Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις

Δημήτριος Χαραλάμπους – Ιωάννης Γκανάκας

Περιληψη

Η εργασία αυτή, όπως αναγράφεται και στον τίτλο της, εξετάζει το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Την αρμοδιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είχαν παραδοσιακά οι Επιθεωρητές. Από το 1982 που αντικαταστάθηκε ο θεσμός των Επιθεωρητών με αυτόν των Σχολικών Συμβούλων, η αρμοδιότητα της αξιολόγησης μεταβιβάστηκε στους τελευταίους. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εκδήλωσαν με διάφορα επιχειρήματα τη διαφωνία τους για την επαναφορά της ατομικής αξιολόγησης. Έκτοτε, και παρά το γεγονός ότι τα κόμματα και οι κυβερνήσεις του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ προσπάθησαν να καθιερώσουν την αξιολόγηση, προσκρούουν σταθερά στις ισχυρές και αποτελεσματικές αντιστάσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Αν η ένταση των συνδικαλιστικών αντιδράσεων μπορεί να αποδοθεί στην αρνητική κληρονομιά του «επιθεωρητισμού», η ευκολία με την οποία αναιρούνται τα σχετικά νομοθετικά κείμενα πρέπει να αποδοθεί στον πελατειακό χαρακτήρα του πολιτικού μας συστήματος και στον κομματισμό, που διαποτίζουν την ελληνική κοινωνία, μη εξαιρουμένων ασφαλώς και των εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η συνολική διαδρομή του ζητήματος της αξιολόγησης κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης καταδεικνύει ότι έχει εξελιχθεί σε ένα δυσεπίλυτο πολιτικό πρόβλημα.

Εισαγωγικά

Κατά τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και διεθνώς το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου βρίσκεται συνεχώς στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό συμβαίνει για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, ο σχετικός περιορισμός των πόρων που παρέχονται στην εκπαίδευση, αλλά και ο εντεινόμενος οικονομικός ανταγωνισμός, στο πλαίσιο του περιορισμού του κρατικού προστατευτισμού και του ανοίγματος των αγορών, οδηγούν στην ανάγκη διασφάλισης της καλύτερης δυνατής απόδοσης των επενδυόμενων πόρων. Δεύτερον, παρατηρείται μια τάση αποκέντρωσης και παροχής μεγαλύτερης αυτονομίας σε επίπεδο σχολείου, που συνεπάγεται και απαίτηση μεγαλύτερης υπευθυνότητας και απόδοσης λόγου από όλους τους εμπλεκόμενους.

Αν επιχειρήσουμε να εντάξουμε τις διάφορες μορφές αξιολόγησης σε μοντέλα, σύμφωνα με το αντιθετικό δίπολο έλεγχος-ανάπτυξη (Bennett, 1992), θα μπορούσαμε να διακρίνουμε ως κυρίαρχα το αναπτυξιακό και το ελεγκτικό μοντέλο αντίστοιχα. Σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (development model), η εμπεριστατωμένη, συστηματική και με τη χρήση επιστημονικής μεθοδολογίας αποτίμηση της διαμορφούμενης κάθε φορά εκπαιδευτικής πραγματικότητας είναι ο ασφαλέστερος τρόπος συνεχούς βελτίωσης της εκπαίδευσης (Γκανάκας, 2006). Η σχολική μονάδα είναι ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου απολήγει το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών μέτρων, κρίνεται η επιτυχία ή αποτυχία της κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας και ευοδώνονται (ή όχι) οι βασικοί σκοποί και στόχοι της αγωγής και της εκπαίδευσης. Η κατά συστηματικό και συνεχή τρόπο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο παράγεται στη σχολική μονάδα, εξασφαλίζει στην ίδια το σημαντικότερο εργαλείο βελτίωσής της, αλλά και στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής τη δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών μέτρων, τα οποία θα βασίζονται σε ολοκληρωμένη θεώρηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολείου (Kallen, 1996).

Αλλά και η επιλογή στελεχών σε κάθε βαθμίδα της ιεραρχίας επιβάλλεται να γίνεται με κριτήριο την ικανότητα και αποτελεσματικότητα του υποψηφίου και όχι με κομματικά ή άλλα κριτήρια. Ο ασφαλέστερος τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι η αξιολόγηση του έργου του

κάθε εκπαιδευτικού. Αν η επιλογή στελεχών αποτελεί ένα βασικό στόχο της αξιολόγησης, ως πολύ σημαντικότερος στόχος πρέπει να θεωρηθεί η βελτίωση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ταυτόχρονα με την εμπλοκή του για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, αποτελεί ουσιώδες στοιχείο της αποτελεσματικότητας του ίδιου του σχολείου (Gitlin & Smith, 1989· Day, 1999).

Αντίθετα, το ελεγκτικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (control model) βασίζεται στην επιβολή και τη λογική του ελέγχου τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και εκπαιδευτικού. Ο άρρητος στόχος της αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να είναι ο έλεγχος και η συμμόρφωση προς τις επιταγές της πολιτικής εξουσίας. Η αξιολόγηση του σχολείου είναι εξωτερική, διενεργείται από ιεραρχικά προϊσταμένους, που συνήθως ονομάζονται Επιθεωρητές, και ενδέχεται να έχει συνέπειες για το σχολείο.[1] Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η έμφαση δίδεται όχι στη βοήθεια και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αλλά στην κρίση που συνοδεύεται από την επιβολή ποινών ή αμοιβών και οδηγεί σε επιλογή για τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας. Η διάκριση μεταξύ γνώσης και πράξης αποτελεί τη θεωρητική αφετηρία των μορφών αξιολόγησης στο πλαίσιο του ελεγκτικού μοντέλου. Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως απλός διεκπεραιωτής των αποφάσεων που λήφθηκαν σε πολιτικό-τεχνοκρατικό επίπεδο.

Αυτό το μοντέλο αξιολόγησης φαίνεται ότι έχει διαμορφωθεί από παραδοχές, όπως η ανάγκη για κοινωνικό έλεγχο, η εμπιστοσύνη στην τεχνοκρατική λογική, ο περιορισμένος ρόλος του δασκάλου και οι αυταρχικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία. Αυτές οι παραδοχές όμως δε συμβάλλουν στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά αντίθετα συντηρούν και ενισχύουν τις ιεραρχικές και αυταρχικές δομές στην εκπαίδευση και δεν επιτρέπουν καμιά «από τα κάτω» αμφισβήτηση της ορθότητας των εκπαιδευτικών σκοπών (Gitlin & Smith, 1989· Bennett, 1992· Γκανάκας, 2006).

Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι η αξιολόγηση, ως μια διαδικασία η οποία «κανονικοποιεί» (Μαυρογιώργος, 2002), δεν είναι –και δεν μπορεί να είναι– απαλλαγμένη a priori από προθέσεις ή διαστάσεις πολύμορφου ελέγχου και εξουσιαστικής επιβολής. Δυνητικά και θεωρητικά, ως ένα φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου πολιτικο-ιδεολογικού προγράμματος, ενδέχεται, εάν υπάρξουν οι όροι και οι προϋποθέσεις, να προσλάβει ακραίες διαστάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί και οι συλλογικές τους οργανώσεις, για τους δικούς τους λόγους, τείνουν σταθερά και διαχρονικά να δυσπιστούν απέναντι στις αξιολογικές διαδικασίες (Goddard & Emerson, χ.χ.· Bell, 1988). Ακόμα και στην περίπτωση κατά την οποία με διάλογο έχουν προκαθοριστεί τα κριτήρια και η μεθοδολογία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και έχει διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητά της, από τη στιγμή που η αξιολογική διαδικασία περιέχει ως συστατικά της στοιχεία την υπόδειξη αδυναμιών και την ανατροφοδότηση, είναι απίθανο να είναι ευχάριστη. Η διατύπωση ερωτήσεων για την εργασία του εκπαιδευτικού σχεδόν αναπόφευκτα εγείρει αμφιβολίες σχετικά με το ποια είναι εντέλει η αποτελεσματική παιδαγωγική και διδακτική πρακτική. Η έγερση αμφιβολιών είναι το πρώτο από έναν αριθμό οδυνηρών βημάτων προς το δρόμο της αλλαγής, ένα δρόμο ο οποίος ενδεχομένως να είναι γεμάτος από εμπόδια χρόνου, ενέργειας, πόρων και, ίσως, το πιο σημαντικό, αυτο-αμφισβήτησης (Day, 1999).

Από την καθιέρωση του θεσμού του επιθεωρητή στην αμφισβήτηση και κατάργησή του

Ο θεσμός του Επιθεωρητή προβλεπόταν ήδη από τον πρώτο νόμο που θεσμοθέτησε τη δημοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1834), αφού ο διευθυντής του Διδασκαλείου ήταν ταυτόχρονα ex officio και «γενικός επιθεωρητής των σχολείων». Ανάμεσα στις εκπαιδευτικές εξουσίες με τις οποίες τον περιέβαλε ο νομοθέτης ήταν να εξετάζει τη συμπεριφορά των δασκάλων και να την καταγγέλλει στις αρμόδιες αρχές, ώστε «να τιμωρώνται ή και να αποπέμπωνται» (άρθρο 71, § 3) και επίσης «εις κατεπειγούσας περιστάσεις να παύη τον διδάσκαλον» (άρθρο 37, § 8). Κατά την επιθεώρησή του μπορούσε να υποβάλει σε εξέταση οποιοδήποτε δάσκαλο «περί της ικανότητος και αξιότητος του οποίου υπάρχουν αμφιβολίαι» και εάν δεν ανταποκρινόταν, τότε επέστρεφε και πάλι στο Διδασκαλείο, διαγραφόμενος ταυτόχρονα, έως να επανεκπαιδευθεί, από τους καταλόγους των δασκάλων (άρθρο 71, § 5 και 72) (Μπουζάκης, 1994· Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994).

