

# ΕΛΛΑΔΑ 2010 - 2014: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Δρ. Σαλτερής Νικόλαος ([nsalteris@gmail.com](mailto:nsalteris@gmail.com))**

Σχολικός Σύμβουλος 38ης Περιφέρειας ΔΕ Αττικής,  
μέλος ΔΣ Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση  
Φλέμινγκ 74, Μοσχάτο 18344

**Δρ. Κρασσάς Στέλιος ([stelios.krassas@gmail.com](mailto:stelios.krassas@gmail.com))**

Σχολικός Σύμβουλος 32ης Περιφέρειας ΔΕ Αττικής  
Ακταίου 21, Αθήνα 11851

## Περίληψη

Η διχοτόμηση του θεσμού του Επιθεωρητή στους θεσμούς της Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης πραγματοποιείται στη χώρα το 1982. Έρχεται ως αποτέλεσμα α) της πίεσης που άσκησε στα πολιτικά κόμματα το συνδικαλιστικό κίνημα (σ.κ.) των εκπαιδευτικών - και ιδιαίτερα η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) - και β) της υιοθέτησης ποικίλων κοινωνικών αιτημάτων που ανέπτυξε το ανερχόμενο στην πολιτική σκηνή Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα (ΠΑ.ΣΟ.Κ.), ως εργαλείο της ανάπτυξης και τελικά επικράτησής του. Η εκπαιδευτική αυτή πολιτική ακολουθήθηκε από την αδυναμία θεσμοθέτησης οποιουδήποτε συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών για περισσότερο από τρεις δεκαετίες, παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας, και συνυφάνθηκε στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών με την απόρριψη κάθε μορφής αξιολόγησης. Μόνο τα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα πολύ πρόσφατα (2010-2014) παρατηρείται ένταση των προσπαθειών θεσμοθέτησης και υλοποίησης αξιολογικών διαδικασιών στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκονται σε αντιστοιχία τόσο με το ευρωπαϊκό πλαίσιο, όσο και τις προτροπές που απευθύνουν στις Ελληνικές Κυβερνήσεις εκθέσεις διεθνών οργανισμών και ιδιαίτερα του ΟΟΣΑ. Οι προσπάθειες αυτές οδηγούν στη γένεση ενός μεικτού συστήματος αξιολόγησης, με την επιφύλαξη των άμεσων επιρροών που ασκεί ένα πολιτικό σύστημα σε κρίση στις προς υλοποίηση εκπαιδευτικές πολιτικές.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικές πολιτικές, αξιολόγηση, σύστημα αξιολόγησης,

## 1. ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. Χαρακτηριστικά του εθνικού περιβάλλοντος

Οποιαδήποτε επιχείρηση κατανόησης των εκπαιδευτικών πολιτικών που ασκούνται στη Γενική Εκπαίδευση, ακόμα και μετά τη συμμετοχή της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι αδύνατη χωρίς μίαν άκρως περιληπτική και αξιωματικού χαρακτήρα αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εθνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου εκδηλώνονται οι πολιτικές αυτές. Η διαπίστωση αυτή ισχύει ιδιαίτερα, όπως θα δειχθεί στο παρόν κείμενο, για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την ανάπτυξη ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, που επιχειρείται να αναπτυχθεί τα τελευταία δύο χρόνια στην Ελλάδα, ενώ η χώρα διέρχεται μια περίοδο σύνθετης κρίσης. Μάλιστα, για το λόγο αυτό θεωρούμε επαρκές να παραπέμψουμε στις θέσεις δύο αναγνωρισμένων Ελλήνων διανοητών, του Κώστα Αζελού και του Παναγιώτη Κονδύλη σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εθνικού μας περιβάλλοντος, και ο λόγος της επιλογής αυτής είναι απλός: και οι δύο τους, σε κείμενα τους γραμμένα δεκαετίες πριν, προέβλεψαν με ακρίβεια το ξέσπασμα της σύνθετης κρίσης που διέρχεται σήμερα η χώρα, ως αποτέλεσμα του τρόπου συγκρότησης και οργάνωσης του νεοελληνικού κράτους.

Ο πρώτος, ήδη το 1954 (Αζελός, 2010), μίλησε για δυσπλασίες της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, αναδεικνύοντας την αδυναμία παραγωγής σκέψης στο εθνικό περιβάλλον, ως γεγονός που συνεπάγεται την αδυναμία αυτογνωσίας και μοιραία την καταφυγή σε θεωρίες συνωμοσίας, όπως και η σύγχρονη έρευνα αποκαλύπτει (Φωτιάδη, 2014). Όπως υπογράμμισε, η αδυναμία παραγωγής πρωτογενούς σκέψης οδηγεί με τη σειρά της σε αδυναμία παραγωγής έργου και κατ' επέκταση σε αδυναμία προσαρμογής στους όρους της νεωτερικότητας. Η ελληνική κοινωνία σπαρασσόμενη

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2014 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής  
Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) - ΕΕΜΑΠΕ

από εσωτερικούς διχασμούς και αδυνατώντας να επιλέξει μεταξύ Δύσης και Ανατολής<sup>1</sup>, αναζητά ταυτότητα σε ένα κόσμο που αλλάζει με εξαιρετική ταχύτητα και θα αδυνατεί σταθερά να προσαρμοστεί σ' αυτόν, αν δεν προβεί σε σημαντικές αλλαγές.

Ο δεύτερος, το 1991 (Κονδύλης, 2007), στην εισαγωγή ενός από τα σημαντικότερα έργα του αναζητώντας τους λόγους που οδηγούν τη χώρα σε κρίση και παρακμή, υπογράμμισε την επιρροή που άσκησε στη συγκρότησή της ο νόθος, εισαγόμενος και πάγια δυσφημισμένος στις συνειδήσεις των Ελλήνων αστισμός, που επικράτησε μετά τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους. Ο νόθος χαρακτήρας του υποστηρίζει ότι είχε ως αποτέλεσμα να απουσιάζει από την ελληνική κοινωνία η ικανότητα και επιθυμία διαγωγής πειθαρχημένης ζωής και θέσης μακροπρόθεσμων στόχων. Έτσι, οι προηγμένοι πολιτικοί θεσμοί που εμφυτεύτηκαν από πολύ χωρίς στο νέο κράτος και σε μια κοινωνία που δεν τους είχε δημιουργήσει η ίδια – όπως είναι ο κοινοβουλευτισμός και η καθολική ψηφοφορία – επικάθισαν σε ένα περιβάλλον που κυριαρχούσαν οι πατριαρχικές σχέσεις, αξίες και νοοτροπίες. Σε αυτό το κλίμα η όποια εγχώρια, μεταπρατική αστική τάξη αποτέλεσε επί της ουσίας εξέλιξη και όχι άρνηση των φεουδαλικών εξουσιαστικών δομών, ενώ η δευτερογενής παραγωγή παρέμεινε σταθερά ασθενική και ζητούμενο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα νέα κοινωνικά στρώματα που συνέρρευσαν στις πόλεις, σε συνθήκες απουσίας μαζικής απασχόλησης, να στραφούν προς το νεοπαγές κράτος για την αναζήτηση εργασίας και εισοδημάτων και το νέο κράτος να λειτουργήσει με τη σειρά του και εξ αρχής ως «πανίσχυρο» κράτος – εργοδότης, που εξαρτήθηκε απολύτως από τη μαζική ψήφο των στρωμάτων αυτών για να νομιμοποιηθεί και αναπαραχθεί.

Σε αυτό το πλαίσιο η κατάληψη και η νομή του κράτους, καθώς και του συνόλου της κρατικής μηχανής μετά από κάθε εκλογική διαδικασία εκ μέρους των πολιτικών κομμάτων εξουσίας αποτέλεσε συνακόλουθα μονόδρομο για τη δική τους αναπαραγωγή και κυριαρχία. Έτσι, σε συνθήκες απουσίας της κλασικής διάκρισης κράτους – κοινωνίας, το πολιτικό σύστημα που αναπτύχθηκε, αναπαράγεται έκτοτε σταθερά, έχοντας ως δομικό χαρακτηριστικό τη διατήρηση αυτής της σχέσης.

Μέχρι και τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα ό,τι διαταράσσει την επιδίωξη των κομμάτων εξουσίας να καταλάβουν το κράτος και να το χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο της ανάπτυξης και ικανοποίησης της εκλογικής τους βάσης αλλά και αντίστροφα των ποικίλων συντεχνιών να απολαύσουν ίδια οφέλη διαμέσου της προνομιακής σχέσης τους με το κράτος θεωρείται αμφότερα απευκαταίο και, είναι αδύνατο επί της ουσίας να συλληφθεί ως εναλλακτική λύση οργάνωσης της

πολιτικής ζωής από το κοινό φαντασιακό των Ελλήνων (Καστοριάδης, 1974)<sup>2</sup>.

Βέβαια, ελλείπει δυναμικής παραγωγής και οικονομίας, ο μοναδικός τρόπος για να διατηρηθεί αυτή η σχέση - που στηρίζεται και διατηρεί ως θέσφατο την εξαίρεση μεγάλων κοινωνικών ομάδων από τις υποχρεώσεις τους προς το κράτος - είναι ο εξωτερικός δανεισμός για την εύρεση πόρων και ο λαϊκισμός για τη διατήρηση της νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος. Αυτές όμως οι «λύσεις» οδηγούν με ακρίβεια σε κρίση τόσο την οικονομία όσο και το πολιτικό σύστημα, για να μην επεκταθούμε στην κρίση ταυτότητας που υφέρπει και σε μεγάλο βαθμό καθορίζει και τις δύο.

Και η αναμενόμενη κρίση ξέσπασε όταν, στα πλαίσια μιας διεθνούς κρίσης αναδιάρθρωσης της παγκοσμιοποίησης, η αδυναμία δανεισμού, δηλαδή χρηματοδότησης των «αναγκών» του πολιτικού συστήματος, ανέδειξε με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τις πολλαπλές στρεβλώσεις του νεοελληνικού κράτους και του πολιτικού συστήματος.

