γεγονός που δυσχεραίνει την ενοποίησή τους για την αντιμετώπιση της εργασιακής εκμετάλλευσής τους (Kalantzis & Cope, 2013).

Σύμφωνα με την προσέγγιση του κράτους πρόνοιας, η εκπαίδευση θεωρείται ως «δικαίωμα συνδεδεμένο με καθήκον», ως το πιο κατάλληλο μέσον για την επιδίωξη κοινωνικής δικαιοσύνης (Finch, 1984) και αποκτά ιδιαίτερο βάρος ως πεδίο προνοιακής πολιτικής. Σε αυτή τη βάση δικαιολογείται και η παρέμβαση του κράτους πρόνοιας με εκπαιδευτικές πολιτικές. Ο προνοιακός χαρακτήρας του κράτους αντιμετωπίζεται ως ένα πλέγμα αλληλεπιδρώντων και συλλειτουργούντων θεσμών. Η παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στην κοινωνία έχει ανακατανομητικό χαρακτήρα, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του πλέγματος των κοινωνικών υπηρεσιών. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να προσεγγίζεται μονοδιάστατα, θεωρούμενη ως μια ιδεολογικά-κοινωνικά ουδέτερη κρατική πολιτική. Είναι φύσει

και θέσει κοινωνική πολιτική και δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από τις αντιλήψεις και πρακτικές του κράτους πρόνοιας (Παπαδάκης & Μπουζάκης, 2002).

Η Janet Finch θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί αφενός δικαίωμα για τα άτομα, και αφετέρου μηχανισμό ελέγχου και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών. Η κοινωνική πολιτική ενός κράτους εξαρτάται από τις συνθήκες αλλά και τις απαιτήσεις της οικονομίας, ως προς τα όρια, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητες της (Finch, 1984). Στόχευση του «προνοιακού» τμήματος μιας εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται η άρση των μηχανισμών εκείνων της εκπαίδευσης που δημιουργούν, συντηρούν και αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες μέσω της διασφάλισης σε εθνικό επίπεδο ενιαίων εκπαιδευτικών κριτηρίων αλλά και της προώθησης αντισταθμιστικών μέτρων και πρακτικών (Παπαδάκης & Μπουζάκης, 2002).

Σύμφωνα με την πλουραλιστική προσέγγιση η εξουσία είναι διαμοιρασμένη στην κοινωνία μεταξύ πολλών επιμερισμένων συμφερόντων και ότι οι διάφορες πολιτικές, άρα και η εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνονται μέσω μιας διαπραγμάτευσης-συναλλαγής ή σύγκρουσης μεταξύ των επιμέρους ομάδων συμφερόντων και του κράτους δια της εκάστοτε κυβέρνησης όπου τελικά επιτυγχάνεται μια ισορροπία καθώς καμία ομάδα δεν μπορεί να επικρατήσει (Ζαμπέτα, 1994). Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν κοινωνική προέλευση και η μεταρρύθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται από μια «διαπραγμάτευση» μεταξύ των ομάδων συμφερόντων οι οποίες κατέχουν διαφορετικό βαθμό εξουσίας και πόρων. Μεταξύ των διαφόρων ομάδων συμφερόντων διακρίνει τρεις τύπους διαπραγματεύσεων όπου ο καθένας από αυτούς σχετίζεται με έναν συγκεκριμένο τύπο κοινωνίας και εκπαιδευτικού συστήματος (αποκεντρωτικά ή συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα) στο οποίο αναφέρεται (Archer, 1979).

Στο σύντομο εισαγωγικό υπόμνημα της έκθεσής της για την εκπαίδευση, η UNESCO (2016) διαπραγματεύεται την λογοδοσία στην εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με την UNESCO, η λογοδοσία πρέπει να ενισχυθεί για τρεις σημαντικούς λόγους: α) για να αντιμετωπιστεί η μειωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων β) για να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (outcomes) γ) για να εξασφαλιστεί η οικονομική απόδοση των επενδύσεων στην παιδεία.

Οι επτά πτυχές της Λογοδοσίας στην Εκπαίδευση κατά την έκθεση της UNESCO είναι:

1. Οικονομική λογοδοσία: να εξασφαλιστεί ότι τα χρήματα που δαπανά το κράτος για την εκπαίδευση έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και ότι οι εμπλεκόμενοι τα διαχειρίζονται έντιμα.
2. Θεσμική-κανονιστική λογοδοσία: ο έλεγχος, η επιθεώρηση, η εποπτεία των σχολείων οφείλει να επικεντρώνεται όχι μόνο στις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, οργάνωσης και ηγεσίας, αλλά και στις πηγές και τους εισερχόμενους πόρους (incomes) των σχολείων
3. Επαγγελματική λογοδοσία: να αποτυπωθεί η απόδοση, ικανότητα, πιστοποίηση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και τα εργαλεία των διευθυντών και οι επαγγελματικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον
4. Λογοδοσία για τα μαθησιακά αποτελέσματα: θα περιγραφούν τεχνικές και εργαλεία για τη βελτίωση και αξιολόγηση των βελτιούμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη χρήση συστημάτων αξιολόγησης και εξετάσεων τόσο σε εθνικό, όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο (πχ. πρόγραμμα PISA).
5. Λογοδοσία και ελεύθερη επιλογή σχολείου: θα εξεταστεί πόσο η ελεύθερη επιλογή σχολείου από τους γονείς ή τα κουπόνια παιδείας (vouchers) βελτιώνουν τον συναγωνισμό και την απόδοση των σχολείων, και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η σύμπραξη του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα παρέχοντας ένα πιο ποιοτικό προϊόν.
6. Λογοδοσία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας: η έκθεση θα δείξει πώς η συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στη σχολική διαδικασία μπορεί να βελτιώσει την αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα αλλά και την υπευθυνότητα όλων των εμπλεκόμενων
7. Εθνική και παγκόσμια λογοδοσία: Σε εθνικό επίπεδο θα αναδειχθεί η ανάγκη για ένα διπλό δίκτυο αφενός συγκέντρωσης και εκτίμησης, αφετέρου δημοσιοποίησης των δεδομένων στους φορολογούμενους πολίτες για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Λάμπρος, 2017).

3.4. Καταγραφή επιστημονικών εμπειρικών ερευνών για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

Το ζήτημα της αξιολόγησης και οι πολυάριθμες διαφωνίες που προκύπτουν σε κάθε κυβερνητική προσπάθεια εφαρμογής ενός σχετικού μηχανισμού έχουν μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον σε όλα τα επίπεδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Stamelos et al., 2012). Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται από την πληθώρα των επιστημονικών ερευνών που πραγματεύονται τη διερεύνηση των απόψεων, των εκπαιδευτικών, των γονέων καθώς και στελεχών της εκπαίδευσης όπως αυτές των σχολικών συμβούλων αλλά και την οργάνωση πληθώρα συνεδρίων που αφορούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2016; Τριλιανός κ.α., 2012). Στο ίδιο πλαίσιο του μεγάλου ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ιδρύθηκε το επιστημονικό σωματείο «Ελληνική Εταιρεία Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης». Για το λόγο αυτό θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια μια βιβλιογραφική επισκόπηση εμπειρικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα.

Η έρευνα των Stamelos κ.α. (2012) που έχει ως στόχο τη διερεύνηση της ποιότητας, της αξιολόγησης και του σύγχρονου ρόλου των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τις εξής μεθόδους:

- Ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου (1993-2008) που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.
- Ανάλυση του περιεχομένου των επίσημων δηλώσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
- Είκοσι οκτώ ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Επτά συνεντεύξεις με καθηγητές δημοτικών σχολείων.

Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούν ότι προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους μέσα σε πολύ δυσμενείς συνθήκες αφού το κράτος, δεν έχει προβλέψει ένα σταθερό, αδιαμφισβήτητο και διευκολυντικό πλαίσιο για την επιτέλεση του έργου τους. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι σχολικοί σύμβουλοι ισχυρίζονται ότι είναι άσκοπο να δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης ενόσω υπάρχει μια τόσο ισχυρή αντίσταση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τη Διδασκαλική

Ομοσπονδία Ελλάδος. Συνυπαίτιοι όμως των εκπαιδευτικών και της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος για την ανάπτυξη του εχθρικού κλίματος απέναντι στην καθιέρωση ενός συστήματος αξιολόγησης, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς συμβούλους, είναι και οι πολιτικοί οι οποίοι ενώ διατυπώνουν σχετικές πολιτικές και ψηφίζουν νόμους, δεν φαίνεται να ενδιαφέρονται για την εφαρμογή τους, λαμβάνοντας υπόψη το τεράστιο πολιτικό κόστος που θα επιφέρει αυτή. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι ότι η προφανής εχθρότητα της ΔΟΕ απέναντι στις προσπάθειες της κυβέρνησης να καθιερώσει ένα σύστημα αξιολόγησης φαίνεται δικαιολογημένη και δεν μπορεί να θεωρηθεί ως απομονωμένη. Στην περίπτωση της Ελλάδας καταλήγουν, αυτό που είναι μοναδικό και την ξεχωρίζει από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα είναι η μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτού που σχεδιάζεται, με αυτό που πραγματικά τίθεται σε ισχύ με ένα συγκρουσιακό τρόπο. Το πρόβλημα όμως ευρύτερα έγκειται στο γεγονός ότι καμία κοινωνία δεν μπορεί να λειτουργήσει όταν η απόσταση μεταξύ του τι λέγεται και του τι γίνεται είναι υπερβολικά μεγάλη.

Ιδιαίτερη αξία έχει η έρευνα των Τσακίρη κ.α. (2012) στην οποία το δείγμα αποτελείται από 18 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πιλοτικό πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας τη σχολική χρονιά 2010-11. Δεδομένου των ελάχιστων ερευνών οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε κάποιου είδους αξιολόγησης, υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις απόψεις εκείνων που έχουν μια προσωπική εμπειρία από το σύστημα αξιολόγησης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της αυτοαξιολόγησης και εργάστηκαν συγκεκριμένα στον τομέα της «Υλικοτεχνικής Υποδομής». Η μελέτη περίπτωσης υιοθετήθηκε ως ερευνητική μέθοδος και χρησιμοποιήθηκε μια συνδυαστική μεθοδολογία ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Βασικός άξονας των αποτελεσμάτων που παρουσιάζονται αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί αποτιμούν τα προτεινόμενα εργαλεία που αφορούν στην υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του προγράμματος της αυτοαξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν επαρκή τα προτεινόμενα εργαλεία ως προς την κάλυψη των αναγκών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Συγχρόνως όμως εντοπίστηκαν έντονες ενστάσεις για την ανάγκη μεγαλύτερης καθοδήγησης σε τομείς που αφορούν στην κατασκευή των εργαλείων αλλά και την καταγραφή των δεδομένων.

Στην έρευνα του Πίου (2013) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης και για τη σύνδεση αυτής με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 195 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι θετικοί απέναντι στην αξιολόγηση και επιθυμούν ο σκοπός της να είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αν και σε αυτή την έρευνα γίνεται επίσης φανερό η έλλειψη πληροφόρησης και κουλτούρας αξιολόγησης ανάμεσά τους. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και δείχνουν μια μικρή προτίμηση στην εσωτερική αξιολόγηση από την εξωτερική. Όσον αφορά στον σύλλογο διδασκόντων ως φορέα αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί είναι οριακά υπέρ ενώ υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό αυτών που διαφωνεί. Τέλος, όσον αφορά στον σύλλογο των γονέων και κηδεμόνων και στη συμμετοχή αυτού στη διαδικασία της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί είναι αντίθετοι στην προοπτική να αναλάβουν κυρίαρχο ρόλο στην αξιολόγησή τους διότι θεωρούν ότι δεν έχουν το απαραίτητο υπόβαθρο και ίσως γιατί δεν υπάρχουν οι απαραίτητες εγγυήσεις για αντικειμενικότητα.