Το 1905 καθιερώθηκε και ο θεσμός του Γενικού Επιθεωρητή μέσης εκπαίδευσης. Με την πάροδο του χρόνου ο αριθμός των Επιθεωρητών αυξανόταν, με αποτέλεσμα να έχουν πλέον μια ιδιαίτερη παρουσία ως ξεχωριστό σώμα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ο ν. 4379/1964 ενδεικτικά προέβλεπε 215 θέσεις Επιθεωρητών-Γενικών Επιθεωρητών για τη

δημοτική εκπαίδευση και 63 για τη μέση (Θεοδωράτος, 1967). Αυτή την ιδιαιτερότητα άλλωστε υποδηλώνει και το γεγονός ότι τόσο στην Ελλάδα[2] όσο και σε άλλες χώρες (Manzer, 1970) οι Επιθεωρητές προχώρησαν στην ίδρυση διαφορετικών συλλογικών εκφράσεων από αυτές των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Ο Επιθεωρητής ήταν το κυρίαρχο και παντοδύναμο πρόσωπο στην ελληνική εκπαίδευση. Οι βασικές του αρμοδιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο άξονες: α) Εποπτεία και καθοδήγηση β) Οργάνωση και διοίκηση. Το εύρος και το είδος των αρμοδιοτήτων του, σε συνδυασμό με τη δυνατότητά του να τιμωρεί ή να αμείβει (επιβολή προστίμων, μεταθέσεων, αποσπάσεων, προαγωγής αλλά και απόλυσης των εκπαιδευτικών), δικαιολογούν τον παραπάνω χαρακτηρισμό. Αν υπολογιστεί μάλιστα το γεγονός ότι ο Επιθεωρητής ήταν, ούτως ή άλλως, περιβεβλημένος με το κύρος του εκφραστή της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και επιπλέον, πέραν των πειθαρχικών αρμοδιοτήτων, ήταν επιφορτισμένος και με την ευθύνη της αξιολόγησης έως και το 1982[3], η δυνατότητα ελέγχου και επιρροής του πάνω στους υφισταμένους του εκπαιδευτικούς ήταν πράγματι εκτεταμένη.

Η κρίση νομιμοποίησης του συστήματος αξιολόγησης, με βασικό εκτελεστικό όργανο τον Επιθεωρητή, εμφανίζεται αμέσως μετά από την πτώση της δικτατορίας (1974) και εκδηλώνεται, λόγω και του ρόλου τον οποίο το σώμα αυτό διαδραμάτισε κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, με την αμφισβήτηση της εγκυρότητας και αμεροληψίας της σχετικής έκθεσης αξιολόγησης, την οποία ήταν αρμόδιος να συντάσσει. Η διασύνδεση του επιθεωρητισμού με το καθεστώς της 21ης Απριλίου έπληξε ανεπανόρθωτα την αξιοκρατία και την αντικειμενικότητα ως αρχές νομιμοποίησης της αξιολογικής διαδικασίας. Ο Ε. Παπανούτσος, εκφράζοντας τη δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού κόσμου προς το σώμα των Επιθεωρητών, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η δικτατορία της 21ης Απριλίου έκανε τους Επιθεωρητές αστυνόμους των εκπαιδευτικών. Πρέπει λοιπόν να γίνη μια, θα έλεγα, αναδιαπαιδαγώγηση του εποπτικού προσωπικού των σχολείων» (Διδασκαλικό Βήμα, 797, 1976: 3).

Η γενικότερη και αναδρομικού χαρακτήρα κριτική, η οποία ασκήθηκε στο θεσμό του Επιθεωρητή, εστιάζεται τόσο στην πλημμελή εκτέλεση του παιδαγωγικού έργου, όσο και στο γενικότερο ρόλο που διαδραμάτισε ως όργανο του κρατικού μηχανισμού, ιδίως κατά τις –όχι και τόσο σπάνιες έως και τη μεταπολίτευση– ανώμαλες πολιτικές περιόδους. Επικρίθηκε επίσης ο θεσμός ότι υπηρετούσε συνειδητά το συντηρητισμό στην εκπαίδευση και ότι λειτουργούσε ως ανασταλτικός

παράγοντας σε κάθε αλλαγή. Ακόμη, χρεώθηκε με τον ασφυκτικό και πολύμορφο έλεγχο των εκπαιδευτικών και την κατάπνιξη κάθε πρωτοβουλίας που απέκλινε από τα στενά όρια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα πρέπει ωστόσο να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι ο θεσμός αυτός εμφανίστηκε, όπως προαναφέρθηκε, από συστάσεως σχεδόν του ελληνικού κράτους και εξελίχθηκε –τρόπον τινά– άρρηκτα συνδεδεμένος με τις ευρύτερες πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές πραγματικότητες, οι οποίες τον χαρακτήριζαν (πελατειακό σύστημα, κομματική πόλωση, εθνικοί διχασμοί, αντικομμουνιστική πολιτική κτλ.). Συνεπώς, ο θεσμός του Επιθεωρητή, ως μια μορφή εκπαιδευτικής εξουσίας, πρέπει να προσεγγισθεί και να κατανοηθεί μέσα στο ευρύτερο εξουσιαστικό πλέγμα της ελληνικής κοινωνίας.[4]

Η πρώτη μεταδικτατορική συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ), η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 1975, πρότεινε, ανάμεσα σε άλλα, την αντικατάσταση του όρου «Επιθεωρητής» με τον όρο «Σχολικός Σύμβουλος» (Διδασκαλικό Βήμα, 780, 1975: 6). Σε σημείωμα, το οποίο υπέβαλε η Οργάνωση στις αρχές του 1976 προς τα μέλη της κοινοβουλευτικής επιτροπής παιδείας, σχετικά με τις τροποποιήσεις που έπρεπε να γίνουν στο νομοσχέδιο «Περί Γενικής Εκπαιδεύσεως», εξηγεί αναλυτικότερα τις απόψεις της επί του προκειμένου ζητήματος: «Ο θεσμός του Επιθεωρητού, ως εφηρμόσθη παρ' ημίν, κρίνεται ως λίαν αποτυχημένος και αναχρονιστικός. Το συμφέρον της Παιδείας απαιτεί, όπως το εποπτικόν προσωπικόν ασχολήται, κατά κύριον λόγον, με τα καθοδηγητικά αυτού καθήκοντα και, δευτερευόντως, με τα εποπτικά και διοικητικά. Η προτεινομένη δε αντικατάστασις του όρου "Επιθεωρητής" διά του όρου "Σχολικός Σύμβουλος" εις αυτήν ακριβώς την μετατόπισιν του βάρους της αποστολής του εποπτικού προσωπικού αποβλέπει» (Διδασκαλικό Βήμα, 787, 1976: 2). Το αίτημα της αντικατάστασης των Επιθεωρητών από τους Σχολικούς Συμβούλους ισχυροποιήθηκε ακόμη περισσότερο ύστερα από την αλλαγή των παραταξιακών συσχετισμών το 1978 στο εσωτερικό της ΔΟΕ και την ανάδειξη συνδικαλιστικής ηγεσίας προσκείμενης στο ΠΑΣΟΚ (Γρόλλιος κ.ά., 2002).

Η Οργάνωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) μέχρι και τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης δεν αμφισβητεί το συνολικό πλαίσιο της αξιολόγησης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών με βάση τις εκθέσεις των επιθεωρητών, όπως φαίνεται από τη συμφωνία των συνδικαλιστικών οργανώσεων στις παρεμφερείς ρυθμί-

σεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, οι οποίες εισάγονται με το ν. 309/1976 και το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 295/77 «περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσης» (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1994). Το αίτημα για την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την εν μέρει αντικατάστασή του από αυτόν του Εκπαιδευτικού Συμβούλου εμφανίζεται για πρώτη φορά στο Α΄ Εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ το 1981. Ο εισηγητής στο συνέδριο Κ. Φιντιρίκος αναφέρει: «Στο προτεινόμενο σύστημα δεν υπάρχουν Επόπτες. Υπάρχει ο θεσμός του Εκπαιδευτικού Συμβούλου. Το σημερινό συγκεντρωτικό και αυταρχικό σύστημα έχει την ανάγκη του επιθεωρητή, του αστυνόμου, εκείνου που με εντελώς υποκειμενικά κριτήρια αξιολογεί το έργο των καθηγητών» (Φιντιρίκος, 1981).

Η θέση της ΔΟΕ και της ΟΛΜΕ για την αντικατάσταση του θεσμού του Επιθεωρητή έβρισκε σύμφωνο το ΠΑΣΟΚ, το οποίο, όταν τον Οκτώβριο του 1981 ανέλαβε την εξουσία, δεν άργησε να προωθήσει τη νομοθετική ρύθμιση του θέματος. Με το ν. 1304/1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου με επιστημονικό, παιδαγωγικό, συμβουλευτικό ρόλο, διαχωρίζοντάς τον από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, ο οποίος ασκεί μόνο τη διοίκηση. Ένα από τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, σύμφωνα με το νόμο, είναι και η συμμετοχή τους «στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα» (άρθρο 1, § 6). Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ προχώρησε στη δημοσίευση του Π.Δ. 214/1984, το οποίο επαναλάμβανε την πρόβλεψη για συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων στη διαδικασία της αξιολόγησης, χωρίς πάντως να την προσδιορίζει επακριβώς. Προσδιορίζει ωστόσο με σαφήνεια το συγκεκριμένο ρόλο τους και τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που επιτελέστηκε στην περιοχή τους. Οι ενστάσεις όμως που προέβαλαν οι εκπαιδευτικές οργανώσεις για την αξιολόγηση είχαν ως αποτέλεσμα οι σχετικές προβλέψεις να μην εφαρμοστούν άμεσα.

Οι προσπάθειες από την πλευρά των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ συνεχίστηκαν με τη δημοσιοποίηση δύο Σχεδίων Προεδρικών Διαταγμάτων (Σ.Π.Δ.), το 1984[5] και το 1985[6]. Τα σχέδια αυτά προβλέπουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στους εξής τομείς: α) επιστημονική κατάρτιση, β) διδακτική ικανότητα, γ) παιδαγωγική πράξη, δ) οργανωτική και διοικητική ικανότητα, ε) ευσυνειδησία στην εκτέλεση του έργου τους, στ) δραστηριότητα-κοινωνικότητα. Οι Σχολικοί Σύμβου-

λοι αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς σε όλους τους προαναφερόμενους τομείς, ενώ οι Προϊστάμενοι Διεύθυνσης και Γραφείων και οι Διευθυντές Σχολικών Μονάδων μόνο στους τομείς γ, δ, ε και στ. Τα σχέδια όμως απορρίπτονται τόσο από την ΟΛΜΕ (Δελτίο ΟΛΜΕ, 580, 1985: 4) όσο και από τη ΔΟΕ (Διδασκαλικό Βήμα, 959, 1984: 1 και 7· 969, 1985: 6-7).