## **1.2. Το ανεκπλήρωτο της μεταρρύθμισης, οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και το αδύνατο της Αξιολόγησης**

Οι δομικές αυτές στρεβλώσεις οδήγησαν από πολύ νωρίς στη συγκρότηση μιας δημόσιας διοίκησης που λειτουργούσε σταθερά υποταγμένη στις απαιτήσεις των εκάστοτε κομμάτων - καταληψιών της εξουσίας, χωρίς να εκδηλώνεται ενδιαφέρον από εξουσιαστές και εξουσιαζόμενους για τη λειτουργία της με όρους περιγραφής μακροχρόνιων στόχων, ελέγχου των αποτελεσμάτων και αξιοκρατίας. Μάλιστα, οι συχνές εκτροπές από τη στοιχειώδη δημοκρατική νομιμότητα που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα είχαν ως αποτέλεσμα τόσο το κράτος όσο και η δημόσια διοίκηση αυτού να μετεξελιχθούν, υπό το φόβο της παρείσφρησης εντός τους των πολιτικών αντιπάλων ή των ηττημένων των εμφυλίων, σε απολύτως συγκεντρωτικά συστήματα.

Στη μεταπολίτευση αυτά τα χαρακτηριστικά δεν θα διαφοροποιηθούν. Παρά την επιτυχία κάποιων μεμονωμένων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, το κράτος, γενικότερα οι θεσμοί του και ειδικά η δημόσια διοίκηση από «μονοκομματικοί», συγκεντρωτικοί, αναποτελεσματικοί και αναξιοκρατικοί μηχανισμοί θα μετατραπούν – ιδιαίτερα μετά το 1981 και την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία - σε «δικομματικοί» και υπό όρους σε διακομματικοί, ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων και αξιωμάτων – διατηρώντας όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά τους (Μαραβέλιας, 2014).

<sup>1</sup> Εξαιρετικά συγγενές θέμα είναι αυτό της διχασμένης νεοελληνικής ταυτότητας, αλλά η ενασχόληση μαζί του διαφεύγει από το θέμα της παρούσας εργασίας.

<sup>2</sup> Διατηρούμε την έννοια του «φαντασιακού», όπως την όρισε ο Καστοριάδης στο πρόλογο του έργου του, δηλαδή ως «δημιουργία ακατάπαυστη και ουσιαστικά ακαθόριστη (δημιουργία κοινωνικο-ιστορική και ψυχική) μορφών/εικόνων, βάσει των οποίων και μόνο μπορεί να τεθεί θέμα τινός. Ότι αποκαλούμε "πραγματικότητα" και "ορθολογικότητα" αποτελούν έργο του».

Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης αποκτά πολύ συγκεκριμένα περιεχόμενα που αφορούν τα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, ο Αλέξης Δημαράς ήδη το 1973 με το τίτλο του δίτομου, μνημειώδους έργου του (Δημαράς, 1973-74) δίνει το στίγμα του ανεκπλήρωτου της ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ορίζοντάς την, σε αντίθεση από όσα διαπιστώνει ότι κατανοούνται ως «μεταρρύθμιση» στη διαχρονική δημοσιότητα, ως ουσιαστική προσπάθεια μετατροπής του σχολείου σε χώρο παιδείας, απόκτησης γνώσεων και σχεδιασμού της προόδου. Επιπλέον, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται δεν είναι απλώς κομματικές αλλά «κυβερνητικές», με την έννοια ότι αναπτύσσονται και «πεθαίνουν», χωρίς σχεδιασμό, προγραμματισμό και συνέχεια στα όρια της θητείας κάθε υπουργού, ακόμα και αν ο διάδοχός του ανήκει στο ίδιο με τον προηγούμενο κόμμα.

Τριανταπέντε χρόνια μετά (Δημαράς, Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2008), αλλά και λίγο πριν φύγει ο ίδιος από τη ζωή η άποψή του Δημαρά, παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν υλοποιηθεί στο χώρο της Γενικής Εκπαίδευσης μετά την μεταπολίτευση, δεν έχει αλλάξει. Μάλιστα, ο ίδιος υπογραμμίζει το γεγονός ότι ακόμα και ο όρος «μεταρρύθμιση» προσλαμβάνει στην εκπαίδευση στρεβλό περιεχόμενο στις συνειδήσεις τόσο των παραγωγών εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας, και θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει «πάντα απολύτως συγκεντρωτικό ως προς τις καίριες αποφάσεις, μονολιθικό στη δομή και το περιεχόμενο»<sup>3</sup>.

Η ανάλογη κριτική μέρους της αριστεράς, στις αρχές της δεκαετίας του '80, διαπιστώνει ότι: «η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση – όπως άλλωστε και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός – δεν αναιρεί, αλλά αναπαράγει, τις μόνιμες, ενδογενείς αντιφάσεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας» (Μηλιός, 1981), επομένως, στο βαθμό που η μεταρρύθμιση σχετίζεται με τις προσπάθειες του συστήματος να ξεπεράσει τις αδυναμίες του, δεν την ενδιαφέρει επί της ουσίας.

Ο συγκεντρωτισμός και η μονολιθικότητα, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση, έχει ως αποτέλεσμα την άκριτη διάθεση inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα, πολιτική στην οποία συμφωνούν το σύνολο των ενδιαφερομένων και συνοδεύεται πεισματικά από την πλήρη απουσία τόσο της κατανομής και του χαρακτήρα τους όσο και του ελέγχου των outputs που παράγει το εκπαιδευτικό σύστημα<sup>4</sup>. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται, σε πλήρη αντιστοιχία με τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος, χαρακτηρίζονται από την πάγια

υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα την άκριτη κατανομή των ελάχιστων διατιθέμενων πόρων, την αδυναμία διαπραγματεύσης μεταξύ των πολιτικών ηγεσιών και της εκπαιδευτικής κοινότητα με στόχο την επίτευξη συναίνεσης και το μακροχρόνιο σχεδιασμό, την αδιαφορία για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης, τις ατομικές - υπουργικές πολιτικές, την άκριτη αποδοχή συντεχνιακών αιτημάτων και, τέλος, την αδυναμία υλοποίησης θεσμικών ρυθμίσεων σχετικά με την αξιολόγηση και εποπτεία τόσο του συστήματος ως σύνολο, όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και του εκπαιδευτικού έργου σε οποιοδήποτε επίπεδο κι αν αυτό παράγεται, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006).

Σε πλήρη αντιστοιχία με όσα συμβαίνουν στο πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο βρίσκεται και ο συλλογικός λόγος των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών του δημοσίου. Συγκεντρωτικός στη δομή του και δημοκρατικό - λαϊκιστικός στα περιεχόμενά του δεν είναι δομικά διαφορετικός από το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε έρχεται σε κάθετη αντίθεση με τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές (Σαλτερής, 1998). Και δεν θα μπορούσε να συμβεί κάτι διαφορετικό, αφού 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, διαμέσου της θεσμικής συμμετοχής τους στη διοίκηση της Εκπαίδευσης, 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).

Έτσι, παρά τα δημοκρατικά στοιχεία που εμπεριέχει ο λόγος των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και τις αρχικά δημιουργικές και θετικές προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής που καταθέτουν μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '80<sup>5</sup>, ο λόγος τους για το δέον γενέσθαι στο χώρο των εκπαιδευτικών πολιτικών, αφορά και πάλι την χωρίς προγραμματισμό και σχεδιασμό αύξηση των inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς να εκδηλώνεται στο χώρο τους ενδιαφέρον για τη συστηματική απόδοση λόγου στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων ή των εκπαιδευτικών.

Σ' αυτό το πλαίσιο οι απόπειρες των ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας να αναπτυχθεί ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των

<sup>3</sup> Σε συνέντευξή του προς το Bookpress που δημοσιεύθηκε στο <http://www.bookpress.gr/afieromata/oktobrios/i-apopsi-tou-alexi-dimara>

<sup>4</sup> Η αναφορά σε inputs - outputs πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο ως δείγμα της διάχυτης αδιαφορίας για έλεγχο των πολιτικών που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για σύντομη και ουσιαστική αναφορά στην προβληματική γύρω από τις ποικίλες διαστάσεις του θέματος στο MacBeath, 2012.

<sup>5</sup> Οι θέσεις αυτές αφορούν κυρίως την αναβάθμιση των σπουδών των δασκάλων, την διχοτόμηση των θεσμών του Επιθεωρητή σε θεσμό Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών (Σχολικοί Σύμβουλοι) και Διοίκησης της Εκπαίδευσης (Προϊστάμενος Διεύθυνσης) και το σχέδιο για την αλλαγή του εξαιρετικά απαρχαιωμένου συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Και οι τρεις αυτές προτάσεις υιοθετήθηκαν αυτούσιες από το ΠΑΣΟΚ και νομοθετήθηκαν το διάστημα 1982 -1985, με το Ν.1304/82, Ν. 1268/1982 – Π.Δ. 527/1988 και Ν. 1566/85.

εκπαιδευτικών θα συναντήσουν τη σφοδρή αντίθεσή των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Πέντε συνεχή σχέδια νόμων ή Π.Δ. μεταξύ του '84 και '88 θα απορριφθούν προκαταβολικά από τις Ομοσπονδίες των Εκπαιδευτικών, αφού οποιαδήποτε αναφορά στο ζήτημα της αποτελεί για αυτές «άμα τη εμφανίσει» casus belli<sup>6</sup>.

Μόνο το 1993 η ΔΟΕ θα καταθέσει ένα σχέδιο για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των υπό ανάδειξη στελεχών εκπαίδευσης (ΔΟΕ, 1993), αλλά ακόμα και αυτές οι ψηφισμένες θέσεις της γρήγορα θα εγκαταλειφθούν και θα λησμονηθούν από τα επόμενα ΔΣ.