Σκοπός της έρευνας των Brinia κ.α. (2014) είναι να διερευνήσει τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρησιμότητα της αξιολόγησης όπως αυτή θα εφαρμοστεί μέσω του νέου νομικού πλαισίου και με τα κριτήρια που θεωρούν απαραίτητα για τη βέλτιστη εφαρμογή της αξιολόγησης, προκειμένου να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί ο εκπαιδευτικός τους ρόλος και το εκπαιδευτικό τους έργο. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας ήταν ποιοτική και η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων με 12 εκπαιδευτικούς Λυκείου.

Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν την έλλειψη πληροφόρησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγησή τους, γεγονός που δημιουργεί ανασφάλεια και φοβική στάση απέναντι στην εφαρμογή και στον αντίκτυπο της αξιολόγησης μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Για το λόγο αυτό το Υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να ενημερώνει και να εκπαιδεύει όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιολόγησης και ιδίως τους αξιολογητές και τους αξιολογούμενους μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα για το σκοπό και τα μέσα αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης ως εργαλείου βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου, αλλά υπό συνθήκες που δεν θεωρούν ότι θα εκπληρωθούν μέσω του νέου νομικού

πλαίσιου. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών δείχνουν αρκετά απογοητευμένοι και απαισιόδοξοι για τις εξελίξεις και το μέλλον της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποκαλύπτεται μια τεράστια προκατάληψη που προκαλείται από το φόβο έλλειψης αντικειμενικότητας κατά την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην έρευνα φοβούνται την επικράτηση του νεποτισμού και της προσωπικής συνδιαλλαγής, η οποία θα εκτροχιάσει τη διαδικασία αξιολόγησης και κατ' επέκταση θα αδικήσει τους ικανούς και άξιους εκπαιδευτικούς. Αναγνωρίζουν ότι ο κύριος σκοπός πρέπει να είναι η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου μέσω της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών, αλλά μόνο εφόσον εφαρμοστεί μέσω ενός συμμετοχικού και δημοκρατικού πλαισίου. Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες, πιστεύουν ότι όλη η διαδικασία θα έχει θετικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται, αλλά και στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Η έρευνα της Δαλακούρα (2015) έχει σαν σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων, μια ομάδα της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία δεν έχει ιδιαίτερα μελετηθεί, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τόσο τις θέσεις τους για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όσο και για την γονεϊκή εμπλοκή και τα χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού. Το δείγμα της ποσοτικής αυτής έρευνας αποτέλεσαν 120 γονείς μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς, όπως διαφαίνεται μέσα από την έρευνα αυτή αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης εντοπίζοντας τις ελλείψεις και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικά όλους τους παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγχρόνως όμως διαπιστώνουν την αναποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε αξιολογικού συστήματος στην Ελλάδα. Τα κριτήρια που θεωρούν οι γονείς ως πιο σημαντικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι η παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα καθώς και η προσωπικότητα και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα των Κιρκιλιανίδου και Κωνσταντίνου (2016), πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετοι στόχοι αποτελούν η ανάδειξη ζητημάτων που έχουν σχέση με την αναγκαιότητα ή μη της αυτοαξιολόγησης, τα χαρακτηριστικά της, τους

αξιολογητές, το περιεχόμενο, καθώς και τους τρόπους εξασφάλισης της αντικειμενικότητάς της, αλλά και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει στη σχολική μονάδα και γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής με τη συμπλήρωση ενός γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί συνολικά αντιμετωπίζουν θετικά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη θεωρούν ως αναγκαίο θεσμό, αφού πιστεύουν, όμοια με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας των Brinia κ.α. (2014), πως αυτή δύναται να συμβάλει όχι μόνο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και μέσα από την ανατροφοδότηση και τον κριτικό στοχασμό να συμβάλλει στη γενικότερη αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Παρόλη την ελλιπή τους ενημέρωση για το θεσμό της αξιολόγησης, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες (Brinia et al, 2014; Πίος, 2013; Τσακίρη κ.ά., 2012), εκφράζουν την άποψη πως μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των προβλημάτων και των ελλείψεων της σχολικής μονάδας και να συμβάλει στην επίλυσή τους. Άποψη που συμφωνεί με αυτή των γονέων της έρευνας της Δαλακούρας (2015). Οι εκπαιδευτικοί είναι υπέρμαχοι της εσωτερικής αξιολόγησης αφού ως κατάλληλους αξιολογητές θεωρούν είτε το διευθυντή είτε το σύλλογο διδασκόντων. Τα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτουν οι αξιολογητές είναι η αντικειμενικότητα, η γνώση του εσωτερικού και του εξωτερικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας και το πραγματικό ενδιαφέρον για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι πιο σημαντικοί δείκτες της αυτοαξιολόγησης θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι η σχέση εκπαιδευτικών- μαθητών, η σχέση σχολείου – οικογένειας και η διδακτική ικανότητα και η μεταδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας των Τσέκου και Βέρδη (2016) είναι να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Εξετάζεται, ακόμη, η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σχέση της αυτοαξιολόγησης με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, καθώς και για το αν αυτή συνδέεται με κοινωνικο πολιτικές σκοπιμότητες. Ως τεχνική συλλογής δεδομένων της ποιοτικής αυτής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από 150 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες έρευνες της βιβλιογραφικής επισκόπησης η πλειοψηφία

των εκπαιδευτικών είναι αντίθετη με οποιοδήποτε πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ωστόσο οι λόγοι για την αντίθεσή τους αυτή ταυτίζονται με τις ενστάσεις και καχυποψίες των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων ερευνών. Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την κοινωνικο πολιτική σκοπιμότητα και την πρόθεση από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία για κάποια μορφή ελέγχου, μέσω της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται την πολιτική ηγεσία και θεωρούν ότι δεν μπορεί η αυτοαξιολόγηση να αποτελέσει εφαλτήριο γόνιμου διαλόγου με αυτή. Αντιθέτως, δημιουργεί κλίμα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων και δεν βοηθά, κατά την άποψή τους, στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, η ποιοτική μελέτη των Matsopoulos κ.α. (2018) σε 28 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξετάζει πώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που απορρέουν από τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και ποιες πτυχές αυτών των πολιτικών θεωρούν ότι προωθούν την ανθεκτικότητά τους. Συνολικά οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις μεταρρυθμίσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με μια θετική νοοτροπία αφού η αξιολόγηση θα μπορούσε να βοηθήσει στη βελτίωση της καθημερινής πρακτικής της διδασκαλίας και να συντελέσει στην επαγγελματική βελτίωσή τους, γεγονός που θα οδηγήσει στην αύξηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ωστόσο θεωρούν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τιμωρητική πρακτική αφού εξαιτίας των πιέσεων των θεσμικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έναντι της ελληνικής κυβέρνησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο μείωσης του εκπαιδευτικού κόστους και του προσωπικού, ιδιαίτερα τώρα, λόγω της οικονομικής ύφεσης και μνημονιακού ελέγχου από τα οποία διέρχεται η Ελλάδα. Η λογοδοσία των εκπαιδευτικών έχει αμφίσημες διαστάσεις για τους ίδιους. Η έννοια της λογοδοσίας συνδέεται για τους εκπαιδευτικούς με την αξιολόγηση ως πηγή κυβερνητικής εποπτείας και ελέγχου των εκπαιδευτικών, γεγονός που δημιουργεί αμφιλεγόμενες απόψεις και συναισθήματα μεταξύ τους, όμοια με την έρευνα των Τσέκου και Βέρδη (2016). Επίσης ο τρόπος της αξιολόγησης και το κατά πόσο θα πρέπει αυτή να είναι ποσοτικής ή ποιοτικής φύσης φαίνεται ότι διχάζει τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι πρέπει να υπάρχουν μετρήσιμα αποτελέσματα ως κριτήριο για την απόδοση των εκπαιδευτικών και ορισμένοι συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η απόδοση των εκπαιδευτικών εξαρτάται

από πολλούς εξωτερικούς παράγοντες και δεν μπορεί να μετρηθεί. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πολιτικές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που σχεδιάστηκαν κατά την περίοδο 2010-2014 εφαρμόστηκαν από την κυβέρνηση με επιφανειακό τρόπο και υπό την πίεση των διεθνών οργανισμών. Θεωρούν ότι τα διεθνή συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δε μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι πολιτικές αυτές σχεδιάστηκαν από τεχνοκράτες που γνώριζαν ελάχιστα την πραγματικότητα της τάξης. Αυτός ο σχεδιασμός των πολιτικών από την κορυφή προς τα κάτω θεωρείται ότι μιμείται διεθνή μοντέλα χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και επομένως θεωρείται αρνητικός.

Κοινός παρονομαστής όλων των παραπάνω ερευνών αποτελεί το γεγονός ότι ενώ όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι εν γένει θετικά απέναντι στην ιδέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και θεωρούν ότι αυτή δύναται να συμβάλλει στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις είναι πολύ διστακτικοί έως και εχθρικοί ως προς τον σκοπό και τον τρόπο εφαρμογής της. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η αξιολογική διαδικασία αποτελεί ένα μέσο ελέγχου της κρατικής εξουσίας η οποία εφαρμόζεται με επιφανειακό, μη αντικειμενικό τρόπο και χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους, υπό την πίεση των κατευθύνσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών. Γεγονός που έχει οδηγήσει στην πλήρη αποθέσμιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.

3.5. Επικρίσεις στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από επαγγελματικές συλλογικότητες

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα ακανθώδες θέμα συζήτησης και αντιπαράθεσης της κοινωνίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς (Αθανασίου & Χαμπηλομάτη, 2006). Η Ελλάδα ως μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης δέχεται έντονες πιέσεις για την επαναφορά του θεσμού της αξιολόγησης στα σχολεία, αφού είναι η μοναδική χώρα της Ε.Ε., η οποία δεν αξιολογεί με επίσημο τρόπο το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο που συντελείται στα σχολεία (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Για το λόγο αυτό άλλωστε, έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιβάλλονται από το ευρωπαϊκό και διεθνές γίνεσθαι

με συνέπεια την ανάπτυξη αρνητικής διάθεσης απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από όσους καλούνται να τις υλοποιήσουν (Σαλτερής & Κρασσάς, 2014).

Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, οι πιέσεις αυτές και μέσω των μνημονιακών μας υποχρεώσεων, έχουν οδηγήσει σε ένταση των προσπαθειών θεσμοθέτησης και υλοποίησης των αξιολογικών διαδικασιών στην εκπαίδευση. Διαδικασίες οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία τόσο με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, όσο και τις προτροπές που απευθύνουν στις Ελληνικές κυβερνήσεις εκθέσεις διεθνών οργανισμών και ιδιαίτερα του ΟΟΣΑ, όπως η έκθεση «Συμβουλές για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα» (OECD, 2011; Σαλτερής & Κρασσάς, 2014). Η συζήτηση που αναπτύσσεται περιστρέφεται κυρίως γύρω από δύο θεματικούς άξονες (Ζουγανέλη κ.α., 2007):

1. Την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης και
2. Τους στόχους και τα όργανα της αξιολόγησης

Όσον αφορά στον πρώτο άξονα, φαίνεται ότι αναπτύσσονται τρεις τάσεις ως προς την αναγκαιότητα ή μη της αξιολόγησης. Στο ένα άκρο βρίσκονται όσοι υποστηρίζουν την θέσπιση της αξιολόγησης και στο άλλο όσοι δεν την αποδέχονται αφού τη θεωρούν ένα μοχλό άσκησης ελέγχου της κεντρικής εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιβολής της ιεραρχίας στην εκπαίδευση. Ανάμεσα σε αυτά τα δύο άκρα βρίσκεται η τρίτη τάση με τους περισσότερους υποστηρικτές μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, όπου σύμφωνα με αυτούς, αναγνωρίζεται η αξία και η ανάγκη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αλλά αντιτίθενται στον τρόπο υλοποίησής της και στον ελεγκτικό χαρακτήρα των κατά καιρούς θεσπισμένων τρόπων αξιολόγησης και προκρίνουν ανατροφοδοτικές και αποκεντρωμένες μορφές αξιολόγησης (Αθανασιάδης, 2001; Αθανασίου & Χαμηλομάτη, 2006). Όπως αναφέρει και ο Μπαγάκης (2004), το σημαντικότερο από όλα είναι να δοθεί η απάντηση όχι στο αν είναι αναγκαία η αξιολόγηση, αλλά στο ποιος αξιολογεί ποιον και με ποιον τρόπο.

Όσον αφορά στον δεύτερο άξονα διακρίνεται μια έντονη αντιπαράθεση στην εκπαιδευτική κοινότητα ως προς τους απώτερους σκοπούς της αξιολόγησης και τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της, τους φορείς που θα την υλοποιήσουν καθώς και για τις μεθόδους και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσουν, βάση των οποίων θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο.

Η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση, κατά την μακρόχρονη προσπάθεια εφαρμογή της, είναι και αρνητικά φορτισμένος και οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα άστοχες (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Συνήθως τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης κινούνται σε ένα κοινωνικό-ιδεολογικό επίπεδο και αντανακλούν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, αφού η αξιολόγηση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, καθώς οι φορείς της έχουν πάντα μια ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία και συχνά θεωρείται ότι ο ρόλος τους είναι πολιτικός και η αξιολόγησή τους εκφράζει την πρόθεση να εξυπηρετήσουν το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (Αναστασίου, 2014).

Επιχειρήματα που διατυπώνονται γενικά κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, είναι ότι αυτή αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη τους και συμβάλλει στη χειραγώγησή τους, ακυρώνοντας την επιστημονική τους κατάρτιση και περιορίζοντας την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση τους. Υπονομεύει ουσιαστικά την παιδαγωγική ελευθερία και ανεξαρτησία που αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις της ύπαρξης και λειτουργίας του δημόσιου σχολείου (Αναστασίου, 2014; Χαρίσης, 2007). Επιπλέον, αναφέρονται προβλήματα που συνδέονται με την θέσπιση κριτηρίων αξιολόγησης όπως στο ΠΔ 152/2013 και την υποκειμενικότητα των αξιολογητών. Διότι δεν είναι δυνατόν για έναν αξιολογητή προκειμένου η αξιολόγησή του να είναι πλήρης, να παρακολουθήσει την πληθώρα των κριτηρίων που επιβάλλει το ΠΔ και αφορούν στον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, την υπηρεσιακή συνέπεια, επάρκεια, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από μια διμηνιαία αξιολογική περίοδο ανά τριετία και από αυτό να εξαρτάται η περαιτέρω σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006 ; Αναστασίου, 2014). Αυτό άλλωστε αποτελεί και μια διαχρονική διαμαρτυρία των εκπαιδευτικών, από την εποχή του επιθεωρητισμού, η έλλειψη συνεργασίας δηλαδή με την ανώτερη διοίκηση, η οποία υιοθετεί διαφορετική προσέγγιση στην εκπαίδευση και υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει για τους αξιολογητές, να βιώσουν την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Chrysos, 2000).

Οι σχετικές κριτικές αναφέρονται στον κίνδυνο ανάπτυξης εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, στη δυσκολία υπέρβασης των πιθανών εσωτερικών συγκρούσεων, στην πολυπλοκότητα των κριτηρίων αξιολόγησης, στη γραφειοκρατική και

χρονοβόρα διαδικασία και στην «ψευδεπίγραφη» συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αξιολογική διαδικασία (Κουμπάρου-Χανιώτη, 2006)

Με τον νόμο 2986/2002 προβλεπόταν ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και αξιολόγησης μέσω μιας ιεραρχημένης δομής ελεγχόμενης από την κεντρική εξουσία. Ουσιαστικά εφαρμοζόταν ένα πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης, στην κορυφή του οποίου βρίσκονταν οι Περιφερειακοί Διευθυντές, και στη βάση της οι εκπαιδευτικοί, που ήταν και οι τελικοί αποδέκτες της αξιολόγησης. Ουσιαστικά επρόκειτο για ένα σύστημα που σε καμιά περίπτωση δεν ήταν αποκεντρωτικό, αφού δεν παραχωρούταν καμία εξουσία προς τις σχολικές μονάδες ή τους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Έντονη κριτική ασκήθηκε στη μεγάλη συγκέντρωση εξουσίας στο ΚΕΕ και το Π.Ι., που ελέγχονται από το Υπουργείο, καθώς και στην ποσοτικοποίηση της αξιολόγησης με βάση τα πρότυπα του Ο.Ο.Σ.Α., και την ασάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θεωρήθηκε ότι οδηγούσαν στην πλήρη αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς (Αναστασίου, 2014 ; Καββαδίας & Φατούρου, 2002).

Με το Νόμο 3848/2010 δόθηκε έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά με τέτοιο τρόπο που κρίθηκε ανεφάρμοστο για μία σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους τους προβλεπόμενους τομείς και να εκπονήσει και σχέδια δράσης για τη βελτίωσή της (Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010).

Επιπρόσθετα, το ΠΔ 152/2013 αντιμετωπίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου ως κάτι ανεξάρτητο από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται, αφού αγνοούνται εντελώς οι κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες που παρατηρούνται στη σύγχρονη σχολική τάξη, οι οποίες και διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών και κατά συνέπεια και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Καββαδίας, 2013; Φατούρου & Καββαδίας, 2013).

Έντονη είναι και η παρέμβασή των εκπαιδευτικών συνδικάτων στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αντιδρώντας σθεναρά στις προωθούμενες ρυθμίσεις.

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα, από την ίδρυση τους έως και σήμερα διεκδίκησαν συστηματικά εκτός από την προώθηση των υλικών συμφερόντων του κλάδου τους, και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας (Αθανασιάδης, χ.η.). Οι εκπαιδευτικοί μέσω των συνδικάτων τους, αντιστέκονται σε πολιτικές που δεν κατανοούν και δεν είναι εξοικειωμένοι. Ο

διάλογος ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και τα συνδικάτα, ήταν ανέκαθεν εξαιρετικά δύσκολος. Όταν εισάγεται μια νέα ιδέα, η αντίσταση αποτελεί μια κοινή αντίδραση. Όσο πιο σύνθετες και αβέβαιες είναι οι έννομες συνέπειες μιας πολιτικής, τόσο πιο αναγκαία καθίσταται η ανάγκη για μεγαλύτερη ενημέρωση ως προς το τι κάνει η αξιολόγηση και τι επιτυγχάνει (Chrysos, 2000).

Λόγω της υλοποίησης πολιτικών που έχουν οδηγήσει στη μείωση των χρηματικών απολαβών των εκπαιδευτικών και στην υποψία μελλοντικών απολύσεων στην εκπαίδευση, τα συνδικάτα με σειρά ανακοινώσεών τους, απορρίπτουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και καλούν τα μέλη τους να μην συμμετάσχουν σ' αυτή, αφού θεωρούν ότι θα συνδεθεί άμεσα με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις απολύσεις, την «κατηγοριοποίηση» και το κλείσιμο των σχολείων (ΔΟΕ, 2018; Σαλτερής & Κρασσάς, 2014).

Σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά συνδικάτα, το νομοθετικό πλαίσιο των τελευταίων δύο δεκαετιών που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου παρέχει ένα πλαίσιο σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση σχετίζεται με την εξέλιξη των μισθών, την βαθμολογική πρόοδο και τις απολύσεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, θεωρούν ότι αυτή θα οδηγήσει στην ιδεολογική χειραγώγηση και κατηγοριοποίηση των σχολείων, στην υποβάθμισή και τελικά στο κλείσιμό τους (Καββαδίας & Φατούρου, 2013). Η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με ένα νέο ανταγωνιστικό σχολείο που προσφέρει χαμηλής ποιότητας κατάρτιση και αποσπασματική, επιφανειακή γνώση. Όταν η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας υιοθετείται σε σχέση με την απόδοση των μαθητών αυτό οδηγεί στον σχολικό ανταγωνισμό, δηλητηριάζοντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές σχέσεις, διαφοροποιώντας τα μέσα χρηματοδότησης, προσκαλώντας εμμέσως χορηγούς και αναγκάζοντας τους γονείς να χρηματοδοτήσουν τη σχολική λειτουργία και σταδιακά να οδηγούν τα σχολεία στο κλείσιμο (ΚΕΜΕΤΕ, 2012 ; Σαλτερής & Κρασσάς, 2014).

Επίσης, μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στόχος του Υπουργείου είναι η απόκρυψη της κρατικής ευθύνης και η μεταβίβαση των ευθυνών για τα σχολικά προβλήματα, τις δυσλειτουργίες και τα δεινά της δημόσιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς (ΚΕΜΕΤΕ, 2012).

Το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση αποσκοπεί ουσιαστικά στον έλεγχο και τιμωρία των εκπαιδευτικών αφού ένας εκπαιδευτικός με αρνητική αξιολόγηση τιμωρείται και δεν δικαιούται προαγωγής (ΔΟΕ, 2013, 2014). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Ν. 4024/11 ένας εκπαιδευτικός που δεν προωθείται για δύο συναπτά χρονικά διαστήματα κινδυνεύει να απολυθεί ή να υποβαθμιστεί σε χαμηλότερο βαθμό. Σύμφωνα με την ΟΛΜΕ (2014), η αξιολόγηση αποτελεί το «όχημα» για την μεταφορά των ταξικών αποτελεσμάτων της πολιτικής της ΕΕ και των νόμων της αγοράς στο σχολείο που θα οδηγήσουν σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο.

Επιπλέον, η δημοκρατική λειτουργία του σχολικού συμβουλίου υπονομεύεται, καθώς ο ρόλος του περιορίζεται στην αντιστοίχιση των αποφάσεων των διευθυντών. Με τις αλλαγές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας που προτείνονται, το Υπουργείο σχεδιάζει να μετατρέψει τους Διευθυντές σε μάνατζερ αποσπασμένους από το σύλλογο διδασκόντων, που θα ελέγχουν και θα καθορίζουν σχεδόν τα πάντα μέσω της αυτοαξιολόγησης. Η δημιουργία μιας κάθετης ιεραρχικής δομής συμβάλλει σε ένα κλίμα φόβου και ανταγωνισμού στο σχολείο, καταστρέφει τη συλλογικότητα και το δημοκρατικό τρόπο λήψης των αποφάσεων στους συλλόγους διδασκόντων, περιορίζει τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και δημιουργεί έναν αυξανόμενο διοικητικό έλεγχο των σχολείων και των εκπαιδευτικών (ΚΕΜΕΤΕ, 2012). Μέσω των διατάξεων του Π.Δ 152/2013 οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στις τάξεις, η οργάνωση της τάξης και άλλα ποιοτικά στοιχεία ποσοτικοποιούνται με αυθαίρετο και μη επιστημονικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι ο κίνδυνος υποκειμενικής αξιολόγησης είναι υψηλός, καθιστώντας δυνατή μια πρακτικά μη ανιχνεύσιμη, αυθαίρετη ενέργεια εκ μέρους του αξιολογητή.