Η ψήφιση του νόμου πλαισίου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1566/1985) επαναφέρει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προβλέπει την έκδοση σχετικού Π.Δ. για την εφαρμογή του. Για το σκοπό αυτό εκδίδεται το 1987 ένα ακόμα Σ.Π.Δ. για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».[7] Το επόμενο έτος δίδεται στη δημοσιότητα ένα ακόμα Σ.Π.Δ. για την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Επισημαίνεται ότι και με το τελευταίο Σ.Π.Δ. δεν παρουσιάζεται ένα μοντέλο προγραμματισμού-αποτίμησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό περιορίζεται στο επίπεδο του σχολείου-τάξης. Ενισχύεται σημαντικά ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, μέσω της συμμετοχής του στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό-απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιείται στο σχολείο (Δούκας, 1997). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται με τη συνεργασία δύο Σχολικών Συμβούλων.[8] Επίσης ο Σχολικός Σύμβουλος συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως σύμβουλος και ως κριτής συγχρόνως.

Οι τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι οι παρακάτω: α) το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη, β) το έργο του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, γ) το έργο του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δ) συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες επιμόρφωσής του. Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογεί όλους τους τομείς, ενώ ο διευθυντής του σχολείου κυρίως τους τομείς β, γ και δ. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι η αναφορά στον προγραμματισμό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας κινδυνεύει να ακυρωθεί στην πράξη, εξαιτίας του ασφυκτικού συγκεντρωτικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου που συνεχίζει να υφίσταται και με το ν. 1566/1985, περιορίζοντας έτσι ουσιαστικά τις δυνατότητες προγραμματισμού.

Βέβαια, ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει είναι εάν και κατά

πόσον είναι δυνατόν να λειτουργήσουν ικανοποιητικά οι ρόλοι του συμβούλου και του κριτή, όταν αυτοί αναλαμβάνονται από το ίδιο πρόσωπο. Και σε ποιο βαθμό μπορούν να είναι συμβατοί μεταξύ τους ή, πολύ περισσότερο, να προσλαμβάνονται ως τέτοιοι είτε από τους αξιολογούντες είτε από τους αξιολογούμενους. Ο κίνδυνος, ο οποίος ενέδρευε στην πρόταση αυτή, ήταν, κατά το πρότυπο του επιθεωρητισμού, να υπερισχύσει εντέλει ο ρόλος του κριτή και να ατονήσει σταδιακά ο ρόλος του συμβούλου, φαινόμενο το οποίο παρατηρήθηκε όχι μόνο ιστορικά με την περίπτωση των Επιθεωρητών στη χώρα μας, αλλά και σχετικά πρόσφατα στη Βρετανία (Bennett, 1992).

Η πολιτική της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (1990-1993)

Η ρύθμιση του ζητήματος της αξιολόγησης εξακολούθησε να απασχολεί τόσο τα πολιτικά κόμματα όσο και άλλες ενδιαφερόμενες ομάδες. Στο πρόγραμμα της Νέας Δημοκρατίας (ΝΔ), για παράδειγμα, το οποίο δημοσιεύθηκε ενόψει των βουλευτικών εκλογών του Ιουνίου του 1989, εκφράζεται η πρόθεση να καθιερωθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Τα Κέντρα Υποστήριξης Εκπαιδευτικού Έργου, τα οποία προβλέπονταν να λειτουργήσουν στις πρωτεύουσες των νομών, αναλαμβάνουν την «αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ποιότητας της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις διεθνώς ισχύουσες επιστημονικές μεθόδους». Την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που αποτελεί «βασικό παράγοντα για τη διασφάλιση της αξιοκρατίας και την ικανοποιητική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος» την αναλαμβάνει «το αρμόδιο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο», λαμβάνοντας υπόψη την έκθεση του διευθυντή του σχολείου, ενώ «προστίθεται σταδιακά η αξιολόγηση του επιπέδου επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών, με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών σε αντικειμενικές δοκιμασίες (tests)». Τα στοιχεία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται «για την προαγωγική τους εξέλιξη και όχι για άλλους σκοπούς» (Νέα Δημοκρατία, 1989).

Το 1991 στην «προγραμματική πρόταση» του ΠΑΣΟΚ προβλέπεται επίσης η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας και η ίδρυση προς τούτο Συμβουλίου Συντονισμού Διδακτικού Έργου και Αξιολόγησης κατά εκπαιδευτική περιφέρεια (ΠΑΣΟΚ, 1991).

Η ΟΛΜΕ, μετά από αρκετές αμφιταλαντεύσεις, κατόρθωσε μόλις το 1991 να διαμορφώσει μια σχετικά ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Δελτίο ΟΛΜΕ, 620, 1991: 12-13 και 633, 1992: 9-10). Οι κύριοι άξονες της πρότασης της ΟΛΜΕ διαμορφώνονται ως εξής:

- Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση των εκπαιδευτικών. Οι έννοιες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και «υπηρεσιακή κρίση» πρέπει να αποσυνδεθούν.
- Η αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου είναι βασικό στοιχείο της συνολικής αξιολόγησης του σχολικού συστήματος από τα τοπικά και κεντρικά όργανα Παιδείας.
- Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος Διδασκόντων κάνει τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και στο τέλος τον απολογισμό, αφού κάθε καθηγητής καταθέσει το δικό του απολογιστικό σημείωμα, επί του οποίου εκφράζονται οι απόψεις του διευθυντή του σχολείου και του Σχολικού Συμβούλου. Κατά τον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς λαμβάνονται υπόψη οι υποδείξεις των Σχολικών Συμβούλων και του Προϊσταμένου Γραφείου ή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης επί του απολογισμού της προηγούμενης.

Παρόμοια πρόταση με αυτήν της ΟΛΜΕ διατύπωσε και η ΔΟΕ κατά την περίοδο 1991-1992 (60ή και 61η γενική συνέλευση της ΔΟΕ). Οι θέσεις της Ομοσπονδίας για την αξιολόγηση αποκρυσταλλώνονται σε σχετικό κείμενο τον Ιούνιο του 1993 και το χαρακτηριστικό τους είναι ότι αφενός αντιπροτείνουν την αξιολόγηση της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου αποφεύγουν την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν να αναλάβουν την αξιολόγηση συλλογικά και αντιπροσωπευτικά όργανα (σε επίπεδο σχολείου ο Σύλλογος Διδασκόντων και ο Σχολικός Σύμβουλος, σε επίπεδο περιφέρειας το Νομαρχιακό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και σε εθνικό επίπεδο το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο). Ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την προτεινόμενη διαδικασία, προηγείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο προγραμματισμός εργασίας και διατυπώνονται προτάσεις για την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου. Στο τέλος της χρονιάς γίνεται ο απολογισμός-αξιολόγηση για το βαθμό επίτευξης των στόχων, εντοπίζονται οι αρνητικοί και θετικοί παράγοντες και γίνεται η αυτοαξιολόγηση (εκπαιδευτικών, διευθυντή, Σχολικού Συμβούλου) και αποτιμάται η πρόοδος των μαθητών σε επί-

πεδο τμήματος, τάξης ή σχολείου. Αποφασίζονται οι κυριότερες διορθωτικές παρεμβάσεις για την επόμενη χρονιά και τα κυριότερα συμπεράσματα διαβιβάζονται στους εμπλεκόμενους φορείς και τις προϊστάμενες αρχές (ΔΟΕ, 1998).

Οι θέσεις αυτές των εκπαιδευτικών οργανώσεων συνάντησαν πολύ μικρή ανταπόκριση εκ μέρους της πολιτικής ηγεσίας, θεωρούμενες είτε ως εξωπραγματικές και ανεφάρμοστες για τα ελληνικά δεδομένα είτε ως μια προσπάθεια υπεκφυγής από το ερώτημα πώς και ποιοι θα αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Το ερώτημα που προκύπτει είναι γιατί οι προγραμματισμοί-αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού έργου δεν άρχισαν να εφαρμόζονται με πρωτοβουλία των Συλλόγων Διδασκόντων, σύμφωνα με το περίγραμμα των συνδικαλιστικών οργανώσεων; Από τη μελέτη του συνδικαλιστικού-εκπαιδευτικού υλικού δε διαπιστώνεται η ανάπτυξη ανάλογων πρωτοβουλιών στα σχολεία, ούτε και η ύπαρξη παροτρύνσεων ή οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά των συλλογικών οργανώσεών τους για να ακολουθήσουν τις διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ως πιθανές αιτιολογήσεις του φαινομένου αναφέρονται από τον Χ. Δούκα «η επιφυλακτική έως αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σε όλες τις ιστορικές διακυμάνσεις των συστημάτων αξιολόγησης, η σύνδεση του θέματος με την όλη κατάσταση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη νεωτεριστικών καινοτομικών τάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο προσανατολισμός των οργανώσεων προς μια κρατικιστική διεκδικητική αντίληψη που δεν ευνοούσε την εισαγωγή νεωτερισμών με μια διαδικασία βάσης-κορυφής (bottom-up procedure). Το τελικό συμπέρασμα στο οποίο μπορούμε να καταλήξουμε, είναι ότι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων ως προς την αξιολόγηση γίνονταν αποδεκτές από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως εκπαιδευτική τεκμηρίωση της απορριπτικής στάσης των σχετικών σχεδίων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), παρά ως πρόταση άμεσης εφαρμογής στα σχολεία» (Δούκας, 1997).

Η αξιολόγηση βρίσκεται στις προτεραιότητες και της κυβέρνησης της ΝΔ, η οποία προέκυψε μετά από τις εκλογές του Απριλίου του 1990. Καταρχήν, συγκροτείται μια επιτροπή ειδικών για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα πορίσματα της οποίας επισημαίνεται η απουσία αξιολόγησης και διατυπώνεται με έμφαση «η επιτακτική ανάγκη να επιτευχθεί η διαλεκτική σύνθεση της υπερβολής και της έλλειψης με ένα είδος ορθολογικής "μεσότητας"» (ΥΠΕΠΘ 1991: 16). Οι προτάσεις της επιτροπής των ειδικών ενσωματώνονται στη συ-

νέχεια στις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ, στον επιχειρούμενο «εθνικό διάλογο για την παιδεία», τον οποίο εγκαινίασε ο Γ. Σουφλιάς. Στις προτάσεις του ΥΠΕΠΘ επαναλαμβάνεται για άλλη μια φορά ότι «η αξιολόγηση της ατομικής προσφοράς είναι φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο» και από αυτή την πραγματικότητα δεν μπορούν να εξαιρεθούν οι εκπαιδευτικοί. Παράλληλα τονίζεται ότι σκοπός της αξιολόγησης θα είναι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του και ότι δε θα συνδεθεί με τη μισθολογική του εξέλιξη (ΥΠΕΠΘ, 1992: 26-30).