Μετά το 1996 ένα νέο στοιχείο έρχεται να προστεθεί στα χαρακτηριστικά των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, στοιχείο που αποτυπώνεται άμεσα και στο λόγο της δημοσιότητας περί εκπαίδευσης. Οι αναφορές στη «μεταρρύθμιση» υποχωρούν, δίνοντας της θέση τους σε αυτές για την αναγκαιότητα «εκπαιδευτικών νεωτερισμών», δηλαδή ανάπτυξης εκπαιδευτικών πολιτικών που χρηματοδοτούνται αποκλειστικά με πόρους που αντλούνται από ευρωπαϊκά προγράμματα, αρχικά από το ΕΠΕΑΚ Ι, ΙΙ και στη από το ΕΣΠΑ (Σαλτερής, 2004). Η συνεχής και ατελής ανάπτυξη αποκλειστικά και μόνο παρόμοιων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι εν πολλοίς ακατανόητη, ως ανεπαρκώς αιτιολογημένη, στο φαντασιακό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι οι πολιτικές αυτές υλοποιούνται αποκλειστικά και μόνο μέσω Τεχνικών Δελτίων που ενσωματώνουν υποχρεωτικά και διαδικασίες αξιολόγησης κάθε δράσης, ο τρόπος που η «αξιολόγηση» αυτή πραγματοποιείται, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι στην απόφαση υλοποίησής των συγκεκριμένων πολιτικών, καθώς και στο σχεδιασμό τους δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι οργανώσεις τους, αλλά αποκλειστικά και μόνο μια μικρή ομάδα της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, έχει ως αποτέλεσμα η έννοια της αξιολόγησης να δυσφημείται ακόμα παραπέρα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης.

Βέβαια, δεν είναι τυχαίο ότι σε τεχνοκρατικές εκθέσεις, οι οποίες συντάσσονται στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων από θεσμοθετημένα όργανα και επικεντρώνονται στην αναζήτηση θεμάτων που συνδέονται με τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος, θα διαπιστωθεί ότι: «η εξυπηρέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (πραγματοποιείται) από ένα διοικητικό μηχανισμό που εμμένει σε παλαιές μεθόδους και σχήματα διοίκησης και διαχείρισης (και) στην διστακτικότητα της πολιτείας να επιχειρήσει τομές στη διοίκηση και τη διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων» (Κάρμας, 1995). Αλλά και πάλι απόκοτο των εισηγήσεων μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά και μόνο η θεσμοθέτηση ακόμα μιας διοικητικής δομής, των Περιφερειακών Διευθύνσεων. Αυτές, παρά τις προθέσεις σύνδεσής τους με διαδικασίες αποκέντρωσης,

όχι μόνο δεν θα συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά, επιπλέον στάθηκε αδύνατο να επιβάλλουν απλό έλεγχο των ποσοτικών δεικτών του παιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον μέχρι το 2010.

Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι δυο νομοθετήματα για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση (Ν. 2525/97 και 2896/02) που ψηφίζονται στο τέλος της δεκαετίας του '90 και στην αρχή της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα - με απόσταση μόνο πέντε ετών το ένα από το άλλο - θα παραμείνουν ανενεργά, όπως ανενεργές παραμένουν σειρά ρυθμίσεων σε άλλα νομοθετικά κείμενα που προβλέπουν αξιολογικές διαδικασίες οποιουδήποτε τύπου (Π.Δ. 140/98, Υ.Α. Δ2/1938/27-2-1998, Υ.Α. 1340/02). Ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, μοιάζει να μην αντιλαμβάνεται την «ανάγκη» αξιολόγησης του, αφού το σύνολο των αποφάσεων που το αφορούν λαμβάνονται περιστασιακά, χωρίς σχέδιο και στοχοθεσία αποκλειστικά και μόνο από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας και χωρίς ουσιαστική διαπραγμάτευση σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους.

### 1.3. Η εθνική κρίση, η θεσμοθέτηση αξιολογικών διαδικασιών στην Εκπαίδευση και οι σχετικές προτάσεις του ΟΟΣΑ

Σχεδόν ταυτόχρονα με την επίσημη προσφυγή της Ελλάδας στο ΔΝΤ (23-04-10) η Βουλή συζητά και ψηφίζει (Ν.3848/10) πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Στο 32<sup>ο</sup> άρθρο του προβλέπεται να υλοποιηθούν σταδιακά την περίοδο 2010-12 διαδικασίες προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων και η παραγωγή, συλλογή και δημοσίευσή των σχετικών στοιχείων ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι μετά την εφαρμογή της *αυτοαξιολόγησης*, όπως ήδη ονομάζεται το όλο εγχείρημα, θα ακολουθήσει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις «τις ισχύουσες διατάξεις» Η νομοθετική ρύθμιση επί της ουσίας δίνει το στίγμα της πολιτικής θέλησης του Υπουργείου να γενικεύσει το Πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), που έχει εντάξει στο ΕΣΠΑ και η υλοποίησή τους αρχίζει άμεσα (8-06-10), ενώ το περιεχόμενό του είναι ήδη γνωστό στην εκπαιδευτική κοινότητα (Υπουργική εγκύκλιος Γ1/37100/31-03-10). Το εγχείρημα θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες του Υπουργείου και εντάσσεται στα πλαίσια της δημιουργίας του «Νέου Σχολείου»<sup>7</sup>.

Το εγχείρημα, το οποίο στηρίχτηκε από την Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), με

<sup>6</sup> Από 1982 μέχρι και την κατάθεση των σχεδίων αυτών παρατηρείται σταδιακή μετακίνηση από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προς αυτή του εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου, 1986).

<sup>7</sup> Το «Νέο Σχολείο» ήταν ένα ακόμα μεγάλονοο σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας, που ακολούθησε την παράδοση ανάλογων σχεδιασμών σε υπουργικό επίπεδο από το 1988. Ένα από τα βασικά του στοιχεία είναι και η δημιουργία περί των 1300 δημοτικών σχολείων που λειτουργούν με υποχρεωτικό ωράριο 35 ωρών διδασκαλίας εβδομαδιαίως.

αποτέλεσμα να ενταχθούν σε αυτό με αποφάσεις των Σ.Δ. τους περί τα 500 σχολεία στο πρόγραμμα της ΑΕΕ, υλοποιείται σε μια περίοδο που η δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές του Υπουργείου και ιδιαίτερα σε ό,τι αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης βρίσκεται στο κατακόρυφο. Η ανάπτυξη οποιασδήποτε μορφής διαλόγου με τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, αν παραδοσιακά ήταν εξαιρετικά δύσκολη, τώρα πλέον είναι αδύνατη, λόγω της υλοποίησης γενικότερων πολιτικών όπως είναι η κάθετη μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών και της φημολογούμενης ύπαρξης απολύσεων και στην εκπαίδευση, όπου ο λόγος μαθητών προς εκπαιδευτικό μοιάζει να υπαγορεύει παρόμοιες σκέψεις. Έτσι, οι Ομοσπονδίες με σειρά ανακοινώσεών τους, που σταδιακά έχουν ιδιαίτερα επιθετικό περιεχόμενο, όχι μόνο απορρίπτουν το συγκεκριμένο εγχείρημα και καλούν τα μέλη τους να μην συμμετάσχουν σ' αυτό, αλλά θεωρούν ότι η ΑΕΕ θα συνδεθεί άμεσα με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τις απολύσεις, την «κατηγοριοποίηση» και το κλείσιμο των σχολείων<sup>8</sup>.

Η Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελληνική Εκπαίδευση (OECD, 2011) συστήνει - ουσιαστικά υποστηρίζει συστηματικά - τη γενίκευση της ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, ως μεθόδου σταδιακής ανάπτυξης της διαχρονικά απύσας «κουλτούρας αξιολόγησης» αλλά με παράλληλη ανάπτυξη εργαλείων ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων και όχι μόνο αποκλειστικά των διαδικασιών, καθώς και την ανάπτυξη ψηφιακών συστημάτων on line καταγραφής σημαντικών μεγεθών του εκπαιδευτικού συστήματος, σε ένα γενικότερο πλαίσιο που θα περιορίζει σημαντικά το συγκεντρωτισμό του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος<sup>9</sup>. Η Έκθεση λαμβάνει μεγάλη και αρνητική δημοσιότητα ιδιαίτερα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών, θεωρούμενη ως κείμενο αποτύπωσης των νεοφιλελεύθερων «συνταγών», ενώ οι πρώτες απόπειρες ανάπτυξης, τουλάχιστον ψηφιακών συστημάτων έχουν αρχίσει ήδη (survey).

Την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η αξιολόγηση τους μπορεί να λειτουργήσει ως πρόσχημα με στόχο να καθλωθούν μισθολογικά, αλλά και να οδηγηθούν ακόμα και σε απόλυση, ενισχύεται - ένα έτος μετά - με την ψήφιση του Ν.4024/27-10-11. Ο λόγος είναι ότι για πρώτη φορά ο νόμος αυτός αυξάνει κατά 100% τους βαθμούς εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ορίζει ότι η προαγωγή τους θα πραγματοποιείται υποχρεωτικά μετά σύνταξη ατομικής έκθεσης αξιολόγησης και, επιπλέον, καθιερώνει μειούμενα σταδιακά ποσοστά προαγωγής για

το σύνολο των κρινόμενων ως «επαρκείς» από τον Στ' στο Α' βαθμό<sup>10</sup>.

Μπορεί να απουσιάζουν στη χώρα μας ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την ύπαρξη και τη σχέση μεταξύ «δυσανεστημένων - ευχαριστημένων» εκπαιδευτικών (MacBeath, 2012), αλλά η ανάλυση της δημοσιότητας και η εμπειρία μας ως επαγγελματίες του πεδίου μας επιτρέπει να ισχυριστούμε με σχετική ασφάλεια ότι το ποσοστό των «δυσανεστημένων» εκπαιδευτικών την περίοδο 2010-2012 αυξάνει κατακόρυφα. Έτσι, η συγκεκριμένη συνθήκη εμποδίζει ακόμα περισσότερο ό,τι στο παρελθόν απουσίαζε, αλλά αποτελεί - σύμφωνα με την κλασική διαπίστωση - προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε αλλαγής ή μεταρρύθμισης στο χώρο της εκπαίδευσης: την ανάπτυξη σχετικής συναίνεσης και την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή (Legrand, 1995).