Η ΔΟΕ (2013), και η Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2014) τονίζουν επίσης το μη διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης και το έλλειμμα σύνδεσης αυτής με την ανατροφοδότηση που θα οδηγούσαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Εάν η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και γίνεται αντικειμενικά ή με στόχο τη βελτίωση και όχι την "καταδίκη" του αξιολογούμενου, τότε θα μπορούσε να είναι αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Αναστασίου, 2014).

Τέλος, με τον Ν. 4547/2018 επιχειρείται για άλλη μια φορά να εφαρμοστούν από την κυβέρνηση οι πολιτικές του ΟΟΣΑ, όπου σε πρώτη φάση επιδιώκεται η

εμπέδωση «κουλτούρας αξιολόγησης», καθιστώντας όλους τους εκπαιδευτικούς «αξιολογητές» και σε επόμενη φάση να τους μετατρέψει σε αξιολογούμενους, διαμορφώνοντας βαθμιαία ένα καθολικό πανοπτικό και αυταρχικό μοντέλο αξιολόγησης με περιτύλιγμα συμμετοχικό και συνεργατικό. Ο τελευταίος αυτός νόμος για τις νέες εκπαιδευτικές δομές εμπεδώνει ακόμη περισσότερο την ιεραρχία, τον διοικητισμό και τον τεχνοκρατισμό, δημιουργώντας μια σειρά από ιεραρχικά διαμορφωμένα διοικητικά όργανα με στόχο την επιτήρηση και τον πειθαρχικό έλεγχο των συλλόγων διδασκόντων και κάθε μεμονωμένου εκπαιδευτικού (Καββαδίας, 2018).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα εργασία με τη χρήση της τεχνικής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας για τη συλλογή των δεδομένων και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε.

4.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και το σκοπό της έρευνας, έτσι ώστε να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Οι ποιοτικές έρευνες περιλαμβάνουν μια ποικιλία τεχνικών για τη συλλογή των δεδομένων. Οι τεχνικές αυτές διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Στις «διακριτικές» που περιλαμβάνουν μελέτη διάφορων εγγράφων και αρχείων και στις «αδιάκριτες» οι οποίες περιλαμβάνουν την διεξαγωγή συνεντεύξεων και την επί τόπου παρατήρηση (Lincoln & Guba, 1985). Από τις τεχνικές αυτές τελικά επιλέγεται αυτή η οποία θεωρείται κατάλληλη για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας (Cohen et al., 2007).

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η «διακριτική» τεχνική με τη συλλογή δεδομένων μέσω εγγράφων και αρχείων. Βασικό πλεονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι η απουσία της υποκειμενικότητας που υπεισέρχεται στη συλλογή των

δεδομένων από τον ερευνητή στις «αδιάκριτες» τεχνικές της ποιοτικής έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπλέον, η «διακριτική» τεχνική προσφέρει το πλεονέκτημα ότι η τα έγγραφα και αρχεία ως μέσα για τη συλλογή δεδομένων είναι πάντα διαθέσιμα, τεκμηριωμένα και έχουν χαμηλό έως μηδαμινό κόστος ιδιαίτερα πλέον με την χρήση του διαδικτύου και τις μηχανές αναζήτησης (Cohen et al, 2007).

Η παρούσα έρευνα λοιπόν, αποτελεί μία αρχειακή μελέτη με στόχο την διερεύνηση των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία μιας κουλτούρας αποθέσμησης όσον αφορά στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τα έγγραφα και αρχεία που θα μελετηθούν περιλαμβάνουν κατά βάση νομοθετήματα δημοσιευμένα στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, αναφορές διεθνών οργανισμών, καθώς και άρθρα και ανακοινώσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των συμπερασμάτων μέσα από την μελέτη των εγγράφων είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Ένα από τα μεγάλα προβλήματα στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι η μείωση του όγκου των γραπτών δεδομένων σε ποσότητες τέτοιες ώστε ο ερευνητής να μπορεί να τα κατανοήσει και να τα χειριστεί εύκολα. Η μείωση των δεδομένων αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής ανάλυσης, που εκτελείται με τρόπο που σέβεται την ποιότητα των ποιοτικών δεδομένων (Cohen et al., 2007). Μια ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ανάλυση περιεχομένου, μια διαδικασία με την οποία οι «πολλές λέξεις των κειμένων ταξινομούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες» (Weber 1990 όπ. αναφ. Cohen et al., 2007). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια ερευνητική τεχνική για την παραγωγή αναπαραγόμενων και έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα στα πλαίσια της χρήσης τους (Krippendorff, 2004). Ορίζει ένα αυστηρό και συστηματικό σύνολο διαδικασιών για την ανάλυση, εξέταση και επαλήθευση του περιεχομένου των γραπτών δεδομένων (Mayring, 2004). Στην ανάλυση περιεχομένου, οι ερευνητές εξετάζουν αντικείμενα κοινωνικής επικοινωνίας. Τυπικά, πρόκειται για έγγραφα ή μεταγραφές καταχωρημένων λεκτικών επικοινωνιών. Σε γενικές γραμμές, όμως, η ανάλυση περιεχομένου είναι οποιαδήποτε τεχνική για την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω συστηματικής και αντικειμενικής αναγνώρισης ειδικών χαρακτηριστικών των μηνυμάτων (Berg, 2009).

Οι τρέχουσες εφαρμογές της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: τη συμβατική, την κατευθυνόμενη και την αθροιστική. Και οι τρεις προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία του νοήματος από το περιεχόμενο των δεδομένων κειμένου. Οι κυριότερες διαφορές μεταξύ των προσεγγίσεων είναι τα συστήματα κωδικοποίησης, η προέλευση των κωδικών και οι περιορισμοί για την αξιοπιστία. Στη συμβατική ανάλυση περιεχομένου, οι κατηγορίες κωδικοποίησης προέρχονται απευθείας από τα δεδομένα κειμένου. Με μια κατευθυνόμενη προσέγγιση, η ανάλυση ξεκινά με μια θεωρία ή σχετικά ερευνητικά ευρήματα ως καθοδήγηση για τους αρχικούς κώδικες. Η αθροιστική ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει καταμέτρηση και συγκρίσεις, συνήθως λέξεων-κλειδιών ή περιεχομένου (Hsieh & Shannon, 2005).

Τα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι εστιάζει στα γλωσσικά χαρακτηριστικά, το νοηματικό πλαίσιο, είναι συστηματική και επαληθεύσιμη, καθώς οι κανόνες ανάλυσης είναι σαφείς και διαφανείς. Επιπλέον, καθώς τα δεδομένα είναι σε μόνιμη μορφή (κείμενα), είναι δυνατή η επαλήθευση μέσω της επανεξέτασης και της αναπαραγωγής (Cohen et al., 2007 ; Mayring, 2004). Όπως αναφέρει και ο Berg (2009), η ανάλυση περιεχομένου είναι μάλλον ένα διαβατήριο για να ακούσουμε τα λόγια του κειμένου και να κατανοήσουμε καλύτερα την προοπτική του παραγωγού αυτών των λέξεων.

4.3. Διαδικασία διεξαγωγή έρευνας

Η διαδικασία πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει διάφορα στάδια σύμφωνα με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, που αναπτύχθηκε προηγουμένως. Στο πρώτο στάδιο και μετά την επιλογή του θέματος της μελέτης, οριοθετήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο αυτής, πραγματοποιήθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση, και διατυπώθηκαν ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, επιλέχθηκε σαν τεχνική ανάλυσης των τεκμηρίων η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου ξεκινά με ένα δείγμα κειμένων (μονάδες), στη συνέχεια καθορίζονται οι μονάδες ανάλυσης (π.χ. λέξεις, προτάσεις) και οι κατηγορίες που θα χρησιμοποιηθούν για ανάλυση, και τέλος εξετάζει τα κείμενα για να τα κωδικοποιήσει και να τα τοποθετήσει σε κατηγορίες. Δηλαδή, η ανάλυση περιεχομένου περιλαμβάνει την κωδικοποίηση, την κατηγοριοποίηση

(δημιουργώντας σημαντικές κατηγορίες στις οποίες μπορούν να τοποθετηθούν οι μονάδες ανάλυσης - λέξεις, φράσεις, προτάσεις κ.λπ.), την σύγκριση (των κατηγοριών δημιουργώντας δεσμούς μεταξύ τους) και την κατάληξη (αντλώντας θεωρητικά συμπεράσματα από το κείμενο) (Ezzy, 2002).

Σύμφωνα με τους Cohen κ.α. (2007), ολόκληρη η διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να συνοψιστεί στα ακόλουθα έντεκα βήματα:

1. Καθορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν από την ανάλυση περιεχομένου
2. Καθορισμός του πληθυσμού από τον οποίο πρόκειται να γίνει η δειγματοληψία των μονάδων κειμένου
3. Καθορισμός του δείγματος που θα συμπεριληφθεί
4. Καθορισμός του πλαισίου παραγωγής των εγγράφων (πώς δημιουργήθηκε το υλικό)
5. Καθορισμός των μονάδων ανάλυσης
6. Κωδικοποίηση που θα χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση
7. Κατηγοριοποίηση για την ανάλυση
8. Διεξαγωγή της κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης των δεδομένων
9. Διεξαγωγή της ανάλυσης δεδομένων
10. Σύνοψη
11. Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω, αφού πρώτα καθορίστηκε ότι ο πληθυσμός των εγγράφων που θα χρησιμοποιηθούν θα είναι νομοθετήματα δημοσιευμένα στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αναφορές διεθνών οργανισμών και δελτία τύπου και ανακοινώσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων, το δείγμα επιλέχθηκε να είναι αυτά που αφορούν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στη συνέχεια για τον καθορισμό των μονάδων ανάλυσης και την κατηγοριοποίηση χρησιμοποιήθηκε η εσχάρα καταγραφής δεδομένων που περιγράφεται στην επόμενη ενότητα. Τέλος, η ερμηνεία των δεδομένων της εσχάρας θα μας οδηγήσουν στα αποτελέσματα και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

4.4. Εργαλείο έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, δημιουργήθηκε μια εσχάρα καταγραφής των δεδομένων για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας του μεγάλου όγκου της

πληροφορίας που προέκυψε από τα υπό μελέτη κείμενα και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας (πίνακας 1).

Πιο συγκεκριμένα, για κάθε ερευνητικό ερώτημα τέθηκαν μια σειρά από υποερωτήματα που θα μας βοηθήσουν στην απάντηση του βασικού ερευνητικού ερωτήματος. Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;» τέθηκαν τρία υποερωτήματα για την ποσότητα του νομοθετικού έργου που αφορά στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τις τελευταίες δύο δεκαετίες, τα κριτήρια αξιολόγησης που προτείνονται από τους διεθνείς οργανισμούς, καθώς και τα χαρακτηριστικά που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;» τέθηκαν τέσσερα υποερωτήματα σχετικά με το ποιους αφορά η αξιολόγηση, ποιες παράμετροι αξιολογούνται και πως, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;» τέθηκαν τρία υποερωτήματα για το σκοπό, τις συνέπειες και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την εκάστοτε κυβέρνηση, όπως γίνονται αντιληπτά από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις.