Πράγματι, μετά από μια περίοδο αναταραχής και έντονων αντιπαραθέσεων στο χώρο της εκπαίδευσης επί υπουργείας Β. Κοντογιαννόπουλου,[9] το ΥΠΕΠΘ, με νέο πολιτικό προϊστάμενο τον Γ. Σουφλιά δίνει στη δημοσιότητα τον Ιούλιο του 1992 ένα ακόμα Σ.Π.Δ. για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» και προχωρεί στην έκδοση του πρώτου σχετικού Π.Δ. τον Αύγουστο του 1993 (Π.Δ. 320)[10].

Από μια πρώτη απόπειρα σύγκρισης των Σ.Π.Δ. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που δόθηκαν στη δημοσιότητα προ του 1993 με το Π.Δ. 320, μπορούμε να επισημάνουμε αρκετές ομοιότητες. Η σημαντικότερη από αυτές είναι ότι δεν παρατηρείται ουσιαστική διαφοροποίηση ως προς τη χρήση των εκθέσεων αξιολόγησης.[11] Μια σημαντική όμως καινοτομία που εισάγεται με το Σ.Π.Δ. του 1988, δηλαδή η πρόβλεψη για τη σύνταξη της έκθεσης αξιολόγησης με τη συνεργασία του Συμβούλου της ειδικότητας με το Σύμβουλο Γενικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής ευθύνης, αγνοείται από το Π.Δ. 320. Η πρόβλεψη του Σ.Π.Δ. του 1988 ήταν σημαντική, στο βαθμό που η αξιολόγηση από δύο ή περισσότερους κριτές είναι ένα από τα στοιχεία που, δυνητικά τουλάχιστον, θα μπορούσε να οδηγήσει στον περιορισμό της υποκειμενικότητας της κρίσης.

Σε ό,τι αφορά τη στάση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες πρωτοβουλίες ήταν και σε αυτήν την περίπτωση απορριπτική. Ενδεικτικά, η ΔΟΕ, αντέδρασε αποδίδοντας τις πλέον ακραίες προθέσεις στα μέτρα της κυβέρνησης για την αξιολόγηση και επαναλαμβάνοντας στερεότυπα τις θέσεις τις οποίες είχε ουσιαστικά διαμορφώσει και δημοσιοποιήσει κατά την περίοδο 1991-1993 (Διδασκαλικό Βήμα, 1037-38, 1991: 7-8· Διδασκαλικό Βήμα, 1049-50, 1992: 6-9· ΔΟΕ 1998: 141-167). Με την αξιολόγηση, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, «δεν επιχειρείται μόνον ο **ασφυκτικός ιδεολογικός**[12] και **διοικητικός** έλεγχος των εκπαιδευτικών», αλλά κυρίως «η χειραγώγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος με την επαναφορά θεσμών

αυταρχισμού και αυθαιρεσίας». Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων και των διευθυντών στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί καταστροφικός, αφού, σύμφωνα πάντα με τη ΔΟΕ, ελλοχεύει ο κίνδυνος από θεσμοί «**συνεργασίας** και **αλληλεγγύης**» να μεταβληθούν σε «**μηχανισμούς καταστολής** κάθε απελευθερωτικής διαδικασίας και "**συμμόρφωσης**" σε αυταρχικές δομές τόσο γνώριμες απ' το παρελθόν [...]. Από εγγυητές του παιδαγωγικού κλίματος, της δημοκρατικής λειτουργίας και της δημιουργικής συμμετοχής όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας στη διαμόρφωση του έργου της, **παραμορφώνονται** για να υποβαθμιστούν στο ρόλο του **αξιολογητή** και του **βαθμολογητή** [...]». Οι νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση όχι μόνο «συνιστούν κίνδυνο για το δημοκρατικό σχολείο», αλλά παραπέμπουν σε εποχές που τις καταδίκασε η συλλογική συνείδηση: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνιστά επαναφορά «της διπλής αυθαίρετης αξιολόγησης, που είχε επιβληθεί για πρώτη φορά στα χρόνια της δικτατορίας με το νομοθετικό διάταγμα 651/1970» (ό.π.). Ανάλογες προσεγγίσεις εντοπίζονται και σε ό,τι αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης.

Εντέλει, οι δύο εκπαιδευτικές οργανώσεις, ύστερα από τη δημοσίευση του Π.Δ. 320 για την αξιολόγηση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης τον Αύγουστο του 1993 δίνουν στη δημοσιότητα κοινό δελτίο τύπου (και ταυτόχρονα κοινή συνέντευξη στις 26-8-1993), με το οποίο «απορρίπτουν ομόθυμα» το Π.Δ. ως προϊόν «αναχρονισμού και αναπαλαίωσης» (Διδασκαλικό Βήμα, 1061, 1993: 2-3).

Η πολιτική των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ (1993-2004)

Ύστερα από την κυβερνητική μεταβολή τον Οκτώβριο του 1993 ανέλαβε το ΥΠΕΠΘ ο Δημ. Φατούρος. Υπό την πίεση των εκπαιδευτικών οργανώσεων,[13] εξέδωσε εγκύκλιο με την οποία αναστέλλεται η εφαρμογή του νωπού Π.Δ. 320/1993, «εν όψει της μελετωμένης αναμόρφωσης του Π.Δ.» (Διαταγή ΥΠΕΠΘ Δ/24168/25-11-1993). Στο πλαίσιο αυτό το ΥΠΕΠΘ συγκρότησε ομάδα εργασίας (1-3-1994), η οποία τον Ιούνιο του 1994 κατέθεσε πρόταση «αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης», χωρίς όμως να οδηγήσει σε κάποιο αποτέλεσμα, αφού τον Δ. Φατούρο διαδέχθηκε στο ΥΠΕΠΘ λίγες μέρες αργότερα (8-7-1994) ο Γ. Παπανδρέου.

Ο επόμενος σημαντικός σταθμός στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σημειώνεται στο πλαίσιο της «μεταρρύθμισης

Αρσένη», με την ψήφιση του νόμου 2525/1997[14]. Όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, σε συνδυασμό με την κατάργηση της επετηρίδας και την πρόβλεψη για την υποχρεωτική απόκτηση από τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, χορηγούμενου από ΑΕΙ, θα συμβάλει στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα εξαλείφεται «ένα βασικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης, δηλαδή η επί δεκαοκτώ έτη απουσία κάθε είδους αξιολογικής διαδικασίας στην ελληνική εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει σε αποδιοργάνωση και αποσυντονισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει καταστήσει πρακτικά αδύνατη την άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών, του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος» (Μπουζάκης, 1994).

Το στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί το νόμο αυτό από τους προηγούμενους είναι η πρόβλεψη της δημιουργίας, για πρώτη φορά στην Ελλάδα, Σώματος Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), που θα είχαν την τελική ευθύνη της αξιολόγησης τόσο του έργου των εκπαιδευτικών όσο και της απόδοσης της σχολικής μονάδας.[15] Συγκροτείται, επίσης, η Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με αντικείμενο εργασίας την εποπτεία, τον έλεγχο και το συντονισμό του Σ.Μ.Α., καθώς και των Σχολικών Συμβούλων.

Για την εξειδίκευση των προβλέψεων του νόμου εκδίδεται στις 27/2/1998 η υπ' αριθμόν Δ2/1938 Υπουργική Απόφαση για την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Αξιοσημείωτο στοιχείο σε αυτήν την Υ.Α. είναι η σημασία που αποδίδεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Μέχρι τώρα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας απλώς αναφερόταν, ενώ η κύρια στόχευση φαίνεται ότι ήταν η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Επίσης, για πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο, γίνεται λόγος για αξιολόγηση του σχολείου με βάση δείκτες ποιότητας, οι οποίοι θα καθορίζονται από την Ε.Α.Σ.Μ., αλλά θα εξειδικεύονται, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχολείου, από τριμελή επιτροπή του Σ.Μ.Α., η οποία θα ασκεί την αξιολόγηση του σχολείου. Επιπλέον, στην αξιολόγηση του σχολείου από το Σ.Μ.Α., λαμβάνεται υπόψη η αυτοαξιολογική έκθεση της πενταμελούς επιτροπής, η οποία ορίζεται με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου, καθώς και η έκθεση του διευθυντή. Σε ό,τι αφορά την αξιο-

λόγηση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση έγκειται στο ότι, εκτός από το διευθυντή του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο, στις περιπτώσεις μονιμοποίησης, υπηρεσιακής εξέλιξης ή επιλογής σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, απαιτείται έκθεση από το Σ.Μ.Α., το οποίο είναι υποχρεωμένο να λάβει υπόψη του κατά τη σύνταξή της τις εκθέσεις των δύο άλλων προαναφερθέντων θεσμικών αξιολογητών του έργου του εκπαιδευτικού.

Λίγους μήνες αργότερα εκδίδεται και το Π.Δ. 140/1998 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.[16] Επαναλαμβάνονται όσα αναφέρονται και στην προαναφερθείσα Υ.Α. με μία επιπλέον πρόβλεψη: απαιτείται, για πρώτη φορά, η εκπόνηση εργασίας από τους αξιολογούμενους, σχετικής με το επιστημονικό αντικείμενο της ειδικότητάς τους, ως στοιχείο αξιολόγησης.

Θα πρέπει πάντως να επισημανθεί ότι άμεση απόρροια της ολοκλήρωσης του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση είναι η πρόβλεψη για την αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης, προκειμένου να διαμορφωθεί η κρίση του Υπηρεσιακού Συμβουλίου σχετικά με την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Η πρόβλεψη αυτή τελικά δεν υλοποιήθηκε,[17] αν και έδινε απάντηση στις επικρίσεις σχετικά με την επιλογή στελεχών χωρίς προηγούμενη αξιολόγηση του έργου τους, γεγονός που άφηνε ελεύθερο το πεδίο για επιλογές με κομματικά-πελατειακά κριτήρια.