Εξάλλου, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την εξασφάλιση της συναίνεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας στις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές δεν εκδηλώνεται διαχρονικά καμιά συστηματική πρωτοβουλία εκ μέρους των πολιτικών ηγεσιών του Υπουργείου Παιδείας. Όμως, επιπλέον συμβαίνει και κάτι νέο. Σε συνθήκες κρίσης και ένταξης της χώρας σε πολιτική και οικονομική επιτήρηση 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».

Και αυτό συμβαίνει σε αντιστοιχία με τη συλλογική αντίληψη που αναπτύχθηκε σταδιακά στην ελληνική κοινωνία μετά τη μεταπολίτευση: «πως η μεταρρύθμιση, δηλαδή η εξέλιξη και η προσαρμογή, σε όλα τα επίπεδα δεν είναι αναγκαία αλλά αναγκαστική» ένα είδος αντιτίμου που πρέπει «να καταβάλλει έναντι τρίτων για την επίτευξη στόχων» που δεν επιλέγει η ίδια, αλλά συνδέονται με τη διατήρηση ενός ελάχιστου επιπέδου ευημερίας της (Καρζής, 2014).

## 2. ΤΟ ΥΠΟ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

### 2.1. Η επιστημονική επιτροπή και το πόρισμα της

Κατά την περίοδο της Κυβέρνησης Παπαδήμα (11-11-11 έως 17-05-12) οι επικρατούσες πολιτικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την ιδιαίτερη ενασχόληση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας με την Αξιολόγηση. Όμως, για πρώτη φορά, στις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης που διήρκησαν έξι και πλέον μήνες (6<sup>ος</sup> 2011 - 1<sup>ος</sup> 2012)

<sup>8</sup> Ο λόγος περί «κατηγοριοποίησης» και κλεισίματος των σχολείων συνδέθηκε με τις «συγχωνεύσεις» σχολικών μονάδων που άρχισαν κατά την ίδια περίοδο.

<sup>9</sup> Είναι χαρακτηριστικά τα όσα σημειώνονται στην προσφώνηση του Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ στην Υπουργό Παιδείας, κ. Διαμαντοπούλου Α, την ημέρα της παράδοσης της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2-08-2011).

<sup>10</sup> Πρέπει να σημειωθεί ότι συνδυαστικά και με βάση τα πειθαρχικό δίκαιο των δ.ν. (Ν.5328, άρθρο 95) υπάλληλος που κρίνεται για δύο συνεχείς φορές «ανεπαρκής» (συνολικά διάρκεια κρίσεων τέσσερα τουλάχιστον έτη) παραπέμπεται με το ερώτημα της απόλυσης στο οικείο Υπηρεσιακό Συμβούλιο, που επιλέγει μεταξύ υποβάθμισης του κατά ένα βαθμό ή της απόλυσής τους, αφού εξετάσει αυτόνομα τα υποβληθέντα στοιχεία (εκθέσεις, πειθαρχικές διώξεις κλπ).

και έληξαν με την επιλογή των νέων Σχολικών Συμβούλων, οι κρινόμενοι ήταν υποχρεωμένοι να καταθέσουν, με το φάκελο υποψηφιότητάς τους και έκθεση αυτοαξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου. Δηλαδή, παρά το συγκρουσιακό κλίμα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και ηγεσίας του Υπουργείου, οι προσερχόμενοι σε κρίση, καθώς και οι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα Ειδικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Επιλογής, αποδέχονταν εμπράκτως διαδικασίες αξιολόγησης που υπερέβαιναν τα μέχρι τότε γνωστά για την επιλογή στελεχών (συνέντευξη και φάκελος τυπικών προσόντων) και αφομοίωναν μέρος μιας διαδικασίας που ήδη βρισκόταν σε εξέλιξη (ΑΕΕ), ως συλλογική αξιολογική δράση των σχολικών μονάδων της χώρας.

Η θέληση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να προχωρήσει το θέμα της Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση θα εκφραστεί στο τέλος του θέρους του 2012, αφού μετά τις επαναληπτικές εκλογές της 17<sup>ης</sup> Ιουνίου 2012 έχει συγκροτηθεί τρικομματική κυβέρνηση συνεργασίας. Τότε ο Υπουργός Παιδείας, Κ. Αρβανιτόπουλος, με την Υ.Α. 94246/17-08-12 συγκροτείται δεκαμελής επιστημονική επιτροπή (ΕΕ), που επιφορτίζει με την κατάθεση πορίσματος – πρότασης σχεδίου Π.Δ. μέχρι την 30<sup>η</sup> Σεπτεμβρίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών<sup>11</sup>.

Το πιεστικό χρονικό διαστήματα που έθεσε στην ΕΕ η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου για την έκδοση πορίσματος, ειδοποιούν για το βαθμό πολιτικής προτεραιότητας που είχε αποκτήσει το ζήτημα της θεσμοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών γενικότερα στο δημόσιο τομέα και όχι αποκλειστικά στο χώρο της εκπαίδευσης στη δοσμένη πολιτική συγκυρία και στα πλαίσια των πολιτικών συμφωνιών που είχε συνάψει η χώρα με τη λεγόμενη τρούικα.

Επιπλέον, αξίζει να μνημονευτεί ότι, σύμφωνα με την Υ.Α., η ΕΕ όφειλε να λάβει υπόψη κατά την έκδοση των πορισμάτων της όχι μόνο την προϋπάρχουσα νομοθεσία για την Αξιολόγηση την Εκπαίδευση – ως είθισται σε ανάλογες περιπτώσεις – αλλά και το προς υλοποίηση Πρόγραμμα ΕΣΠΑ για την ΑΕΕ των σχολικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό υπήρξε για πρώτη φορά το παράδοξο

της ταύτισης με την ισχύουσα νομοθεσία της χώρας, εν τη γενέσει τους θεσμικών «πραγματικοτήτων» που παράγουν ευρωπαϊκά Προγράμματα ΕΣΠΑ, αλλά και μια έμμεση δήλωση συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής με αυτήν της πρώην Υπουργού, κ. Διαμαντοπούλου, που έχει ρυθμίσει το θέμα της ΑΕΕ τόσο με το άρθρο 32 του Ν. 3848/10 όσο και τις εγκυκλίους που ακολούθησαν.

Η ΕΕ στην πρώτη συνεδρίασή της ενημερώνει τον Ειδικό Γραμματέα του Υπουργείου, κ. Σ. Γκλαβά, ότι θα προχωρήσει σε κατάθεση συνολικού πορίσματος – πρότασης για τη συγκρότηση ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και όχι ενός σχεδίου Π.Δ. που θεωρεί νομοτεχνικό κείμενο και ως εκ τούτου αντικείμενο εκτός του δικού της επιστημονικού χαρακτήρα.

Η ΕΕ θα παραδώσει πόρισμα 93 σελίδων στην πολιτική ηγεσία του ΥΠΑΙΠΘ στις 19/10/2012. Σ' αυτό περιγράφεται ένα μεικτό σύστημα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών που αποτελείται από τρία επιμέρους, αλληλοσυνδεδεμένα υποσυστήματα, τα οποία προτείνεται να διαρρέονται από την κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης. Αυτά είναι: Α) Υποσύστημα ΑΕΕ των σχολικών μονάδων και των λοιπών εκπαιδευτικών δομών, Β) Υποσύστημα Εσωτερικής -ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και Γ) Υποσύστημα Εξωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων, δομών και εκπαιδευτικών πολιτικών του Υπουργείου Παιδείας, Μεταξιολόγησης της Αξιολόγησης και Διαχείρισης των ενστάσεων. Το νέο αυτό μόρφωμα, προτείνεται να έχει χαρακτήρα ανεξάρτητης αρχής, ως ανάλογο της ΑΔΙΠ. Στο εκτεταμένο «Παράρτημα» του Πορίσματος, δημοσιεύονται αναλυτικά, με τις αναγκαίες εισαγωγικές επεξηγήσεις, οι εσχάρεις ΑΕΕ των σχολικών μονάδων και αυτές της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, με λεπτομερή περιγραφή των πεδίων, τομέων, κριτηρίων που τις συνθέτουν αλλά και των ανά κριτήριο ρουμπρικών, που διαρθρώνονται σε τέσσερις βαθμίδες: ανεπαρκές έργο, επαρκές, πολύ καλό, εξαιρετικό.

Η λογική του Πορίσματος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αφορά σε καμιά περίπτωση τα μαθησιακά αποτελέσματα, επιλέγει να στηριχθεί στην αρχή «εξαιρετικό εκπαιδευτικό έργο = θετικότερα αποτελέσματα για όλους» και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ως κοινότητες μάθησης. Τα πεδία, οι τομείς και τα κριτήρια διαρθρώνονται κατά αναλογία προς τα διεθνώς κρατούμενα, ενώ οι Εκθέσεις Εσωτερικής – Ιεραρχικής Αξιολόγησης διακρίνουν το έργο που προσφέρουν τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί σε Διοικητικό και Παιδαγωγικό – Διδακτικό. Το πρώτο αξιολογείται ανά επίπεδο προσφοράς τους από τα διοικητικά στελέχη (διευθυντές σχολείων και διευθύνσεων εκπαίδευσης) και το δεύτερο από τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Προϊσταμένους αυτών.