Πίνακας 1: Εσχάρα καταγραφής δεδομένων

1ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;
1. Νομοθετήματα που έχουν δημοσιευτεί τα τελευταία είκοσι χρόνια και αφορούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση
2. Οι κατευθύνσεις της αξιολόγησης που προτείνουν οι διεθνείς οργανισμοί
3. Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την

πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;
4. Σε ποιους απευθύνεται η αξιολόγηση
5. Ποιες παράμετροι αξιολογούνται
6. Πως πραγματοποιείται η αξιολόγηση
7. Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης
3ο ερευνητικό ερώτημα:
Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;
8. Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
9. Οι συνέπειες της αξιολόγησης
10. Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων που μελετήθηκαν, με τη χρήση της εσχάρας της καταγραφής των δεδομένων, η οποία περιεγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας.

5.2. Ευρήματα

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας στην εσχάρα καταγραφής δεδομένων.

Πίνακας 2: Ευρήματα έρευνας

1^ο ερευνητικό ερώτημα:	
Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και αφορούν στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;	
1. Νομοθετήματα που έχουν δημοσιευτεί τα τελευταία είκοσι χρόνια και αφορούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση	
N. 2525/1997	«Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»
Υ.Α. Δ2/1938/1998	«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»
Π.Δ. 140/1998	«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες

	εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»
N. 2986/2002	«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»
N. 3848/2010	«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»
N.3966/2011	«Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις»
N.4142/2013	«Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)»
Π.Δ. 152/2013	«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»
Υ.Α. 30972/Γ1/2013	«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
N. 4547/2018	«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
2. Οι κατευθύνσεις της αξιολόγησης που προτείνουν οι διεθνείς οργανισμοί	
<ul style="list-style-type: none"> • Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι η «αποτελεσματικότητα» και η «παραγωγικότητα». Δίνεται έμφαση στη λογοδοσία, στα πρότυπα, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνολογική γνώση και στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (π.χ. PISA). • Όσοι συμμετέχουν στην παροχή εκπαίδευσης, θα πρέπει να λογοδοτούν τόσο για τους χρηματικούς, όσο και για τους ανθρώπινους πόρους που επενδύονται σε αυτήν. • Προώθηση της αυτοδιαχείρισης και αυτοαξιολόγησης του σχολείου <p>(Eurydice, 2006; OECD, 2009, 2011α, 2015; UNESCO, 2016)</p>	
3. Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	
<ul style="list-style-type: none"> • Αδυναμία παραγωγής πρωτογενούς σκέψης η οποία οδηγεί σε αδυναμία παραγωγής έργου με συνέπεια την αδυναμία προσαρμογής σε όρους νεωτερικότητας. • Απουσία ικανότητας και επιθυμίας διαγωγής πειθαρχημένης ζωής και θέσης μακροπρόθεσμων στόχων, λόγω του αστισμού που επικράτησε μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους • Πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. • Απουσία αξιοκρατικής επιλογής των ικανότερων υποψηφίων για την κατάληψη των 	

διαφόρων θέσεων.

- Δημόσια διοίκηση χωρίς ενδιαφέρον για μακροχρόνιους στόχους, έλεγχο των αποτελεσμάτων και αξιοκρατία
- Αδυναμία υλοποίησης ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού
- Συγκεντρωτικός χαρακτήρας του κράτους και της δημόσιας διοίκησης.
- Πολύπλοκη, συγκεντρωτική, μηχανιστικά γραφειοκρατική λειτουργία της διοίκησης
- Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό
- Διαρκής υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης
- Απουσία σταθερής διοικητικής (υπο)δομής τόσο στην κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας, όσο και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης,
- Απουσία συνέχειας και συνέπειας, κεντρικού σχεδιασμού και υλοποίησης
- Υπαρξη ενός συγκρουσιακού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνονται αποφάσεις.

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;

4. Σε ποιους απευθύνεται η αξιολόγηση

Υ.Α. Δ2/1938/1998	<p>Η αξιολόγηση γίνεται ιεραρχικά από «πάνω προς τα κάτω» και εποπτεύεται από το ΕΑΣΜ</p> <ul style="list-style-type: none">• Πενταμελής επιτροπή του συλλόγου των διδασκόντων συντάσσει έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας• Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογεί τη σχολική μονάδα, και τους εκπαιδευτικούς.• Ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης αξιολογεί τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, τους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό.• Ο προϊστάμενος της διεύθυνσης εκπαίδευσης αξιολογεί τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς του, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων αυτών, το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη διεύθυνση εκπαίδευσης, καθώς και τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης.• Ο σχολικός σύμβουλος συντάσσει αξιολογική έκθεση για τους εκπαιδευτικούς και για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων• Το Σ.Μ.Α. αξιολογεί τη σχολική μονάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη εκπαίδευσης και τα κέντρα, μονάδες και υπηρεσίες υποστήριξης της
----------------------	--

	εκπαίδευσης.
Υ.Α. 30972/Γ1/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Οι σχολικές μονάδες υποβάλουν ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. • Η Διεύθυνση με βάση τα στοιχεία των εκθέσεων των σχολικών μονάδων συντάσσουν και υποβάλλουν συγκεντρωτική έκθεση προς την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, • Η Περιφερειακή Διεύθυνση συντάσσει και υποβάλλει συγκεντρωτική έκθεση ΑΕΕ της περιφέρειας προς το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., η οποία κοινοποιείται προς το Ι.Ε.Π.
ΠΔ 152/2013	Η αξιολόγηση γίνεται ιεραρχικά από «πάνω προς τα κάτω». Προβλέπεται επίσης η δυνατότητα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τον προϊστάμενο αξιολογητή του.
Ν.4547/2018	Καθορίζεται το πλαίσιο της αξιολόγησης και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, και της επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης έως και το επίπεδο του διευθυντή και του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, στο οποίο εντάσσεται η συνέντευξη και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο.
5. Ποιες παράμετροι αξιολογούνται	
Υ.Α. Δ2/1938/1998	<ul style="list-style-type: none"> • η υπηρεσιακή συνέπεια, η υπευθυνότητα και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών του εκπαιδευτικού • η συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με άλλους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς • η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος
Υ.Α. 30972/Γ1/2013	<p>Τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> • τα δεδομένα του σχολείου • οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθούνται • τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται.
Ν. 4142/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου, • Τα μαθησιακά αποτελέσματα, • Η καταλληλότητα των προσόντων του διδακτικού προσωπικού, • Η ποιότητα των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως τα σχολικά εργαστήρια και οι βιβλιοθήκες • Η ανταπόκριση των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών στο στρατηγικό στόχο για μείωση της μαθητικής διαρροής, καθώς και στην αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού, εκφοβισμού και βίας. • Ο βαθμός ανταπόκρισης στα προγράμματα δράσης που καταρτίζονται, σύμφωνα

	με το ν. 3848/2010, προκειμένου για τις σχολικές μονάδες και τις διευθύνσεις εκπαίδευσης
ΠΔ 152/2013	<p>Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τάξης, αξιολογούνται στα κριτήρια της</p> <ul style="list-style-type: none"> • διοικητικής αξιολόγησης από τους διευθυντές των οικείων σχολικών μονάδων • της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τους σχολικούς συμβούλους. <p>Το έργο των εκπαιδευτικών αξιολογείται στο σύνολό του, καθώς και ξεχωριστά για κάθε κατηγορία κριτηρίων και κάθε επιμέρους κριτήριο.</p>
6. Πως πραγματοποιείται η αξιολόγηση	
Υ.Α. Δ2/1938/1998	<p>Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού από το Σχολικό Σύμβουλο διαμορφώνεται σταδιακά με τη συνεχή επικοινωνία τους στη διάρκεια του σχολικού έτους:</p> <ul style="list-style-type: none"> • στα ενημερωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται από το Σχολικό Σύμβουλο • κατά τη συνεργασία τους για αναζήτηση λύσεων σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα • κατά τις επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στο σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας <p>Το ΣΜΑ για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έρχεται 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.. Η αξιολόγηση διεξάγεται επιτοπίως σε κάθε Σχολική Μονάδα από τους Αξιολογητές και χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, δείκτες αξιολόγησης και μέτρησης του εκπαιδευτικού έργου που καταρτίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ.</p> <p>Οι εκθέσεις αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού περιέχουν περιγραφικό μέρος και αριθμητικό προσδιορισμό των στοιχείων της αξιολόγησης, όπου εφαρμόζεται η κλίμακα από 10 μέχρι 50 μόρια, για την αξιολόγηση:</p> <ul style="list-style-type: none"> • της υπηρεσιακής συνέπειας, της υπευθυνότητας και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών, • της συνεργασίας και επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, • της επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, • της παιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας.
Υ.Α. 30972/Γ1/2013	<ul style="list-style-type: none"> • Η διαδικασία της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων πραγματοποιείται σε ετήσια βάση με την υποβολή ετήσιων εκθέσεων αξιολόγησης κάθε Ιούνιο. • Η αξιολόγηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της ΑΕΕ πραγματοποιείται κάθε τέσσερα χρόνια. • Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης για την οποία υπεύθυνοι είναι ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων της μονάδας.

N. 4142/2013	Οι Ε.Α.Ε.Ε. συντάσσουν μια έκθεση αξιολόγησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η απόφαση αξιολόγησης. Η απόφαση της Αρχής μπορεί να είναι θετική, θετική υπό όρους ή αρνητική και η διάρκεια ισχύος της δεν μπορεί να υπερβαίνει τα οκτώ έτη.
ΠΔ 152/2013	<p>Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει αξιολόγηση σε πέντε κατηγορίες με κυμαινόμενους συντελεστές βαρύτητας (ΣΚ) οι οποίες αποτελούνται από δεκαπέντε αξιολογικά κριτήρια</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατηγορία Ι – Εκπαιδευτικό περιβάλλον (ΣΚ.: 0,75): • Κατηγορία ΙΙ – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (ΣΚ: 0,50) • Κατηγορία ΙΙΙ – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (ΣΚ: 1,25): • Κατηγορία ΙV – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (ΣΚ: 1,50) • Κατηγορία V – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (ΣΚ: 1) <p>Για την αξιολόγηση χρησιμοποιείται τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα. Ο αξιολογητής, μετά την κατάταξη του αξιολογούμενου σε κάποια από τις τέσσερις βαθμίδες της ποιοτικής κλίμακας, προβαίνει στην ακριβή τοποθέτησή του με τη χρήση αριθμητικού βαθμολογικού δείκτη από 100βαθμη κλίμακα.</p> <p>Η αντιστοίχιση τετράβαθμης ποιοτικής κλίμακας και εκατοντάβαθμης αριθμητικής κλίμακας έχει ως εξής:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί, • «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί • «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί και • «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί. <p>Η τελική βαθμολογία για το σύνολο του έργου του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει και ο αντίστοιχος γενικός ποιοτικός χαρακτηρισμός στο σύνολο των κριτηρίων, υπολογίζεται σύμφωνα με ένα μαθηματικό τύπο, λαμβάνοντας υπόψη τη βαθμολογία κάθε κατηγορίας με το συντελεστή βαρύτητας αυτής.</p> <p>Η εκπαιδευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τρία στάδια:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματισμός και προετοιμασία της παρακολούθησης διδασκαλιών. • Παρακολούθηση δύο τουλάχιστον, διδασκαλιών από τον αξιολογητή. • Μετα-αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός.
N. 4547/2018	<p>Οι διευθυντές ή προϊστάμενοι και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (ΕΒΠ) των οικείων σχολικών μονάδων. Η αξιολόγηση των διευθυντών από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται με ανώνυμο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια:</p> <p>α) ικανότητα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού,</p>