Η αντίδραση των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ ήταν αυτή τη φορά ιδιαιτέρως αρνητική. Η ΔΟΕ, διά του προέδρου της, υποστηρίζει ότι ο νόμος «επαναφέρει τον επιθεωρητισμό στη νιοστή, με το "σώμα των μόνιμων αξιολογητών"» και ότι το όλο εγχείρημα ισοδυναμεί με «αναχρονισμό και αναπαλαίωση του εκπαιδευτικού συστήματος». Υποστηρίζει επίσης ότι το σχολείο κινδυνεύει να μετατραπεί σε ένα ανελεύθερο και αντιδημοκρατικό θεσμό, σε χώρο «καταπίεσης, αυθαιρεσίας και αυταρχισμού» και σε αρένα «ανταγωνισμών, αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας». Και ακόμη, ότι ο νόμος επιτρέπει στον εκάστοτε πολιτικό προϊστάμενο του ΥΠΕΠΘ να μετατρέπεται σε «απόλυτο μονάρχη της παιδείας» και να «ελέγχει πλήρως το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας» (ΔΟΕ, 1998: 19· Βήμα, 1997).

Ο αντιπρόεδρος της ΟΛΜΕ Γρ. Καλομοίρης υποστηρίζει ότι οι προβλέψεις του ν. 2525/1997 είναι οι «συντηρητικότερες και αυταρχικότερες που έχουν ανακοινωθεί ή εφαρμοσθεί μέχρι σήμερα», αφού προωθούν μια αξιολόγηση «ιεραρχική και γραφειοκρατική, από τα πάνω προς τα κάτω, με ενισχυμένο το ιερατείο των αξιολογητών. Είναι σε

τελευταία ανάλυση μια αξιολόγηση που περιορίζει τις προϋποθέσεις για παιδαγωγική ευαισθητοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Είναι μια διαδικασία που ενισχύει τη διοίκηση, τη γραφειοκρατία, σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (ΔΟΕ, 1998: 33-35). Αναφέρεται επίσης και στο συμπαγές μέτωπο το οποίο σχημάτισαν από κοινού ΟΛΜΕ και ΔΟΕ, προκειμένου να αντιμετωπιστεί συνολικά η νεοφιλελεύθερη αντεπίθεση. Αυτός ο κοινός αγώνας, μαζί με κάποιους άλλους παράγοντες, συνέβαλε, όπως αναφέρει, «στο να φρενάρουμε τα σχέδια του υπουργείου να θέσει σε εφαρμογή από τη φετινή σχολική χρονιά [...] το αυταρχικό χειραγωγικό μοντέλο της αξιολόγησης [...]. Δεν τα κατάφερε μέχρι τώρα. Είμαστε σε θέση να ματαιώσουμε τελικά τα σχέδιά του» (ΔΟΕ, 1998: 33-34· Δελτίο ΟΛΜΕ, 655, 1997: 6).

Το ΥΠΕΠΘ και ο Γ. Αρσένης προσωπικά έως και το τέλος της υπουργικής του θητείας απέδιδε την κοινωνική αντίδραση σε «σκόπιμη αντιπληροφόρηση» για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διαπίστωνε, χωρίς να αναφέρεται ρητά στις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη «θυλάκων αναχρονιστικής αντίληψης στις θεσμικές εκφράσεις της κοινωνίας», οι οποίοι «συνεχίζουν τον "μονήρη" αγώνα τους εναντίον της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης [...]» (Βήμα, 2000).

Η αρνητική υποδοχή του νόμου από τον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και η διάχυση των ανησυχιών για συγκεκριμένες προβλέψεις του ανάμεσα στους γονείς και τους μαθητές (οι τελευταίοι μάλιστα προχώρησαν σε παρατεταμένες και εκτεταμένες καταλήψεις σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) δημιούργησαν μια αρνητική πολιτική συγκυρία, η οποία δεν ευνοούσε την άμεση εφαρμογή ορισμένων προβλέψεων του νόμου. Μέσα σε αυτές τις πολιτικο-κοινωνικές συντεταγμένες αναστέλλεται η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ενώ όταν αναλαμβάνει το ΥΠΕΠΘ ο Π. Ευθυμίου προωθούνται νέες νομοθετικές ρυθμίσεις. Αναφερόμαστε στο νόμο 2986/2002 για την «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Η κύρια διαφοροποίηση του νέου νόμου για την αξιολόγηση, σε σχέση με τον προηγούμενο, έγκειται στην κατάργηση του Σώματος των Μονίμων Αξιολογητών. Ο νέος νόμος αναθέτει το έργο της αξιολόγησης των σχολείων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και για το σκοπό αυτό

συνιστώνται 70 θέσεις επί θητεία παρέδρων.[18] Το ρόλο της Ε.Α.Σ.Μ., σε ό,τι αφορά την προτυποποίηση δεικτών ποιότητας και των κριτηρίων αξιολόγησης του σχολείου, αναλαμβάνει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.). Το Κ.Ε.Ε. επίσης συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν παρατηρείται καμία ουσιώδης διαφορά σε σχέση με το ν. 2525/97, την Υ.Α. 138/1998 και το Π.Δ. 140/1998, αν εξαιρέσουμε τις αλλαγές τις οποίες επέφερε η σύσταση των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ως προς το φορέα αξιολόγησης, δηλαδή τους Περιφερειακούς Διευθυντές, τους Προϊσταμένους εκπαιδευτικών θεμάτων της Περιφέρειας, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταμένους Γραφείων καθώς και τους Σχολικούς Συμβούλους. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις προβλέψεις και αυτού του νόμου, εξακολουθούν να είναι από κοινού με τους Σχολικούς Συμβούλους οι θεσμικοί αξιολογητές του εκπαιδευτικού.

Η επόμενη προσπάθεια διαμόρφωσης και εφαρμογής ενός νομικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας λαμβάνει χώρα τον Ιούλιο του 2002 με τη δημοσιοποίηση μίας ακόμα «Πρότασης για Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και των Στελεχών Εκπαίδευσης». Η εν λόγω πρόταση αξίζει να μελετηθεί ιδιαίτερα, καθώς παρουσιάζει με καθαρότητα και σαφήνεια ορισμένες προκλητικές για πολλούς, αυτονόητες για άλλους, θέσεις. Προνοεί την ύπαρξη τμήματος στην έκθεση αξιολόγησης το οποίο θα αναφέρεται λεπτομερώς στο «Σχεδιασμό δράσης με ενισχυτική-βελτιωτική προοπτική», συνδέοντας έτσι την έκθεση με δράσεις βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Προσδιορίζει επίσης με σαφήνεια τα βήματα τα οποία θα πρέπει να ακολουθηθούν σε περίπτωση προσφοράς ανεπαρκούς έργου από κάποιον εκπαιδευτικό. Οι δράσεις αυτές ξεκινούν από την επίβλεψη του αξιολογούμενου από έμπειρο εκπαιδευτικό και την παρακολούθηση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και μπορούν να φτάσουν μέχρι την απαλλαγή του από τα διδακτικά καθήκοντα και της ανάθεσης σε αυτόν διοικητικών καθηκόντων ή ακόμα και την οριστική απόλυσή του από την υπηρεσία σε περίπτωση, που, παρά τις ακολουθούμενες δράσεις, διαπιστώνεται ανεπάρκεια εκτέλεσης τόσο διδακτικών όσο και διοικητικών καθηκόντων.[19] Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του διευθυντή του σχολείου από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης, για πρώτη φορά εισάγεται ως κριτήριο η «Συνέπεια και υπευθυνότητα στο αξιολογικό του έργο

(απουσία στοιχείων τα οποία χαρακτηρίζει θυμική και υποκειμενική αντιμετώπιση κτλ.)».

Αλλά και μετά από την κυβερνητική αλλαγή του 2004, το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου παραμένει σε εκκρεμότητα (Βήμα, 2004). Όπως προκύπτει από το πρόσφατο Σχέδιο Νόμου, το οποίο κατατέθηκε στη Βουλή από το ΥΠΕΠΘ και αφορά στις προϋποθέσεις, τα προσόντα και τα κριτήρια επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, η έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου του κρινομένου μπορεί να αποτιμηθεί μέχρι 44 μόρια σε σύνολο 100 μορίων και επισημαίνεται ότι μέχρι να εφαρμοστεί το μέτρο της αξιολόγησης, το κριτήριο αυτό δε θα λαμβάνεται υπόψη.[20]

Επιλογικά

Η κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών, σε συνδυασμό με τη μη ενεργοποίηση όλων των αρμοδιοτήτων που προέβλεπε ο νόμος για τους Σχολικούς Συμβούλους, σήμανε την έναρξη μιας μακράς περιόδου αξιολογικής ασυλίας για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Κατά την περίοδο της αξιολογικής ασυλίας και τα δύο κόμματα εξουσίας (ΝΔ και ΠΑΣΟΚ) υποστήριξαν σε προγραμματικό επίπεδο την καθιέρωση της αξιολόγησης. Αλλά και οι κυβερνήσεις, τις οποίες σχημάτισαν κατά την επισκοπούμενη περίοδο, προσπάθησαν με λόγους και νομοθετήματα να καθιερώσουν την αξιολόγηση.

Αν επιχειρήσουμε μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις να δώσουμε τα βασικότερα στοιχεία που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, θα επισημαίναμε τα κάτωθι:

α) Σε ό,τι αφορά τους **φορείς της αξιολόγησης**, υπογραμμίζουμε την αντικατάσταση του πανίσχυρου Επιθεωρητή από τον αποδυναμωμένο Σχολικό Σύμβουλο (ν. 1304/1982). Ο διευθυντής του σχολείου παραμένει ο έτερος των αξιολογητών του εκπαιδευτικού.

Ένα νέο στοιχείο που εισάγεται με τα νομοθετικά κείμενα της δεκαετίας του 1980 είναι η αξιοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων, με ή χωρίς το Σχολικό Σύμβουλο, ως φορέα Προγραμματισμού και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αξιοσημείωτη είναι και η εισαγωγή του Σ.Μ.Α. και της Ε.Α.Σ.Μ. (με το ν. 2525/1997 και το

Π.Δ. 140/1998) ως καθοριστικών παραγόντων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

β) Σε ό,τι αφορά τα **κριτήρια αξιολόγησης**, η μόνη ουσιαστική διαφοροποίηση είναι η απάλειψη του κριτηρίου «δράσις και συμπεριφορά εντός και εκτός της υπηρεσίας» που έγινε το 1982. Σημαντική είναι επίσης η χρήση προτυποποιημένων δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του σχολείου, οι οποίοι προβλέπονται από το ν. 2525/1997 και επαναλαμβάνονται στο Π.Δ. 140/1998 και το ν. 2986/2002.