Στο εισαγωγικό του Πορίσματος σημειώνεται ότι στη συγκεκριμένη συγκυρία «το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και η προοπτική

<sup>11</sup> Η επιτροπή αποτελείται από τους: Μανταγοπούρα Η., Καθηγητή ΕΚΠΑ, ως Πρόεδρο, τον Ανδρεαδάκη Ν., αν. Καθηγητή Παν. Κρήτης, ως Αντιπρόεδρο, καθώς και τους Πασιά Γ., επ. Καθηγητή ΕΚΠΑ, Κουλουμπαρίση Αλ. π. Σύμβουλο Π.Ι., Ζουγανέλη Αικ., π. Πάρεδρο Π.Ι., Λουκέρη Δ. Σύμβουλο Β' Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., Παπαχρήστο Κ., Διευθυντή Σπουδών Π.Ε., Μερκούρη Στ., Διευθυντή Σπουδών Δ.Ε., Γιαλούρη Π., Σχ. Σύμβουλο Δ.Ε. και Σαλτερή Ν., Σχ. Σύμβουλο Π.Ε. ως μέλη. Ως προς τη συγκρότηση της Επιτροπής υπήρξε «υπόκοψη» αντίδραση εκ μέρους Περιφερειακών και Διευθυντών Διευθύνσεων για την απουσία εκπροσώπων της «Διοίκησης» από αυτή, επειδή τέσσερα από τα δέκα μέλη της ήταν Σχ. Σύμβουλοι. Άτυπα, η ηγεσία του ΥΠΑΙΘΠΑ απάντησε ότι η «Διοίκηση» εκπροσωπούσαν στην ΕΕ με τους δύο Διευθυντές Σπουδών του Υπουργείου που μάλιστα στην Υ.Α. αναφερόταν μόνο οι ιδιότητές τους και όχι τα ονοματεπώνυμά τους, ώστε να τονιστεί ο θεσμικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους και να αποκλειστεί εμπλοκή σε περίπτωση ξαφνικής αντικατάστασής τους.

θεσμοθέτησης ενός συστήματος αξιολόγησης στην Εκπαίδευση συνδέονται με τη συνολικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης των λειτουργιών του Ελληνικού κράτους, την οποία καταβάλλει ο ελληνικός λαός, προκειμένου να επιτευχθεί, σε ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο, η δημοσιονομική προσαρμογή και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής κοινωνίας», ενώ η Αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως «διαρκής, επίτονη, χρονοβόρα αλλά και υψηλού κόστους διαδικασία». Οι συντάκτες θεωρούν ότι η Αξιολόγηση «δεν μπορεί να έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, αλλά, αντίθετα, πρέπει να συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα διαμέσου της συνεχούς επιμόρφωσής τους, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών».

Το πόρισμα κλείνει με «Προτάσεις για την εφαρμογή του προτεινόμενου συστήματος αξιολόγησης». Αυτές, λαμβάνοντας ως δεδομένα: α) τη δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας να διαμορφώσει ένα σύστημα αξιολόγησης «στο πλαίσιο της απεξάρτησης από το Ν. 4024/2011», β) την κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και γ) τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της χώρας σε σχέση με το αυξημένο κόστος υλοποίησης των διαδικασιών αξιολόγησης, αφορούν: I) Το χρονικό ορίζοντα εφαρμογής του συστήματος. Προτείνεται τριετής περίοδος δοκιμαστικής εφαρμογής για να υπάρξει «ανατροφοδότηση» μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών και να γενικευτεί η ΑΕΕ των σχολείων και II) Την αλλαγή της σχετικής νομολογίας. Προτείνεται η τροποποίηση του άρθρου 7 (Ν. 4024/2011) που συνδέει τις προαγωγές με τις ποσοτώσεις και η δημιουργία Ανεξάρτητες Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στη Γενική Εκπαίδευση (Ομάδα Εργασίας, 2012).

Μάλιστα, για να θεμελιωθεί η εξαίρεση σύνδεσης της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τις ποσοτώσεις προαγωγής που επιβάλλει ο Ν. 4024/11 για σύνολο των δ.υ., κατατίθενται επιχειρήματα που αφορούν τη διαφοροποίηση του διδακτικού έργου που αυτοί προσφέρουν από το έργο των λοιπών δ.υ.<sup>12</sup>.

Το Πόρισμα, παρά το δημοσιότητα που έλαβε η παράδοσή του στην πολιτική ηγεσία και η

αναδημοσίευσή του σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης των εκπαιδευτικών δεν έτυχε της κριτικής των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, ό,τι αυτό και αν σημαίνει.

## 2.2. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις και η πορεία υλοποίησής τους

Οι νομοθετικές πρωτοβουλίες που έλαβε η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για τη θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εκδηλώθηκαν σε χρονικό διάστημα δέκα μηνών (Μάρτιος - Νοέμβριος 2013), με τρία διαφορετικά και διαφορετικής τάξης νομοθετήματα, που αντιστοιχούν στους τρεις πυλώνες του εθνικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που πρότεινε το Πόρισμα της ΕΕ.

Το πρώτο έχει τη μορφή Υ.Α. (30972/Γ1/5-03-2013) που φέρει τον τίτλο «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης». Πρόκειται για τη γενίκευση του προγράμματος ΑΕΕ στο σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας, ως αυτό έχει. Σύμφωνα με την Υ.Α. την εποπτεία και αξιολόγηση των Εκθέσεων ΑΕΕ των σχολείων διατηρούν οι δομές διοίκησης της εκπαίδευσης (Διευθύνσεις, Περιφέρειες και οι τρεις Διευθύνσεις Σπουδών Υπουργείου Παιδείας), ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι υποχρεούνται στη σύνταξη ετήσιων εκθέσεων σχετικά με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά που προσλαμβάνουν οι διαδικασίες ΑΕΕ στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους και την υποβολή αυτών στους Προϊσταμένους τους και το ΙΕΠ. Επιπλέον, δημιουργείται Παρατηρητήριο - Δίκτυο Πληροφόρησης της ΑΕΕ με σκοπό την «καλή λειτουργία» της, την παρακολούθηση των εθνικών και διεθνών εξελίξεων στο τομέα, την επεξεργασία στοιχείων, την υποστήριξη σχολικών συμβούλων – διευθυντών - εκπαιδευτικών για την υλοποίησή της, καθώς και τη διάχυση των σχετικών καλών πρακτικών. Η εποπτεία και διαχείρισή τους ανατίθεται στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), ενώ ελάχιστες μέρες μετά με το επόμενο νομοθέτημα θα ανατεθεί από την 1/10/2014 στην νέα αρχή, που αυτό δημιουργεί.

Η δεύτερη σχετική νομοθετική πρωτοβουλία του Υπουργείου λαμβάνει υποχρεωτικά τη μορφή νόμου, αφού μέχρι τότε ανάλογο μάρτυρα δεν είχε προβλεφτεί στην εκπαιδευτική νομοθεσία. Πρόκειται για το Ν. 4142/9-04-13 «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.)», δηλαδή τη δημιουργία μιας Ανεξάρτητης Αρχής που αναλαμβάνει συνολικά την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του Υπουργείου «στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» με απώτερο στόχο την «επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση». Στο πλαίσιο της αποστολής της η Αρχή: α) «Παρακολουθεί, μελετά και αξιολογεί την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής», β)

<sup>12</sup> Παρ' όλου που το θέμα των «ποσοτώσεων» (Ν.4024/11) αναδείχθηκε, σε συνδυασμό με την πιθανότητα απόλυσης των εκπαιδευτικών μετά το χαρακτηρισμό τους (δύο φορές) ως «ανεπαρκείς», σε «αγκάθι» της σχέσης τους με το Υπουργείο, το «Πόρισμα» της ΕΕ αποτελεί το μοναδικό κείμενο, όπου κατατέθηκε επιχειρηματολογία σχετικά με τους λόγους απεμπλοκής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το σύστημα προαγωγών διαμέσου ποσοτώσεων. Τα σχετικά επιχειρήματα αναφέρονται στο «ίδιον» και «ομοειδές» έργο που προσφέρουν αυτοί στο σύνολο της επαγγελματικής τους ζωής σε σχέση με το έργο των λοιπών δ.υ. (μόνο το 5% των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται σε στελέχη), το υψηλότερο επίπεδο αρχικής εκπαίδευσής τους (όλοι απόφοιτοι ΑΕΙ), την πρόσθετη υποχρεωτική χαρακτήρα εισαγωγική επιμόρφωση που λαμβάνουν (100 ώρες) και, τέλος, το υψηλότερο ποσοστό επιπλέον τυπικών προσόντων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση και πάλι με τους λοιπούς δ.υ., αλλά και τη μαζική συμμετοχή τους σε θεσμούς συνεχούς επαγγελματικής και επιστημονικής ανάπτυξης.

«Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των λοιπών αποκεντρωμένων υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας... , καθώς και των φορέων που εποπτεύονται από το Υπουργείο» και ασκούν αρμοδιότητες στην Π/θμια και Δ/θμια Εκπαίδευση. γ) «Εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών... , στις οποίες μπορεί να συμμετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της» δ) «Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου», ε) «Αποφαίνεται επί των ενστάσεων» του συνόλου των εκπαιδευτικών, μέσω οργάνων που αναπτύσσει σε όλες τις διοικητικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και τέλος, στ) «Γνωμοδοτεί ή εισηγείται, ύστερα από ερώτημα του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού ή αυτεπαγγέλτως, σχετικά με θέματα που άπτονται των ανωτέρω αρμοδιοτήτων και της αποστολής της». Για την υλοποίηση της αποστολής της διοικητικής και επιστημονικής λειτουργία της σχεδιάστηκε 10μελής διεύθυνση διοικητικής και 25μελής επιστημονικής υποστήριξης και προβλέφθηκε η παροχή ψηφιακών και οικονομικών πόρων που θα κριθούν απαραίτητοι. Η επιλογή του Προέδρου της Αρχής πραγματοποιήθηκε από τη Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής και η αυτή άρχισε να λειτουργεί με σημαντική καθυστέρηση το Μάιο του 2014, μετά την επιλογή και των λοιπών μελών του ΔΣ. Θέμα άμεσης προτεραιότητας αυτής τέθηκε η συγκρότηση του Μητρώου Εμπειρογνομόνων και των μελών των Επιτροπών Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων (που λειτουργούν και ως επιτροπές ενστάσεων) και η εκδίκαση των ενστάσεων των στελεχών εκπαίδευσης, των οποίων η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε, με μεγάλη καθυστέρηση και για πρώτη φορά μετά από τρεις και πλέον δεκαετίες, τον Αύγουστο του 2014.

Στο σημείο αυτό μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι στο νέο «εθνικό» σύστημα αξιολόγησης θεσμοθετήθηκε η λειτουργία δύο διαφορετικών δικτύων για την αξιολόγηση του έργου των σχολικών μονάδων: ένα για την ΑΕΕ αυτών και ένα για την εξωτερική αξιολόγησή τους, από δύο διαφορετικά και διαφορετικής τάξης νομοθετήματα, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την πιθανή σύγκλιση ή ανάπτυξη αντιφάσεων μεταξύ τους<sup>13</sup>.