	<p>β) ικανότητα αποτελεσματικής καθοδήγησης του προσωπικού σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά,</p> <p>γ) ικανότητα διαχείρισης κρίσεων και επίλυσης προβλημάτων,</p> <p>δ) ανάληψη ευθύνης και</p> <p>ε) δεκτικότητα στην εισαγωγή νέων μεθόδων και νέων τεχνολογιών.</p> <p>Η κλίμακα για την αξιολόγηση των διευθυντών και γενικά των στελεχών της εκπαίδευσης που πραγματοποιείται σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια, είναι:</p> <p>90-100: άριστο, 75-89: πολύ επαρκές, 60-74: επαρκές, 50-59: μερικώς επαρκές, 40-49: μέτριο, 25-39: ανεπαρκές, 0-24: ακατάλληλο.</p>
7. Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης	
Υ.Α. Δ2/1938/1998	Εκθέσεις αξιολόγησης από το Σ.Μ.Α. για τους εκπαιδευτικούς συντάσσονται για τη μονιμοποίησή τους και σε κάθε περίπτωση υπηρεσιακής εξέλιξης ή συμμετοχής τους σε διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης
Ν. 2968/2002	Οι εκθέσεις αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών και σε περιπτώσεις κρίσης για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης.
Υ.Α. 30972/Γ1/2013	Τα στοιχεία των υποβαλλόμενων εκθέσεων αξιολόγησης αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο.
ΠΔ 152/2013	Εάν ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί ως "ελλιπής" σε κάποιο κριτήριο, ο αξιολογητής οφείλει να προτείνει κατάλληλες μορφές επιμόρφωσης, ενδοσχολικής κυρίως φύσης.
Ν.4547/2018	Για την κατάρτιση πινάκων επιλογής στελεχών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
3^ο ερευνητικό ερώτημα:	
Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;	
8. Ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	
<p>Η αξιολόγηση αποσκοπεί στην:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μεταφορά των ταξικών αποτελεσμάτων της πολιτικής της ΕΕ και των νόμων της αγοράς στο σχολείο. • Μετατροπή των διευθυντών σε μάνατζερ αποσπασμένοι από το σύλλογο διδασκόντων, που θα ελέγχουν και θα καθορίζουν σχεδόν τα πάντα μέσω της αυτοαξιολόγησης. • Ιδεολογική χειραγώγηση και κατηγοριοποίηση των σχολείων • Δημιουργία ενός νέου ανταγωνιστικού σχολείου • Απόκρυψη της κρατικής ευθύνης και τη μεταβίβαση των ευθυνών για τα σχολικά 	

προβλήματα, τις δυσλειτουργίες και τα δεινά της δημόσιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς
(ΔΟΕ, 2018; Καββαδίας, 2013, 2018; Καββαδίας & Φατούρου, 2002; ΚΕΜΕΤΕ, 2012; ΟΛΜΕ 2014, 2017; Φατούρου & Καββαδίας, 2013)

9. Οι συνέπειες της αξιολόγησης

- υποβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
 - συμβάλλει σε ένα κλίμα φόβου και ανταγωνισμού στο σχολείο
 - καταστρέφει τη συλλογικότητα και το δημοκρατικό τρόπο λήψης των αποφάσεων στους συλλόγους διδασκόντων
 - περιορίζει τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων
 - δημιουργεί έναν αυξανόμενο διοικητικό έλεγχο των σχολείων και των εκπαιδευτικών
 - κλείσιμο των σχολείων
 - χαμηλής ποιότητας κατάρτιση και αποσπασματική, επιφανειακή γνώση
 - δηλητηριάζει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές σχέσεις,
 - προσκαλεί εμμέσως χορηγούς και αναγκάζει τους γονείς να χρηματοδοτήσουν τη σχολική λειτουργία
 - ποσοτικοποίηση με αυθαίρετο και μη επιστημονικό τρόπο οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι προσδοκίες, το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στις τάξεις, η οργάνωση της τάξης και άλλα ποιοτικά στοιχεία
 - κίνδυνος υποκειμενικής αξιολόγησης, καθιστώντας δυνατή μια πρακτικά μη ανιχνεύσιμη, αυθαίρετη ενέργεια εκ μέρους του αξιολογητή.
- (ΔΟΕ, 2013, 2014, 2018; Καββαδίας, 2013, 2018; Καββαδίας & Φατούρου, 2002; ΚΕΜΕΤΕ, 2012; ΟΛΜΕ 2014, 2017; Φατούρου & Καββαδίας, 2013)

10. Η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιείται για:

- την εξέλιξη των μισθών
- την βαθμολογική πρόοδο
- τον έλεγχο και τιμωρία αφού ένας εκπαιδευτικός με αρνητική αξιολόγηση τιμωρείται και δεν δικαιούται προαγωγής
- τις μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο

(ΔΟΕ, 2014, 2018; Καββαδίας, 2013; ΟΛΜΕ, 2014; Φατούρου & Καββαδίας, 2013)

5.3. Αποτελέσματα

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς ερμηνεύεται η αποτυχία των αλληπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα και αφορούν στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου;

Κύρια χαρακτηριστικά του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελούν η απουσία σταθερής διοικητικής (υπο)δομής τόσο στην κεντρική διοίκηση του υπουργείου παιδείας, όσο και στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης, απουσία κεντρικού σχεδιασμού και υλοποίησης στο βασικό πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η αδυναμία υλοποίησης ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, η έλλειψη συνέπειας και η απουσία συνέχειας αποδεικνύεται περίτρανα αν κοιτάξουμε και μόνο τον αριθμό των νομοθετημάτων που έχουν δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Συνολικά έχουν δημοσιευθεί 10 νομοθετήματα που αφορούν στην αξιολόγηση στην εκπαίδευση, από τα οποία, δύο Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ. 140/1998 και Π.Δ. 152/2013), έξι Νόμοι (Ν. 2525/1997, Ν. 2986/2002, Ν. 3848/2010, Ν. 3966/2011, Ν. 4142/2013 και Ν. 4547/2018) και δύο Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α. Δ2/1938/1998 και Υ.Α. 30972/Γ1/2013). Μεταξύ άλλων, τα νομοθετήματα αυτά καθορίζουν τις διαδικασίες και τα όργανα αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι κάθε αλλαγή κυβέρνησης σηματοδοτεί μια νέα μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική και ένα νέο σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Τα στελέχη της διοίκησης επιλέγονται με διαφορετικό κάθε φορά νομοθετικό πλαίσιο, συντάσσονται νέα προγράμματα σπουδών και συγγράφονται νέα βιβλία χωρίς αξιολόγηση αυτών που ήδη εφαρμόζονται.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πέρα από την πολυνομία και μια εκτεταμένη νομοθεσία χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτισμό ο οποίος οδηγεί στην υπερφόρτωση της κεντρικής διοίκησης, στην καθυστέρηση επίλυσης προβλημάτων και στην ανάπτυξη κλίματος εύνοιας και γραφειοκρατίας. Η λειτουργία της κεντρικής διοίκησης είναι πολύπλοκη, συγκεντρωτική και μηχανιστικά γραφειοκρατική. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις διεθνείς τάσεις που υπαγορεύουν την αναγκαιότητα προώθησης της αυτοδυναμίας (αυτοδιαχείριση και αυτοαξιολόγηση) του σχολείου. Σύμφωνα με τους διεθνείς οργανισμούς, η αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων επιτάσσει την ύπαρξη εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η προοδευτική αυτονομία των σχολείων προϋποθέτει την αξιολόγησή τους για την εξασφάλιση της ευθύνης, της διαφάνειας αλλά και της ανάγκης για λογοδοσία. Όσοι συμμετέχουν

στην παροχή εκπαίδευσης, θα πρέπει να λογοδοτούν τόσο για τους χρηματικούς, όσο και για τους ανθρώπινους πόρους που επενδύονται σε αυτήν.

Τα κριτήρια αξιολόγησης που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί είναι η «αποτελεσματικότητα» και η «παραγωγικότητα». Δίνεται έμφαση στη λογοδοσία, στα πρότυπα, στα τεστ, στην καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, στην επίδοση των μαθητών σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς όπως είναι τα μαθηματικά και η τεχνο-επιστημονική γνώση και στη συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες που εξετάζουν τις επιδόσεις των μαθητών (π.χ. PISA).

Τέλος, ο αστισμός και ο πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας που επικράτησε μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους οδήγησαν από πολύ νωρίς στη συγκρότηση μιας δημόσιας διοίκησης χωρίς ενδιαφέρον για μακροχρόνιους στόχους, έλεγχο των αποτελεσμάτων και αξιοκρατία. Σε συνδυασμό και με την αδυναμία παραγωγής πρωτογενούς σκέψης, το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας έχει οδηγηθεί σε αδυναμία παραγωγής έργου με συνέπεια την αδυναμία προσαρμογής σε όρους νεωτερικότητας.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες διαδικασίες έχουν προταθεί μέσω νομοθετικών ρυθμίσεων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και πως νοηματοδοτούνται;

Στη μακροχρόνια πορεία θέσμισης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχουν προταθεί μια πληθώρα διαδικασιών και οργάνων επόπτευσης της διαδικασίας αυτής. Βασικό γνώρισμα των διαδικασιών αυτών αποτελεί η ιεραρχική αξιολόγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των διαδικασιών αυτών αποτελεί η Υ.Α. Δ2/1938/1998, σύμφωνα με την οποία ένας εκπαιδευτικός αξιολογείται από όλους τους ανωτέρους του, δηλαδή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας του, τον προϊστάμενο του γραφείου εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης, τον σχολικό σύμβουλο και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών. Εξαίρεση αποτελεί το ΠΔ 152/2013, στο οποίο προβλέπεται η δυνατότητα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού να αξιολογήσει τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η διαδικασία όμως με την οποία γίνεται η αξιολόγηση αυτή, δεν είναι ιδιαίτερα γόνιμη αφού το πλαίσιο της δεν είναι αντικειμενικά καθορισμένο και αφήνει στην υποκειμενική κρίση του αποδέκτη της αξιολόγησης τον τρόπο με τον οποίο θα την χρησιμοποιήσει.

Σύμφωνα με τις Υ.Α. Δ2/1938/1998 και Υ.Α. 30972/Γ1/2013 προβλέπεται επίσης η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων με ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης οι οποίες υποβάλλονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στις παραμέτρους που λαμβάνονται υπόψη κατά την εκπαιδευτική αξιολόγηση, αυτές αναφέρονται αναλυτικά στον πίνακα 2. Από αυτές οι πιο χαρακτηριστικές οι οποίες βρίσκονται και σε συμφωνία και με τις διεθνείς τάσεις περί αξιολόγησης είναι η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθούνται και τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται. Η συνέπεια, υπευθυνότητα και καταλληλότητα των προσόντων των εκπαιδευτικών. Η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου και η ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής του.