γ) Σε ό,τι αφορά την **αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος**, η έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κυρίως κλίμακες παραμένει.

δ) Σχετικά με την **αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης**, προβλέπεται η χρήση τους στις βαθμολογικές προαγωγές και στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολόγησης η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, δε διατυπώνεται καμία συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της έκθεσης αξιολόγησης με δράσεις βελτίωσης, με μόνη εξαίρεση το σχέδιο Π.Δ. του Ιουλίου του 2002.

Το πραγματικά εντυπωσιακό στοιχείο, το οποίο προκύπτει από όσα έχουν προαναφερθεί, είναι ότι τα κομματικά και κυβερνητικά προγράμματα, οι εψηφισμένοι νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα και τα Σχέδια Νόμων ή Προεδρικών Διαταγμάτων προσκρούουν σταθερά σε «δυνάμεις» ή «πραγματικότητες» που εντέλει αποδεικνύονται ικανές να τα εξουδετερώνουν. Επίσης, παρά το γεγονός ότι πολλές ευρωπαϊκές χώρες έχουν προχωρήσει στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων και έχει κατ' επανάληψη τονιστεί ότι «η σύγκλιση τόσων διαφορετικών κρατών στην υιοθέτηση του θεσμού της αξιολόγησης δεν μπορεί παρά να σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι όχι απλώς απαραίτητη, αλλά και αλληλένδετη με την ουσία του εκπαιδευτικού ζητήματος» (Παπαϊωάννου, 1998: 23), εντούτοις, για ορισμένους λόγους, καταγράφεται με τον πιο κραυγαλέο τρόπο μια διαχρονική αδυναμία των δύο κομμάτων εξουσίας και των κυβερνήσεών τους τόσο σε ό,τι αφορά την ψήφιση όσο –και ιδιαίτερα– την εφαρμογή ψηφισμένων νομοθετικών μέτρων για την αξιολόγηση.

Σε κάθε κυβερνητική πρωτοβουλία για την αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις καταλογίζουν στην επίσημη εξουσία αλλότριες προθέσεις και πιο συγκεκριμένα ότι στόχος της είναι ο πολιτικο-ιδεολογικός έλεγχος των εκπαιδευτικών και της σχολικής ζωής, με την αναβίωση και επαναφορά ενός νεο-επιθεωρητισμού. Αυτός ο τρόπος

του πολιτεύεσθαι από την πλευρά των εκπαιδευτικών οργανώσεων αποδείχθηκε εμπράκτως επιτυχής, αφού έχει επιφέρει μέχρι τώρα τα «επιθυμητά» ακυρωτικά αποτελέσματα σε όλες τις κυβερνητικές πρωτοβουλίες που εκδηλώθηκαν κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες.

Γενικότερα, στο ζήτημα της αξιολόγησης μπορούν να διακριθούν δύο αντιθετικοί πόλοι. Ο ένας είναι αυτός που εκφράζει τον ορθολογισμό και τη συναίνεση και ο άλλος τις ακραίες εκδοχές και εφαρμογές της αξιολόγησης. Όπως προκύπτει από την παραπάνω σχηματοποίηση, υπάρχει πράγματι ανάμεσα στους δύο πόλους ένα μεγάλο πεδίο και άρα πολλά πιθανά σημεία στα οποία μπορούν να συναντηθούν οι κύριοι συντελεστές του ζητήματος (η πολιτική εξουσία, η εκπαιδευτική ιεραρχία και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις-μαχόμενοι εκπαιδευτικοί). Είναι προφανές, όμως, ότι όσο οι πρωταγωνιστές απομακρύνονται από τον πόλο του ορθολογισμού και της συναίνεσης, οι πιθανότητες να συντεθούν οι απόψεις και να εξευρεθούν οι χρυσές τομές ελαχιστοποιούνται.

Ταυτόχρονα, βέβαια, είναι εξίσου προφανές, ότι η προσέγγιση του πόλου που εκφράζει τον ορθολογισμό και τη συναίνεση προϋποθέτει ορισμένους απαραίτητους όρους. Ο συγκεχυμένος κυβερνητικός λόγος, για παράδειγμα, με τις ρητές ή υπαινικτικές παραδοχές για τους σκοπούς της αξιολόγησης,[21] τις συχνές αντιφάσεις και τις υπαναχωρήσεις, δημιουργεί ένα θολό τοπίο, το οποίο με τη σειρά του δίνει τροφή στη «δαιμονοποίηση» της αξιολόγησης από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών.[22] Ο άτεγκτος και απορριπτικός συνδικαλιστικός λόγος, από την άλλη, ο οποίος πολλές φορές είτε δεν απαντά στο ζήτημα της αξιολόγησης είτε εφησυχάζει στην καθιερωμένη πραγματικότητα,[23] μεγεθύνει ή παραποιεί τις κυβερνητικές προθέσεις και καταφεύγει στη συχνή χρήση (ή την απειλή χρήσης) των μέσων που κατακτήθηκαν από το συνδικαλισμό ως έσχατα όπλα της δράσης του, όπως το δικαίωμα της απεργίας (Πηγιάκη, 2000), επιδρά αρνητικά τόσο στη διαμόρφωση των πολιτικών του ΥΠΕΠΘ όσο και στις «διαθέσεις» του απέναντι στους εκπαιδευτικούς.

Συνεπώς, ο επίσημος και ο συνδικαλιστικός λόγος δε βρίσκονται σε μια παρατακτική, αλλά σε μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης: είναι δύο λόγοι αλληλοαναιρούμενοι, οι οποίοι, με τον τρόπο που κατατίθενται στο δημόσιο διάλογο, συντηρούν αγεφύρωτη τη διαφορά μεταξύ ΥΠΕΠΘ και εκπαιδευτικών οργανώσεων. Η πόλωση που χαρακτηρίζει τις θέσεις των δύο πλευρών και η διαρκής ανακύκλωση των χαρακτηριστικών του λόγου τους (συγκεκχυμένος λόγος-απορριπτική

στάση) στην προσπάθειά τους να καταστήσουν τις γραμμές τους αδιαπέραστες, είναι ένας από τους βασικούς λόγους που επί είκοσι και πλέον συναπτά έτη διαλέγονται χωρίς να συγκλίνουν στο ζήτημα της αξιολόγησης. Προτάσσοντας ως μόνη «αλήθεια» τη σχετική αλήθεια που εκπροσωπούν, κατόρθωσαν και οι δύο πλευρές να αναδείξουν την αξιολογική ασυλία σε κυρίαρχη πραγματικότητα ως να είναι αντικειμενικά αδύνατος ο «σχεδιασμός ενός γνήσια προοδευτικού και κοινωνικά κρίσιμης σημασίας τρόπου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μας πρακτικών» (Apple, 2002).

Η ερμηνεία της αδυναμίας της πολιτικής εξουσίας να καθιερώσει ένα κοινά αποδεκτό και βιώσιμο σύστημα αξιολόγησης κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, δε βρίσκεται, κατά την εκτίμησή μας, στο φορτισμένο παρελθόν του ζητήματος και στις αντανακλαστικές αντιδράσεις που προκαλεί η ανακίνησή του. Πολύ μεγαλύτερη συμβολή στην καθιέρωση της αξιολογικής ασυλίας και στην ευκολία με την οποία αναιρούνται νομοθετικά κείμενα και πολιτικά προγράμματα πρέπει να αποδοθεί στα εγγενή χαρακτηριστικά του πολιτικού συστήματος και στις γενικότερες σχέσεις, ισορροπίες και εξαρτήσεις που επικρατούν στο πλαίσιό του. Ιδιαίτερα ο πελατειακός χαρακτήρας του στρέφει τα κόμματα και τις κυβερνήσεις να ψηφοθηρούν στους συλλογικούς χώρους και τους συλλογικούς χώρους και να «συναλλάσσονται» με κόμματα και εξουσίες, αφού είναι βέβαιο ότι οι σχέσεις αυτές οικοδομούνται στη βάση και τη λογική του πολιτικού κόστους-οφέλους. Παραπληρωματικό ρόλο διαδραματίζει και ο «κομματισμός», ο οποίος έχει αναγνωριστεί ως ένα από τα διακεκριμένα χαρακτηριστικά του νεοελληνικού βίου και με γνωστή επιρροή οσάκις εξελίσσονται διαδικασίες προσλήψεων, προαγωγών ή επιλογής στελεχών – ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα.

Γενικά, οι συνδικαλιστικές ηγεσίες όχι μόνο δεν κατάφεραν να αποσυνδεθούν από το πελατειακό-κομματικοκρατικό σύστημα και να παράγουν έναν αυτονομημένο, προωθητικό των εξελίξεων λόγο, αλλά θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η δράση τους συνυπολογίζει και αξιοποιεί ανάλογα τα φαινόμενα αυτά. Αν και τα αιτήματα της αξιοκρατίας, της διαφάνειας και της αποδοτικότητας παραμένουν ανεκπλήρωτα, η τοποθέτηση της αξιολόγησης στο πλαίσιο των πολιτικών και κοινωνικών σχέσεων εξουσίας δεν μπορεί παρά να δέχεται τις ανορθόλογες επιδράσεις τους. Έτσι, η ισχυρή βάση του πελατειακού συστήματος εξουσίας περιορίζει το αξιολογικό πρόβλημα, σε πρόβλημα κατοχής και νομής της εξουσίας, παρεμποδίζοντας την καθιέρωση

και λειτουργία θεσμών, όπως της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που θα μπορούσαν να συμβάλουν καταλυτικά στη συρρίκνωση των παραγώγων της πελατειακής λογικής και του κομματισμού, στην ορθολογικοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος και την τροχιοδρόμησή του σε μια πορεία συνεχούς αυτοβελτίωσης, ώστε να ανταποκριθεί στο αίτημα της ποιότητας ως κομβικού στοιχείου όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το βεβαρυμένο παρελθόν του επιθεωρητισμού, η εμπεδωμένη κουλτούρα της αξιολογικής ασυλίας των τελευταίων είκοσι χρόνων και οι σθεναρές αντιστάσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική επιρροή και οι φανερές ή μη σχέσεις τους με τα κομματικά και πολιτικά κέντρα εξουσίας έχουν αναγάγει την αξιολόγηση σε ένα περίπλοκο και κατεξοχήν πολιτικό ζήτημα, το οποίο κυριολεκτικά δοκιμάζει τη φερεγγυότητα κομμάτων και κυβερνήσεων. Η πραγματικότητα αυτή αντανακλάται, με τον πλέον αδιαμφισβήτητο τρόπο, στην ύπαρξη τεσσάρων εψηφισμένων νόμων, που προβλέπουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την έκδοση δύο Προεδρικών Διαταγμάτων και μιας Υπουργικής Απόφασης και τη δημοσιοποίηση μιας πλειάδας Σχεδίων Προεδρικών Διαταγμάτων για το ίδιο θέμα, που όμως δεν κατόρθωσαν να ανατρέψουν την ανυπαρξία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα, μέχρι και τη στιγμή που γράφονται οι γραμμές αυτές.