Ο Ν.4142/13 κατακρίθηκε κυρίως από τις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και τα κόμματα ως «δαπανηρός». Παράλληλα, εκτιμήθηκε ότι θα εισήγαγε

σύστημα «συγκρισιμότητας» μεταξύ των επιδόσεων των σχολείων και θα οδηγούσε στο κλείσιμο ή υποχρηματοδότηση κάποιων από αυτά, παρά την απουσία ανάλογων προβλέψεων. Η κριτική, όμως, των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και της αντιπολίτευσης συγκεκριμένο νόμο παρηχεί κυρίως τη συνολική αντίθεση των Ομοσπονδιών στην ιεραρχική - εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που η κυβέρνηση όφειλε να ρυθμίσει με την έκδοση Π.Δ., ως απόρροια των κεντρικών της πολιτικών δεσμεύσεων (Ν.4024/11, άρθρο 7.5), υποχρέωση που την εκπλήρωσή της ανέβαλε συστηματικά με δύο τροπολογίες και μετέθεσε στο αώτερο δυνατό μέλλον χωρίς να είναι σε θέση να αναστείλει (Ν. 4072/2012, άρθρο 329.1β και Ν. ν. 4115/2013, άρθρο 32).

Έτσι, το Π.Δ. 152/5-11-2013, με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», είναι το τρίτο και τελευταίο χρονικά νομοθέτημα που ολοκληρώνει το «σύστημα» αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Το σχέδιό του βλέπει το φως της δημοσιότητας και αποστέλλεται στις Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες σχεδόν ένα χρόνο πριν την τελική υπογραφή του (13-01-2013). Η τελική του όμως μορφή, που διέφερε σε αρκετά σημεία από το προσχέδιο, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων, σημαντικό μέρος της οποίας αποδόθηκε τελικά στους Σχολικούς Συμβούλους, παρέμεινε για μεγάλο χρονικό διάστημα στο ΣτΕ, σύμφωνα με φήμες, ενώ ποτέ δεν κοινοποιήθηκε επίσημα η σύνθεση της ομάδας σύνταξής του, όπως εξάλλου συνέβη και στην περίπτωση του Ν. 4142/13.

Με άλλα λόγια, παρατηρείται για άλλη μια φορά, το γνωστό μοτίβο συγκρότησης εκπαιδευτικών πολιτικών παλαιότερων δεκαετιών (Σαλτερής, 1998), σύμφωνα με το οποίο, το Υπουργείο Παιδείας, ακόμα και όταν καταφεύγει σε συγκρότηση επιτροπών από επιστήμονες και στελέχη του, ώστε αυτές να προτείνουν ρυθμίσεις σε σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, παραμένει τελικά άγνωστο ποιοι είναι οι συντάκτες των τελικών νομοθετημάτων, τι ιδιότητες έχουν και μέσα από ποιες διαδικασίες και ποιο κεντρικό σχεδιασμό προκύπτουν τα επιμέρους νομοθετήματα.

Στο εκτεταμένο σώμα του Π.Δ. περιγράφονται λεπτομερώς και επακριβώς οι προς αξιολόγηση κατηγορίες, τα κριτήρια, οι δείκτες και οι ρουμπρικές αυτών, ως κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων, καθώς και οι ακολουθούμενες προ- και μετά- αξιολογικές διαδικασίες. Η αξιολόγηση διακρίνεται σε διοικητική και εκπαιδευτική και διενεργείται υποχρεωτικά ανά τριετία, ενώ για πρώτη φορά προβλέπονται διαδικασίες και όργανα ενστάσεων εκτός διοικητικής ιεραρχίας (ΕΑΕΕ, σύμφωνα με Ν.4142/13) και δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης των αξιολογητών από τους αξιολογούμενους διαμέσου γραπτών εκθέσεων, αποδέκτης των οποίων είναι ο προϊστάμενος των αξιολογητών, ο οποίος και τις αυτός «χρησιμοποιεί κατά την κρίση του».

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της έδρας αξιολογούνται σε πέντε κατηγορίες, ως εξής: Ι

<sup>13</sup> Κάνοντας χρήση της διαφοράς μεταξύ των όρων “assessment” και “evaluation”, παρά το γεγονός ότι στα Ελληνικά αποδίδονται ακόμα και στη μετάφραση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2011) με τον όρο «αξιολόγηση», θα λέγαμε ότι συγκριτικά η Υ.Α. για τη γενίκευση της ΑΕΕ προβλέπει αξιολογικές διαδικασίες οιονεί «διαμορφωτικής» αξιολόγησης (assessment), ενώ ο Ν.4242/13 εμπεριέχει ρυθμίσεις που οδηγούν σε «τελική αξιολόγηση» (evaluation). Μια από αυτές είναι η δυνατότητα να χαρακτηριστεί το έργο σχολικών μονάδων, των Περιφερειών Εκπαίδευσης, των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης ή άλλων εκπαιδευτικών δομών στις ανάλογες εκθέσεις που θα συντάσσουν οι ΕΑΕΕ και η ΑΔΙΠΠΑΔΕ ως «θετικό», «θετικό υπό όρους» και «αρνητικό».



Εκπαιδευτικό Περιβάλλον. II Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας. III Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών. IV Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (από το Διευθυντή του σχολείου) και τέλος, V Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Κάθε κατηγορία έχει διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας, ενώ εξειδικεύονται σε δεκαπέντε κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται σε τέσσερις ποιοτικές κατηγορίες, εντός των οποίων τους αποδίδεται και ποσοτική – αριθμητική βαθμολογία ως εξής: ελλιπείς (0-30), επαρκείς (31-60), πολύ καλοί (61-80) και εξαιρετικοί (81-100).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η υπογραφή του Π.Δ. συμπύπτει με το πρώτο σχολικό έτος καθολικής και υποχρεωτικής εφαρμογής της ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, ενώ ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές των σχολείων (Κατηγορία IV) είναι και η συμβολή τους στις διαδικασίες της ΑΕΕ αυτών. Το γεγονός αυτό - που αποτελεί αυτονόητη διασύνδεση μεταξύ των επιμέρους υποσυστημάτων του «συστήματος» αξιολόγησης και συστήνεται από την ανάλογη βιβλιογραφία - σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, αλλά πολύ περισσότερο από ένα κύμα φημών που διασπείρεται ταχύτατα στα σχολεία, «αποδεικνύει» τις προθέσεις του Υπουργείου να συνδέσει την ΑΕΕ με την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και δι' αυτής να οδηγήσει στην απόλυση εκπαιδευτικών<sup>14</sup>.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες επιτέθηκαν βίαια τόσο στην υλοποίηση των διαδικασιών ΑΕΕ των σχολικών μονάδων, εκδίδοντας σειρά ανακοινώσεων - ιδιαίτερα μετά τον Ιανουάριο του 2014 –και αντιτάχθηκαν εξίσου βίαια στις διαδικασίες επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης. Αυτές, άρχισαν να υλοποιούνται στο τέλος Φεβρουαρίου, αρχικά με την επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών (Περιφερειακοί Διευθυντές Προϊστάμενοι Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντές Διευθύνσεων), συνεχίστηκαν με αυτές των Σχολικών Συμβούλων (Μάρτιος – Απρίλιος) και ολοκληρώθηκαν κυρίως με την εξ' αποστάσεως επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων τον Ιούνιο του 2014, οπότε και κατατέθηκαν ψηφιακά οι πρώτες εκθέσεις ΑΕΕ του συνόλου των σχολικών μονάδων της χώρας.

Την υλοποίηση του Προγράμματος επιμόρφωσης των στελεχών εκπαίδευσης στην Αξιολόγηση σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Π.Δ. 152/13 ανέλαβε το Ι.Ε.Π και η

<sup>14</sup> Αντίθετα από τα όσα θεωρούν οι Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, η προσμέτρηση των τεκμηρίων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες ΑΕΕ μόνο κατά την αξιολόγησή τους από το διευθυντή του σχολείου («διοικητική αξιολόγηση»), και όχι υποχρεωτικά και κατά την αξιολόγησή τους από το Σχολικό Σύμβουλο, αποτελεί υστέρηση της επιβαλλόμενης διασύνδεσης μεταξύ των δύο υποσυστημάτων, βρίσκεται σε αντίθεση με το διαμορφωτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης, τα αιτήματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη δυναμικού παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

χρηματοδότησή τους έγινε μέσω ΕΣΠΑ. Λίγες μέρες μετά την ολοκλήρωσή της, ο νέος Υπουργός Παιδείας, κ. Λοβέρδου Α., που έχει δηλώσει επανειλημμένα ότι η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση θα υλοποιηθεί κατά τα προβλεπόμενα, υπογράφει Υ.Α. σύμφωνα με την οποία ορίζεται η υλοποίηση της αξιολόγησης των Περιφερειακών, Προϊσταμένων Σχολικών Συμβούλων, Σχολικών Συμβούλων και Διευθυντών Διευθύνσεων εντός Αυγούστου και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων από το Σεπτέμβριο και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών με «προτεραιότητα όσων καταθέσουν σχετικό αίτημα»<sup>15</sup>.

Παράλληλα, από τις αρχές του 2014 έχει τεθεί σε λειτουργία το MySchool, η νέα ψηφιακή πλατφόρμα αυτογραφής βασικών μεγεθών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη διευκόλυνση των αποφάσεων της διοίκησης, σε αντικατάσταση του survey, ενέργεια που υλοποιεί σχετικές προτροπές της Έκθεσης του ΟΟΣΑ (2011)<sup>16</sup>.

Τέλος, αξίζει να μνημονευτεί ότι στο μεσοδιάστημα από την ψήφιση του Ν.4024/11 έως και τον Ιούνιο του 2013 οι πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας είχαν εκφράσει σε σειρά συναντήσεών τους με το ΔΣ της ΠΕΣΣ την πρόθεσή τους να διεκδικήσουν την εξαίρεση των εκπαιδευτικών από τις προβλεπόμενες για τους δ.ν. «ποσοστώσεις», μέσω της κατάθεσης αρχικά τροπολογίας και στη συνέχεια ανάπτυξης σχετικών νομοθετικών πρωτοβουλιών που θα είχαν ως αποτέλεσμα, σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα τους, την αύξηση του διαμορφωτικού χαρακτήρα της εσωτερικής – ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και, ταυτόχρονα, την άμβλυνση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών.

Όμως, αυτή η εκδήλωση «επιθυμίας» δεν έχει λάβει μέχρι σήμερα νομοθετική διάσταση κι έτσι η διαπλοκή των διαδικασιών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με το σύστημα παραγωγής και την απίθανη έστω πιθανότητα απόλυσής της δυσχεραίνει εξαιρετικά την υλοποίηση οποιασδήποτε μορφής και έκτασης αξιολογική διαδικασία. Και, βέβαια, αυτό ισχύει συνεκδοχικά με τις δυσχέρειες που δημιουργεί στο όλο εγχείρημα υλοποίησης αξιολογικών διαδικασιών στην Ελληνική Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση η συνεχιζόμενη οικονομική και πολιτική κρίση και η συνεπαγόμενη καθίζηση των αμοιβών των

<sup>15</sup> Η Υ.Α. (Α-71/115305/Δ2-22-07-2014) είδε το φως της δημοσιότητας στις 31-07-2014 μέσω της δημοσίευσής του της σελίδας κοινωνικής δικτύωσης του αρετού του ΚΥΠΣΕ, Μπράτι Δ. (<https://www.facebook.com/d.mpratis>).

<sup>16</sup> Έκτοτε, σε εκκρεμότητα βρίσκονται εκπαιδευτικές πολιτικές που συνδέονται με την αλλαγή του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της Εκπαίδευσης και τον επαναπροσδιορισμό του χάρτη και αριθμού των σχολικών μονάδων της χώρας («συγχωνεύσεις»). Χωρίς την υλοποίηση των δύο αυτών πολιτικών στην κατεύθυνση της μείωσης τους αριθμού των σχολικών μονάδων και αύξησης της αυτονομίας τους, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα παραμείνει, παρά τις όποιες διεθνείς προτροπές, υπερβολικά συγκεντρωτικό και οι σχολικές τους μονάδες θα έχουν - όπως και σήμερα - ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων (σύμφωνα με εκτιμήσεις λαμβάνουν το 5% των αποφάσεων που τις αφορούν).

εκπαιδευτικών, συνθήκες που δυσχεραίνουν υπερβολικά την πιθανότητα ανάπτυξης διαλόγου και εξεύρεση συναίνεσεων σε οποιοδήποτε πρόβλημα.

Τριανταπέντε, λοιπόν, χρόνια μετά την διαταγή για άρση της σύνταξης ατομικών Εκθέσεων αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών, το 1980 από τον τότε Υφυπουργό Παιδείας, κ. Βασίλη Κοντογιαννόπουλο, που προκλήθηκε από την πίεση των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών, και κυρίως της ΔΟΕ, και αποσκοπούσε στην ριζική αναμόρφωση του θεσμού της Επιθεώρησης και την δημιουργία ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η αξιολόγηση εξακολουθεί να παραμένει ζητούμενο και μέγιστο διακύβευμα των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών που ασκούνται στην Ελλάδα.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιολόγηση οποιασδήποτε δραστηριότητας των δημοσίων θεσμών στην Ελλάδα έρχεται σε δομική αντίθεση με βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος, όπως αυτό συγκροτήθηκε, αναπτύχθηκε και λειτούργησε από τη δημιουργία της χώρας μέχρι και το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης, που αποτελεί απόκοτο τόσο διεθνών συνθηκών όσο και ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ελληνικού πολιτικού συστήματος και του τρόπου λειτουργίας του δημόσιου τομέα της χώρας.

Συνακόλουθα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δια της Επιθεώρησης και της μεθόδους σύνταξης ατομικών και μόνο εκθέσεων, λειτούργησε απρόσκοπτα μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του '80, κυρίως ως μέθοδος αποκλεισμού των «μη υμετέρων» από την ανάδειξη τους σε θέσεις στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονιμάτων, που μέχρι το 1974 απέκλειε εξ ορισμού μεγάλα στρώματα πληθυσμού από το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Η αντίληψη για το «ακατανόητο» της αξιολόγησης ή της αποκλειστικής και μόνο χρήσης της για «πολιτικούς λόγους», εντάθηκε μετά τη μεταπολίτευση λόγω του πνεύματος λαϊκισμού, που κυριάρχησε πλήρως σε συνθήκες μετατροπής του κράτους αρχικά από «μονοκομματικό», σε «δικομματικό» μετά το '81 και στη συνέχεια σε «διακομματικό», παραμένοντας όμως σταθερά κομματικά ελεγχόμενο. Με άλλα λόγια, η δυσφήμιση και καταδίκη του θεσμού της Επιθεώρησης και της σύνταξης ατομικών εκθέσεων είχε ως συνακόλουθο την δυσφήμιση του συνόλου των διαδικασιών αξιολόγησης στο φαντασιακό των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ως ιστορικό «απολίθωμα», ελλείψει κατανόησης της όποιας χρησιμότητάς της.

Παράλληλα, η ένταση του λαϊκισμού συνέβαλε στην άρση της όποιας ορθολογιστικής διαχείρισης των διαχρονικά ισχνών inputs στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην απουσία θέλησης για την άσκηση στοιχειώδους έστω ελέγχου των outputs αυτού. Παρά το γεγονός αυτό παρατηρείται σταδιακά η επέκταση της έννοιας της αξιολόγησης ως αποκλειστικά «ατομική- υπηρεσιακή»

σε ό,τι προσδιορίζεται ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κατά τη δεκαετία του '80 και φαίνεται ότι υπήρξε «στιγμαία» μια μορφή συναίνεσης σχετικά με την πιθανότητα υιοθέτησης ενός αξιολογικού συστήματος που θα στηριζόταν στην αξιολόγηση των έργων των σχολικών μονάδων (1993), που όμως παρέμεινε καθαρά θεωρητικού χαρακτήρα και δεν προσέλαβε πρακτικά περιεχόμενα.

Η κατάσταση που δημιουργήθηκε, σε συνδυασμό με τα κυριότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος - όπως είναι ο απόλυτα συγκεντρωτικός χαρακτήρας του και η διαχρονικά αδυναμία οργάνωσης διαλόγου και λήψης συναινετικών αποφάσεων - νοηματοδότησε ακόμα και αυτή την έννοια της μεταρρύθμισης. Έτσι, αυτή συλλαμβάνεται στη συγκεκριμένη συγκυρία είτε ως άλογη διαδικασία κατανομής των πόρων, προς όφελος κυρίως των «ποσοτικών» χαρακτηριστικών του συστήματος (αύξηση αριθμού σχολικών μονάδων και διορισμού εκπαιδευτικών) είτε ως συνολική ανατροπή του «καπιταλιστικού χαρακτήρα» του εκπαιδευτικού συστήματος. Δηλαδή, και στις δύο περιπτώσεις διαφεύγει από το ενδιαφέρον των κοινωνικών υποκειμένων το γεγονός ότι η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει να κάνει πρωτίστως με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την αναβάθμιση της μάθησης των εκπαιδευομένων και ότι ο βαθμός επίδρασης των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών σε αυτές τις κατευθύνσεις είναι δυνατό να διερευνηθεί και να αξιολογηθεί επιστημονικά.

Πολύ περισσότερο, σε αυτό το κλίμα, απουσιάζει η άποψη ότι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες για τη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου - κατά γενική ομολογία -, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και το συνολικό έργο της σχολικής μονάδας, πρέπει να αξιολογούνται με κάποιο τρόπο (εσωτερικά ή εξωτερικά), λόγω της αποφασιστικής σημασίας τους.

Δεν είναι λοιπόν, τυχαίο ότι το σύνολο των προσπαθειών για την συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ως και το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21<sup>ου</sup> αιώνα, είτε παραμένουν σε επίπεδο προθέσεων (σχέδια Π.Δ.), είτε ακόμα και όταν αποκτούν νομική διάσταση (Π.Δ. & Υ.Α.) παραμένουν ανενεργά.

Η συνθήκη αυτή επέτεινε την έλλειψη στοιχειώδους κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία ως μέρος του «έθους» των εκπαιδευτικών (Bourdieu, 2002), διαχέεται στο σύνολο των αξιολογικών δραστηριοτήτων που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί<sup>17</sup>. Επιπλέον τούτου, δημιούργησε την εντύπωση στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι οποιαδήποτε επιχείρηση υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικών με την αξιολόγηση στην εκπαίδευση εύκολα θα ματαιώνεται στην «πράξη»

<sup>17</sup> Καταθέτουμε εδώ την υπόθεση εργασίας ότι η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών έδρασε καταλυτικά στην εμπειρικά διαπιστούμενη ανοδική τάση του Μ.Ο. της βαθμολογίας που λαμβάνουν οι μαθητές κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες.

λόγω της κάθετης αντίδρασης των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών και της υποταγής των πολιτικών ηγεσιών στην όλο και μεγαλύτερη δύναμη επιρροής τους. Επιρροή που δεν περιορίζεται όπως είναι αναμενόμενο σε συνθήκες δημοκρατικού πολιτεύματος σε αυτή που ασκούν τα άτυπα και τυπικά συνδικαλιστικά δίκτυα στα πολιτικά κόμματα και ιδιαίτερα στα λεγόμενα «κόμματα εξουσίας», αλλά εντείνεται από την εμπλοκή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών (αιρετοί) στην λειτουργία της Διοίκησης της εκπαίδευσης και διαμέσου αυτής στην λήψη μικροαποφάσεων που επηρεάζουν αποφασιστικά την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών (διορισμοί, τοποθετήσεις, μεταθέσεις, αποσπάσεις, ωράρια εργασίας, ποινές, προαγωγές, μονιμοποίηση).

Τη συγκεκριμένη δυναμική, που έχει αποκτήσει το εκπαιδευτικό «πεδίο» (Bourdieu, 2002) για σχεδόν τέσσερις δεκαετίες, θα διαταράξει η πολλαπλού χαρακτήρα κρίση που ξεσπά το 2009 και γίνεται απολύτως αισθητή στις αρχές του 2010 με την ένταξη της χώρας σε εποπτεία από την τρόικα, κρίση που αποτελεί μετωνυμία ουσιαστικά της χρεωκοπίας και πάραυτα μετατράπηκε και σε κρίση νομιμοποίησης του ελληνικού πολιτικού συστήματος.

Σε περίοδο βαθιάς κρίσης, λοιπόν, και με ό,τι αυτή συνεπάγεται για την επιδείνωση των χαρακτηριστικών του πολιτικού και εκπαιδευτικού συστήματος (η αδράνεια αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό των συστημάτων), επιχειρείται αναδιάρθρωσης του δημόσιου τομέα διαμέσου πολιτικών αξιολόγησης στόχων, διαδικασιών και παραγόντων διαμόρφωσης του παραγόμενου έργου σε όλες τις εκφάνσεις λειτουργίας του. Έτσι, ως μέρος αυτών των πολιτικών επιβάλλεται και η υλοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών ελέγχου και αξιολόγησης και στην Εκπαίδευση, που θα εξειδικευτεί σε αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών σε συνθήκες πειστικών χρονικών προθεσμιών και, κυρίως, δραματικής μείωσης των οικονομικών και ανθρώπινων πόρων και στην Εκπαίδευση.

Στη συγκεκριμένη συγκυρία η άποψη που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι οι μεταρρυθμίσεις κάθε μορφής επιβάλλονται «έξωθεν» και αποτελούν το τίμημα «απολαβών» που σχετίζονται με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, όχι μόνο θα ενισχυθεί αλλά και θα αντιστραφεί ως προς το δεύτερο σκέλος της: τώρα βιώνονται ως «τιμωρία». Σε αυτό το κλίμα η επιχείρηση υλοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση φορτίζεται πλήρως αρνητικά και όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά για όσους καλούνται να την υλοποιήσουν.

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε αποφασιστικά το γεγονός ότι - επί της ουσίας και αν εξαιρεθεί το Πρόγραμμα ΑΕΕ - οι διαδικασίες θεσμοθέτησης ενός συστήματος Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, ξεκινούν μετά την ψήφιση του Ν.4024/11 και δεν εκδηλώνονται με την ψήφιση ενός ενιαίου και διακριτού εκπαιδευτικού νόμου, αλλά ως πολιτικές που απορρέουν από αυτόν, δηλαδή από ένα νόμο που για πρώτη φορά προβλέπει ότι

η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή τους, ακολουθεί τα προβλεπόμενα για τους λοιπούς δ.υ., αυξάνει τους προς κατάληψη βαθμούς (100%), τον απαιτούμενο για την προαγωγή τους χρόνο (150%) και επιβάλλει «ποσοτώσεις» κατά την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό. Με άλλα λόγια, αποτελεί πρωτίστως μέθοδο περιορισμού των απαιτούμενων δημόσιων δαπανών για μισθούς δ.υ. και, επιπλέον, συνοδεύεται από σημαντική μείωση των μέχρι τότε διατιθέμενων.

Έτσι, σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών, παρά το βαρύ πολιτικό κλίμα που επικρατεί, επιχειρείται όχι μόνο η θεσμοθέτηση αλλά για πρώτη φορά η υλοποίηση ενός εθνικού και ολοκληρωμένου «συστήματος» Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση, που περιλαμβάνει διαδικασίες αυτοεξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, εξωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών πολιτικών, εκπαιδευτικών δομών και σχολείων, καθώς και εσωτερικής - ιεραρχικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Οι διαδικασίες θεσμοθέτησης και πολύ περισσότερο η υλοποίηση του «συστήματος» αυτού, παρά το γεγονός ότι πραγματώνεται σε ένα εντελώς διαφορετικό πολιτικό περιβάλλον, ενσωματώνει προηγούμενα χαρακτηριστικά των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών (κατά τη φράση: «ο νεκρός αρπάζει τα πόδια του ζωντανού») και από την άλλη προτροπές διεθνών οργανισμών - όπως αυτές που εμπεριέχονται στην Έκθεσή του ΟΟΣΑ (2011) -, εξαιρουμένης της σύνδεσης της αξιολόγησης με τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα πάγια χαρακτηριστικά των ασκούμενων εκπαιδευτικών πολιτικών ανιχνεύονται τόσο στις παρατηρούμενες «καθυστερήσεις», όσο και στην έλλειψη στοιχειώδους διαλόγου και επίτευξης συναίνεσης, μακροχρόνιου σχεδιασμού, καθώς και πρόβλεψης περιόδου μεταβατικής - δοκιμαστικής λειτουργίας του συστήματος, ενώ οι συστάσεις των διεθνών οργανισμών στην άσκηση ελέγχου των βασικών μεγεθών του συστήματος in vivo υλοποιούνται διαμέσου της ανάπτυξης ή ενοποίησης ψηφιακών συστημάτων (survey, mySchool), της ΑΕΕ και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Η ανάλυση που προηγήθηκε μας οδηγεί στη θέση ότι η υλοποίηση του εν τη γενέσει «εθνικού συστήματος» Αξιολόγησης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του Εκπαιδευτικού Έργου των δομών και των σχολικών της μονάδων, καθώς και των Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή θα εξαρτηθεί μεσοπρόθεσμα από την μορφή που θα λάβουν οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας, το βαθμό που θα αποκατασταθεί η σταθερότητα του πολιτικού συστήματος και η νομιμοποίησή του στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών και πολύ λιγότερο από την προσωρινή αποδοχή του ή μη του από τη εκπαιδευτική κοινότητα.

Σε κάθε περίπτωση, όμως, και παρά το γεγονός ότι το σύστημα αξιολόγησης έχει νομοθετηθεί και η υλοποίησή του έχει ξεκινήσει, μόνο μετά την πλήρη εφαρμογή του για ικανό χρονικό διάστημα θα είμαστε σε θέση να γνωρίσουμε το σύνολο των διαστάσεων του, καθώς και

το βαθμό επιτυχίας του, γιατί όπως διατυπώθηκε ήδη τον 16<sup>ο</sup> αιώνα: *tantum scis, quantum operatis*, γνωρίζουμε τόσα, όσα θέτουμε σε πράξη (Κονδύλης, 2012)

#### 4. ΠΗΓΕΣ

- Αξελός Κ. (2010). *Η μοίρα της σύγχρονης Ελλάδας*. Αθήνα: Νεφέλη
- Δημαράς Α. (1973-1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε I, II*. Αθήνα: Εστία
- Δημαράς Α., Βασιλού – Παπαγεωργίου Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- ΔΟΕ (1993). *Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΔΟΕ
- Gurría A., (2011). Education reform: a priority for a better future, στο <http://www.oecd.org/greece/educationreformpriorityforabetterfuture.htm>
- Καρζής Φ. (2014). Με καταλύτη τον εξωτερικό δανεισμό. *Χρόνος*, τ. 15 στο <http://www.chronosmag.eu/index.php/s-1109.html>
- Κάρμας, Κ. (1995). *Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000*. Αθήνα: ΚΕΠΕ.
- Καστοριάδης Κ. (1974). *Φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Κέδρος
- Κονδύλης Π. (2007). *Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού: από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*. Αθήνα.: Θεμέλιο
- Κονδύλης Π. (2012). *Η κριτική της μεταφυσικής στη νεότερη σκέψη*. Ρέθυμνο: Πανεπιστημιακής Εκδόσεις Κρήτης
- Legrand L. (1995). *Les politiques de l' education*. Paris: PUF .
- MacBeath J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education – Education International
- Μαραβέλιας Π. (2014). Μελανό κεφάλαιο της μεταπολίτευσης. *Καθημερινή* 20/07/2014 στο <http://www.kathimerini.gr/776979/opinion/epikairothta/politikh/melano-kefalaio-ths-metapoliteyshs>
- Μαυρογορδάτος Γ. (1988). *Μεταξύ πιτυοκάμπτη και προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Μηλιός, Γ. Δ. (1981). *Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αγώνας.
- Μοσχονάς Σ. (2002), Η κοινωνική πρακτική και ο Πιερ Μπουρντιέ. *Καθημερινή* 24/3/2002 στο <http://www2.media.uoa.gr/people/smoschon/pages/gr/essays.html>
- OECD (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- Ομάδα Εργασίας, (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘΠΑ
- Παπακωνσταντίνου Π. (1986). *Εισήγηση για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Διογένης
- Σαλτερής Ν. (1998). *Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία: Ελλάδα 1974-1989, διατριβή για διδακτορία*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, διδακτορική διατριβή, <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10191#page/4/mode/2up>.
- Σαλτερής Ν. (2001). Ελληνικό σχολείο και μεταρρύθμιση: το γραφειοκρατικό νεφέλωμα, *Κυριακάτικη Αυγή*, 26/08/2001, στο [http://www.nsalteris.gr/periexomenamenou/bibliart/bragiaekpedeusi/athrografia/arthra\\_dimosieymena/el/liniko\\_sxoleio.htm](http://www.nsalteris.gr/periexomenamenou/bibliart/bragiaekpedeusi/athrografia/arthra_dimosieymena/el/liniko_sxoleio.htm)
- Σαλτερής Ν. (2004). Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από τη μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό. Αθήνα: Νέα Παιδεία, 7/2004.
- Σαλτερής Ν. (2006). Ηγεσία για τη μάθηση: αδιέξοδα σταυροδρόμια στην Ελληνική Εκπαίδευση, στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Πατρών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Άρτα, 1-3/12/2006.
- Φωτιάδη Ι. (2014). Έλληνες καχύποπτοι φτιάχνουν νέους «μύθους». *Καθημερινή*, 18/07/2014, στο <http://www.kathimerini.gr/776648/article/epikairothta/ellada/ellhnes-kaxyoptoi-ftiakhnoyn-neoismy8oys>