Τέλος, οι εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσονται για το εκπαιδευτικό έργο και τις σχολικές μονάδες, αξιοποιούνται για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο, ενώ οι εκθέσεις αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται για την μονιμοποίηση και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών και σε περιπτώσεις κρίσης για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αιτιολογείται η έντονη αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα ζητήματα της αξιολόγησης και πως ερμηνεύεται η εν λόγω αντίδραση;

Κυρίαρχη είναι η άποψη μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική αξιολόγηση επιβάλλονται από τους διεθνείς οργανισμούς με συνέπεια την ανάπτυξη αρνητικής διάθεσης απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση νοείται ως ένα «όχημα» για την μεταφορά των ταξικών αποτελεσμάτων της πολιτικής της ΕΕ και των νόμων της αγοράς στο σχολείο που θα οδηγήσουν σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση θεωρείται ένας μοχλός άσκησης ελέγχου της κεντρικής εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιβολής της ιεραρχίας στην εκπαίδευση. Η δημιουργία μιας κάθετης ιεραρχικής δομής συμβάλλει σε ένα κλίμα φόβου και ανταγωνισμού στο σχολείο, καταστρέφει τη συλλογικότητα και το δημοκρατικό τρόπο λήψης των αποφάσεων στους συλλόγους διδασκόντων,

περιορίζει τις αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και δημιουργεί έναν αυξανόμενο διοικητικό έλεγχο των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Υπονομεύει ουσιαστικά την παιδαγωγική ελευθερία και ανεξαρτησία που αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις της ύπαρξης και λειτουργίας του δημόσιου σχολείου.

Τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών απορρίπτουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση αφού θεωρούν ότι συνδέεται άμεσα με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις απολύσεις, την «κατηγοριοποίηση» και το κλείσιμο των σχολείων. Η αξιολόγηση σχετίζεται με την εξέλιξη των μισθών, την βαθμολογική πρόοδο και τις απολύσεις και αποσκοπεί στον έλεγχο και στην τιμωρία αφού ένας εκπαιδευτικός με αρνητική αξιολόγηση τιμωρείται και δεν δικαιούται προαγωγής.

Τέλος, μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, στόχος είναι η απόκρυψη της κρατικής ευθύνης και η μεταβίβαση των ευθυνών για τα σχολικά προβλήματα, τις δυσλειτουργίες και τα δεινά της δημόσιας εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς.

5.4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της προηγούμενης παραγράφου καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αποτυχία θέσμισης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση που με τη σειρά της έχει οδηγήσει σε μια κουλτούρα αποθέσμησης αυτής, ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαίδευσης, όπως είναι τα στελέχη της, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, οφείλεται σε ένα πλέγμα παραγόντων άρρηκτα συνδεδεμένων μεταξύ τους.

Κυρίαρχος παράγοντας αποτελεί το κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι της χώρας μέσα στο οποίο διαμορφώνεται και αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική της. Η πολυνομία, που χαρακτηρίζει το σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό μας σύστημα, φαίνεται ότι κυριαρχεί και στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τη δημοσίευση 10 νομοθετημάτων μόλις τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Η ασυνέχεια που παρατηρείται στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, όπου με κάθε αλλαγή μιας κυβέρνησης υπάρχει και μια νέα μεταρρυθμιστική πολιτική στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την πρακτική των κυβερνήσεων να μην εφαρμόζουν τελικά τους νόμους που οι ίδιοι έχουν ψηφίσει, λόγω του πολιτικού κόστους που θα επιφέρει αυτό (Stamelos et al., 2012), έχει οδηγήσει την εκπαιδευτική αξιολόγηση σε πλήρη απαξίωση.

Σε αυτή την κατεύθυνση συνεισφέρουν και οι παθογένειες της ελληνικής κοινωνίας, του πολιτικού συστήματος αλλά και του εθνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως είναι ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, ο αστισμός και οι πελατειακές σχέσεις.

Ένας άλλος παράγοντας είναι η πολυπλοκότητα των διαδικασιών που προβλέπονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική αξιολόγηση με διάφορα όργανα αξιολόγησης να δημιουργούνται και να καταργούνται σε κάθε αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Κατ' επέκταση, τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί να έχουν ελλιπή πληροφόρηση και να αδυνατούν να κατανοήσουν το ρόλο τους (Brinia et al, 2014; Πίος, 2013; Τσακίρη κ.α., 2012) μέσα σε αυτή τη δαιδαλώδη και συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας που συντελεί στη δημιουργία κουλτούρας αποθέσμησης απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι οι υπερεθνικές αρχές και ο τρόπος ενσωμάτωσής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει μια σθεναρή αντίσταση από τους εκπαιδευτικούς και τις οργανώσεις τους απέναντι στη θέσμιση της αξιολόγησης.

Οι βασικές αρχές των ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών στις οποίες στηρίζεται το οικοδόμημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που προσπαθούν να προωθήσουν παγκοσμίως είναι η λογοδοσία, τα πρότυπα και τα μαθησιακά αποτελέσματα σε παραγωγικούς κυρίως γνωστικούς τομείς. Σκοπός αυτών των αρχών είναι η δημιουργία ενός παραγωγικού εργατικού δυναμικού σύμφωνα με την νέοφιλελεύθερη πολιτική που προωθείται παγκοσμίως υποσκελίζοντας την ουσιαστική και ολιστική μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν την κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα και την πρόθεση από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία για κάποια μορφή ελέγχου της κεντρικής εξουσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιβολής της ιεραρχίας στην εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων αξιολόγησης. Η αξιολόγηση, έτσι όπως έχει επιχειρηθεί να πραγματοποιηθεί, δημιουργεί κλίμα ανταγωνιστικότητας μεταξύ των σχολικών μονάδων και δεν βοηθά στην άρση της απαξίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως συμπεραίνουν και οι Τσέκου και Βέρδη (2016), στην έρευνά τους.

Όμοια με την έρευνα των Matsopoulos κ.α. (2018), καταλήγουμε κι εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικάτα τους θεωρούν ότι οι πολιτικές της εκπαιδευτικής

αξιολόγησης αποτελούν έναν μιμητισμό των διεθνών μοντέλων, με έναν επιφανειακό τρόπο προσαρμογής των υπερεθνικών κατευθύνσεων υπό την πίεση των διεθνών οργανισμών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και το εθνικό συγκείμενο. Η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο τιμωρίας, μειώσεων μισθών και απολύσεων εξαιτίας των πιέσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έναντι της ελληνικής κυβέρνησης, ιδιαίτερα τώρα, λόγω της οικονομικής ύφεσης και του μνημονιακού ελέγχου από τα οποία διέρχεται η Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

Ardoino, J. (1993). Evaluer, Contrôler, *Se former+Pratiques et apprentissages de l' Education*, (μτφρ. Δ. Τσακίρη) 28, 1-7.

Ardoino J., & Berger G. (2007). Η αξιολόγηση ως ερμηνεία. Στο Bonniol J-J., & Vial M. *Τα μοντέλα αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Avalos, B. & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

Bale, T. (2011). *Πολιτική στις χώρες της Ευρώπης. Πολυεπίπεδη διακυβέρνηση και αλληλεπιδράσεις*. Αθήνα: Κριτική.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17.

Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.

Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and neo-liberal imaginary*. London: Routledge.

Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform!. *Journal of Education Policy*, 33(5), 587-589

Baumgartner, F.R., & Jones, B.D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago: University of Chicago Press.

Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Bindé, J. (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO.

Brewer, E. W. (2009). Evaluation models for evaluating educational programs. In: V. C. Wang (Ed.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (pp.129-152). IGI Global.

Brinia, V., Tiokas, T., & Argiriou, A. (2014). Teachers' Evaluation: Views of Secondary School Teachers in the Greek District of Pieria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(1), 203-210.

Broadfoot, P. & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first 10 years of assessment in education. *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.

Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

Carless, D. (2006). *Developing synergies between formative and summative assessment*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2006

Carver C.L., & Feiman-Nemser S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328

Chrysos, M. D. (2000). Government Policy on Teacher Evaluation in Greece. *Education Policy Analysis Archives*, 8(28).

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Taylor & Francis e-Library.

Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). *Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. Report Commissioned by the Teaching Council*. University College Cork and Teaching Council of Ireland.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.

Darling-Hammond L., Youngs P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση : Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση, (μτφρ. Α. Γαλανοπούλου). Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 27-28), Αθήνα : Μεταίχμιο.

Dick, W., & Johnson, R. B. (2002). Evaluation in instructional design: The impact of Kirkpatrick's four-level model. In: R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology*, (pp. 145-153). Prentice Hall.

European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels.

European Commission. (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. European Commission.

European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions*. Διαθέσιμο στο http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#.

Ezzy, D. (2002) *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. London: Routledge.

Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. L. (2018). Examining the influence of international large-scale assessments Eurydice. (2006). *Quality assurance in teacher education in Europe*. Bruxelles: Eurydice European Unit. Retrieved from <http://bookshop.europa.eu/en/quality-assurance-in-teacher-educationin-europe-pbNCX106002/> on national education policies. *Journal of Education Policy*, 1-30.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.

Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C., & Simola, H. (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5-21

Haddad, W. D., & Demsky, T. (1995). *Education Policy-Planning Process: An Applied Framework*. Paris: UNESCO.

Hague, R., & Harrop, M. (2005). *Συγκριτική Πολιτική και Διακυβέρνηση*. Αθήνα: Κριτική.

Halpin, D., & Troyna, B. (1995). The politics of education policy borrowing. *Comparative Education*, 31(3), 303-310.

Halverson, R., Kelley, C., & Kimball, S. (2004). Implementing teacher evaluation systems: How principals make sense of complex artifacts to shape local instructional practice. *Educational administration, policy, and reform: Research and measurement*, 153-188.

Heywood, A. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.

Isoré M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Paris: OECD Education Working Paper No.23.

Katzenstein P. J. (1985). *Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe*. Ithaca, NY: Cornell University Press

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 54-60.

Krippendorp, K. (2004) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?, *Comparative Education*, 34(2), 131-141

Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standards-based accountabilities in education. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122–132.

Looney, J. (2011). Developing High-Quality Teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, 46(4), 440-455.

Matsopoulos, A. S., Griva, A. M., Psinas, P., & Monastirioti, I. (2018). Teacher evaluation in the era of globalization: Teachers' views on evaluation, quality, and resilience in the Greek educational system. *Community Psychology in Global Perspective*, 4(1), 1-19.

Mayring, P. (2004) Qualitative content analysis. In U. Flick, E. von Kardoff and I. Steinke (eds) *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.

Macbeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο : Ουτοπία και πράξη* (μτφρ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Macbeath, J., Schanz ,M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα : Μεταίχμιο.

McKenzie P., Santiago P., Sliwka P., Hiroyuki H. (2005). *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-homepage.htm>

Mills, S.R. (1991). *Η Αριστοκρατία της Εξουσίας στις Η.Π.Α.* Αθήνα: Αρσενίδης.

Miranda S. & Ritrovato P. (2015). Supporting learning object repository by automatic extraction of metadata. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(1), 43-54. Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/download/988/919

Mitsopoulos, M., & Pelegridis, T. (2011). *Understanding the crisis in Greece. From Boom to Bust*. London: Palgrave Macmillan.

Muller, P., & Surel, Y. (2002). *Η ανάλυση των πολιτικών του Κράτους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Norlund, A., Marzano, A., & De Angelis, M. (2017). Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (17), 53-66.

OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD: Paris.

OECD (2011), *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.

OECD. (2011b). *Education at a Glance. OECD indicators*. Paris: OECD Publications.