Σημειώσεις

[1] Οι πιθανές συνέπειες μπορεί να αφορούν τη χρηματοδότηση του σχολείου ή την επαγγελματική εξέλιξη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Ένα πλεονέκτημά της είναι ότι διασφαλίζει την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, ενώ ένα μειονέκτημά της είναι ότι δε συμβάλλει στην ανάπτυξη του συλλογικού πνεύματος της σχολικής μονάδας (Ματθαίου, 2000). Σε σχέση με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, διαμορφώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο τρεις κατευθύνσεις: α) η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου γίνεται ανεξάρτητα από την εξωτερική, β) η εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης και το αντίστροφο, γ) η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας γίνεται κατόπιν συνεργασίας της ομάδας εσωτερικής αξιολόγησης με την ομάδα εξωτερικής αξιολόγησης (Χατζόπουλος, 2001). Ο MacBeath (1999) υποστηρίζει, όπως και οι περισσότεροι ερευνητές, ότι ένα υγιές σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης. Επισημαίνει όμως ότι απαραί-

τητη προϋπόθεση είναι να κατανοηθούν πλήρως οι σκοποί που εκπληρώνει η κάθε μορφή αξιολόγησης.

[2] Τον Μάρτιο του 1945 ιδρύθηκε η Ένωσις Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, η οποία εξέδιδε από το 1955 και το *Δελτίο της Ενώσεως Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως*, ενώ από το 1963 εξέδιδε και επιστημονικό περιοδικό με τον τίτλο *Παιδαγωγικά Θέματα* (Παυλούρος, 1967).

[3] Ο διευθυντής του σχολείου είχε επίσης λόγο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά ο λόγος του δεν ήταν καθοριστικός. Πράγματι, από το σχολικό έτος 1969-1970 η πολιτεία θεσπίζει ειδικό έντυπο για τις εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το οποίο συντάσσει και υπογράφει ο διευθυντής του σχολείου ως «αξιολογών» και συνυπογράφει ο επιθεωρητής ως «γνωματεύων», στην περίπτωση όμως διαφωνίας μεταξύ διευθυντή και επιθεωρητή επικρατεί η γνώμη του επιθεωρητή (Αθανασίου, 2000).

[4] Ο τομέας στον οποίο οι επιθεωρητές προσέφεραν αναμφισβήτητα θετικές υπηρεσίες, είναι αυτός της ανόρθωσης της εκπαίδευσης από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής. Το χτίσιμο δηλαδή σχολείων, ο εξοπλισμός τους με όργανα και άλλα μέσα, η διοικητική οργάνωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών κτλ., οφείλονται σε δικές τους ενέργειες και φροντίδες (Αθανασίου, 2000).

[5] Πρόκειται για το Σ.Π.Δ. με τίτλο *Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης*, που δόθηκε στη δημοσιότητα από το ΥΠΕΠΘ με Υπουργό Παιδείας τον Απόστολο Κακλαμάνη. Το Σ.Π.Δ. είχε τη σφραγίδα του Κ. Χάρη, ειδικού συμβούλου του υπουργού και σχετικής ομάδας εργασίας. Προσέκρουσε στην «αντίδραση του εκπαιδευτικού κλάδου» που τασσόταν σταθερά «εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού» (Χάρης, 1995).

[6] Πρόκειται για το Σ.Π.Δ. με τίτλο *Έννοια και σκοπός της αξιολόγησης της υπηρεσιακής ευδοκιμότητας του εκπαιδευτικού*, με Υπουργό Παιδείας επίσης τον Απόστολο Κακλαμάνη.

[7] Πρόκειται για το Σ.Π.Δ. που δόθηκε στη δημοσιότητα από το ΥΠΕΠΘ επί υπουργείας Α. Τρίτση. Το Σχέδιο αυτό καθώς και αυτό του επόμενου έτους (1988) παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες, καθώς πρόεδρος και των δύο ομάδων εργασίας ήταν ο Χρ. Φράγκος.

[8] Πρόκειται για το Σχολικό Σύμβουλο ειδικότητας και το Σχολικό Σύμβουλο Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής ευθύνης, όμως σε περίπτωση διαφωνίας μεταξύ τους επικρατεί η γνώμη του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας.

[9] Αναφερόμαστε στις καταλήψεις σχολείων που προκλήθηκαν με αφορμή την έκδοση των Π.Δ. 392 *Οργάνωση και λειτουργία Λυκείων*, ΦΕΚ 155, 21/11/1990 και Π.Δ 393 *Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων*, ΦΕΚ 156, 21/11/1990. Επίσης το Π.Δ. 250 *Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων*, ΦΕΚ 138, 10/08/1992, που προέβλεπε ότι οι επιμορφούμενοι θα αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της Εισαγωγικής και Περιοδικής Επιμόρφωσης, προκάλεσε σοβαρές αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων –καθώς θεωρήθηκε ως το πρώτο βήμα για την καθιέρωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού– και αποχή των επιμορφούμενων από όλες τις αξιολογικές διαδικασίες.

[10] Πρόκειται για το Π.Δ. 320 *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ΦΕΚ 138 Α/25/8/1993.

[11] Στο Σ.Π.Δ. του 1988, που διατυπώθηκε από ομάδα εργασίας με πρόεδρο τον Χ. Φράγκο, αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Προακτέοι κρίνονται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 16 του ν. 1566/1985 οι εκπαιδευτικοί που κρίνονται σε όλα τα στοιχεία της έκθεσης υπηρεσιακής ευδοκιμότητας τουλάχιστον επαρκείς για το βαθμό Β΄ και τουλάχιστον καλοί για προαγωγή στο βαθμό Α΄». Η χρήση τους προδιαγράφεται επίσης από το χρόνο πραγματοποίησής τους. Τόσο στο Σ.Π.Δ. του 1988 όσο και στο Π.Δ. 320 του 1993 προβλέπεται ότι οι εκθέσεις αξιολόγησης συντάσσονται όταν πρόκειται να μονιμοποιηθεί ο εκπαιδευτικός, όταν πρόκειται να επιλεγεί σε θέσεις στελέχους της εκπαίδευσης καθώς και σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια της υπηρεσίας.

[12] Όλες οι υπογραμμίσεις στην παρούσα εργασία ανήκουν στα αντίστοιχα κείμενα.

[13] Σε εκτενές γραπτό υπόμνημα που απέστειλε η ΔΟΕ στον υπουργό και στους δύο υφυπουργούς Παιδείας (18-10-1993) με τα αιτήματά της, αναφέρεται ότι το ζήτημα της αξιολόγησης και το σχετικό Π.Δ. «αποτελούν αυτή τη στιγμή το κυρίαρχο θέμα για τον Κλάδο μας» και προειδοποιούν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια υλοποίησης του Π.Δ. «θα αποτελέσει το έναυσμα για μια νέα αναστάτωση στο χώρο της εκπαίδευσης». Μάλιστα παρουσιάζει γενικότερα τη διδασκαλική τάξη ως θύμα της κυβερνητικής πολιτικής και δηλώνει ότι αναμένει από τη νέα κυβέρνηση «άλλη πολιτική και άλλη μεταχείριση». Ύστερα από συνάντηση με τον υπουργό Παιδείας η Οργάνωση «εκμαιεύει» την απάντηση που επιζητεί: «"Παγώνει" το Π.Δ. του κ. Σουφλιά για την αξιολόγηση και αρχίζει διάλογος για νέο Π.Δ.». Οι απαντήσεις του υπουργού, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις του ΔΣ της ΔΟΕ, «κινούνται σε θετική κατεύθυνση και κατ' αρχήν ανταποκρίνονται στις θέσεις του κλάδου» (Διδασκαλικό Βήμα, 1062, 1993: 2-10).

[14] Ας σημειωθεί ότι στο πρόγραμμα παιδείας το οποίο δημοσιεύει η ΝΔ το 1995 ενόψει των βουλευτικών εκλογών του 1996, επαναλαμβάνεται για άλλη μία φορά ότι η αξιολόγηση είναι «αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος» και συνεπώς, ένας άξονας της πολιτικής της θα είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος «ως προς όλες τις διαπλεκόμενες παραμέτρους του» μη εξαιρουμένου και του εκπαιδευτικού. Επιπλέον προτίθεται να προωθήσει την καθιέρωση Εθνικού Συστήματος Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Νέα Δημοκρατία, 1995: 10 και 15).

[15] Βλ. ν. 2525/1997, τεύχος Α΄, ΦΕΚ 188, άρθρο 8, § 4, δ: «Η αξιολόγηση ασκείται από το Σώμα των Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Για το σκοπό αυτό συνιστώνται 400 οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών».

[16] Π.Δ. 140/1998, «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης» με ΥΠΕΠΘ τον Γεράσιμο Αρσένη.

[17] Η πρόβλεψη αυτή επαναλαμβάνεται και στο Π.Δ. 25/2002 για τον «Αναπροσδιορισμό των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», χωρίς και πάλι να υλοποιηθεί.

[18] Βλ. ν. 2986/2002, άρθρο 4, § 4 «Στο Π.Ι. συνιστώνται εβδομήντα (70) επιπλέον θέσεις παρέδρων με θητεία [...]. Οι τοποθετούμενοι στις θέσεις αυτές χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».

[19] Στην εν λόγω πρόταση Σ.Π.Δ. και στο τμήμα «αξιοποίηση του πορίσματος της αξιολόγησης», § 3, αναφέρεται: «Μετά το πέρας της εφαρμογής των μέτρων της προηγούμενης παραγράφου ο εκπαιδευτικός επαναξιολογείται και εφόσον διαπιστωθεί η αδυναμία βελτίωσής του και η έκθεση επαναξιολόγησης καταστεί οριστική κατά τις διατάξεις του άρθρου 5, § 5 μέχρι 8 του ν. 2986/2002, ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται "μη προακτέος" και παραπέμπεται στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο με το ερώτημα είτε της μετάταξης, εφόσον κρίνεται ακατάλληλος για το έργο του εκπαιδευτικού, επαρκής όμως για την προσφορά διοικητικής υπηρεσίας, είτε της απόλυσης για ανεπάρκεια στην εκτέλεση εκπαιδευτικών και διοικητικών καθηκόντων, εφαρμοζομένων κατά τα λοιπά των διατάξεων του άρθρου 16, κεφάλαιο Α΄, § 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α΄).

[20] Βλ. «Σχέδιο Νόμου για τα στελέχη της εκπαίδευσης» της 5/05/2006. Για πρώτη φορά ωστόσο εισάγεται το κριτήριο της γραπτής δοκιμασίας ως κριτήριο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης και Προϊσταμένων γραφείων, έστω και αν έχει προσωρινό χαρακτήρα, μέχρι της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και αποτιμάται μέχρι 4 μονάδες. Βλ. άρθρο 8, στοιχείο Α΄ και Β΄, κριτήριο 4 και άρθρο 9 στοιχείο ε΄ του Σχεδίου Νόμου. Η επιτυχής συμμετοχή στην εξεταστική δοκιμασία είναι προϋπόθεση και η επίδοση σε αυτή κριτήριο επιλογής.

[21] Τέτοιες αναφορές υπήρξαν κυρίως κατά την περίοδο 1989-1992 στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας που επιχείρησε να υιοθετήσει η ΝΔ. Για παράδειγμα, ο Β. Κοντογιαννόπουλος, ενώ αναφέρει ότι, «η εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια από τους διευθυντές των σχολείων και από τα κατά περίπτωση αρμόδια όργανα για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας», την ίδια στιγμή, αναφερόμενος στην ανάγκη δημιουργίας «άμιλλας» και καταπολέμησης του «εξισωτισμού», υποστηρίζει, υπαινισσόμενος τη σύνδεση αξιολόγησης και νέου μισθολογίου, ότι αυτό πρέπει να «επιβραβεύει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο λειτούργημά του και στην πνευματική άνοδο των μαθητών του» (Κοντογιαννόπουλος, 1991).

[22] Ανάλογες αντιδράσεις της National Union of Teachers προκάλεσε στην Αγγλία τόσο η δημοσίευση από την κυβέρνηση το 1985 του «White paper: Better Schools» όσο και η κυβερνητική –πλην, σαφής– πρόταση του 1987 για σύνδεση της αξιολόγησης με την αμοιβή του εκπαιδευτικού (School Teachers Pay and Conditions of Employment: The Government Proposals). Η διαφορά οδηγήθηκε σε επιδιαιτησία με τη σύσταση ειδικής επιτροπής για να μελετήσει το ζήτημα (Advisory Conciliation and Arbitration Service) (Goddard & Emerson, χ.χ.· Bell, 1992· Elliot, 1989).

[23] Όπως επισημαίνει ο Γ. Μαυρογιώργος (2002: 149) από το 1982 και εξής, αφότου δηλαδή καταργήθηκε ο θεσμός των Επιθεωρητών –και στην πράξη και η αξιολόγηση– δεν εκδηλώθηκε από την πλευρά των εκπαιδευτικών κάποια εναλλακτική πρω-

τοβουλία: «αν οι εκπαιδευτικοί, τα είκοσι περίπου χρόνια που μεσολάβησαν από το 1982 μέχρι σήμερα, είχαν αναπτύξει στο σχολείο εναλλακτικές μορφές συλλογικού προγραμματισμού του έργου τους, θα ήταν δυσκολότερη η επιβολή αυταρχικών μορφών αξιολόγησης. Και απ' αυτή την άποψη έχουν ευθύνη για τον τρόπο με τον οποίο αξιοποίησαν τα όρια της σχετικής τους αυτονομίας στη σχολική τους μονάδα».

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρέου, Α. & Παπακωσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Apple, M. (2002), «Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;», στο Κάτσικας, Χρ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα, Σαββάλας.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1994), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Ο ρόλος της ΟΛΜΕ και της ΔΟΕ στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*, Αθήνα, Πατάκης.

Bell, L. (ed.) (1992), *Appraising teachers in schools*, London, Routledge.

Bennett, H. (1992), *Teacher appraisal: survival and beyond*, Essex, Longman.

Βήμα (εφημερίδα), 31-8-1997 / 27-2-2000 / 10-10-2004.

Γκανάκας, Ι. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, ΑΠΘ (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. & Τζήκας, Χρ. (2002), «Ορισμένα στοιχεία σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο Κάτσικας, Χρ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα, Σαββάλας.

Διδασκαλικό Βήμα 780/1975, 787/1976, 797/1976, 959/1984, 969/1985, 1037-8/1991, 1049-50/1992, 1061/1993, 1062/1993, 1110/2001.

ΔΟΕ (1998), «Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση», στο *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (πρακτικά του 12ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), Επιστημονικό Βήμα-ΔΟΕ.

Δούκας, Χ. (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Day, Chr. (1999), *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*, London, Falmer Press.

Elliot, J. (1989), «Teacher Evaluation and Teaching as a moral Science», στο: Holly, M. & Canen, M. (eds), *Perspectives on teacher professional development*, London, Falmer Press.

Gitlin, A. & Smith, J. (1989), *Teacher evaluation: educative alternatives*, New York, Falmer Press.

Goddard, I. & Emerson, C. (χ.χ). *Appraisal and your school*, Oxford, Heinemann school management.

Θεοδωράτος, Χρ. (1967), «Διοίκησις και Εποπτεία Εκπαιδεύσεως», στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα-Herder.

Κοντογιαννόπουλος, Β. (1991), *Παιδεία: Εκσυγχρονισμός υπό Αναστολή*, Αθήνα, Gutenberg.

Kallen, D. (1996), «New educational paradigms and new evaluation policies», στο *Evaluating and Reforming Education System*, Paris, OECD.

Ματθαίου, Δ. (επιστημονικός υπεύθυνος) (2000), *Οδηγός Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*, τεύχος Β΄, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού», στο Κάτσικας, Χρ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα, Σαββάλας.

Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο της ΟΛΜΕ, 580/1985, 620/1991, 655/1997.

Μπουζάκης, Σ. (1994[3]), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμ. Α΄ & Β΄, Αθήνα, Gutenberg.

Manzer, R (1970), *Teachers and Politics: The role of NUT in the making of National Education Policy in England and Wales since 1944*, Manchester University Press.

McBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*, London, Routledge

[Νέα Δημοκρατία (1989)] *Πρόγραμμα για την Παιδεία*, Γραμματεία Προγράμματος (δακτυλογραφημένο κείμενο).

[Νέα Δημοκρατία (1995)], *Το κυβερνητικό πρόγραμμα της Νέας Δημοκρατίας για την παιδεία*, Γραμματεία Ιδεολογίας, Επικοινωνίας, Πολιτικού Σχεδιασμού και Εκπαίδευσης.

[Νέα Δημοκρατία (2003)], *Το κυβερνητικό μας πρόγραμμα για την παιδεία*, Γραμματεία Πολιτικού Σχεδιασμού και Προγράμματος.

Παπαϊωάννου, Δ. (1998), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου», *Έκφραση* 8 [Μηνιαίο πολιτικό περιοδικό του ΠΑΣΟΚ].

[ΠΑΣΟΚ (1991)], *Προγραμματική πρόταση. Κατευθυντήριες γραμμές*.

Παυλούρος, Π. (1967), Ένωσις Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα-Herder.

ΥΠΕΠΘ (1991), *Εθνικός διάλογος για την Παιδεία. Προτάσεις επιτροπής ειδικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης* (δακτυλογραφημένο κείμενο).

ΥΠΕΠΘ, (1992), *Εθνικός διάλογος για την Παιδεία. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (β΄ μέρος προτάσεων του Υπουργείου).

Φιντιρίκος, Κ. (1981), «Οργάνωση- Διοίκηση της Εκπαίδευσης», στο Α΄ εκπαιδευτικό συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης, Αθήνα, ΟΛΜΕ.

Χάρης, Κ. (1995), «Ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του σχολικού έργου», στο Τσακαλίδη, Απ. (επιμ.), *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Χατζόπουλος, Θ. (2001), «Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας αξιοποιήθηκαν διάφοροι νόμοι, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και σχέδια προεδρικών διαταγμάτων, τα οποία, ωστόσο, δεν κρίθηκε σκόπιμο να αναγραφούν αναλυτικά στη βιβλιογραφία.

Abstract

The issue of teacher assessment and school evaluation during the post 1974 period of Greece: official policies and union opposition

As shown by its title, this essay looks at the matter of the evaluation of educators and educational work, during the period of the political changeover. Traditionally, the responsibility of evaluating educators had been vested in Inspectors. However, as the 21st April regime had used Inspectors for political purposes, their function had been intensely challenged, and was finally abolished by the PASOK government, in 1982. After 1982, when the function of Inspectors was replaced by that of School Advisers, the responsibility of evaluation was given to the latter. However the teachers' unions disagreed with bringing personal evaluation back, and declared their position firmly, using a variety of arguments. One of these is that the intention of civil authority is to bring back «inspectorism», autocratic and hierarchical relationships in education and the control of the educators' political and ideological positions, through such evaluation. Since then, and despite the fact that the political parties and the governments of PASOK and New Democracy tried to establish evaluation, they have been steadily blocked by the forceful, effective oppositions of educational organisations. The educational organisations' rejection is reinforced by the fact that the political position for evaluation is confused and often, self-contradictory. If the force of the union reactions may be traced to the negative inheritance of «inspectorism», the ease with which the relevant legal texts are overruled has to be traced to the client character of our political system and the party spirit which infiltrates Greek society, not excluding of course, the educational organisations. The way the matter of

evaluation has progressed during the period of political changeover shows that it has developed into a political problem, which is now difficult to solve. The final result of the opposition of the educational organisations to the matter of evaluation, the client relationships and the party spirit, is reflected on the one hand, on the non-implementation of as many as four laws, two presidential decrees and a ministerial decision and on the other hand, on the numerous drafts of presidential decrees, which were similarly, never put in legal force.