Olson, M. (1991). *Η λογική της συλλογικής δράσης. Δημόσια αγαθά και η θεωρία των ομάδων*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Peterson, K. (2006). *Teacher Pay Reform Challenges States*. Ανακτήθηκε από <http://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/blogs/stateline/2006/03/04/teacher-pay-reform-challenges-states>

Rautalin, M., Alasuutari, P., & Vento, E. (2018). Globalisation of education policies: does PISA have an effect?. *Journal of Education Policy*, 1-23.

Raveaud, M., & Zanten, A. V. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of education policy*, 22(1), 107-124.

Robertson, D.B., & Waltman, J.L. (1992). The politics of policy borrowing. *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), 25-55.

Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259-287.

Schmitter, P.C., & Lehmbruch, G. (1979). *Trends toward Corporatist Intermediation*. London: Sage Publications

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the Difficulties of Implementation of a Teachers' Evaluation System in Greek Primary Education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, 11(4), 545-557.

Stronge, J. & Tucker, P. (2003). *Handbook on Teacher Evaluation: Assessing and Improving Performance*. Routledge: New York.

Stufflebeam, D. L. (1971, February 24). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. Atlantic City, New Jersey.

Su, Y., Feng, L., & Hsu, C. H. (2017). Accountability or authenticity? The alignment of professional development and teacher evaluation. *Teachers and Teaching*, 23(6), 717-728.

Vaillant, D., & Gonzalez-Vaillant, G. (2017). Within the teacher evaluation policies black box: two case studies. *Teacher Development*, 21(3), 404-421.

Wilson, G. (1990). *Interest Groups*. Oxford: Blackwell.

Ελληνική

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και αξιολόγηση 1982-2000. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων* (σσ. 146-153). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αθανασιάδης, Χ. (χ.η.). *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: Όψεις του 20ού αιώνα*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/91888/mod_resource/content/1/ekpSy%5B1%5D.pdf

Αθανασίου, Λ., & Χαμπηλομάτη, Π. (Μάϊος, 2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Εκπαιδευτικό συνέδριο «Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (Μάϊος, 2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές.. Εκπαιδευτικό συνέδριο «Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας». Ιωάννινα.

Αναστασίου, Μ-Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75

Αρανίτου, Β. (2012). *Κοινωνικός διάλογος και εργοδοτικές οργανώσεις. Από τη συνεργασία των κοινωνικών εταίρων στην ηγεμονία των αγορών*. Αθήνα: Σαββάλας.

Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Θεσμοί και λειτουργίες*. Τόμος Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γιαννακούρου, Μ. (2003). *Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: αποτίμηση, τάσεις, προοπτικές*. EIRO News.

Δαλακούρα, Π. (2015). *Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών από τη Σκοπιά των Γονέων: Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο πανεπιστήμιο Θράκης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση-Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*. 2009/C 119/02-10.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινοί στόχοι για το 2010*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής. Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση*. COM (2007), 61 τελικό, Βρυξέλλες, 28.2.2007.

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καραλής, Θ. (2012). Αξιολόγηση προγραμμάτων. Στο: Θ. Καραλής & Ή. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων διά βίου εκπαίδευσης* (σ. 107-133). ΙΝΕ/ΓΣΕΕ: Αθήνα.

Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 255-285). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση: εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* (σσ. 43-75). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καστοριάδης, Κ. (1984). Συνέντευξη στην τηλεόραση. Διαθέσιμο στο https://antikleidi.com/2017/06/04/kastoriadis_anthropos_ideas/

Κιρκιλιανίδου, Μ. & Κωνσταντίνου, Χ. (2016). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Στο: Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* (σσ. 692-707). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κουμπάρου – Χανιώτη, Χ. (Μάιος, 2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Εκπαιδευτικό συνέδριο « Το Ελληνικό Σχολείο Και οι προκλήσεις Της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα.

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση - Ηγεσία – Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ.

Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (σσ. 211-225). Αθήνα: Επίκεντρο.

Λάβδας, Κ. Α. (2007). Οι ομάδες συμφερόντων στον εξαρθρωμένο κορπορατισμό: Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα και ο ευρωπαϊκός “ανταγωνιστικός κορπορατισμός”. Στο: Κ. Featherstone (Επιμ.), *Πολιτική στην Ελλάδα. Η πρόκληση του εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Οκτώ

Λάμπρος, Α. (2017). Λογοδοσία στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο: <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/21/789/>

Μαρκαντωνάτου Μ. (2011). Κράτος και νέο δημόσιο μανάτζμεντ: η προνοιακή απορρύθμιση μέσα από την επιχειρηματική διακυβέρνηση, τις “καλές πρακτικές” και την ISO-προτυποποίηση. *Θέσεις*, 116

Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf

Μαυρογορδάτος Γ. (1988). Μεταξύ πιτυοκάμπτη και προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα. Αθήνα: Οδυσσέας

Μαυρογορδάτος, Γ. (2001). *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*. Αθήνα: Πατάκη.

Μουρίκη, Α. (2002). Εργασιακές σχέσεις και κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα : η δύσκολη πορεία από την κρατική κηδεμονία προς την αυτονόμηση. Στο Α. Μουρίκη (Επιμ.). *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2001*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Μπαγάκης Γ. (2004) «Μορφές αυτό-αξιολόγησης σχολείου: προϋποθέσεις, δυνατότητες, περιορισμοί, μεθοδολογία, ελληνικές εμπειρίες», στην ημερίδα *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα*.

Μπαγάκης, Γ. (2017). *Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα πριν και μετά τον Ιανουάριο του 2015. Εθνικός διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση, επιμόρφωση.*

Διαθέσιμο στο:

https://www.academia.edu/35455368/%CE%94%CE%95%CE%9A%CE%91_%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91_%CE%91%CE%A0%CE%9F_%CE%A4%CE%97%CE%9D_%CE%95%CE%A0%CE%99%CE%9A%CE%91

Μπάκας, Θ. (2014). *Εισαγωγή στην εκπαιδευτική πολιτική.* Ιωάννινα: Σημειώσεις από τις πανεπιστημιακές παραδόσεις.

Πανελλήνια Επιστημονική Ένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Π.Ε. (2014). *Δελτίο τύπου για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014.*

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Έκδοση των συγγραφέων.

Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Γρήγόρης.

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Στο: Ο. Πετροπούλου, Α. Κασιμάτη & Σ. Ρετάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/235>

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Διεθνές συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (Τόμος 7, Μέρος Β). Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση.* Αθήνα: ΟΑΕΔ.

Σαλτερής Ν. (2001). Ελληνικό σχολείο και μεταρρύθμιση: το γραφειοκρατικό νεφέλωμα, Κυριακάτικη Αυγή, 26/08/2001, στο http://www.nsalteris.gr/periexomenamenou/bibliart_hragiaekpedeusi/athrografia/arthra_dimosieymena/el_liniko_sxoleio.htm

Σαλτερής Ν., & Κρασσάς Στ. (2014). Ελλάδα 2010 – 2014: Εκπαιδευτικές πολιτικές συγκρότησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Edupolicies με θέμα «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση και οι επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Τόμος Α, 53 – 64.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική Ι : Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικοί*. Διαθέσιμο στο: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1252>.

Σκλάβος, Δ. (2014). *Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ελληνική τυπική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική. Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσακίρη, Δ. (Μάιος, 2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη - ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα.

Τσακίρη, Δ. (2010α). Σημειώσεις από το μάθημα «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών συστημάτων», Προπτυχιακό Επίπεδο Σπουδών του

Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Τσακίρη, Δ. (2010β). Σημειώσεις από το μάθημα «*Ανάλυση, σχεδιασμός και ανάπτυξη δράσεων αξιολόγησης*», Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Κατεύθυνση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (συμβατικές και e-μορφές).

Τσακίρη, Δ., Λογιώτης, Γ., Μαντζιώρη, Κ. & Γκόφη, Β. (2012). Σκιαγράφηση μιας προσέγγισης της αποτίμησης της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Η μετάβαση από τον προταγματικό λόγο στην εκπαιδευτική στρατηγική και στην εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρούμανος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»* (σσ. 757-772). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσακίρη, Δ. (2016). *Σημειώσεις από το μάθημα: «Αξιολόγηση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός αξιολόγησης δράσεων μιας εκπαιδευτικής οργάνωσης με στόχο την αυτο-αξιολόγηση της»*. Στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Τσακίρη, Δ. (2018). Η θέσμιση της αξιολόγησης των μαθητών και το φαντασιακό στοιχείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσακίρης, Θ. (χ.η.). Για τον «κορπορατισμό». Ανακτήθηκε στις 18.11.2018 από <https://greekunions.wordpress.com/2010/11/23/%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%BA%CE%BF%CF%81%CF%80%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C/>

Τσέκου, Α. & Βέρδης, Α. (2016). Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στο: Μ. Κασσωτάκης

(Επιμ.), *Πρακτικά του Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης* (σσ. 576-587). Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Πηγές αρχειακού υλικού

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

OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2011a). *Building a High-Quality Teaching Profession – Lessons from around the World*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing.

UNESCO. (2016). *Theme of 2017 Global Education Monitoring Report: Accountability in education*. Διαθέσιμο στο: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Concept%20Note.pdf>

ΔΟΕ (2013). *Υ.Π.Α.Ι.Θ. - Νόμος για την αξιολόγηση . . . από την κατάψυξη*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10440

ΔΟΕ (2014). *Απόφαση της ΔΟΕ για την αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από <http://www.diorismos.gr/Dpages/news/viewnews.php?nid=17769&spec=edu&type=1>

ΔΟΕ. (2018). *Συμμετοχή στην απεργία – αποχή της Α.Δ.Ε.Δ.Υ.. Κανένας εκπαιδευτικός αξιολογούμενος ή αξιολογητής*. Απόφαση ΔΣ. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από

<http://doe.gr/%cf%83%cf%85%ce%bc%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%ae-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%ce%b1%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%87%ce%ae-%cf%84%ce%b7%cf%82-%ce%b1%ce%b4%ce%b5%ce%b4/>

Καββαδίας, Γ. (2018). «Αυτοαξιολόγηση» και «Νέες δομές»: Αντιδραστικοί μηχανισμοί αποδόμησης και κατηγοριοποίησης των σχολείων. Ανακτήθηκε στις 20/12/2018 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/273285_aytoaxiologisi-kai-nees-domes-antidrastikoi-mihanismoι-apodomisis-kai

Καββαδίας, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 31-35. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf

Καββαδίας, Γ., & Φατούρου, Α. (2002). Ο 'εκσυγχρονισμός' της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 62. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018. από http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=580:ο-εκσυγχρονισμός-της-αξιολόγησης-ο-νόμος-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού-έργου-και-των-εκπαιδευτικών&catid=60&Itemid=102

ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. (2012). Νέο Βαθμολόγιο – Μισθολόγιο – Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: <http://www.kemete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/11/misth211112.pdf>

ΟΛΜΕ (2014). *Σχετικά με την αυταξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από <http://www.alfavita.gr/arhron/%CE%BF%CE%BB%CE%BC%CE%B5->

ΟΛΜΕ. (2017). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από <http://olme-attik.att.sch.gr/new/wp-content/uploads/2017/10/axiologisiteliko06102017.pdf>

[ΠΕΣΣ \(2013\).ΠΔ 152/2013. http://www.pess.gr/attachments/article/186/ΠΕΣΣ_ΠΔ%20152%20%202013.doc](http://www.pess.gr/attachments/article/186/ΠΕΣΣ_ΠΔ%20152%20%202013.doc)

Φατούρου, Α., & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση, ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 26-29. Ανακτήθηκε στις 2/7/2018 από http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf