



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΤΟΥ

ΑΛΕΞΑΚΗ ΜΑΝΟΛΗ
ΑΜ. 14 ΈΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ 2004

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ
ΜΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤ/ΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤ/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ
1995 – 2004
(ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΜΕΣΑ)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2005

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

1. ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ _____

2.

3.

Ημερομηνία Αξιολόγησης:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη – Βιογραφικό σημείωμα	σελ. 5
Πρόλογος	
- Το σκεπτικό, συνοπτική παρουσίαση του πλάνου	σελ. 6-9
Εισαγωγή	
- Πολιτικές κατευθύνσεις και στρατηγικές στη δεκαετία του '90	σελ. 9 - 13
1^ο Μέρος	
<u>Ενότητα Α`</u>	
1. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιδεολογία στην Ε.Ε. του '90	σελ. 14 - 18
Η θεσμοθέτηση της ενιαίας Ευρωπαϊκής Πολιτικής	
2. Το ιδεολογικό υπόβαθρο της αξιολόγησης στη δεκαετία του '90	σελ. 18 - 21
3. Συστήματα αξιολόγησης στην Ευρώπη	σελ. 21 - 28
<u>Ενότητα Β`</u>	
1. Η έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στη χώρα μας του 1996	σελ. 28 - 33
2^ο Μέρος	
Οι στρατηγικές αποτίμησης στη χώρα μας στο διάστημα 1995 – 2004	σελ. 34 - 40
Πίνακας του θεσμικού πλαισίου της περιόδου 1995 – 2004	σελ. 40 - 41
Θέμα 1 ^ο : Η αξιολόγηση	σελ. 41- 61
- θεσμικό πλαίσιο	
- οι θέσεις των φορέων	
Θέμα 2 ^ο : Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης	σελ. 61 – 65
- θεσμικό πλαίσιο	
- οι θέσεις των φορέων	
Θέμα 3 ^ο : Αποκέντρωση	σελ. 66 - 74
- θεσμικό πλαίσιο	
- θέσεις συνδικάτων	
Θέμα 4 ^ο : Επιμόρφωση ως εργαλείο αποτίμησης	σελ. 74 - 78
- θεσμικό πλαίσιο	
- θέσεις φορέων	
3^ο Μέρος	
Κριτική των στρατηγικών αποτίμησης	σελ. 79 - 83
- Πίνακες εργαλείων και μέσων αποτίμησης	
- Μορφές αξιολόγησης	σελ. 84 - 89
- Βασικές παράμετροι της «αποτίμησης» στη χώρα μας	
1. Αποτελέσματα της στρατηγικής αποτίμησης στη χώρα μας	σελ. 89 - 101
Συμπεράσματα	σελ. 101 – 107
ΣΥΓΚΕΝΤΡ. ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	σελ. 108-109
Κείμενα εργασίας	σελ. 110 – 111
Βιβλιογραφικές Αναφορές	σελ. 111 - 112

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τις στρατηγικές αποτίμησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας, σε πρωτ/θμιο και δευτ/θμιο επίπεδο, στο διάστημα 1995 – 2004. Η επιλογή του διαστήματος αυτού έγινε γιατί στην περίοδο αυτή προέκυψε ένα συνολικό θεσμικό πλαίσιο αποτίμησης για την εκπαίδευση στη χώρα μας. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι πολιτικές συνθήκες μέσα από τις οποίες, η λογική αυτή της αποτίμησης και της καταγραφής - αξιολόγησης, αναδείχθηκε σε όλη την Ευρώπη στη δεκαετία του 1990. Στη συνέχεια γίνονται μια σειρά από ιδεολογικές προσεγγίσεις που συνδέθηκαν με τα μοντέλα αξιολόγησης. Ακολουθεί η παρουσίαση των στρατηγικών που επιστρατεύθηκαν από τους πολιτικούς και συνδικαλιστικούς φορείς, καθώς και η θεσμοθέτηση των εργαλείων και των μέσων που κλήθηκαν να αναλάβουν το ρόλο αυτό. Η αποτίμηση προσεγγίζεται μέσα από τέσσερις θεματικές ενότητες, αυτές της αξιολόγησης, της επιλογής των στελεχών, της αποκέντρωσης και της επιμόρφωσης, γιατί θεωρήθηκαν οι βασικές παράμετροι για κάθε αντίστοιχη προσπάθεια. Κλείνει η εργασία αυτή με τη συνολική παρουσίαση του πλαισίου της αποτίμησης όπως αυτό διαρθρώθηκε στα διάφορα επίπεδα και την κριτική στη στρατηγική που επιλέχθηκε, τα αποτελέσματά της, τις αστοχίες της καθώς με μια γενικότερη πρόταση για το ρόλο της αποτίμησης και τις παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κάθε παρόμοιο εγχείρημα.

Βιογραφικό Σημείωμα

Ημερομηνία Γέννησης: 1963

Βασικές σπουδές: Ιστορικό- Αρχαιολογικό στο ΑΠΘ αποφοίτησα το 1986

Μετ. Σπουδές: Ιστορία Αρχαίων Μεσογειακών Πολιτισμών στη Λιέγη DEC & DES από το 2000 έως το 2002

Επάγγελμα: Καθηγητής στη Δευτ/θμια Εκπαίδευση από το 1989 - σήμερα

Ειδικότητα : Φιλολογος

Δραστηριότητες:

- Συνδικαλισμός(πρόεδρος της Παγερμανικής από το 1998 – 2002, Γεν. Γραμμ. της ΕΛΜΕ Ηρακλείου από το 2002 - σήμερα),
- Γεν. Γραμμ. και αντ/δρος της ΕΦΝΗ από το 1994 - 97
- Μέλος της ΕΛΓΑ (επιστημονικό σωματείο με έδρα το Παρίσι που ασχολείται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και την Ευρώπη ως πολιτική οντότητα) από το 1993 μέχρι σήμερα
- Μέλος της συντακτικής επιτροπής του φιλολογικού περιοδικού «ΟΣΤΡΙΑ» από το 1994 - 1996

Συγγραφικό έργο:

- τιμητική έκδοση των επιφυλλίδων που δημοσιεύω στον τύπο από την ΕΛΜΕ Ηρακλείου σε έναν τόμο με τον τίτλο «Αναζητήσεις» το 1998.
- αρθρογραφία στον τύπο

Πρόλογος

Στόχος της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει και να μελετήσει την εκπαιδευτική πολιτική όπως αυτή εφαρμόστηκε στη χώρα μας στο διάστημα 1995 – 2004. Πιο συγκεκριμένα θα εστιάσει στα μέσα και στις στρατηγικές που δρομολογήθηκαν από την Πολιτεία για να αναλάβουν, το δύσκολο και από πολλούς αμφισβητούμενο, εγχείρημα της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η περίοδος αυτή επιλέγεται γιατί από το 1995 και μετά έχουμε τη θεσμοθέτηση μιας σειράς μέτρων που στοιχειοθετούν μια συγκροτημένη πρόταση. Αποτελούν μια συνολική προσπάθεια για μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα από την επιτυχία ή όχι της προσπάθειας, τις αντιρρήσεις ή τις επιφυλάξεις που μπορεί να εκφράζονται από πολλές κατευθύνσεις ως προς την τακτική, το περιεχόμενο και τους στόχους της πολιτικής αυτής, κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί και να αναδειχθούν οι αστοχίες, οι παλινδρομήσεις, αλλά και οι τομές και οι εκσυγχρονιστικές πρωτοβουλίες της. Ενδιαφέρον είναι επίσης να προσδιορισθεί το ιδεολογικό υπόβαθρο της «μεταρρύθμισης» που επιχειρήθηκε στη χώρα μας, σε σύγκριση με τα τεκτονόμενα στην υπόλοιπη Ευρώπη.

Είναι γεγονός πως μια παράμετρος σημαντική της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά στα μέσα που θεσμοθετούνται για την αποτίμηση του έργου που παράγεται σε πρωτ/βαθμιο και δευτ/θμιο επίπεδο. Ούτως ή άλλως κάθε σχεδιασμός επιστρατεύει αν θέλει να είναι αποτελεσματικός, τα μέσα και τα εργαλεία εκείνα τα οποία θα αναλάβουν το δύσκολο έργο της καταγραφής και του ελέγχου της αποτελεσματικότητας, αλλά και της ευστοχίας της πολιτικής που έχει δρομολογηθεί.

Στο σχεδιασμό αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας θα ακολουθήσουμε την παρακάτω αποδεικτική πορεία

Στην εισαγωγή θα συμπεριλάβουμε μια παρουσίαση των γενικότερων πολιτικών τάσεων που επικράτησαν σε παγκόσμιο επίπεδο και ειδικότερα εκείνων που προωθήθηκαν στην Ευρώπη στο διάστημα που εξετάζουμε. Η παρουσίαση αυτή εντάσσεται στο τμήμα αυτό, γιατί θεωρούμε αδιανόητο να προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε πολιτικές επιλογές μιας χώρας σε έναν τομέα, χωρίς να τον εντάσσουμε στο γενικότερο πολιτικό πλαίσιο και τις στρατηγικές που αυτό προκρίνει, τις προτεραιότητες που θέτει.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας θα εντάξουμε την παρουσίαση των παραγόντων που παίζουν καθοριστικό ρόλο και τελικά διαμορφώνουν τις πολιτικές κατευθύνσεις σε κάθε τομέα, εστιάζοντας όμως στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτό γιατί εμφανώς επηρεάζουν τις πολιτικές επιλογές στην εκπαίδευση και στη χώρα μας. Η πορεία της Ε.Ε. και οι πολιτικές της για την εκπαίδευση αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές στην εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή διαμορφώθηκε στην Ελλάδα.

Οι αναφορές μας θα στηριχθούν κυρίως σε δυο κείμενα που δίνουν την κατεύθυνση στον τομέα της εκπαίδευσης και προσδιορίζουν τους στόχους της:

- Στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση, μια και αυτές θέτουν το πολιτικό σκεπτικό, πάνω στο οποίο θα προσαρμοστούν ή που εν τέλει θα υποχρεωθούν να λάβουν υπόψη τους στις επιμέρους εφαρμογές τα κράτη και οι ηγεσίες τους, στα πλαίσια της λειτουργίας τους σε ένα περιβάλλον διεθνών σχέσεων και συμφωνιών .

- Στη Λευκή Βίβλο που καθόρισε τις βασικές προτεραιότητες και τους στόχους για την εκπαίδευση στην Ε.Ε.

Ειδικά για τη χώρα μας μια τέτοια επιρροή είναι εμφανής, και θα δειχθεί, γιατί με τον τρόπο αυτό εξασφάλιζε τη χρηματοδότηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της από την Ε.Ε.. Κατά την άποψή μας, και εδώ ισχύει η γενικότερη κριτική που ασκήθηκε και ασκείται σε σχέση με τις πολιτικές που σε πολλές περιπτώσεις έρχονται να προσαρμοσθούν στη λογική των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Πρόκειται για μια λογική που υποκύπτει στην ανάγκη εξεύρεσης πόρων και που προχωρώντας αντίστροφα προσαρμόζει την πολιτική στις δυνατότητες χρηματοδότησης, αφήνοντας πιθανότατα την ίδια την πολιτική επιλογή(εκτίμηση αναγκών, καθορισμός προτεραιοτήτων και στόχων) σε δεύτερη μοίρα.

Πρέπει εδώ να λάβουμε υπόψη μας, πως από το 1992 και μετά η Ε.Ε. θα ασχοληθεί συστηματικά με την εκπαίδευση και την πολιτική κατεύθυνσή της τουλάχιστον σε δυο τομείς:

A) των νέων τεχνολογιών και της δια βίου εκπαίδευσης και,

B) των επαγγελματικών δικαιωμάτων και της κατάρτισης καθώς επίσης της εξίσωσης των τίτλων σπουδών.

Θα ακολουθήσει η παρουσίαση του προβληματισμού που αναπτύχθηκε με αφορμή την προώθηση της λογικής της αξιολόγησης και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρώπη. Θα εστιάσουμε στον τρόπο, με τον οποίο εισάγεται η αξιολόγηση (μοντέλα αξιολόγησης) και ο έλεγχος της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού, έργου παρουσιάζοντας την ιδεολογία της στρατηγικής αυτής.

Στόχος μας είναι να συγκρίνουμε στη συνέχεια (στο τρίτο μέρος της εργασίας μας) με βάση τις δυο αυτές ενότητες την Ελληνική Πολιτική Πρόταση Αξιολόγησης.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η έκθεση του ΟΟΣΑ του 1996 για τη χώρα μας, ένα κείμενο που θα αποτελέσει τη βάση για πολλές από τις αλλαγές που προωθήθηκαν στο διάστημα που εξετάζουμε.

- Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας και στις ενότητες που περιλαμβάνει θα παρουσιάσουμε τις στρατηγικές της Κυβέρνησης (νομοθετικό πλαίσιο) καθώς και τα εργαλεία και τα μέσα που θεσμοθετεί για να προχωρήσει στην εφαρμογή της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα θα δίνουμε συνοπτικά τις στρατηγικές των επίσημων φορέων διαμόρφωσης πολιτικής στη χώρα μας δηλ. των Κομμάτων και των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων.

Άρα για την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, θα μελετήσουμε:

- τις νομοθετικές ρυθμίσεις ως τέτοιες,

- ο Νόμους
- ο Προεδρικά διατάγματα
- ο Υπουργικές Αποφάσεις
- ο Εγκυκλίους

που εκδόθηκαν το διάστημα αυτό και αφορούν στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ή συνδέονται άμεσα με αυτήν.

Στην ενότητα αυτή θα δούμε όλη την κλίμακα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων Π/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης, καθώς και

Β) πως προέκυψε η παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική ως διακύβευμα μέσα από:

- τις πολιτικές απόψεις της Κυβέρνησης και των επίσημων φορέων που αναλαμβάνουν το συντονισμό και την εποπτεία της θεσμοθετημένης αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΚΕΕ)
- καθώς και μέσα από την έκφραση των οργανωμένων συμφερόντων όπως για παράδειγμα, τις θέσεις των κομμάτων, των συνδικάτων με τις βασικές θέσεις τους πάνω σε ζητήματα που άπτονται της αποτίμησης, τις προτάσεις τους, το σκεπτικό τους

Στην ενότητα για την αξιολόγηση θα συμπεριληφθούν τρεις επιμέρους ενότητες, εκτός από την ίδια, ως τέτοια, που θα παρουσιάσουν το νομικό πλαίσιο για:

- τα στελέχη της εκπαίδευσης
- την αποκέντρωση
- την επιμόρφωση

Οι επιμέρους ενότητες αυτές κρίθηκε σκόπιμο να ενταχθούν γιατί στην ουσία καταγράφουν τα μέσα και τα εργαλεία που επιστρατεύονται για την αποτίμηση και τον έλεγχο της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Κι αυτό γιατί η όλη μεταρρύθμιση στόχευε στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και με βάση τις διακηρύξεις της Κυβέρνησης βασικός μοχλός στην προσπάθεια αυτή θα ήταν η αξιολόγηση¹.

Στο τρίτο μέρος θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε το μοντέλο της αξιολόγησης που θεσμοθετήθηκε στη χώρα μας συνολικά.

Εστιάζουμε στη συνέχεια στην αξιολόγηση σε επίπεδο:

- Σχολικής μονάδας λειτουργίες που αξιολογούνται

- σχολικές,
- εκπαιδευτικές,
- διοικητικές

καθώς και πως οργανώνεται η αξιολόγηση:

- εσωτερική
- αυτοαξιολόγηση
- εξωτερική
- μεικτή

σε επίπεδο Περιφέρειας,

- Περιφερειακοί Διευθυντές
- Σχολικοί Σύμβουλοι
- Παιδαγωγική καθοδήγηση

αλλά και σε Εθνικό Επίπεδο,

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

Θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε πως θα λειτουργούσε ο μηχανισμός αυτός σε όλα τα επίπεδα, ούτως ώστε να διαπιστωθεί η στόχευσή του και το ιδεολογικό του

¹ Εισηγητική έκθεση του Ν.2525/97, Πρακτικά της Βουλής 2,3,5 Σεπτεμβρίου 1997

περιεχόμενο. Επίσης, εδώ θα ενταχθεί το σύνολο της κριτικής και η αποτίμηση της μεταρρυθμιστικής αυτής προσπάθειας που έγινε από το ΥΠΕΠΘ, με βάση πάντα τους στόχους που το ίδιο το πολιτικό εγχείρημα έθετε εξ αρχής.

Για να γίνει αυτό με έναν ασφαλέστερο τρόπο, θα εντάξουμε εκτός από τις ενστάσεις, παραλήψεις, αστοχίες και ακυρώσεις που η ίδια η πολιτεία ή και η εφαρμογή των μέτρων ήλθε να κατοχυρώσει, μια σειρά δεδομένων από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν την αξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό θα έχουμε τη δυνατότητα να ρίξουμε φως σε ορισμένες παρεξηγήσεις που, εσκεμμένα ή όχι, χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αξιολόγησης, υπερτιμώντας ή ακυρώνοντας το ρόλο της. Θεωρούμε πως πρόκειται για μια σημαντική δέσμη επιχειρημάτων. Αυτό γιατί πολύ συχνά, μη ειδικοί, αλλά πολιτικοί, που κινούνται μακριά από τα δεδομένα της επιστήμης με μια λογική απλουστευτικού σοφίσματος θέλουν να επιβάλουν, και εν πολλοίς έχουν καθιερώσει μια «κοινή λογική» υπέρ της αξιολόγησης, αποκρύπτοντας τους πραγματικούς στόχους της και τους κινδύνους που ενέχει η εφαρμογή της.

Στα γενικά συμπεράσματα θα επιδιώξουμε μέσα από τα στοιχεία που έχουμε παρουσιάσει, και βασιζόμενοι στις αναφορές που έχουμε κάνει στις προηγούμενες ενότητες, να κάνουμε συνολικές παρατηρήσεις και σχόλια που θα αφορούν στην εφαρμογή και στην αποτελεσματικότητα των πολιτικών αυτών. Ως μέτρο σύγκρισης και θεωρητικός μπουσουλός θα είναι στις παρατηρήσεις μας αυτές οι ίδιοι οι στόχοι της εκπαίδευσης. Επίσης θα εντάξουμε και μια σειρά προτάσεων για το πώς θα μπορούσε να λειτουργήσει το όλο σύστημα της αποτίμησης αποδοτικότερα σε σχέση με τους στόχους της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα στη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πολιτικές Κατευθύνσεις και επιλογές της δεκαετίας του 1990

Το διεθνές Πολιτικό Σκηνικό και οι επιρροές του στην Εκπαιδευτική Πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική που παρουσιάζει το Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση περιέχει ένα φιλόδοξο στόχο: τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου «συλλογικού εργαζόμενου», πολυδύναμου και πολυλειτουργικού, ο οποίος να μπορεί να προσαρμόζεται στις αλλαγές των συνθηκών της παραγωγής και να εργάζεται σε ομάδες και δίκτυα. Ο στόχος αυτός, σύμφωνα πάντα με το Λευκό Βιβλίο, χρήσιμος σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της πληροφορίας, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών μηχανισμών με την απόδοση προτεραιότητας στη γενική μόρφωση και την «εκμάθηση της μάθησης» στην περιοχή της σχολικής εκπαίδευσης².

Το ζήτημα είναι, αν οι κατευθύνσεις αυτές της Επιτροπής συμβάλουν στην παρούσα συγκυρία στη συγκρότηση μιας βιώσιμης διεξόδου από την κρίση που διαπερνά την ευρωπαϊκή ενοποίηση ή αν αξιοποιούνται για την αναπαραγωγή της ιδεολογικής ηγεμονίας των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων.

Υπάρχουν αντιφάσεις στη σύγχρονη πολιτική αντίληψη για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική. Αυτό γιατί η Παγκοσμιοποίηση και η κοινωνία της πληροφορίας συνοψίζουν συμπεράσματα επιστημονικών μελετών για τις κυρίαρχες τάσεις που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα των ανεπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών και τις διεθνείς μεταβολές. Ακόμη πολύ συχνά προβάλλονται «προφανείς αλήθειες» που απομονώνονται και αναδεικνύουν επιλεκτικά πλευρές της πραγματικότητας, τις οποίες αναγορεύουν σε καθολική αλήθεια.

Στη Λευκή Βίβλο της Ε.Ε. για την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση γίνεται μια πρώτη προσπάθεια αποστασιοποίησης από τη δογματική εφαρμογή της αρχής «λιγότερο και ισχυρότερο κράτος, που διαπερνούσε τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές της πρώτης γενιάς δηλ. της δεκαετίας του '80. Σε μια νέα κατεύθυνση, η οποία συνίσταται στην αξιοποίηση του κράτους για την υποβοήθηση της οικονομικής ανάπτυξης σε συνδυασμό με τη διατήρηση ενός μίνιμουμ ορίου κοινωνικής συνοχής και με στόχο την ισχυροποίηση των κοινωνικών-πολιτικών συσχετισμών υπέρ των δυνάμεων του κεφαλαίου. «Πρόκειται για το συμβιβασμό νεοφιλελευθερισμού και σοσιαλ-φιλελευθερισμού, την πλήρη προσχώρηση της συντηρητικής σοσιαλδημοκρατίας»³.

Φυσικά οι αναφορές για τις νέες τεχνολογίες και τις οργανωτικές καινοτομίες δεν λείπουν από τη Λευκή Βίβλο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι από ποσοτική άποψη υπερτερούν. Όμως τον κεντρικό «αντεργατικό» πυρήνα της Βίβλου έχουν παρεισφρήσει απόψεις της ασθενούς σοσιαλδημοκρατικής πλευράς⁴.

Ταυτόχρονα, εκείνο που παρατηρούμε, είναι πως συντηρητικοί πολιτικοί στηριγμένοι στα στοιχεία του ΟΟΣΑ για την εξέλιξη της ανεργίας σε Β. Αμερική,

² Γρόλλιος Γ., *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ. Gutenberg, σελ. 17

³ Μηνακάκης Β., «Λευκή Βίβλος» της ΕΟΚ, *Ο Μεσαίωνας του 2000*, εκδ. Στάχυ, σελ. 145

⁴ Ιωακείμογλου Η., *Οικονομική Ανάπτυξη και Απασχόληση*, στο Ιωακείμογλου, Κούζης Γ. στο «Το Λευκό Βιβλίο και το Εργατικό Κίνημα. Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση», εκδ. Ταμος, σελ. 86 - 87

Ιαπωνία και Ε.Ε. συνεχίζουν να αποδίδουν την υστέρηση της Ε.Ε. αποκλειστικά στην αύξηση των θέσεων εργασίας έναντι των ανταγωνιστών της κατά την περίοδο 1960 – 1995, στο πολυέξοδο κράτος πρόνοιας και στην υπερπροστασία της εργασίας⁵. Στα κείμενα του ΟΟΣΑ υποστηρίζεται πως όλα εξαρτώνται από την ικανότητα της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής να αυξήσει την παραγωγικότητα και την ευελιξία της εργατικής δύναμης με επενδύσεις στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση.

Για παράδειγμα, «η δημόσια και υποβοηθούμενη φροντίδα των παιδιών μπορεί να αποτελέσει ένα τρόπο βοήθειας στους άνδρες και στις γυναίκες για να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των ωραρίων εργασίας⁶». Στην έκθεση αυτή αναφέρεται πως οι προτάσεις της δε θα γίνουν αμέσως αποδεκτές από πολιτική άποψη γιατί σχετίζονται με «θυσίες ή προκλήσεις για το status quo» (OECD 1994,pp.41-49).

Ακολουθώντας το παραπάνω σκεπτικό το 1996 ο Πρόεδρος της Επιτροπής Ζ. Σαντέρ θα προτείνει το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο Εμπιστοσύνης για την απασχόληση, τονίζοντας ότι η συνοχή του μοντέλου της Ευρώπης τίθεται σε κίνδυνο από τα 18 εκατ. των ανέργων. Τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς, η συνάντηση των Υπουργών των κρατών μελών, των εκπροσώπων της εργοδοσίας και των συνδικάτων, όπως και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, ενέκριναν το Σύμφωνο.

Στην ίδια γραμμή πλευσης βρίσκονται μια σειρά από πολιτικές προσεγγίσεις διανοουμένων που μίλησαν για μια τομή, για «τον καπιταλισμό της συνυπευθυνότητας» W. Hutton «The state we `re in». Σύμφωνα με αυτή τη λογική που κυριαρχεί τη δεκαετία του 1990, «το κράτος θα πρέπει να ρυθμίζει τους κανόνες μιας λελογισμένης λειτουργίας της οικονομίας της αγοράς και θα λαμβάνει μέτρα διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής⁷».

Στη συνέχεια του σκεπτικού αυτού η έκθεση της Διεθνούς Τράπεζας για το 1997 φέρει τον τίτλο «Το Κράτος σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο⁸» και αναφέρει: «Ο ρόλος του Κράτους είναι κεντρικός ως προς την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη όχι ως άμεσος προμηθευτής της μεγέθυνσής, αλλά ως συνεταίρος, καταλύτης και διευκολυντής». Στην έκθεση αυτή τονίζεται ότι οι κυβερνήσεις δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στους σπουδαστές πανεπιστημίων που προέρχονται από τις πλούσιες και μεσαίες κοινωνικές τάξεις απ' ότι στην βασική εκπαίδευση της κοινωνικής πλειοψηφίας και υπογραμμίζει: «την ανάγκη για την ειδική αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανισότητας των εθνικών μειονοτήτων, των γυναικών και ολόκληρων περιοχών που οδηγούν σε περιθωριοποίηση από τη δημόσια συζήτηση και αποκλεισμό από την ευρύτερη οικονομία και κοινωνία, δημιουργώντας έδαφος για ανάπτυξη της βίας και της αστάθειας⁹».

Το μήνυμα για την εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να εξαχθεί: οι κρατικές πολιτικές δεν πρέπει απλώς να διανέμουν τα «εκπαιδευτικά αγαθά», αλλά να διασφαλίζουν ότι τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης που βασίζεται στην αγορά μοιράζονται μέσω επενδύσεων στη βασική εκπαίδευση, όπως επίσης ότι οι ευπαθείς ομάδες προστατεύονται από την ανασφάλεια. Η έμφαση στη βασική εκπαίδευση παραπέμπει στη διαμόρφωση νέων δεδομένων για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας μέσω της συγκρότησης ικανότερου δυναμικού εργαζομένων και το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ευπαθών ομάδων παραπέμπει στην

⁵ Έκθεση του ΟΟΣΑ , 1994

⁶ Blakemore and Drake, 1996, pp.20-21

⁷ Μηλιός Γ., Φθίνουσα κερδοφορία και παρακμή του κράτους πρόνοιας, «Θέσεις», τχ. 61, σς.13-31

⁸ World Bank, 1997, p. 1

⁹ ό.π., p.4

αντιμετώπιση των κινδύνων διάρρηξης της κοινωνικής συνοχής σε μια περίοδο μεγέθυνσης του οικονομικού και πολιτικού ανταγωνισμού μεταξύ των κοινωνικών σχηματισμών.

Οι νεοφιλελεύθερες λοιπόν πολιτικές της δεύτερης γενιάς αποδίδουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση, στα πλαίσια του νέου ρόλου για το κράτος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η συγχώνευση του Υπουργείου της Εκπαίδευσης με εκείνο της Απασχόλησης το 1995 στη Βρετανία, όπου τονίζεται ότι θα πρέπει: «Να υποστηριχθεί η οικονομική μεγέθυνση και να προοδεύσει η εθνική ανταγωνιστικότητα και η ποιότητα ζωής με την άνοδο των «στάνταρς» της εκπαιδευτικής επιτυχίας και ικανότητας και με την προώθηση μιας αποτελεσματικής και ευέλικτης αγοράς εργασίας»¹⁰.

Τα τελευταία χρόνια η συνεχιζόμενη ύφεση και η λιτότητα αυξάνει τις ανισότητες και δηλώνει μέσω των πολιτικών που το Κεφάλαιο επιβάλλει πως σε επίπεδο εκπαίδευσης εκείνο που το ενδιαφέρει είναι η παραγωγή ενός ικανότερου δυναμικού εργαζομένων.

Τι σημαίνει αυτό για το χώρο της εργασίας; Για ποιες μεταβολές στο χώρο της εκπαίδευσης συζητάμε; Αυτά είναι ερωτήματα που προκύπτουν στην ανάλυση – παρουσίαση των μέσων και των στρατηγικών αξιολόγησης των πολιτικών που χρησιμοποιεί η Εκπαίδευση, μια που σε ένα μεγάλο κομμάτι η αποτίμηση και η αποδοτικότητα κρίνονται με βάση τη λογική που επιβάλλει το επιχειρηματικό κεφάλαιο.

Οι απόψεις αυτές περνούν στα κείμενα των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και στη χώρα μας. Ο Μ. Κασσωτάκης Πρόεδρος του Π.Ι. το 1995...γράφει: « η σχολική εκπαίδευση των ατόμων πρέπει να στοχεύει περισσότερο στο να τους δώσει γενικές γνώσεις και να αναπτύξει πλούσιο και ευρύ πλέγμα δεξιοτήτων βάσης, δεκτικών μεταγενέστερων εξειδικεύσεων. Η αυστηρή εξειδίκευση στο σχολείο που στοχεύει στο να δώσει στο άτομο γνώσεις περιορισμένες σε έναν μόνο τομέα και να αναπτύξει σε αυτό συγκεκριμένες τεχνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες, οι οποίες δε δημιουργούν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη συνεχή αναπροσαρμογή στην εξελισσόμενη πραγματικότητα της αγοράς εργασίας, θα έλθει σε αντίθεση προς τις μελλοντικές εξελίξεις¹¹».

Μια άλλη σημαντική παράμετρος στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική είναι η προώθηση μιας κουλτούρας καινοτομίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεωρείται απαραίτητη για τη συνεχή προσαρμογή στα νέα καθήκοντα που απαιτεί η καινοτομία, χωρίς την υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης¹². Σε όλους τους τόνους αναφέρεται πως η κατάρτιση είναι μια αναγκαιότητα σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό τα κράτη μέλη καλούνται «να προβούν σε κριτική ανάλυση των προγραμμάτων και των μεθόδων εκπαίδευσης, κυρίως ως προς την ικανότητά τους να προάγουν το κριτικό πνεύμα και την πλάγια σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ομαδική εργασία, την επιθυμία για πειραματισμό, την επιδεξιότητα εντοπισμού και εκμετάλλευσης της πληροφορίας, την ικανότητα μάθησης και το επιχειρηματικό πνεύμα»¹³.

¹⁰ White, J., Education and the End of Work. A new philosophy of work and learning, London Cassell 1997, p.105

¹¹ Κασσωτάκης Μ., «Η μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς», εκδ. Γρηγόρης, σελ. 94

¹² Σχέδιο για την καινοτομία, ΥΠΕΠΘ σελ. 30

¹³ ό. π. σελ.31

Σύμφωνα με τους Castells και Carnoy συγγραφείς της έκθεσης του ΟΟΣΑ: «Μερική απασχόληση, προσωρινή εργασία, εulύγιστος χρόνος εργασίας και αυτοαπασχόληση βρίσκονται σε άνοδο σε όλες τις χώρες... Η ατομικοποίηση της εργασίας, η άρση της διαίρεσης της εργασίας είναι διαδικασίες που επηρεάζουν τη συνολική κατασκευή των κοινωνιών μας¹⁴.» Η πρωτ/θμια και δευτ/θμια εκπαίδευση πρέπει λοιπόν να αποτελέσουν χώρο ανάπτυξης της βασικής κουλτούρας προσαρμογής, ώστε το πέρασμα των νέων στην περιοχή των συνεχών καταρτίσεων και των νέων ελαστικών μορφών απασχόλησης να είναι ομαλό από πολιτικοκοινωνική άποψη και βεβαίως αποδοτικό από οικονομική.

Οι γενικότερες κατευθύνσεις που δίνονται από τον ΟΟΣΑ και που θα τις δούμε να υιοθετούνται στις ευρωπαϊκές και στη συνέχεια στις ελληνικές πολιτικές επιλογές για την εκπαίδευση, είναι:

A) ανάπτυξη δικτύων μάθησης μέσω των τοπικών κυβερνήσεων

B) υποστήριξη της συμμετοχής των νοικοκυριών

Γ) βοήθεια στην προσφορά πρόσβασης στη γνώση από το κράτος¹⁵.

Τα νοικοκυριά, τα συνδικάτα, αναγορεύονται σε θεσμούς που πρέπει να παίξουν ένα πιο ενεργό ρόλο για την άμβλυνση των συνεπειών της κρίσης και ένα πιο ενεργό οικονομικό και εκπαιδευτικό ρόλο.

Όλες οι προσεγγίσεις συμφωνούν στο γεγονός της προτεραιότητας της ανταγωνιστικότητας και στο ρόλο των κοινωνικών εταίρων στην επίτευξη του στόχου της ανταγωνιστικότητας (η λογική της συνυπευθυνότητας). Πρόκειται για λογικές που θα υιοθετηθούν από την εκπαιδευτική πολιτική και θα μετατραπούν είτε σε ένα στενό αποσυγκεντρωμένο διοικητικό πλαίσιο, είτε σε πρόφαση για να αποποιηθεί το Κράτος μερίδιο της ευθύνης του για τη χρηματοδότηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, είτε σε μοχλό ανάπτυξης μιας άλλης λογικής διαχείρισης της γνώσης.

¹⁴ Έκθεση ΟΟΣΑ 1997, σελ. 9-10

¹⁵ ό.π. , σελ 7-8

1^ο ΜΕΡΟΣ

Ενότητα Α`

1. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιδεολογία στην Ε.Ε. στη δεκαετία του 1990 Η Θεσμοθέτηση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πολιτικής (Ε.Ε.Π.)

Η διαδικασία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα της εποχής μας. Η συζήτηση και ο προβληματισμός γύρω από τη διερεύνηση των προοπτικών της εξαρτάται από πολλές παραμέτρους. Στο πλαίσιο αυτό τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση αναγορεύεται σε ένα από τα σημαντικότερα πεδία προβληματισμού για την Ευρώπη. Αυτό ανιχνεύεται στη δρομολόγηση μιας σειράς προγραμμάτων για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και γύρω από την αναζήτηση κοινών τόπων σε επίπεδο αναγνώρισης δεξιοτήτων, τίτλων σπουδών, κριτηρίων αναγνώρισής τους σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο. Από το 1992 και μετά η εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. εισέρχεται σε νέα συγκροτημένη φάση και στοιχειοθετεί πλέον μια ολοκληρωμένη πολιτική πρόταση.

Αυτό συμβαίνει γιατί οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης» επηρεάζουν τις σχέσεις παραγωγής καθώς και την αντίληψη για τις θέσεις εργασίας και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προσόντα των εργαζομένων, δημιουργώντας τεράστιες ανάγκες για επανεκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού¹⁶.

Επίσης η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αλλαγή των συνθηκών εργασίας ωθούν σε ριζικές αναθεωρήσεις πολιτικών επιλογών¹⁷.

Οι συνθήκες αυτές επιβάλλουν την ανάδυση μιας πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο που αποτυπώνεται για πρώτη φορά με σαφήνεια το 1992 με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και κυρίως με το άρθρο 126 και 127 που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση αντίστοιχα. Με τον τρόπο αυτό θεσμοθετείται η Ε.Ε.Π.:

Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 126 προβλέπει: «Η κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών-μελών - και αν αυτό απαιτείται - υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία».

Η αναγνώριση της ανάγκης να αναληφθούν πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται άμεσα με την υστέρηση που παρατηρήθηκε στην ανταγωνιστικότητα των χωρών της Ε.Ε. και των οικονομιών τους, σε σχέση με τον υπόλοιπο αναπτυγμένο κόσμο. Παραμένει όμως χαρακτηριστική η υπογράμμιση πως κάθε πρωτοβουλία θα λειτουργήσει συμπληρωματικά προς τις πολιτικές των κρατών – μελών, καθώς και το γεγονός ότι τονίζεται πως η πολιτική αυτή θα σεβαστεί την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία καθώς και την αρμοδιότητα των κρατών – μελών για την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος. Απέναντι βέβαια στη δήλωση αυτή έχει ασκηθεί κριτική, γιατί θεωρείται πως μόνο κατ' επίφαση δηλώνεται κάτι τέτοιο, ενώ στη συνέχεια οι πρωτοβουλίες της Επιτροπής «αναγκάζουν» τα κράτη μέλη να ακολουθήσουν τις κατευθύνσεις της Ε.Ε., όντας ανίσχυρα να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό που δημιουργούν οι συνθήκες που το θεσμικό πλαίσιο της Ένωσης δημιουργεί. Όμως αυτό σημαίνει

¹⁶ Ανακοίνωση της Επιτροπής, 2001β, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 1996

¹⁷ Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1991^α

πολιτική επιλογή και στρατηγική. Μια χώρα μπορεί να επιλέξει να μείνει έξω από τις πολιτικές πρωτοβουλίες δεν μπορεί όμως, και είναι παράλογο, να έχει την απαίτηση οι άλλες χώρες να μην έχουν το δικαίωμα να πάρουν τις αποφάσεις που κρίνουν σκόπιμες και αναγκαίες για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις των καιρών.

Στη συνέχεια του προηγούμενου σκεπτικού, το άρθρο 127 προσθέτει: «Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Η προτεραιότητα αυτή δόθηκε, όπως αναμενόταν, γιατί το πρόβλημα της ανεργίας είχε αρχίσει να διογκώνεται και να ξεφεύγει του ελέγχου, οπότε κρίθηκε σκόπιμο να εστιάσει την πολιτική της η Ε.Ε. στην κατάρτιση και στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η πολιτική αυτή βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με το σκεπτικό που είδαμε να προτείνεται από τον ΟΟΣΑ στην εισαγωγή της εργασίας μας.

Η επόμενη φάση στην Ε.Ε.Π. ξεκινά στα 1996, οπότε προωθείται η πολιτική της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Ενώ η διαδικασία της Μπολόνια¹⁸ και η προσπάθεια δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού χώρου ανώτατης εκπαίδευσης, έχει ως τελικό σκοπό τη συνοχή και τη συνάφεια στο επίπεδο των δομών, του περιεχομένου, της σύνδεσης και της αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης. Στόχος της η τόνωση της αγοράς εργασίας και η οικονομική ανάπτυξη στο εσωτερικό και στο εξωτερικό της. Το προτεινόμενο μοντέλο εκλαμβάνει το Πανεπιστήμιο ως όργανο ικανοποίησης των άμεσων αναγκών της αγοράς¹⁹. Το Πανεπιστήμιο ως επιχείρηση. Αυτό σημαίνει την υποβάθμιση της σημασίας της συστηματικής και ελεύθερης ενότητας ανάμεσα στην έρευνα και στη διδασκαλία. Δυο βασικές έννοιες του πολιτισμού μας η δημοκρατία και η εξέλιξη, θα αντιμετωπίζαν μέσα από τις ρυθμίσεις αυτές σοβαρό κίνδυνο²⁰.

Από το 1996 η Εκπαίδευση όλο και περισσότερο συνδέεται με την απασχόληση. Η δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου θα στοχεύσει κατά κύριο λόγο στην επίτευξη της αύξησης της ανταγωνιστικότητας και τη μείωση της ανεργίας για το χώρο της Ε.Ε. Η πορεία αυτή θα βρει την αποτύπωσή της στα συμπεράσματα του συμβουλίου της Λισαβόνας (στις 23-24/3/2000), όπου ο στρατηγικός στόχος είναι: «να γίνει (η ΕΕ) η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Στο κεφάλαιο «Εκσυγχρονισμός του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου με επένδυση στον άνθρωπο και οικοδόμηση ενός ενεργού κράτους πρόνοιας» οι παράγραφοι 24-27 αφιερώνονται ειδικά στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Παρ. 24. Οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο και η ανάπτυξη ενεργού και δυναμικού κράτους πρόνοιας θα έχει ζωτική σημασία τόσο για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης, όσο και για να εξασφαλιστεί ότι η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και

¹⁸ www.oriondef.gr/orion/deiktes.htm, δείκτες Ε.Ε. – Ο.Ο.Σ.Α.

¹⁹ Αβελάρδου, Πανεπιστήμια «ελεύθερα» στις ανάγκες της αγοράς, *Le Monde Diplomatique* (ελλ. Εκδ.) τεύχος 332, 20 Ιουνίου 2004

²⁰ Σταμέλος Γ., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 84

της ένδειας. Εκπαίδευση και κατάρτιση για τη ζωή και την εργασία στην κοινωνία της γνώσης.

Παρ. 25. Τα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης... Η νέα αυτή προσέγγιση πρέπει να απαρτίζεται από τρία στοιχεία: την ανάπτυξη τοπικών κέντρων μάθησης, την προαγωγή βασικών δεξιοτήτων – ιδίως στις τεχνολογίες των πληροφοριών - και τη μεγαλύτερη διαφάνεια των προσόντων. (Μια σειρά προγραμμάτων, ΠΛΗΝΕΤ, Κοινωνία της Πληροφορίας, θα κινηθούν προς αυτή την κατεύθυνση στη χώρα μας στο επίπεδο της δευτ/θμιας εκπαίδευσης).

Παρ. 27. Το Ε.Σ. καλεί το Συμβούλιο Παιδείας να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες, αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία, με στόχο να συμβάλει στις διαδικασίες του Λουξεμβούργου και του Καρντίφ και να υποβάλει εκτενέστερη έκθεση στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο την άνοιξη του 2001²¹». Και εδώ η αναφορά σε κοινούς στόχους παραπέμπει τόσο στην ένταξη των προγραμμάτων της Κοινωνίας της Πληροφορίας στη χώρα μας, όσο και στους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων (όπως θα δούμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας). Στην παράγραφο 37 (σ.10) αναφέρεται ότι η υλοποίηση των προηγούμενων θα βασιστεί σε μια νέα προσέγγιση, την «ανοικτή μέθοδο συντονισμού», η οποία θα έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Καθορισμό κατευθυντήριων γραμμών για την Ένωση, συνδυασμένων με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων που θέτουν.
- Καθορισμό, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς, με μέτρο τα καλύτερα του κόσμου, προσαρμοσμένων στις ανάγκες διάφορων κρατών-μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών.
- Μεταφορά αυτών των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες.
- Περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, υπό μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών».

Με τη μέθοδο αυτή του «ανοικτού συντονισμού» δρομολογήθηκε ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Το νομικό πλαίσιο και η υιοθέτηση δεικτών \ στάνταρς, η περιοδική παρακολούθηση και αξιολόγηση καταγράφονται πλήρως στις νομοθετικές ρυθμίσεις που είδαν το φως στη χώρα μας από το 1995 ως και το 2002.(βλ. ν. 2525/97, ν.2986/2002).

Στις 12/2/2001 με πρόταση της Επιτροπής και εισηγήσεις των κρατών-μελών το Συμβούλιο ενέκρινε την έκθεση: « οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» Έκθεση του Συμβουλίου της Παιδείας, 5980/01. Η έκθεση αυτή θεωρείται το πρώτο έγγραφο που περιγράφει μια συνολική και συνεκτική προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στο πλαίσιο της ΕΕ, με άξονες τρεις στόχους:

²¹ Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000, σελ. 7-8

- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ
- διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής
- άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο²².

Στη συνέχεια αυτής της πορείας και των αποφάσεων για την Ε.Ε.Π. στη Βαρκελώνη το 2001 αποφασίζεται:

- η υλοποίηση του δεκαετούς προγράμματος όσον αφορά τους στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα, που θα καταδεικνύει τη συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην οικονομική μεγέθυνση, χρησιμοποιώντας, μεταξύ άλλων, κριτήρια αναφοράς με στόχο να εντοπίζονται οι βέλτιστες πρακτικές και να εξασφαλίζεται η αποτελεσματική και ουσιαστική επένδυση σε ανθρώπινους πόρους, ...

Μέσα από την πορεία αυτή τα τελευταία χρόνια συναντάμε όλο και συχνότερα στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής τις έννοιες «ποιότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης». Η προέλευσή τους από τον οικονομικό χώρο επηρεάζει τη στρατηγική που ακολουθείται στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών και θα επισύρει την κριτική όσων προσεγγίζουν την εκπαίδευση μέσα από μια διαφορετική, περισσότερο «ακαδημαϊκή» ή και μαρξιστική σκοπιά.

Στο μεταξύ, το κύριο σώμα των μελετών, αλλά και των πολιτικών αναλύσεων - προσεγγίσεων, στην Ελλάδα, για τις σύγχρονες διεργασίες στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση, στηρίζεται στην άμεση ή έμμεση παραδοχή μιας γραμμικής εξελικτικής πορείας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, κατανοώντας την ως διαδικασία σταδιακού περάσματος από την οικονομική προς την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική σύγκλιση.

Μέσα από την προσέγγιση αυτή διακρίνουμε τρεις τρόπους ανάλυσης :

Α) με κανονιστικό λόγο για το ρόλο του έλληνα εκπαιδευτικού «ο Έλληνας εκπαιδευτικός καλείται να γίνει και Ευρωπαίος, να είναι ικανός, να δίνει ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, να διαμεσολαβεί για συνεργασίες σχολείων και μαθητών. Η μόρφωσή τους πρέπει να προσανατολίζεται προς την ευρωπαϊκόποηση»²³.

Πρόκειται για το κανονιστικού τύπου σκεπτικό: τη θέση του έθνους την καταλαμβάνει η ιδέα της Ευρώπης. Μοναδικό πρόβλημα η προσαρμογή.

Β) καλλιεργεί μια νομικίστικη αντίληψη επικεντρώνοντας την προσοχή του στην καταγραφή και την παράθεση των επίσημων κειμένων και των κοινοτικών ρυθμίσεων παρακάμπτοντας την αναγκαιότητα για μελέτη της σχέσης σχετικά με τη γενική πολιτική – εκπαιδευτική που συνδέεται με ζητήματα ιδεολογίας και παιδαγωγικής.

Γ) περιλαμβάνει το στοιχείο της κριτικής. Αξιολογεί τις αλλαγές στην εκπαίδευση με κριτήριο τη συμβολή τους στη διαμόρφωση και ενίσχυση της «κοινωνίας των πολιτών» στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Και αυτή όμως βλέπει την πορεία της Ευρώπης με τρόπο γραμμικό.

Στοιχεία των προσεγγίσεων αυτών θα συμπεριλάβουμε αναλυτικά στις επιμέρους ενότητες για τις πολιτικές εφαρμογές στη χώρα μας. Γεγονός βέβαια είναι πως στη χώρα μας η εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και των

²² Σταμέλος Γ., Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, εκδ. Μεταίχμιο, σελ. 97

²³ Βάμβουκας Μ., Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης, εκδ. Γρηγόρης, σελ. 291

πολιτικών δεν θα μπορούσαν να επαληθευτούν, γιατί δεν υπάρχουν αξιόπιστοι και παραδεκτοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των συνιστωσών του.

2. Το ιδεολογικό υπόβαθρο της αξιολόγησης, όπως διαμορφώθηκε κάτω από τις πολιτικές προσεγγίσεις της δεκαετίας του '90

Οι σημαντικές αλλαγές που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια στα πεδία της πολιτικής, της παιδαγωγικής και της ιδεολογίας έχουν τη βάση τους στη συνολική κίνηση της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης, τροφοδοτούνται από τη δυναμική της παγκοσμιοποίησης και ενισχύουν με τη σειρά τους την προώθηση του «επιχειρηματικού σχολείου²⁴».

Η τάση αυτή δρομολογήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες με μια οξύτατη κριτική προς τα εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν υποτίθεται αποτύχει. «Δεν προετοιμάζουν τα παιδιά μας για τις ακαμψίες του διεθνούς ανταγωνισμού...κι επιπλέον το εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχείται από τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών (παραγωγών) και όχι των καταναλωτών (γονέων και επιχειρηματικής κοινότητας)»²⁵.

Με αυτό το σκεπτικό στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε Εκπαιδευτικό Σύστημα εντάσσεται η λογική του ελέγχου της αποδοτικότητας. Εντάσσεται στη λογική της δυνατότητας αποτίμησης, παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρείται αυτόματα ως το εργαλείο που το Κράτος πρέπει να έχει στη διάθεσή του, για να μπορεί να επεμβαίνει διορθωτικά και να ασκεί, με τα μέσα και τις στρατηγικές που θα επιλέξει να επιστρατεύσει, τον απαιτούμενο έλεγχο σε όλα τα επίπεδα της δομής του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και από πολλές πλευρές αντιμετωπίζεται, προβάλλεται ως ένα εργαλείο, και ως εκ τούτου χωρίς πολιτική απόχρωση και μάλιστα επενδυμένο με τον μανδύα της επιστημολογικής εξαντικειμενικοποίησης, δεν παύει να αποτελεί ένα μέσο επιβολής πειθαρχίας και ελέγχου.

Ειδικά όμως στον εκπαιδευτικό χώρο που διεκδικεί ένα διαφορετικό και ανεξάρτητο ρόλο στην κρατική δομή, για να μπορεί να κατοχυρώνει την ελευθερία της έκφρασης, της σκέψης και τη δύναμη της αμφισβήτησης ακόμη, η λογική της υιοθέτησης μεθόδων επιχειρηματικού παραγωγικού μοντέλου, γνωρίζει ισχυρές αμφισβητήσεις. Από την άλλη πλευρά προς τους μηχανισμούς αποτίμησης ασκείται έντονη κριτική. Θεωρούνται ως ένα όργανο που το χρησιμοποιεί η εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία για να επιβάλει τα δικά της χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση και μέσω αυτής να διαμορφώσει, ακόμη και με τις πιο «ουδέτερες» τεχνικές και μέσα, τις αντιλήψεις των ανθρώπων που εργάζονται στην εκπαίδευση, κυρίως όμως να ιεραρχήσει και να δομήσει τις σχέσεις τους σε επιχειρηματικά πρότυπα. Επίσης, και αυτό ίσως να είναι και το ζητούμενο, επιδιώκει να συντονίσει τις προσλαμβάνουσες της κοινωνικής ένταξης και τις παραμέτρους ιδεολογικής επεξεργασίας των νέων με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να διασφαλίσει την ακώλυτη ένταξη στη λογική του συστήματος που θα κληθούν να υπηρετήσουν, χωρίς ενστάσεις, διαφωνίες και αντιρρήσεις.

²⁴ McLaren P. – Farahmandpour, “Teaching against globalization and the new imperialism toward a revolutionary pedagogy”, Journal of Teacher Education, vol. 52, no 2, 2001, pp.136-150

²⁵ Apple M., Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;», περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 2001, τευχ, 60,

Από τη σκοπιά αυτή κάθε σύστημα αξιολόγησης, ως εκφραστής της εξουσίας, τείνει να αυτοματοποιήσει και να αποπροσωποποιήσει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αξιολόγησης. Αυτή είναι ίσως και η σημαντικότερη υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει, ενισχύοντας μέσα από λανθάνουσες διαδρομές το ρόλο της εξουσίας²⁶. Σύμφωνα με τον Φουκό: «Η αυτοματοποίηση μεταφράζεται σε εντατικοποίηση και διακλάδωση των εκφάνσεων της εξουσίας μέσα σε ένα πεδίο – σύστημα και στόχευση της άσκησης στην αποδοτικότητα αυτών των εκφάνσεων. Το άτομο που καθυποβάλλεται σε ένα πεδίο ορατότητας, και που το ξέρει, επωμίζεται το ίδιο τους καταναγκασμούς της εξουσίας. Τους προσαρμόζει αυτόματα στον εαυτό του, δέχεται μέσα του τη σχέση εξουσίας όπου παίζει ταυτόχρονα και τους δυο ρόλους. Γίνεται η βάση της ίδιας τους της καθυπόταξης²⁷».

Η αποπροσωποποίηση της εξουσίας στηρίζεται κατά κύριο λόγο στο νομιμοποιητικό ρόλο των συγκεκριμένων εκφάνσεων του Δικαίου και της Νομοθεσίας. Ο βαθμός αυτοματοποίησης - αποπροσωποποίησης της εξουσίας είναι συνάρτηση του τρόπου καταμερισμού της. Αν είναι «πραγματότροπος ή προσωπότροπος». Οι σχέσεις εξουσίας που διέπονται από προσωποκεντρισμό έχουν στο επίκεντρό τους ομάδες προσώπων, ενώ οι κεντρικές σημασίες συγκρότησης τους είναι κυρίως προσωπικές (υποκειμενικές, αυθαίρετες, προκαταλήψεις). Αντίθετα οι σχέσεις εξουσίας που διέπονται από πραγματοκεντρισμό εξαρτώνται τόσο από πολύπλοκες και κατά κανόνα απρόσωπες αναγκαιότητες, όσο και από εξειδικευμένους κανόνες με καθολική ισχύ, οι οποίες διέπουν τη λειτουργία τους²⁸. «Οι σχέσεις εξουσίας δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σε θέση υπερδομής, έχουν ένα ρόλο άμεσα παραγωγικό, οπουδήποτε εμφανίζονται. Δεν είναι διαφορετικές και εξωτερικές από τους άλλους τύπους σχέσεων (οικονομικές), αλλά ενυπάρχουν σε αυτές²⁹». Στην περίπτωση της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης λοιπόν και όπως θα δούμε από το θεσμικό πλαίσιο που ψηφίστηκε από το Ελληνικό Κοινοβούλιο, επιστρατεύει και τις δυο δυνατότητες. Με τις ετήσιες εκθέσεις που συντάσσονται από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό, το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο, κ.τ.λ. έχουμε μια μορφή προσωποκεντρικού ελέγχου. Με τις εκθέσεις και τις αναφορές των Διευθυντών Εκπαίδευσης και την εισαγωγή κριτηρίων/στάνταρς έχουμε μια πραγματοκεντρική μορφή καταγραφής. Ο συνδυασμός τους μπορεί να επιφέρει το προαναφερθέν αποτέλεσμα. Άρα, «μια αποτελεσματική και λειτουργική μορφή εξουσίας δε φαίνεται να είναι αυτή της οποίας η κατοχή επιδεικνύεται από το φορέα της, αλλά εκείνη η οποία ασκείται απρόσωπα, αθόρυβα και σχεδόν αυτόματα³⁰».

Αντίστοιχα, η πειθαρχία μπορεί να οριστεί ως ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησης της που διαθέτει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, επιταγών εφαρμογής, στόχων, είναι μια φυσική ή μια ανατομία της εξουσίας, μια τεχνολογία αλλά και μια ενωτική τεχνική μέθοδος που με ελάχιστη δαπάνη, περιορίζει τη δύναμη του ατόμου ως πολιτική δύναμη και τη μεγιστοποιεί ως ωφέλιμη δύναμη³¹.

Ιδιαίτερη σημασία στην προαναφερθείσα διαδικασία μετασχηματιστικής μεγιστοποίησης φαίνεται να έχει ιστορικά η σχέση που εκ των πραγμάτων

²⁶ Παπαδάκης Ν., Εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαββάλας, σελ. 32

²⁷ Foucault, Επιτήρηση και Τιμωρία, εκδ. Ράππας, σελ.268

²⁸ Παπαδάκης Ν., Εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαββάλας, σελ. 33

²⁹ Φουκό Μ., Ιστορία της σεξουαλικότητας, εκδ. Ράππας, τομ. 1, σελ. 94

³⁰ Παπαδάκης Ν., Εκπαιδευτική Πολιτική, εκδ. Σαββάλας, σελ. 33

³¹ Φουκό Μ., Επιστήμη και Τιμωρία, εκδ. Ράππας, σ.283 και 290

αναπτύσσεται μεταξύ της πολλαπλότητας (μεταβλητές διδασκομένων και φοιτητών) και πειθαρχίας.

Η επιδίωξη της ευδόκιμης συνάντησης του ενός με το πολλαπλό και ο μετασχηματισμός της πολλαπλά ποικίλης ετερότητας σε ομοιογενή πολλαπλότητα αποτελεί την καταστατική πράξη της πειθαρχίας και της αποδίδει την αληθινή της ουσία, που δεν είναι παρά η τέχνη της κατάταξης και η τεχνική για την αλλαγή των κατατάξεων³². Πρόκειται ακριβώς για την επιδίωξη ομοιομορφοποίησης των προγραμμάτων διδασκαλίας και εξοβελισμού κάθε καινοτόμου πρωτοβουλίας, άσχετα με τις επίσημες διακηρύξεις - όπως τις είδαμε παραπάνω από την Ε.Ε.-μέσω των συστημάτων κατάταξης.

Από τα παραπάνω συνειδητοποιούμε πως η πιο αποτελεσματική μορφή πειθαρχίας είναι εκείνη που συντίθεται από όργανα εξουσίας που ελέγχουν την πολλαπλότητα, όπως η ιεραρχική επιτήρηση, η συνεχής καταγραφή, η κρίση και η ταξινόμηση. Το πεδίο της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα προνομιακό για τη συμβολική αλλά και εμπράγματα «χρήση» τέτοιων οργάνων³³. Η εκπαιδευτική πολιτική που εστιάζει στην εκπαίδευση και που αποτελεί πεδίο συγκρότησης της ταυτότητας των βασικών ενοίκων της δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως η διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας είναι σε μεγάλο βαθμό εξουσιαστική. Η πειθαρχία και οι νόρμες της συνθέτουν ένα ιδεότυπο του καλού φοιτητή και δασκάλου. Πρόκειται για μια μορφή αυτογνωσίας, η οποία δομείται από τις τρέχουσες νοηματοδοτήσεις-λόγους περί της μαθητικής και καθηγητικής ιδιότητας. Όσο κι αν ηχεί παράξενα, ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν παύει να είναι ο λόγος που αρθρώνει και η ρητορική του, τα πιστεύω και οι αξίες του, οι πρακτικές του, οι φυσικές διευθετήσεις και αναπαραστάσεις του, οι ένοικοί του, οι σχέσεις του με τις άλλες όψεις του εαυτού του, με τα άλλα ιδρύματα, με την κοινωνία, αλλά και με το κράτος. Είναι ένας οργανισμός που δομείται και αναδομείται και ως τέτοιος «παράγεται» ως προς τα μείζονα συστατικά του.

Στο σημείο αυτό και κλείνοντας την αναφορά μας στην εξουσία, την πειθαρχία και τη μεταξύ τους σχέση, οφείλουμε να αναφερθούμε σύντομα και στο ζήτημα της πειθαρχικής σημειοτεχνικής της εξουσίας. Πρόκειται για μια δέσμη τεχνολογιών-τεχνικών που αντικειμενικοποιούν και κωδικοποιούν συμπεριφορές(ειδικά έκνομες), εισάγουν κανόνες και όρους δικονομίας, προσδιορίζουν, ταξινομούν και ιεραρχούν είδη πιθανών παραβάσεων και τα αντιστοιχίζουν με συγκεκριμένες ποινές. Έτσι αναδεικνύουν ένα κώδικα πειθαρχίας, που συγχρόνως λειτουργεί ως κώδικας συμπεριφοράς και ηθικής και επιτρέπουν την εφαρμογή πάγιων νόμων σε διαφορετικά άτομα. Όπου θεσμοθετείται κάποια μορφή οργανωμένης πειθαρχικής-ποινικής σημειωτικής αναδύεται μια οικονομία της σχεσιακής και πολλαπλής δύναμης (economy of power), η οποία συνεργώντας είτε με την παραδοσιακή οικονομία της κατασταλτικής εξουσίας, είτε με την μετανεωτερική συλλογικότητα των διαδικασιών απόδοσης λόγου: « η οποία ωθεί τα άτομα να μετατρέψουν εαυτούς σε μέσα για την εκπλήρωση των σκοπών της ολότητας³⁴».

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή που θα εξετάσουμε σε σχέση με τις ομάδες συμφερόντων και τις συλλογικότητες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί το γεγονός της αναζήτησης του ρόλου των διαφόρων κοινωνικών ομάδων, κοινωνικών κατηγοριών και των ομάδων συμφερόντων.

³² ό. π., σελ. 194

³³ Παπαδάκης Ν., Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκδόσεις Σαββάλας, σελ. 34

³⁴ Prunty, J. Signposts for a Critical Educational Policy Analysis, in Australian Journal of Education, vol.29, no2, 1985, p.136

Πρόκειται για ομάδες συνεργασίας, που αν και θα πρέπει να είναι σχετικά ανοικτές σε όσους έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα, κινούνται άλλοτε σχετικά υποκειμένες στη διείσδυση της περιβάλλουσας κοινωνίας και άλλοτε ανθιστάμενες, σχετικά διαρκείς και πολυλειτουργικές³⁵».

Όλα τα παραπάνω στοιχεία παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής και του μηχανισμού αξιολόγησης. Κυρίαρχο ρόλο κατέχουν επίσης οι έννοιες της πολιτικής κουλτούρας και της ιδεολογίας. Αναφερόμαστε στο πλέγμα των αντιλήψεων, θέσεων, ιδεών αλλά και το αξιακό συμβολικό σύμπαν το οποίο έχει βαρύνουσα σημασία στην προσέγγιση των πολιτικών αναλύσεων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, και βεβαίως των στρατηγικών και των μέσων που επιστρατεύονται για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου σε όποιο επίπεδο της εκπαίδευσης και αν αναφερόμαστε.

3. Συστήματα αξιολόγησης στην Ευρώπη

Μέσα από αυτό το πολιτικό σκεπτικό και την ιδεολογική προσέγγιση εμφανίζεται στη δεκαετία του '90 σε πολλές χώρες της Ευρώπης η τάση εφαρμογής της αξιολόγησης. Στην ενότητα αυτή κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε συνοπτικά το θεσπισμένο αυτό πλαίσιο για να μπορούν να υπάρξουν συγκρίσεις με ό,τι σχεδιάστηκε στη χώρα μας. Οι επιρροές στα μοντέλα αυτά από τις πολιτικές κατευθύνσεις της Ε. Ε. και του ΟΟΣΑ, αλλά και οι επιρροές στη συνέχεια των εφαρμοσμένων μοντέλων στη χώρα μας είναι εμφανείς.

Ορισμός αξιολόγησης

«Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων»³⁶. Πρόκειται για μια από τις διαδικασίες εκτίμησης ενός οργανισμού και ως τέτοιος εκλαμβάνεται και το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε κάθε σύστημα αξιολόγησης εκείνο που είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί είναι το υποκείμενο, το αντικείμενο και ο στόχος της.

Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη της σχέσης αποτελεσματικότητα/αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος τις τελευταίες δεκαετίες βρίσκεται σε εξέλιξη. Από τη δεκαετία του 70 και τις μελέτες του Coleman και Jensen που έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools) στις αρχές της δεκαετίας του '80 οδήγησε στην παρουσίαση καταλόγων με τις βασικές παραμέτρους του Αποτελεσματικού Σχολείου. Πρόκειται για ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο αρχών όπως:

- ισχυρή διοίκηση
- σχολικό κλίμα προόδου
- υψηλές προσδοκίες
- σαφές πλαίσιο αξιολόγησης

³⁵ Τσαούσης, Η κοινωνία του ανθρώπου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σς. 273-280

³⁶ UNESCO, Termes relatifs à l'évaluation : Glossaire de l'UNESCO, BEP-79/WS/8, Παρίσι, 1979

- έμφαση στις βασικές δεξιότητες³⁷

Ακολούθησε το παιχνίδι των μεταβλητών από τον Austin (1981) ως τον Weber (1971). Ένα σύστημα που έχει δεχτεί πολλές επικρίσεις γιατί αντιμετωπίζει το σχολείο με ένα τρόπο στατικό, ενώ δε διασφαλίζει την αλληλοσύνδεση των μεταβλητών για τις γνωστικές περιοχές που λαμβάνει υπόψη του.

Συνολικά η έννοια της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι μια μονοσήμαντη και εύκολα προσδιοριζόμενη έννοια. Έχει πίσω της σημαντικό ιδεολογικό υπόβαθρο που έχει να κάνει με το σκοπό, τους στόχους, το ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία γενικότερα. Για να μπορέσουμε να ανιχνεύσουμε την έννοια αυτή, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τόσο την ποιότητα των εισροών, όσο και των διαδικασιών, αλλά και των εκροών/αποτελεσμάτων. Ενώ δε λείπουν και οι προσεγγίσεις που επισημαίνουν πως η αντίληψη της ποιότητας συνδέεται με την ικανότητα αλλαγής και αυτομετασχηματισμού του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης³⁸.

Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών κατευθύνσεων κινείται η πρόταξη τα τελευταία χρόνια της αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Βρίσκεται πρώτο στην ατζέντα των πολιτικών. Σοβαρός προβληματισμός έχει ανακύψει και εδώ αν πράγματι έχει ρόλο ένα τόσο έντονο ενδιαφέρον και η χρηματοδότηση ανάλογων προγραμμάτων. Παραμένει ζητούμενο αν οι «εργολάβοι της εξουσίας» όπως ονομάζει ο Bourdieu τους επιστήμονες που ασχολούνται με θέματα, μόνο και μόνο επειδή χρηματοδοτούνται αντίστοιχα προγράμματα, κινούνται σε προβλήματα που απασχολούν την εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης συνήθως επικρέμεται από τους δημοσιογραφικούς κύκλους, αλλά και την κοινή γνώμη ως δαμόκλειος σπάθη που θα τιμωρήσει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν ευθύνη για το «βομβαρδισμένο εκπαιδευτικό τοπίο». Από την άλλη η επιστήμη παρουσιάζει στην Κοινή γνώμη συνεχώς έρευνες και μελέτες ειδικών και διεθνών οργανισμών για το πόσο μπορεί η εκπαίδευση να βελτιωθεί με την αξιολόγηση.

Κυριαρχούν στην αντίληψη αυτή τα σταθμισμένα τεστ που καταγράφουν την εξέλιξη στην επίδοση των μαθητών. Πρόκειται για μια ευθύγραμμη προσέγγιση που αναζητά την «προστιθέμενη αξία» (value added) και το σχολείο αξιολογείται από αυτή τη διαφορά. Πρόκειται για την «γεωργική-βοτανική προσέγγιση» που στηρίζεται στην υπόθεση πως όλοι οι μαθητές διδάσκονται ακριβώς τα ίδια στο σχολείο, βιώνουν και αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο και στη συνέχεια εξετάζονται με κάποιο τεστ τα αποτελέσματα της σχολικής διαδικασίας³⁹.

Η προσπάθεια να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο με κριτήριο τη διαφορετική επίδοση του μαθητή σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές έχει περάσει τα τελευταία χρόνια στη χρήση πολυεπίπεδων στατιστικών μοντέλων, όπως είναι η «συνάρτηση της σχολικής επίδοσης» (educational production function), η οποία προσπαθεί να μετρήσει τις επιδόσεις μαθητών από διαφορετικές περιοχές και να προχωρήσει στις απαραίτητες συγκρίσεις, αδιαφορώντας για τις κοινωνικό-πολιτικό-πολιτιστικές διαφορές των μαθητών. Μια ακόμη μέθοδος είναι εκείνη των «ελάχιστων τετραγώνων», η οποία μελετά την επίδοση του μαθητή σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές και η διαφορά θεωρείται ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αγνοώντας τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά του μαθητή.

Οι τεχνικές που υιοθετούνται μέσα από τα μοντέλα εφαρμογής περιλαμβάνουν τη διασφάλιση ποιότητας (quality assurance), τη λογοδότηση

³⁷ Δούκας Χρ., Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση στο www.pi.gr

³⁸ Hopkins D, et al., School Improvement in an Era of Change, London, Cassel, (1994)

³⁹ Hopkins 1994:22, Parlett and Hamilton 1972 : 57

(accountability), τα σταθμισμένα κριτήρια (standars) και την ποιοτική διαχείριση (quality management).

Στο μοντέλο της «διασφάλισης ποιότητας», δίνεται έμφαση στις διαδικασίες εντός του σχολείου και τη σχέση τους με τα αποτελέσματα, σε σχέση με παραδοσιακές μεθόδους που είχαν γραφειοκρατικό χαρακτήρα και ήλεγχαν το αποτέλεσμα σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Άρα στις προσεγγίσεις αυτές αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα. Η απόδοση λόγου των σχολείων απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος αποκτά κεντρική σημασία. Από την άλλη, η διασφάλιση ποιότητας και η απόδοση λόγου στηρίζεται στην υιοθέτηση δεικτών απόδοσης και στάνταρς επιδόσεων. Στα πλαίσια αυτά και το Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα (E.E. 1997) περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές περιοχές που χωρίζονται σε δώδεκα τομείς. Από αυτούς διαμορφώνονται 32 δείκτες ποιότητας. Τα στοιχεία κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου, η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, η καθιέρωση συστημάτων στάνταρς και δεικτών απόδοσης, η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών, η επιμόρφωση των σχολείων/εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος⁴⁰. Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνές χώρο. Τη συζήτηση άνοιξε ο ΟΟΣΑ από το 1989 με τις εκθέσεις του. Στη δεκαετία του 90 η E.E. εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην Τριτοβάθμια (1994) και στη συνέχεια στη σχολική εκπαίδευση (1996).

Τα μοντέλα αυτής της αξιολόγησης έχουν εφαρμοστεί στα νεοφιλελεύθερου τύπου μεταρρυθμιστικά προγράμματα των ΗΠΑ, της Αγγλίας, της Ουαλίας, της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας. Οι εθνικές εξετάσεις εξυπηρετούν και τους εθνικούς στόχους αυτών των μοντέλων και μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα σταθμισμένων στοιχείων για τους ερευνητές. Ακόμη και στις περιπτώσεις που ο ερευνητής δουλεύει με τις πιο «ουδέτερες» εξισώσεις η παράμετρος «ποιο σχολείο έχει στο μυαλό του ο ερευνητής» επηρεάζει τα συμπεράσματα και τα ερωτηματολόγια του. Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης που συναντά πολλές δυσκολίες στο να παρουσιάσει επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για τη λειτουργία του σχολείου.

Για το λόγο αυτό στις περισσότερες περιπτώσεις (και όπως θα δούμε και στη χώρα μας) έχουμε ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Στο μεταξύ έχει καλλιεργηθεί μια εσκεμμένη παρεξήγηση σε σχέση με το αν εφαρμόζεται σε όλες τις χώρες της E.E. και ποιο μοντέλο αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό παραθέτουμε μια συνοπτική παρουσίαση των όσων ισχύουν.

Στην Ιρλανδία, η αξιολόγηση του σχολείου γίνεται με συνδυασμό τριών στοιχείων:

- εκθέσεις επιθεωρητών
- επίδοση μαθητών σε εθνικές εξετάσεις
- εκθέσεις αυτοαξιολόγησης που υποβάλλονται από τα σχολεία. Τα κριτήρια αυτοαξιολόγησης αφήνονται στην κρίση κάθε σχολείου.

Στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας και της Ουαλίας η αξιολόγηση του E.Σ. γίνεται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Σε τοπικό την ευθύνη της αξιολόγησης των σχολείων έχουν οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities) Οι υποχρεώσεις των LEA είναι:

⁴⁰ Δούκας Χρ., Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, εκδ. Γρηγόρη, σελ. 20 – 22

- η διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, η συστηματική υποστήριξη της ποιότητας της βελτίωσης της εκπαίδευσης, η παροχή βοήθειας στα σχολεία να αναλύσουν την επίδοση των μαθητών τους και να βελτιωθούν⁴¹.

- οι επιθεωρητές της LEA δίνουν προτεραιότητα στα χαμηλής επίδοσης σχολεία. Δίνουν βαρύτητα στο Αναλυτικό πρόγραμμα και στη Διδακτική.

Σε εθνικό επίπεδο υπάρχει ο OFSTED (Οργανισμός για την επιτήρηση των Στάνταρς στην Εκπαίδευση). Οι αρμοδιότητές του είναι:

- εκπαίδευση επιθεωρητών
- Συλλογή στοιχείων από τις επιθεωρήσεις
- Παροχή οδηγιών στους επιθεωρητές
- Επίβλεψη του τρόπου με τον οποίο γίνονται οι επιθεωρήσεις

Οι επιθεωρητές ειδοποιούν δυο μήνες πριν το σχολείο ότι πρόκειται να το επισκεφτούν για την αξιολόγηση. Οι επιθεωρητές εστιάζουν την προσοχή τους:

- ευρήματα της προηγούμενης αξιολόγησης
- σε στοιχεία που δείχνουν ότι τα αποτελέσματα του σχολείου έχουν βελτιωθεί
- την επίδοση των μαθητών του σχολείου στις εξετάσεις των key stages. Πρόκειται για τις εξετάσεις που διενεργούνται σχεδόν κάθε τρία χρόνια στις ηλικίες των 7,11,14 και 16
- Την επίδοση των μαθητών στις εξετάσεις του GCSE στη γλώσσα, τα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες
- Συναντιούνται με τους γονείς και καταγράφουν τις απόψεις τους για το σχολείο
- Την ομάδα αξιολόγησης του σχολείου αποτελούν από 2-5 επιθεωρητές.

Αποτελέσματα της αξιολόγησης:

- παράγεται μια έκθεση αξιολόγησης και περίληψή της έξι εβδομάδες μετά την αξιολόγηση, η οποία αποστέλλεται στη διοικούσα επιτροπή του σχολείου, τη LEA, τον OFSTED, σε τυχόν χρηματοδότες του σχολείου.
- Μέσα σε 40 ημέρες από την κοινοποίηση της έκθεσης, η διοικούσα επιτροπή του σχολείου υποβάλλει πλάνο δράσης.
- Η LEA δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στα σχολεία χαμηλής επίδοσης.
- Η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει ακόμη και στο κλείσιμο του σχολείου.

Η επίδοση των μαθητών ως κριτήριο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται σε τρεις μόνο χώρες, την Αγγλία, την Ουαλία και την Ιρλανδία. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο δεν υπάρχει ούτε μια μόνιμη θέση εργασίας σε σχολείο.

Στη Δανία το 1999 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Αξιολόγησης με έργο:

- Συστηματική και υποχρεωτική αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Συστηματική επεξεργασία της διεθνούς και εθνικής εμπειρίας σε ζητήματα αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των προγραμμάτων και των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.
- Τη διαμόρφωση δεικτών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Τη διεξαγωγή σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

⁴¹ Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 70, σελ. 19

Δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση. Η έρευνα στρέφεται στις εξής περιοχές:

- Αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Προσπάθεια διαμόρφωσης συγκεκριμένων στόχων σε κάθε μάθημα, ώστε να μπορούν να μετρηθούν.
- Διαμόρφωση συστήματος εθνικών εξετάσεων, ώστε να μπει μια κοινή πλατφόρμα σχετικά με την επίδοση των μαθητών.
- Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.
- Διοίκηση σχολείων, ώστε να προέρθει η βελτίωσή τους μέσα από σύγχρονες αντιλήψεις για το εκπαιδευτικό management. Αυτή η περιοχή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί έχουν δοθεί στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την ποιότητα του σχολείου, τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών, τη διδασκαλία του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα συνδικάτα προτείνουν την αυτοαξιολόγηση τη σχολικής μονάδας και την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Δεν έχει υπάρξει εθνική εφαρμογή⁴².

Στην Ισπανία το 1990 ιδρύεται το Εθνικό Ίδρυμα για την αξιολόγηση ενώ το 1995 ψηφίστηκε ο Νόμος που έδωσε την ευθύνη στις περιφέρειες να διαμορφώσουν σχέδια αξιολόγησης με δικά τους κριτήρια.

Το Εθνικό Ίδρυμα για την Αξιολόγηση εξέδωσε ένα εξάτομο έργο σχετικά με την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, όμως δεν υπάρχει ακόμη εθνική εφαρμογή. Στην Πορτογαλία το 1986 η αξιολόγηση έγινε υποχρεωτική με το βασικό νόμο για το εκπαιδευτικό σύστημα. Το 1987 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Οι δραστηριότητές του στρέφονται σε δυο περιοχές:

- Αποτίμηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου με τη χρήση στατιστικών και οικονομετρικών μεθόδων. Το κύριο ενδιαφέρον είναι η αποδοτικότητα των επενδύσεων που γίνονται σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.
- Συνεργασία με δήμους για την ανάπτυξη προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης.

Το 1991 σχεδιάζεται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση για κάθε μαθητή», με σκοπό τη διασφάλιση της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από όλους τους μαθητές. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ένα παρατηρητήριο με 15 δείκτες σχετικά με το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τους πόρους και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Όμως δεν υπάρχει ακόμη συγκεκριμένη εφαρμογή.

Στη Σκωτία το κέντρο βάρους έχει πέσει στην αυτοαξιολόγηση. Το 1996 δημοσιεύθηκε το «Πόσο καλό είναι το σχολείο μας», ένα εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας που περιλαμβάνει 33 δείκτες επιδόσεων, ώστε να βοηθήσει τα σχολεία να αυτοαξιολογηθούν με βάση αυτούς τους δείκτες. Το σώμα επιθεωρητών λειτουργεί βοηθητικά προς τα σχολεία, ώστε να συντάξουν τις δικές τους αναφορές αυτοαξιολόγησης.

Στη Γαλλία⁴³, όπου παραδοσιακά υπάρχει ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και το κράτος καθορίζει τα πάντα στα σχολεία, υπάρχουν επιθεωρητές, οι οποίοι αξιολογούν τον εκπαιδευτικό παρακολουθώντας μαθήματά του. Όμως τα τελευταία χρόνια υπάρχει προβληματισμός κατά πόσο οι επιθεωρητές – που απομυζούν σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού – αποδίδουν τα ανάλογα στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Από τη στιγμή που οι εξετάσεις του Μπακαλορεά

⁴² Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τευχ. 70, σελ. 21

⁴³ Σ. Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη, Β. Βρετάκου, Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης, εκδ. Ιων, σελ. 83-87

επιβάλλουν συγκεκριμένο τρόπο εργασίας στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι αρχές προβληματίζονται για το ποιος είναι ο λόγος ύπαρξης του επιθεωρητή.

1965 : Δημιουργήθηκε σώμα επιθεωρητών

1990 : Διαμορφώθηκαν δυο κατηγορίες επιθεωρητών:

- Τοπικοί (εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πέντε χρόνια)
- Εθνικοί (εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πέντε χρόνια και αυξημένα προσόντα). Και οι δυο κατηγορίες επισκέπτονται το σχολείο και συντάσσουν έκθεση. Παρακολουθούν τα μαθήματα του εκπαιδευτικού.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει στροφή προς το να παίζουν οι επιθεωρητές ένα ρόλο βοηθού των σχολείων στην αυτοαξιολόγηση τους με κριτήρια που αυτά επιλέγουν.

Η Ιταλία⁴⁴ βρίσκεται σε φάση νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής μεταρρύθμισης. Από το 2003 έχει ξεκινήσει μια προσπάθεια εξετασιοκεντρικής αλλαγής του σχολείου, όπου οι μαθητές πρέπει να δίνουν εξετάσεις κάθε δυο χρόνια. Επίσης, αξιολογείται η συμπεριφορά του μαθητή, καθώς θεσμοθετήθηκε «βαθμολογία διαγωγής». Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1999 το Υπουργείο Παιδείας έστειλε στα σχολεία εγκύκλιο, με την οποία καλούσε να δημοσιεύσουν στο ιντερνετ στοιχεία για τις απουσίες των μαθητών τους. Η μεταρρύθμιση αυτή κλείνει με ένα κύκλο που άνοιξε ο Νόμος Bastiani και ο οποίος έδινε αυτονομία στα σχολεία. Ο κύκλος κλείνει με τον ανταγωνισμό τους, με το αν έχουν οι μαθητές καλύτερη επίδοση, η παλιά θατσερική συνταγή «αυτονομία στα σχολεία και ανταγωνισμός ανάμεσά τους».

- Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο

- το 1997 η αυτονομία θεωρήθηκε εργαλείο για τη βελτίωση των σχολείων. Τους δίνεται η δυνατότητα να προσδιορίσουν τα προγράμματα και τους στόχους τους.

Το 1999 τα σχολεία υποχρεώθηκαν για πρώτη φορά να υποβάλλουν έκθεση στο κοινό για την αποτελεσματικότητά των πρακτικών τους και τις επιδόσεις των μαθητών τους στην τελευταία τάξη του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- υπάρχει σώμα επιθεωρητών οι οποίοι μέχρι τώρα παίζουν συμβουλευτικό ρόλο στα σχολεία.

- Το 2003 έγινε η εξετασιοκεντρική μεταρρύθμιση.

Η Φινλανδία⁴⁵ έδωσε αυτονομία στα σχολεία μέσω της δυνατότητάς τους να διαμορφώσουν δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα. Το Υπουργείο Παιδείας χαράσσει κεντρικές κατευθύνσεις και το σχολείο ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και τις δυνατότητες των μαθητών του προσπαθεί να τις υλοποιήσει. Κυριαρχεί η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή και δεν υπάρχει βαθμολογία. Έτσι οι εκπαιδευτικοί συζητούν πως θα επιτύχουν καλύτερα το έργο τους, τι μέσα θα χρησιμοποιήσουν, πως θα συγκροτήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι αναφορές που συμπληρώνουν οι εκπαιδευτικοί κινούνται στις εξής ερωτήσεις:

- Ενδιαφέρονται οι μαθητές για το πρότζεκτ;

- Νομίζεις ότι θέλουν κι άλλο;

- Ποιο είναι το πιο βαρετό αντικείμενο;

- Μπορούμε να κάνουμε κάτι άλλο και να το διδάξουμε με άλλο τρόπο;

- Έχουμε πολλούς μαθητές στην τάξη;

⁴⁴ Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τευχ. 70, σελ.22

⁴⁵ ο. π., σελ 22

Εκείνο λοιπόν που επιβεβαιώνεται είναι πως η πολιτική αυτή κατεύθυνση της εισαγωγής μεθόδων αξιολόγησης γενικεύεται τα τελευταία χρόνια. Όμως και η αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων της είναι εξίσου ισχυρή και αυτό καταγράφεται στη βιβλιογραφία.

Εκείνο το οποίο παρατηρείται συνολικά, όπου έχει εφαρμοστεί η υιοθέτηση των δεικτών της «επιτυχίας» μέσα από τις σχολικές μεταρρυθμίσεις από το 1990 και έπειτα είναι το γεγονός ότι οδηγεί σε τυποποιημένες δοκιμασίες επιδόσεων. Οι συνέπειες στα σχολεία για τον καθένα από τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς, μαθητές, διευθυντές, κοινωνικό περίγυρο κ.τ.λ. είναι δύσκολο να αποτιμηθούν θετικά. Η λογική αυτή πολύ συχνά συνδυάζεται με την ανάγκη να μεταφερθούν αρμοδιότητες σε επίπεδο περιφέρειας και οι αποφάσεις να παίρνονται πιο κοντά στον πολίτη. Στην πράξη όμως, η εφαρμογή τόσο στην Αγγλία, αλλά και στην Αμερική, έδειξε πως οι διαφορές μεγεθύνθηκαν και πως η λογική αυτή οδήγησε πολλά σχολεία στην υπο - χρηματοδότηση και στο κλείσιμο⁴⁶.

Ακόμη, όσο και αν φαίνεται περίεργο, εκτός από την εντατικοποίηση που φαίνεται σε όλες τις στατιστικές έρευνες, «τα ίδια τα σχολεία γίνονται πιο όμοια μεταξύ τους και πιο αφοσιωμένα σε τυπικές παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη και σε ένα τυποποιημένο και παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα⁴⁷. Τα στοιχεία που μελετήθηκαν σε όλες τις χώρες επιβεβαιώνουν πως «η αγορά δεν ενίσχυσε την ποικιλία στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική, στην οργάνωση, στην πελατεία ή ακόμη και στην εικόνα. Αντίθετα συστηματικά υποτιμά τις εναλλακτικές λύσεις και αύξησε την εξουσία των κυρίαρχων μοντέλων⁴⁸».

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η νέο - συντηρητική πίεση που ασκείται από την κοινωνία για τον έλεγχο του περιεχομένου και της «συμπεριφοράς», μέσα από αναφορές στα εθνικά προγράμματα στη ρυθμισμένη αναφορά των αξιών της κοινωνίας. Συνολικά η πορεία αυτή της ένταξης μοντέλων αξιολόγησης απονομιμοποίησε τα πιο κριτικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης. «Κατάφερε να επανεισάγει τη διαστρωμάτωση στα σχολεία και να μειώσει την πιθανότητα να συμβεί αλλαγή πορείας. Εξαιτίας της συνεχούς πίεσης προς τα παιδιά να εμφανίζονται με συνεχώς υψηλότερους δείκτες απόδοσης στην Αγγλία, οδήγησε πολλούς μαθητές στην έξοδο από το σχολείο⁴⁹».

Σημαντικότερη πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την εξάλειψη της φτώχειας, τη μεγαλύτερη ισότητα, την καθιέρωση πιο αποτελεσματικών και πιο εξισωτικών προγραμμάτων υγείας και στέγασης και μέσα από την άρνηση να συνεχίσουμε τις πολιτικές του φυλετικού αποκλεισμού. Η άποψη πως το σχολείο από μόνο του μπορεί να ανατρέψει και να αντισταθμίσει κάθε κοινωνική ανισότητα δεν καταφέρνει παρά να αναγνωρίζει ως αποτυχημένο κάθε σχολείο και να του αποδώσει ευθύνες που δεν μπορεί να αναλάβει. Μια περίπτωση η οποία συνεχώς κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια είναι τα αυτοδιοικούμενα σχολεία όπου «ο ρόλος του Διευθυντή αλλάζει. Περισσότερος χρόνος δαπανάται για τη διατήρηση ή την ενίσχυση της δημόσιας εικόνας ενός «καλού σχολείου», και λιγότερος χρόνος και ενέργεια δαπανάται σε ουσιαστικά ζητήματα παιδαγωγικής και αναλυτικού προγράμματος⁵⁰».

⁴⁶ Hopkins 1994:22, Parlett and Hamilton 1972 : 57, σελ. 155-157

⁴⁷ Whitty, Power and Halpin, 1998, p.12-13

⁴⁸ Apple M., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας, σελ. 106 -107

⁴⁹ Whitty, Power and Halpin 1998, sel.90.

⁵⁰ Apple M., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας, σελ. 105

Θεωρείται δεδομένο πως κάθε προσπάθεια αξιολόγησης θα οδηγήσει σε κοινωνικές αδικίες οδηγώντας τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό τις πιθανότητες τους για κοινωνική ανέλιξη και επαγγελματική άνοδο⁵¹.

Ενότητα Β'

1. Η Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στη χώρα μας (1996)

Στην έκθεση αυτή και στην ενότητα των γενικών παρατηρήσεων (ενότητα Α) υπογραμμίζεται η κοινή διαπίστωση των προβλημάτων «που θα μπορούσαν να μετατραπούν σε ένα συναινετικό πρόγραμμα ριζικών αλλαγών και απεμπλοκής από την αυθυπόβλητη τυραννία του παρελθόντος που ήταν αποτέλεσμα της νομικής, διοικητικής και δομικής ακαμψίας το χώρο της Παιδείας. Είναι εμφανές ότι υπάρχει επαρκής πολιτική και επαγγελματική συναίνεση για αλλαγή η οποία θα μπορούσε οδηγήσει σε σαφή και ουσιαστική μεταρρύθμιση».

Στην προσπάθειά της να διασαφηνίσει με τρόπο απλουστευτικό τους στόχους της εκπαίδευσης, κατά την άποψή μας, η έκθεση αυτή αποκαλύπτει το ρόλο που ο ΟΟΣΑ επιφυλάσσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια εντελώς πεζή και στατική προσέγγιση (εκθ. ΟΟΣΑ παρ.5).

Παρόλα αυτά με τρόπο αντικειμενικό εντοπίζει και ιεραρχεί έξι σημεία που χρήζουν προσοχής παρ.6.

- Πόροι
- Βαθύτερα κοινωνικά και ηθικά ερωτήματα
- Βελτίωση της ποιότητας
- Ο τρόπος χάραξης της πολιτικής
- Αποκέντρωση
- Αξιολόγηση

{Διαπιστώνουμε λοιπόν πως η ιεράρχηση των αδυναμιών επιφυλάσσει στην αξιολόγηση την τελευταία θέση και αυτό είναι λογικό με την έννοια ότι η αξιολόγηση ακολουθεί μιας συστηματικής προσπάθειας συντονισμού και οργάνωσης κάθε συστήματος και του εκπαιδευτικού. Εξαρτάται όμως, όπως είναι φυσικό, όλων των άλλων παραμέτρων και πρωτοβουλιών, γιατί στην πολιτική εκτός από το σκοπό μετράει και ο τρόπος. Επ' αυτού έχουμε να κάνουμε πολλές παρατηρήσεις που τις θεωρούμε σημαντικές για την ερμηνεία της πορείας της καθιέρωσης της αξιολόγησης στη χώρα μας. Πολύ απλά, και όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ, χωρίς τους απαιτούμενους πόρους, χωρίς την ανάλυση των βαθύτερων κοινωνικών και ηθικών ερωτημάτων, τη βελτίωση της ποιότητας και τον τρόπο χάραξης της πολιτικής (επ' αυτού μπορούμε να κάνουμε πολλές παρατηρήσεις), την ουσιαστική αποκέντρωση, δεν έχει νόημα πιθανότατα να μιλάμε για αξιολόγηση, γιατί αυτό σημαίνει δυο πράγματα τα οποία έχουν υπογραμμιστεί από πολλούς μελετητές. α) Να αποδοθούν οι ευθύνες της λειτουργίας ή μη του εκπαιδευτικού συστήματος στους εκπαιδευτικούς και β) να προκύψει ένα στυγνό και άγονο σύστημα χειραγώγησης και ελέγχου. Εκείνο που συνήθως συμβαίνει στη χώρα μας και επαναλήφθηκε και αυτή τη φορά είναι η προχειρότητα, η παντογνωσία, η έλλειψη μελέτης των ελληνικών δεδομένων, η αντιγραφή ξένων

⁵¹ Bowe R. and Ball S.J. with Gold A., Reforming education and changing schools: Case studies in Policy Sociology, London, Routledge, 1992

ρυθμίσεων άσχετων με τις κοινωνικές συνθήκες και αντιλήψεις, ενώ ο τρόπος επιβολής τους έμεινε παροιμιώδης (επί υπουργίας Γ. Αρσένη).

Αφήνουμε τις παρατηρήσεις τις σχετικές με τις παραμέτρους αυτές, από τις οποίες, πολλές κινούνται στη σωστή κατεύθυνση, αν και η γενικότερη παρατήρηση στην έκθεση του ΟΟΣΑ είναι η ρεαλιστική καταγραφή που όμως περιέχει μια ιδεολογική κατεύθυνση αποδοτικότητας και νεοφιλελευθερισμού και περνάμε στις παρατηρήσεις τις σχετικές με την αξιολόγηση.

«Η αξιολόγηση θα εγγυάται το υψηλό επίπεδο και την ορθή πρακτική σε ιδρύματα που δεν υποβάλλονται σε άσκοπους κεντρικούς ελέγχους και κανονισμούς» παρ.30. Όμως αυτή τη διαδικασία και η έκθεση του ΟΟΣΑ τη βλέπει ως ένα στοιχείο που θα ανταλλαχθεί με τις νορμαλιστικές επιρροές και την αντικατάσταση των ελέγχων που επιβάλλονται δια νόμου. Επίσης τονίζει πως «η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και τις φάσεις του συστήματος, συμπεριλαμβανομένων και των κεντρικών Υπουργείων θα εξασφάλιζε απόδοση ευθυνών, τη δίκαιη και ορθολογική κατανομή πόρων και θα επέτρεπε στις ομάδες εργασίας να αναπτύξουν την αυτοκριτική τους και να βελτιωθούν».

Η εικόνα των εμπειρογνομών για την Αξιολόγηση Σχολείων όπως φαίνεται στην παρ.34 είναι:

- «Η αξιολόγηση σχολείων επιβάλλεται να ενθαρρύνει τα σχολεία να χρησιμοποιούν την ελευθερία τους προς αποφυγή μιας αποκλειστικής εξάρτησης από ένα εθνικό πρόγραμμα διδασκαλίας που έχει επιβληθεί». Όπως θα διαπιστώσουμε στην παρουσίαση του νομοθετικού πλαισίου κάθε άλλο παρά σε αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν οι ρυθμίσεις αυτές.

Υιοθετήθηκε τουλάχιστον στο Λύκειο ο απόλυτος κεντρικός έλεγχος και «απαγορεύτηκε» οποιαδήποτε ελευθερία στην επιλογή εκτός του εθνικού προγράμματος διδασκαλίας.

- «Μια ενισχυμένη συμβουλευτική υπηρεσία πρέπει να παίξει κάποιο ρόλο στην πορεία της εξωτερικής αυτής αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις πρέπει να διαβιβάζονται σε σχολικές επιτροπές και τοπικές αρχές. Η διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να εφαρμοσθεί και στην ιδιωτική εκπαίδευση». Στις παρατηρήσεις αυτές μπορούμε να εντοπίσουμε τη βάση για τη δημιουργία του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών που προβλέπει ο Ν. 2525.

Στην παρ. 57 αναφέρεται: «Τα σχολεία αντιμετωπίζουν το μεγάλο βάρος της γραφειοκρατικής εξουσίας σε αντιπαράθεση προς το έργο της διαπαιδαγώγησης και το κυρίαρχο πρότυπο παραγωγής και μετάδοσης γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί απομακρύνονται από το επάγγελμά τους εξαιτίας ενός προγράμματος, εθνικά προσδιορισμένου, το οποίο εν μέρει κατακρίνουν και δεν αφήνει περιθώρια για πρωτοβουλία ή ανάπτυξη. Η εξουθενωτική πίεση από τον ανταγωνισμό για τα πανεπιστήμια καταδυναστεύει τις δυο τελευταίες τάξεις του λυκείου και υπονομεύει την εκπαίδευσης που έχει δοθεί στις προηγούμενες τάξεις, αφού αυτή στηρίζεται στην επιδεξιότητα των μαθητών να απομνημονεύουν ολόκληρα αποσπάσματα από την προκαθορισμένη ύλη των σχολικών βιβλίων». Παρατηρούμε εδώ πως η επιλογή των επισημάνσεων που θα αποτυπωθούν στο νομικό πλαίσιο της αμέσως επόμενης περιόδου, αγνοεί πλήρως κάθε σημείο αυτής της παραγράφου. Αντίθετα επιβαρύνει με πολύ πιο αυστηρούς ελέγχους τη σχολική μονάδα προσθέτοντας γραφειοκρατικές διαδικασίες (καταχώρηση και έλεγχος των προφορικών βαθμολογιών, διατήρηση αρχείου διαγωνισμάτων και τεστ, κτ.λ), ενώ ελάχιστα βήματα γίνονται προς την κατεύθυνση της διοικητικής οργάνωσης και στελέχωσης των σχολείων.

Για τα αναλυτικά προγράμματα ο ΟΟΣΑ παρατηρεί στις παρ. 62-64:

«να λαμβάνονται υπόψη η ευρεία κλίμακα ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των μαθητών, καθώς επίσης και οι τοπικές συνθήκες και ανάγκες. Οι δυνατότητες για ατομικές επιλογές ευρείας μορφής επιβάλλεται να συνοδεύονται και από την ατομική παροχή συμβουλών στον/στην μαθητή/τρια από τους καθηγητές/δασκάλους τους... Ο τρόπος διδασκαλίας δεν προετοιμάζει για την περαιτέρω εκμάθηση που σχετίζεται με την πρακτική εξάσκηση. ... Η ελεύθερη αγορά βιβλίων και η ελευθερία επιλογής μεταξύ εγκεκριμένων βιβλίων είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις ανάπτυξης των αναλυτικών προγραμμάτων»... «τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να μετατραπούν σε εγχειρίδια ..η συνεχιζόμενη κατάρτιση θα πρέπει να εξοικειώσει τους καθηγητές/δασκάλους με δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας. Το υψηλό ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο στις λιγότερο πυκνοκατοικημένες περιοχές μπορεί να ελαττωθεί αν το πρόγραμμα των μαθημάτων προσανατολιστεί προς τις τοπικές ανάγκες.

«Το Π.Ι. θα μπορούσε να εκπληρώσει το ρόλο αυτό εάν οι αρμοδιότητες του επαναπροσδιορίζονταν και αν η δομή του άλλαζε ριζικά. Η παρούσα ενασχόλησή του με τη συγγραφή βιβλίων θα πρέπει να μετατραπεί σε ευθύνη για τον προσδιορισμό των βασικών στόχων των προγραμμάτων. Η εργασία αυτή θα πρέπει να είναι στη διάθεση των καθηγητών/δασκάλων και να βοηθά για τη χάραξη κατευθυντήριων αξόνων, τόσο για τους συγγραφείς των βιβλίων, όσο και για τους εκπαιδευτικούς». Στον τομέα αυτό αν και έγινε κάποια προσπάθεια με τα μαθήματα επιλογής και την εισαγωγή νέων αντικειμένων διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, πολύ σύντομα για λόγους πρακτικούς (έλλειψη αιθουσών, εργαστηρίων, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών) εγκαταλείφθηκαν ή στην καλύτερη περίπτωση ατόνησαν.

Για την εκπαίδευση και τη διαρκή επιμόρφωση καθηγητών/δασκάλων στην παρ.65 υπογραμμίζεται ότι : «η διαρκής επιμόρφωση παρέχεται σε μια μικρή μειοψηφία δασκάλων. ... Τα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να αντικαθιστούν τους δασκάλους που επιμορφώνονται». Στην παρ. 66 αναφέρεται: «οι καθηγητές γυμνασίων και λυκείων έχουν αποκτήσει ελάχιστη διδακτική κατάρτιση. ... Η ανάγκη για παιδαγωγική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση είναι πολύ μεγάλη και επιτακτική δεδομένου ότι ο διορισμός γίνεται από την επετηρίδα μετά από μακρόχρονη αναμονή». Ενώ στην παρ. 67 τονίζεται: « Θα πρέπει να επιτρέπεται στους καθηγητές να επιλέγουν οι ίδιοι τα κέντρα στα οποία θα επιμορφώνονται. Οι επιμορφωτές των καθηγητών έχουν οι ίδιοι ανάγκη από επιμόρφωση. Θα πρέπει να θεσπιστεί κάποια πολιτική για την επαγγελματική βελτίωση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού ιδιαίτερα εάν πραγματοποιηθούν μεταρρυθμίσεις στο πρόγραμμα, στην αξιολόγηση και στη διαχείριση. Στην παράγραφο 68 με κατηγορηματικό τρόπο δηλώνεται η άποψη της επιτροπής ότι «η επετηρίδα θα πρέπει να καταργηθεί ... και οι διορισμοί να γίνονται με επιλεκτικά κριτήρια » και την παρ.69 δηλώνεται πως «τα κριτήρια για την προαγωγή σε θέσεις διευθυντών χρειάζονται αναθεώρηση. Οι προτάσεις μας για μεγαλύτερη αυτονομία θα απαιτήσουν σημαντικά επαγγελματικά και διοικητικά προσόντα, και κατάλληλη επιμόρφωση».

Για την Τεχνική Εκπαίδευση επισημαίνεται πως « Ο ρόλος της β/θμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης χρειάζεται να αποσαφηνισθεί, καθώς και οι αλληλεξαρτήσεις των λυκείων, γενικών πολυκλαδικών και τεχνικών, και των ΙΕΚ»,παρ. 70. Πράγματι ένα γενικό αλαλούμ κυριαρχεί στον τομέα αυτό. Η θέσπιση της ΤΕΕ έδωσε μια κατεύθυνση η οποία όμως ναρκοθετήθηκε από την προχειρότητα της εφαρμογής και τις τροποποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο που έκαναν λιγότερο ελκυστική τη φοίτηση στην ΤΕΕ.

Αλλαγές σε εθνικό επίπεδο

Στην παρ. 75 αναφέρεται πως «χρειάζονται αλλαγές στο ρόλο της κεντρικής διοίκησης που κρίνεται ευρέως ως αυθαίρετη, υπαγορευτική και θολή στη λειτουργία της, καθώς και στερημένη ορθολογικών και διάφανων διαδικασιών σχεδιασμού.παρ.76 Αμφότερες οι λειτουργίες της και η λειτουργικότητά της χρειάζονται επιτακτική ανάλυση και μεταρρύθμιση. Οι επικρίσεις κατά των κεντρικών υπηρεσιών περιλαμβάνουν:

- έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στην πολιτική και στις δραστηριότητες των διαφόρων κεντρικών υπηρεσιών
- δεν υπάρχει ορθολογικός σχεδιασμός να συνδέει το ύψος των πόρων και τις κατανομές τους με τον υπολογισμό των οικονομικών αναγκών ή της κοινωνικής ζήτησης.
- Τα ιδρύματα εμπλέκονται σε στρεψόδικες γραφειοκρατικές διαδικασίες.
- Το σύστημα εξυπηρετεί απαρχαιωμένες συνταγματικές διατάξεις, που στηρίζονται από δικαστήρια, τα οποία ενισχύουν τη δύναμη του κράτους σε βάρος των ατομικών δικαιωμάτων ή των απόψεων των επαγγελματιών στην εκπαίδευση.

Στην παρ. 81 επισημαίνεται ότι «το Υπουργείο είναι υπεύθυνο για τη στρατηγική καθοδήγηση του συστήματος, αλλά χρειάζεται προσωπικό σχεδιασμού και Προγραμματισμού που θα είχε την δυνατότητα να αναλύει τις ανάγκες και να θέτει σε κίνηση μια διαδικασία πλήρους σχεδιασμού, που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει του τρόπους λειτουργίας του ίδιου του υπουργείου με διάφορες μεθόδους .Θα μπορούσε επίσης να αναθέτει σε ένα εθνικό συμβούλιο παιδείας ένα μεγάλο μέρος του σχεδιασμού, με το απαραίτητο προσωπικό.

Στην παρ. 82 γίνεται μια ανάλυση των μέσων που προτείνονται: «Οι διαδικασίες και οι στόχοι που θα προέκυπταν θα ήσαν οι εξής:

- η εκτίμηση των οικονομικών και κοινωνικών αναγκών για διάφορες μορφές
- η διαπίστωση ως προς τους πόρους και τις θεσμικές δομές που είναι απαραίτητοι για την κάλυψη των αναγκών
- η διαδικασία διαπραγματεύσεων και διαμόρφωσης συμφωνιών με πολιτικούς και άλλους φορείς και παράγοντες που εκφράζουν τομείς συμφερόντων στο χώρο της παιδείας ώστε να υπάρξει ένα ορθολογικό σχέδιο για την υιοθέτηση κατάλληλων πολιτικών. Ένα καλά στελεχωμένο και πλήρως εξουσιοδοτημένο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας θα μπορούσε να παίξει ένα ρόλο ζωτικής σημασίας στην περίπτωση αυτή.
- κατανομή πόρων, ώστε να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο μια πολιτική που θα βασίζεται σε μια ανάλυση των αναγκών.
- διασφάλιση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται με αυστηρά κριτήρια για την εξασφάλιση υπευθυνότητας και καινοτομίας.

Όσον αφορά τη στρατηγική της αλλαγής στην παρ. 83 αναφέρεται πως η αλλαγή δεν είναι ποτέ εύκολο να επιτευχθεί συστηματικά επειδή η «αδράνεια είναι η μεγαλύτερη δύναμη στον κόσμο. Αλλά ο καιρός είναι κατάλληλος για αλλαγή στην Ελλάδα. Κανέναν δεν έχουμε συναντήσει που να μην είναι βέβαιος για την αναγκαιότητα της αλλαγής».

Στην παρ. 84 τονίζεται πως «Τα συστατικά μιας στρατηγικής μεταρρυθμίσεων περιλαμβάνουν τη δημιουργία ενός ανάλογου ψυχολογικού κλίματος και κουλτούρας, τον εντοπισμό νέων στόχων και αντικειμενικών σκοπών την αλλαγή δομών και διαδικασιών, ακόμα και εκείνων που είναι κατοχυρωμένες σε νόμους, καθώς και τις δομές εξουσίας που εξαρτώνται από αυτές, την κατανομή πόρων για

την υλοποίηση των νέων στόχων, δίνοντας πάντα προσοχή στις απαιτήσεις διαφορετικών συμφερόντων που διατυπώνονται μέσω πολιτικών και άλλων διαύλων. Διαπιστώσεις πρέπει να γίνουν για το εάν οι αλλαγές αυτές πρέπει να πραγματοποιηθούν κλιμακωτά ή αν, μια επίδειξη αποφασιστικότητας, μέσω μιας ευρείας κλίμακας αλλαγών, πρέπει να αποφασισθεί. Αλλά αυτές θα πρέπει να γίνουν με σωστή προετοιμασία και μελέτη, χωρίς οι διδάσκοντες και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να εγκαταλείψουν το έργο που ήδη άρχισαν ως αποτέλεσμα των προγενέστερων μεταρρυθμίσεων...

Στην παρ.85 συμπεριλαμβάνονται τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν: «Μια στρατηγική για αλλαγή είναι απαραίτητη και πρέπει να συμπεριλάβει:

- τη δημιουργία έμπειρων και καλά εξουσιοδοτημένων (task forces) ομάδων εργασίας για να αναλύσουν τα βασικά προβλήματα και τις ενδεχόμενες λύσεις όπως ίσως συμπεριλήφθηκαν και στην αναφορά των εμπειρογνομόνων.
- συμφωνία για τις αναλύσεις με τις κύριες ομάδες και συμφέροντα του εκπαιδευτικού συστήματος
- την εγκαθίδρυση πειραματικών σχημάτων και προγραμμάτων πλήρους μεταβίβασης των κέντρων αποφάσεων στην ομάδα βάσης (σχολική μονάδα, πανεπιστήμιο)
- προβολή της αξίωσης για νέους πόρους».

Στην παρ.86 γίνεται μια σύντομη αναφορά στους στόχους : « Τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών θα ήταν ίσως:

- α. ένας νέος τύπος δημοκρατίας και ισότητας προωθώντας την εξατομίκευση της, εντός των εθνικών και κοινωνικών στόχων.
- β. Απαλλαγή από τις νομικές και γραφειοκρατικές διατάξεις, με στόχο τη δημιουργία πλαισίων ελέγχου και αυτονομίας βασισμένων σε αναλύσεις για τις λειτουργικές ανάγκες.
- γ. Συγκεκριμένες ελευθερίες και ευθύνες των διδασκόντων και των μαθητών/φοιτητών σ' ολόκληρο το σύστημα. Θα μπορούσαν να καταγραφούν ίσως καταστατικοί χάρτες που θα τις ενσωματώνουν.
- δ. Μέσω αξιολόγησης η αυξανόμενη γνώση σχετικά με τα αποτελέσματα και τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό μπορεί να εξασφαλίσει αφ' ενός την υπευθυνότητα και αφ' ετέρου την επαγγελματική βελτίωση, ανάπτυξη και εξέλιξη μέσω της ανατροφοδότησης (feedback) των αποτελεσμάτων αυτών.
- ε. Διαφανή σκεπτικά για τις κατανομές πόρων και τη λήψη αποφάσεων.
- στ. Πλάθοντας έναν νέας αντίληψης επαγγελματισμό που έχει ως βασικό στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, φοιτητών, γονέων. Ο νέος επαγγελματισμός θα ενεργεί μέσα σε ένα πλαίσιο αυξημένων ελευθεριών με στόχο την ενδυνάμωση και εμπύχωση βασικών πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- ζ. Έρευνα σε καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα για την καταγραφή των τόσο αναγκαίων στοιχείων και της εποικοδομητικής κριτικής. Δεν υπάρχουν μελέτες της πορείας «συγκεκριμένων ομάδων μαθητών/σπουδαστών» (cohort studies) για να καταστήσουν δυνατές τις αξιολογικές βελτιώσεις που ενδείκνυνται σε κάποια χρονικά διαστήματα και τέτοιες μελέτες πρέπει να προβλεφθούν.
- η. Ευρύτερη διασπορά της αλλαγής καθώς και των πολιτικών προγραμμάτων. Όπου είναι εφικτό οι αλλαγές θα πρέπει να πραγματοποιηθούν περισσότερο με πείραμα παρά μέσω αλλαγών του νόμου.
- θ. Οι οικονομικές μεταρρυθμίσεις θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν: τη θέσπιση καταβολής μικρών ποσών για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και αναγνώριση

και ρύθμιση της ιδιωτικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό θα διασφάλιζε την επιστροφή αρκετών φοιτητών που φοιτούν στο εξωτερικό.

Στην παρ.87 προτείνεται πως τα όργανα μπορούν να συμπεριλαμβάνουν:

A. Το εθνικό συμβούλιο Παιδείας στο οποίο να δοθούν ουσιαστικές αρμοδιότητες για τη μελέτη σχεδίων και για τον απολογισμό των μεταρρυθμίσεων. Γι' αυτούς τους σκοπούς θα χρειάζεται ένα αρμόδιο/ικανό επιτελείο από επαγγελματικό προσωπικό.

B. Τα κέντρα αξιολόγησης και ένα αναδομημένο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη βελτίωση των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

Ενώ στην παρ. 88 επιλογικά αναφέρεται: «Δεν νομίζουμε ότι υπάρχουν αξεπέραστα προβλήματα στη δομή της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά υπάρχουν προβλήματα στη διάρθρωση της και στην αξιοποίηση της ποιότητας που καλύπτεται από τις διάφορες της εκπαιδευτικής διοίκησης και απαιτήσεων αυτής».

Μπορούμε λοιπόν να διαπιστώσουμε πως η έκθεση του ΟΟΣΑ με ρεαλισμό καταγράφει και αναδεικνύει πολλές από τις επισημάνσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι παρατηρήσεις που γίνονται αφορούν όμως όλα τα επίπεδα σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως θα έχουμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε στη συνέχεια η έκθεση αυτή διαβάστηκε – ερμηνεύτηκε μονοσήμαντα. Αυτό σημαίνει πως δεν ακολουθήθηκε η μέθοδος που η έκθεση προτείνει, οι αδυναμίες που αφορούσαν το ΥΠΕΠΘ και τα ελλείμματα του σε επίπεδο οργάνωσης, συντονισμού και τακτικής, περίπου αγνοήθηκαν. Αντίθετα ό,τι αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και τις ευθύνες τους αποδόθηκαν στο ακέραιο και προβλήθηκαν κατά κόρον σε όλες τις αναλύσεις της Κυβέρνησης.

2^ο ΜΕΡΟΣ

ΤΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΟΥ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ 1995-2004

Ποιότητα της Εκπαίδευσης – Παράμετροι με τους οποίους συναρτήθηκε άμεσα η αξιολόγηση στη χώρα μας

Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και ο βαθμός υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης αποτελεί βασική παράμετρο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός του η βελτίωση, η ποιοτική αναβάθμιση των συντελεστών της εκπαίδευσης, η εξέλιξη, η ανατροφοδότηση και η βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές.

Στόχοι της αποτίμησης με βάση το νομικό πλαίσιο⁵² που προτάθηκε είναι:

- Η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στην τάξη
- Η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής
- Η άμβλυνση των ανισοτήτων
- Η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας
- Η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών
- Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων
- Η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος

Ένας από τους στόχους της εργασίας μας είναι να αξιολογήσουμε, αφού παρουσιάσουμε το θεσμικό πλαίσιο που επιστρατεύθηκε για το σκοπό αυτό και τη στρατηγική του, αν τα μέσα και τα εργαλεία που θεσμοθετήθηκαν μπορούσαν να αναλάβουν αυτό το βάρος, ως τέτοια, και σε ποιο βαθμό κατάφεραν να ανταποκριθούν στο ρόλο που ο νομοθέτης τους απέδωσε. Θα δούμε επίσης, αν πρόκειται για έναν μηχανισμό ανατροφοδότησης ή απλώς για μια διαδικασία ελέγχου και διαπιστώσεων.

Επίσης παράλληλα θα εξετάζουμε και τις θέσεις των επίσημων φορέων έκφρασης πολιτικής (κόμματα, συνδικάτα) που στην προσπάθειά τους να αντιπαρατεθούν ή να συμμετάσχουν στο διάλογο που άνοιξε με τις πρωτοβουλίες της Κυβέρνησης και την εκδήλωση της πρόθεσής της να προχωρήσει σε «μεταρρύθμιση» του εκπαιδευτικού συστήματος και στην οργάνωση ενός συνολικού μηχανισμού αποτίμησης, εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και στρατηγικές γύρω από τα ζητήματα αυτά. Ακριβώς επειδή δηλώνεται από την αρχή πως πρόθεση της πολιτικής που προτείνεται από την Κυβέρνηση είναι η πλήρης αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και με την προσπάθεια αυτή συνδέεται άμεσα η διαδικασία ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης τη χώρα μας, για το λόγο αυτό θα δούμε ταυτόχρονα και τις τομές που επιχειρήθηκαν σε βασικούς τομείς με τους οποίους συνδέεται η αποτίμηση, καθώς και τις θέσεις των φορέων στα μεγάλα και κεντρικά ζητήματα όπως είναι αυτό της αποκέντρωσης, που ούτως ή άλλως συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση και την πυραμιδωτή μορφή της, την επιμόρφωση που και αυτή ως τομέας θα πρέπει να παρακολουθεί τα

⁵² Ν. 2525/97, Εισηγητική έκθεση

συμπεράσματα και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και να προσαρμόζει τις μορφές και τα μέσα της στα συμπεράσματα της.

Θεωρούμε επίσης ως αμιγώς συσχετιζόμενο στοιχείο το κομμάτι της διοίκησης της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ολόκληρη η διοικητική πυραμίδα έχει στρατηγικό ρόλο στον τομέα της αξιολόγησης και της ανατίθεται το μεγαλύτερο κομμάτι αυτής της διαδικασίας.

Για τους λόγους αυτούς και για να μπορέσουμε να παρακολουθήσουμε τις εξελίξεις στο χώρο των πολιτικών που προτάθηκαν, κρίνουμε σκόπιμο να δούμε ποιες ήταν οι θέσεις και οι απόψεις των συνδικάτων των εκπαιδευτικών το διάστημα που προηγήθηκε του 1995. Είναι σημαντικό να ξέρουμε πως προσέγγιζαν τα προβλήματα της εκπαίδευσης σε πρωτ/θμιο και δευτ/θμιο επίπεδο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν στη συγκεκριμένη συγκυρία το νομοθετημένο πλαίσιο που βρίσκονταν σε ισχύ και ρύθμιζε τη λειτουργία της εκπαίδευσης, σε πρωτ/θμια και δευτ/θμια, καθώς επίσης και πως ιεραρχούσαν τα αιτήματά τους αυτά.

Η ανάλυση αυτή εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής που ασκήθηκε στην πολιτική που υιοθετήθηκε από την πολιτεία στο διάστημα 1990 – 1993, μια επιλογή νεοφιλελεύθερη που απηχούσε τις αντιλήψεις που κυριάρχησαν στην Ευρώπη στη δεκαετία του '80 και που σε ένα μεγάλο βαθμό θεωρήθηκαν το θαλασπικό αντίστοιχο στη χώρα μας.

Οι Στρατηγικές των συνδικάτων (ΔΟΕ – ΟΛΜΕ)

Οι θέσεις⁵³ της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών το διάστημα αυτό ήταν σε γενικές γραμμές οι εξής:

Εκτός από την υποχρεωτική παρακολούθηση της προσχολικής βαθμίδας, ένα κομβικό στοιχείο για τη διεύρυνση της αντίληψης στον εκπαιδευτικό χώρο η ΔΟΕ ζητά να θεσμοθετηθεί ενιαίος εκπαιδευτικός σχεδιασμός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ στο επόμενο συνέδριο προβάλλεται ως κύριο αίτημα το «ολοήμερο σχολείο⁵⁴». Στην τεκμηρίωσή τους οι Δάσκαλοι επισημαίνουν πως «στις ραγδαίως μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές πραγματικότητες και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της απασχόλησης της οικογένειας και της Πολιτείας δημιουργούν νέα δεδομένα. Με την εφαρμογή του διασφαλίζεται: α) ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της Εκπαίδευσης, β) η οργανωτική και λειτουργική εμπλοκή και άλλων φορέων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση με σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο ευθυνών και αρμοδιοτήτων και με κυρίαρχη την παρουσία τους στην εκπαίδευση, γ) τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του τον έχει ο δάσκαλος – παιδαγωγός, ο ρόλος του οποίου προσδιορίζεται από την δυνατότητά του,

- να καλλιεργεί την αυτενέργεια της μάθησης
- να ενισχύει τα μαθησιακά κίνητρα μέσω της ενθάρρυνσης
- να καθοδηγεί όπου χρειάζεται την προσπάθεια
- να εμπνυχώνει τις πρωτοβουλίες και την προσωπικότητα του παιδιού
- να συμβουλεύει

⁵³ Αποφάσεις 62^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1993

⁵⁴ Πορίσματα 9^{ου} συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ, 26-27 Απρίλη 1995, Θέμα «Το ολοήμερο Σχολείο»

- να ενθαρρύνει την ευρηματικότητα του παιδιού
- να καλλιεργεί την αγάπη για το επίτευγμα

δ) να λειτουργεί με ενιαία παιδαγωγική αντίληψη των δραστηριοτήτων του, διδακτικών, παιδαγωγικών, ψυχαγωγικών, ε) να οργανώνεται έτσι ώστε να αποτελεί υπέρβαση του σημερινού διδακτικοκεντρικού σχολείου. στ) η λειτουργία του στοχεύει στη δημιουργία πολίτη υπεύθυνου, δημιουργικού και συνειδητού μέλους στην κοινωνία.

Επιπλέον, ζητάται από την εκπαίδευση, να λειτουργεί αντισταθμιστικά – εξισωτικά για μειονεκτούντες κοινωνικά ομάδες και γεωγραφικές περιοχές, με ιδιαίτερη βαρύτητα στις ημιαστικές και αγροτικές, ζ) Να υπάρχει ευελιξία τόσο στη λειτουργία του, όσο και στην οργάνωση του με βάση τις τοπικές ιδιαιτερότητες, η) το ανοικτό πρόγραμμά του να στηρίζεται στη διαφοροποίηση, στη δυνατότητα επιλογής, θ) να απαλλάσσει την οικογένεια από δυσβάστακτα εκπαιδευτικά βάρη και να λειτουργεί συμβουλευτικά και όχι αντιπαραθετικά προς αυτή, να την ενισχύει αλλά βεβαίως δεν την υποκαθιστά, ι) να σχεδιάζεται με τρόπο συστηματικό, να λειτουργεί πειραματικά, να αξιολογείται, ια) να πληροφούνται και να ενεργοποιούνται όλες οι ζωντανές τοπικές κοινωνικές δυνάμεις κάτω από τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, ιβ) να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης και κουλτούρας για το ρόλο και τη σχέση του με την κοινωνία. ιγ) να μετασχηματίζεται σε σχολείο χαράς, δημιουργίας και ζωής, όπου ζουν μαθαίνουν, συναντώνται και επικοινωνούν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς, ιδ) να μετατρέπεται σε εθνικό ανάχωμα απέναντι στις πολιτιστικές διεισδύσεις που επιχειρούνται με την εισαγωγή ξένων προτύπων.

Παραθέτουμε το διεκδικητικό αυτό πλαίσιο και το σκεπτικό του γιατί όπως θα δούμε συμπίπτει ή δεν είναι μακριά, τουλάχιστον στη διατύπωσή του, με τις δηλωμένες προθέσεις της στρατηγικής που θα προκριθεί από το ΥΠΕΠΘ.

Στο διεκδικητικό αυτό πλαίσιο που προσεγγίζει το ζήτημα, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε, με τρόπο ολοκληρωμένο και πολιτικό, ζητώντας ένα ελεύθερο, δημοκρατικό σχολείο, προστίθενται από το επόμενο συνέδριο συνοπτικά οι εξής θέσεις⁵⁵:

- A) Ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας
- B) Επαναλειτουργία των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης
- Γ) Γενίκευση της προσχολικής αγωγής σε υποχρεωτική βάση για όλα τα παιδιά
- Δ) Μείωση της αναλογίας μαθητών ανά Δάσκαλο και Νηπιαγωγό.
- E) Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Δασκάλων και Νηπ/γων) για τη διδασκαλία Μουσικής και Καλλιτεχνικών
- Z) Να παραμείνει το αντικειμενικό σύστημα επετηρίδας των εκπαιδευτικών, ενώ τα αιτήματα αυτά εμπλουτίζονται πραγματικά παρακολουθώντας τις κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας με τις παρακάτω θέσεις του επόμενου συνεδρίου⁵⁶ θέτοντας επίκαιρα ζητήματα όπως:
 - α) η πλήρης κάλυψη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών ορισμένων ειδικών κατηγοριών του πληθυσμού (παλινοστούτων, νεοπροσφύγων, τσιγγανόπουλων, κ.α.)

⁵⁵ Αποφάσεις της 63^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1994

⁵⁶ Αποφάσεις της Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1996

β) Διορισμό του αναγκαίου αριθμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ξένες γλώσσες και γυμναστών).

Με τον τρόπο αυτό παρατηρώντας τη συνδικαλιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας μπορούμε να υπογραμμίσουμε πως η Πολιτεία είχε στη διάθεσή της ένα πλαίσιο που μπορούσε να την βοηθήσει, και τη βοήθησε, γιατί η εκτίμησή μας είναι πως σε πρωτοβάθμιο επίπεδο η πολιτική στόχευση ήταν σε πολύ σωστότερο δρόμο και βεβαίως αυτό πιστώνεται στους ανθρώπους που πρωτοστάτησαν στη δρομολόγηση και στην πρόταξη τέτοιων στόχων.

Την ίδια περίοδο η ΟΛΜΕ, το δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό σωματείο, κατέθετε το δικό του διεκδικητικό πλαίσιο. Παρατηρώντας τα συνδικαλιστικά κείμενα που παράχθηκαν την περίοδο αυτή διαπιστώνουμε την ιδεολογική υπεροχή του 6^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, όπου ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο παρεμβάσεων, διορθωτικών κινήσεων αλλά και προτάσεων, εν τέλει μια συνολική στρατηγική πρόταση, θα μπορούσαν να σταθούν ο μπόρσουλας του ΥΠΕΠΘ και της ηγεσίας του. Πρέπει επίσης να πούμε πως το διάστημα 1994-1996 είναι ένα διάστημα μελέτης, ανακοινώσεων προθέσεων από το ΥΠΕΠΘ αλλά οι σκέψεις αυτές (Εθνικό Απολυτήριο, Αποκέντρωση στα Σχολεία, θέσεις του τότε Υπουργού Γ.Α.Παπανδρέου) δε γνώρισαν τη νομική τους θεσμοθέτηση. Η όλη τεκμηρίωση πάντως της ΟΛΜΕ στηρίζεται από το 1993 και μετά και στη δουλειά, επιστημονικά τεκμηριωμένη, του ΚΕΜΕΤΕ.

Τον Ιούλιο – Αύγουστο του 1993 καταγγέλλεται λοιπόν από την ΟΛΜΕ ότι έχει δημιουργηθεί «ένα απίστευτο πλέγμα νόμων και Π.Δ. που ψηφίστηκαν και εκδόθηκαν κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα, και τα οποία ενεργοποιούν και ενισχύουν ένα αυταρχικό, ασφυκτικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και της εκπαίδευσης, με στόχο το φρονιματισμό και τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και τον έλεγχο της μετάδοσης της γνώσης⁵⁷» Αυτό είναι το γενικό σκεπτικό της ΟΛΜΕ. Επίσης το δευτεροβάθμιο όργανο των καθηγητών ζητά:

- «κατάργηση του πρόσφατα ψηφισθέντος θεσμικού πλαισίου (νόμος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική κατάρτιση, νόμος για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για τους σχολικούς συμβούλους και την αξιολόγηση των μαθητών Ν. 1966/1991) και τροποποίηση του Ν. 1566/85 σύμφωνα με τις θέσεις των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- ...
- Αντιμετώπιση του προβλήματος της διπλής βάρδιας, ώστε την επόμενη σχολική χρονιά το 25% των σχολείων διπλής βάρδιας να λειτουργούν μόνο πρωί...
- Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα με ανώτερο όριο τους 25 μαθητές...
- διατήρηση της επετηρίδας...εισαγωγική επιμόρφωση μετά το διορισμό και ... συμμετοχή των Εκπαιδευτικών Οργανώσεων και των Επιστημονικών Ενώσεων στις διαδικασίες αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων ...
- Γενίκευση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας ... Θεσμοθέτηση κινήτρων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών.

Για τα εκπαιδευτικά προτείνει να αναθεωρηθεί ριζικά ότι αφορά στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης , με την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την αλλαγή του συστήματος συγγραφής και του περιεχομένου των Διδακτικών Βιβλίων. Στόχος της πρότασης αυτής η στέρεα μόρφωση απέναντι στον κατακερματισμό της

⁵⁷ Αποφάσεις 6^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Ιούλιος – Αύγουστος 1993

γνώσης και της προσωπικότητας. Η ΟΛΜΕ διεκδικεί τη δημιουργία ενός Σχολείου που να προσεγγίζει τη μόρφωση ως αυτόνομο αγαθό, και που θα υπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες της ζωής και της κοινωνίας και θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών. Για το λόγο αυτό προτείνει στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων την:

- Ενιαία θεώρηση στόχων, αντικειμένων, μεθόδων σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης.
- Διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης ...
- Αποκεντρωτικός χαρακτήρας και ευελιξία προσαρμογής στις τοπικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες
- Έμφαση στη μεθοδολογία της γόνιμης προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων και όχι στους ποσοτικούς στόχους
- Σεβασμός και αξιοποίηση ιδιαιτεροτήτων, κλίσεων και δεξιοτήτων του ατόμου.
- Μεθοδευμένη καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας.

Σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και την ποιοτική του αναβάθμιση, προτείνει να προστεθούν:

- νέοι κύκλοι γνωστικών αντικειμένων στο γυμνάσιο
- εξοικείωση με την τεχνολογία
- περιορισμένες επιλογές με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων
- αυτονομία του Λυκείου
- αλλαγή στο σύστημα εισαγωγής
- τροποποίηση του παραδοσιακού ρόλου του καθηγητή
- πειραματική εφαρμογή των μέτρων

Για τα διδακτικά βιβλία καταθέτει μια πρόταση που στηρίζεται στα πορίσματα ομάδων εργασιών ΟΛΜΕ και ΕΛΜΕ:

- πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση για τους μαθητές
- σύγχρονο και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα
- ένα βασικό διδακτικό βιβλίο με βοήθεια από αντίστοιχα
- την ευθύνη της έκδοσης αναλαμβάνει συλλογικό όργανο (ΠΙ., Εκπαιδευτικές Οργανώσεις και Επιστημονικές Ενώσεις)
- Παράλληλη έκδοση βιβλίων του εκπαιδευτικού
- Οργάνωση δανειστικών βιβλιοθηκών

Για το ζήτημα της αξιολόγησης η ΟΛΜΕ προτείνει:

- αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- δηλώνει την αντίθεση της στην αξιολόγηση – έλεγχο του εκπαιδευτικού και του έργου του

Απαιτεί μη σύνδεση της αξιολόγησης με την υπηρεσιακή εξέλιξη και εκτιμά πως η αξιολόγηση κατακερματίζει τη συνολική εκπαιδευτική συμπεριφορά με επιμέρους αξιολογούμενα στοιχεία. Ακόμη τονίζει πως η πραγματοποίηση επισκέψεων στην αίθουσα διδασκαλίας με σκοπό τη σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, και άρα δεν αποτυπώνει την εικόνα του μαθήματος και τις ικανότητες του καθηγητή.

Πολύ συγκεκριμένα καταγράφει και παρουσιάζει τις θέσεις των καθηγητών για τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση τους εκπαιδευτικού έργου:

- σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθαρχηση των καθηγητών

- ο σύλλογος διδασκόντων αποκτά ουσιαστικό ρόλο με την ανάληψη αρμοδιοτήτων στην αξιολόγηση καθώς και στην κατάρτιση ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων
- η αξιολόγηση συνδέεται με την υποβοήθηση και την ανάπτυξη ερευνητικών και πειραματικών εργασιών στα σχολεία
- ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι καθοδηγητικός και παιδαγωγικός
- η υπηρεσιακή κρίση γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και δε συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη.

Συγκεκριμένα:

- Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, ο σύλλογος διδασκόντων λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα και τις συνθήκες της σχολικής μονάδας, αφού προηγηθεί προγραμματισμός κατά τομείς γνώσεων και συνεργασία με το σχολικό συμβούλιο για την οργάνωση των εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων και γενικότερα της σχολικής ζωής, κάνει τον προγραμματισμό του σχολικού έργου και τον υποβάλλει στον Προϊστάμενο Δ.Ε. και τους σχολικούς συμβούλους που διατυπώνουν τις παρατηρήσεις τους.
- Στη συνέχεια ο Σύλλογος συνεδριάζει και οριστικοποιεί τον προγραμματισμό της σχολικής χρονιάς. Οι παιδαγωγικές συνεδρίες του Α' και Β' τριμήνου προσλαμβάνουν ουσιαστικό χαρακτήρα. Ο Σύλλογος συζητά την πορεία του προγραμματισμού και προβαίνει στις απαιτούμενες διορθωτικές κινήσεις.
- Στο τέλος της σχολικής χρονιάς ο Σύλλογος με συνυπευθυνότητα και μέσα σε ένα κλίμα που ενισχύει και ενθαρρύνει και ανυψώνει το ρόλο του καθηγητή κάνει τον απολογισμό του έργου που αναφέρεται: στο βαθμό υλοποίησης, στα αίτια των αποκλίσεων, στις σχέσεις και στην εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού, στις προτάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Διαπιστώνουμε πως το σύνολο των θέσεων των δυο δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργάνων κινείται με τρόπο σοβαρό και ολοκληρωμένο στην κατεύθυνση της ανάδειξης των προβλημάτων και της δρομολόγησης της επίλυσής τους. Διαπιστώνουμε επίσης πως πίσω από τις θέσεις αυτές υπάρχει ένα πολιτικό σκεπτικό που διεκδικεί την περαιτέρω διεύρυνση δημοκρατικών κατακτήσεων, για το σχολείο και για τον εκπαιδευτικό, αναβάθμιση του ρόλου του ως πρωταγωνιστικό και υπεύθυνο παράγοντα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και την απόσυρση μιας σειράς νομοθετημάτων νεοφιλελεύθερης κατεύθυνσης και οπτικής. Διέπονται από αρχές προοδευτικές για το σχολείο, συγκροτημένες και καθόλου ακραίες. Βεβαίως πρόκειται για μια διακήρυξη αρχών που διατυπώνονται με γενικό τρόπο και χρειάζονται εξειδίκευση για την εφαρμογή τους. Όμως κινούνται σε μια κατεύθυνση θετική και κυρίως απαντούν στα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας.

Εκτιμούμε πως, αν υιοθετούνταν οι προτάσεις αυτές, ή τέλος πάντων αν μέσα από διάλογο προέκυπτε συναινετικά μια σειρά αναγκαίων αλλαγών και βελτιώσεων, τα αποτελέσματα θα ήταν πολύ πιο θετικά και αξιόλογα. Δυστυχώς, όπως θα δούμε στη συνέχεια η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ επέλεξε την τακτική του «κρύου ντους». Απέναντι σε μια τέτοια επιλογή τα περιθώρια συνεννόησης, είναι ελάχιστα. Ο διάλογος που προηγήθηκε των ρυθμίσεων δεν απέδωσε, ενώ τα μέτρα που θεσμοθετήθηκαν κρατούσαν σε πολλές περιπτώσεις τη φρασεολογία και τη διατύπωση του διεκδικητικού πλαισίου των συνδικαλιστικών φορέων, ενώ στην ουσία δρομολογούσαν ρυθμίσεις με άλλο περιεχόμενο. Αυτό δε σημαίνει ότι στο

νομοθετικό πλαίσιο δεν εντάχθηκαν θετικές στρατηγικές. Ούτε υποστηρίζουμε στην εργασία μας αυτή πως ο μόνος φορέας που έχει λόγο για τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι οι εκπαιδευτικοί δια των εκπροσώπων τους. Όμως, το δικαίωμα να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί της τάξης πολύ καλύτερα τα ζητήματα του χώρου τους και την ευαισθησία τους να προτείνουν συγκροτημένες λύσεις θα πρέπει κάθε ευνομούμενη πολιτεία να την αναγνωρίζει και να προσπαθεί να τις εντάσσει στις πολιτικές της επιλογές.

Το θεσμικό πλαίσιο και οι πολιτικές πρωτοβουλίες από τις οποίες προκύπτουν τα εργαλεία και τα μέσα που θεσπίστηκαν από το 1995 – 2004 (Συνοπτικά)

Εργαλεία και Μέσα

- το 1995 ιδρύεται το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ)
- ειδική ομάδα εργασίας αναλαμβάνει κατόπιν ανάθεσης του ΥΠΕΠΘ τη σύνταξη τεκμηριωμένου κειμένου επισκόπησης-αξιολόγησης της ελληνικής εκπαίδευσης
- το 1996 λειτουργεί το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) για την επεξεργασία προτάσεων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και για την αξιολόγηση των μαθητών
- Π.Δ. 399/95 ΦΕΚ 223/τ.Α\31.10.1995 που τροποποιεί τη σύνθεση των κεντρικών και περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης και ανακαθορίζει τις αρμοδιότητές τους
- Π.Δ. 398/95 ΦΕΚ 223/τ.Α\17.6.1996, αρθρ. 54 Επιλογή στελεχών της Εκπαίδευσης
- Ν.2817 ΦΕΚ78/τ.Α\14.3.2000, Άρθρο14, παρ.29 Συγκρότηση Περιφερειακών Διευθύνσεων – ΑΠΥΣΔΕ & παρ.31 Συμβούλια Επιλογής Στελεχών
- Π.Δ. 86/2001 σχετικά με την εξειδίκευση και βελτίωση των ρυθμίσεων του Ν.2525/97 για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των μαθητών
- ρυθμίσεις που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εξειδικεύονται στις διατάξεις του Ν. 2986/2002, οπότε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων ανατίθεται στο ΚΕΕ και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών ανατίθεται στο ΠΙ:
 - Άρθρο 1. Οργάνωση Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης
 - Άρθρο 2. Διάρθρωση – Αρμοδιότητες
 - Άρθρο 3. Προϊστάμενοι – Επιλογή τοποθέτηση
 - Άρθρο 4. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου
 - Άρθρο 5. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών
 - Άρθρο 6. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)
 - Άρθρο 7. Υπηρεσιακά Συμβούλια και Συμβούλια Επιλογής
 - Άρθρο 8. Οργανωτικά θέματα υπηρεσιών και σχολικών μονάδων
 - Άρθρο 9 Θέματα εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού

- Π.Δ. 1 /2002 «Σύνθεση και συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών»
- Π.Δ. 25/2002 ΦΕΚ 20/τ.Α`/7.2.2002, Αναπροσδιορισμός προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών
- Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1ΦΕΚ1340/τ.Β`/16.10.2002, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων
- Ν. 3260 ΦΕΚ 15/τ.Α`/6.8.2004, ρυθμίσεις προσλήψεων και θεμάτων δημόσιας διοίκησης Αρθ. 12 Θέματα Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Κατά πόσο όλο αυτό το πλαίσιο είναι λειτουργικό και διασφαλίζει την ποιότητα για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης; Από το νομοθετικό αυτό πλαίσιο με κριτήριο την προσθήκη ή τη διαφοροποίηση παραμέτρων που επηρεάζουν την αξιολόγηση θα αναφερθούμε στις διατάξεις εκείνες που την καθορίζουν. Θα περιοριστούμε σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση και τη συστηματοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και δε θα ασχοληθούμε με το κομμάτι της αξιολόγησης των μαθητών, αν και εντάσσεται στη γενικότερη ενότητα αξιολόγηση-αποτίμηση. Θεωρούμε πως κάτι τέτοιο θα διεύρυνε κατά πολύ την έρευνά μας και άρα ξεπερνά τα όρια της εργασίας μας.

Θέμα 1^ο : Αξιολόγηση - αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου – το νομικό πλαίσιο

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το νομοθετικό πλαίσιο που είχε θεσμοθετηθεί στη χώρα μας και σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση.

Η ίδρυση του τμήματος αξιολόγησης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ν. 2083/1992 ΦΕΚ Α` 159

Αναφέρουμε τις ρυθμίσεις του Νόμου αυτού συνοπτικά γιατί:

α) Στο τέλος της παρ. 5, άρθ. 30, στον Νόμο 1894/1990 ΦΕΚ 110 Α` προστίθεται εδάφιο που έχει ως εξής:

«στ. τμήμα αξιολόγησης».

Με βάση λοιπόν τα όσα προέβλεπε ο νόμος αυτός:

β) Συνίσταται έκτη θέση αντιπροέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) ο οποίος προεδρεύει του τμήματος αξιολόγησης.

γ) Πρόεδρος ή αντ/δρος του Π.Ι. μπορεί να ορίζεται και μη εν ενεργεία καθηγητής Α.Ε.Ι.

Έχουμε λοιπόν να κάνουμε με τη συγκρότηση ενός εργαλείου αξιολόγησης από το 1992 που έρχεται βέβαια να προστεθεί στο νομοθετικό πλαίσιο της περιόδου 1989 – 1993 και το οποίο κατόπιν αιτήματος των συνδικαλιστικών οργάνων καταργήθηκε. Καταργήθηκε όλο το πλαίσιο εκτός της συγκεκριμένης διάταξης που ανέθετε στο Π.Ι. την εποπτεία και το συντονισμό της αξιολόγησης.

Η Ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας Ν. 2327/1995

Με το άρθρο 2 του ανωτέρω Νόμου στο εδ.1, ιδρύεται το Κ.Ε.Ε.. Σκοπός⁵⁸ του είναι η παραγωγή έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η εκπόνηση μελετών και η τεκμηρίωση στα θέματα αυτά.

Οργάνωση και Λειτουργία του Κ.Ε.Ε. Π.Δ. 119/1998, ΦΕΚ Α' 102/15/9/98

Όπως προβλέπονταν με το Π.Δ. 119/1998 θεσμοθετήθηκε η Οργάνωση και Λειτουργία του ΚΕΕ.

Στο άρθ. 1 αναφέρονται αναλυτικά οι σκοποί του Κ.Ε.Ε.. Συγκεκριμένα:

- «1. Πραγματοποιεί επιστημονικές έρευνες και μελέτες για θέματα, που αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις Επιστήμες της Αγωγής γενικότερα και ειδικότερα το σχεδιασμό, την Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση και άλλα συναφή θέματα.
2. Αναλαμβάνει και εκτελεί βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ερευνητικά προγράμματα.
3. Αναθέτει σε τρίτους την εκτέλεση ερευνητικών έργων σχετικών με τους σκοπούς του και εποπτεύει την εκτέλεσή τους.
4. Συλλέγει, αξιολογεί, ταξινομεί και δημοσιεύει στοιχεία και πορίσματα ερευνών σχετικών με την εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό.
5. Δημιουργεί βάσεις εκπαιδευτικών δεδομένων και συναφών στοιχείων.
6. Υποστηρίζει τις αρμόδιες Διευθύνσεις και τα λοιπά όργανα και υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ. Σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.
7. Διοργανώνει επιστημονικά συνέδρια για θέματα εκπαιδευτικής έρευνας, εθνικές και διεθνείς συναντήσεις και διασκέψεις και κάθε άλλου είδους εκδηλώσεις σχετικές με τους σκοπούς του και δημοσιεύει τα πορίσματά τους.
8. Εκδίδει επιστημονικό περιοδικό, σχετικό με την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.
9. Συνεργάζεται με αντίστοιχα επιστημονικά ιδρύματα, κέντρα και ινστιτούτα του εσωτερικού και του εξωτερικού με επιστημονικές και εκπαιδευτικές ενώσεις και άλλους φορείς που ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα.
10. Συμμετέχει σε δραστηριότητες που αφορούν την κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλων επιστημόνων σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας και λαμβάνει κάθε πρόσφορο μέσο για την ανάπτυξη και προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα, και για τη διάδοση και αξιοποίηση των πορισμάτων της.
11. Εκτελεί όποιο άλλο έργο του ανατεθεί από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που έχει σχέση με τους σκοπούς του και το σχεδιασμό της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα.

Οι αρμοδιότητες σε σχέση με την αξιολόγηση θα οριστούν επακριβώς με το Ν. 2986/02 όπως θα δούμε στη συνέχεια.

⁵⁸ Ν.2327, αρθ. 2, εδ. 2

Στα συγκεκριμένα νομικά κείμενα και στο καταστατικό λειτουργίας του ΚΕΕ γίνεται αναφορά στην κατάρτιση, επιμόρφωση. Ανατίθεται επίσης η συλλογή επιστημονικών δεδομένων και η αξιολόγησή τους καθώς και η εκτέλεση κάθε άλλου έργου που του αναθέτει το ΥΠΕΠΘ. Ακόμη η αξιοποίηση των στοιχείων αυτών που προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα. Το τμήμα αυτό της έρευνας για πρώτη φορά αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο της αποτίμησης, με δεδομένα που έχουν συλλεγεί και αναλυθεί με τρόπο μεθοδικό και επιστημονικό.

Ως μέσο αναλαμβάνει ρόλο στρατηγικό, την τεκμηρίωση και την παραγωγή υλικού που θα έρθει να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ν.2525/1997, Αρθρ. 8

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο νόμος αυτός αποτέλεσε τη ραχοκοκαλιά της λεγόμενης «μεταρρύθμισης του Αρσένη». Στα δέκα άρθρα του ρυθμίζονται όλα τα θέματα λειτουργίας πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο 8, ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία «αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».

Στο άρθρο 3 αναφέρεται πως κατά την αξιολόγηση «εκτιμάται η επάρκεια των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο». Στο άρθρο 4 προβλέπεται από ποιους ασκείται η αξιολόγηση αυτή, «από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.), ως εξής:

α) ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει αξιολογική έκθεση για τη σχολική μονάδα την οποία διευθύνει και για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

β) ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης και οι Προϊστάμενοι Γραφείων συντάσσουν αξιολογική έκθεση για τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς τους, για τους Διευθυντές των εν λόγω σχολικών μονάδων και για το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί με οποιονδήποτε τρόπο στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης αντίστοιχα. Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης συντάσσει επίσης αξιολογική έκθεση για τους προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και για τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής.

γ) ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν την επιστημονική και διδακτική επάρκεια το εκπαιδευτικού. Σε περίπτωση που δεν έχει οριστεί Σχολικός Σύμβουλος ή αυτός που έχει ορισθεί κωλύεται ή ελλείπει, οι ως άνω εκθέσεις συντάσσονται από τον αναπληρωτή του.

δ) η αξιολόγηση ασκείται και από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.) Για το σκοπό αυτό συνιστώνται τετρακόσιες (400) οργανικές θέσεις μονίμων αξιολογητών

ΠΕ κατηγορίας στο ΥΠΕΠΘ. Η διαδικασία πλήρωσης των ως άνω θέσεων γίνεται με δημόσιο διαγωνισμό. Η σχετική προκήρυξη εκδίδεται από τους Υπουργούς Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιεύεται στον ημερήσιο τύπο. Με την προκήρυξη καθορίζονται ο αριθμός και η ειδικότητα των υπό πλήρωση θέσεων, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, ο χρόνος υποβολής τους, ο χρόνος και ο τόπος διενέργειας του διαγωνισμού. Οι υποψήφιοι πρέπει να μην έχουν υπερβεί το 55^ο έτος της ηλικίας τους και να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα προσόντα, σημαντική διδακτική προϋπηρεσία⁵⁹...».

Σημαντικό είναι να δούμε σε τι εξετάζονται οι υποψήφιοι για το Σ.Μ.Α. όπως αναφέρεται στο εδ. Ε του συγκεκριμένου άρθρου. «οι υποψήφιοι εξετάζονται σε θέματα που αναφέρονται στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της εκπαίδευσης, στη θεωρία και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, καθώς και σε θέματα που αναφέρονται στο σύνολο του γνωστικού αντικείμενου της ειδικότητάς τους, όπως προβλέπεται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων. Οι υποψήφιοι επιλέγονται με γραπτή εξέταση και δημόσια συνέντευξη».

Όπως καταλαβαίνουμε, πρόκειται για ένα Σώμα με υπερεξουσίες αφού προβλέπεται η επάρκεια τόσο σε διοικητικά, όσο και σε εκπαιδευτικά ζητήματα, το οποίο θεωρήθηκε ως επαναφορά του επιθεωρητισμού.

Επίσης προβλέπεται στο εδάφιο ζ ότι «για την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των μελών του Σ.Μ.Α. και των Σχολικών συμβούλων συνιστάται Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικής Μονάδας (Ε.Α.Σ.Μ.) με θητεία, αποτελούμενη από προσωπικότητες κύρους που διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής των Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. Η ως άνω Επιτροπή υπάγεται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων».

Για το έργο των μελών του Σ.Μ.Α. προβλέπεται στο επόμενο εδάφιο:

«ι) Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών με αποκλειστική ευθύνη τους.

ιι) η σύνταξη ερωτηματολογίων αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας

ιιι) Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης και των κέντρων, μονάδων και υπηρεσιών υποστήριξης της εκπαίδευσης και η σύνταξη σχετικής έκθεσης που υποβάλλεται στην Ε.Α.Σ.Μ.

ιιιι) ο έλεγχος της ακρίβειας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές

ιιιιι) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την υποβολή της στην Ε.Α.Σ.Μ.

ιιιιιι) Η παραπομπή προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής στους εκπαιδευτικούς».

Στο επόμενο εδάφιο αναφέρεται πως «για τη μονιμοποίηση, την εξέλιξη και την επιλογή σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης απαιτείται προηγούμενη έκθεση των μονίμων αξιολογητών. Κατά τη σύνταξη της τελικής έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους μονίμους αξιολογητές λαμβάνονται υπόψη και οι εκθέσεις της εσωτερικής αξιολόγησης».

Οι νομοθετικές αυτές ρυθμίσεις εξειδικεύονται με την Υ.Α. Δ2/1938/26-2-98 και λίγο αργότερα με το Π.Δ. 140/8/5/98 που ολοκληρώθηκε με την Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ Γ2/4791/7-9-98 «Διαδικασίες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου» με το οποίο καθορίζονται ο χρόνος, το περιεχόμενο και ο τύπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, η Επιτροπή Αξιολόγησης της

⁵⁹ Ν. 2525, αρθ.8, εδ.δ, παρ. ι - ιι

Σχολικής Μονάδας, κ.λπ. Ενώ παράλληλα με το Π.Δ. 134/20-5-98 καθορίζονται τα όρια και η διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της υπηρεσιακής τους εξέλιξης.

Το άρθρο 8 του ν. 2525/97 καταργήθηκε με πρόβλεψη του νόμου 2986/2002, μια και δεν υλοποιήθηκαν ποτέ τα όσα προέβλεπε. Επειδή όμως αποτελεί το κατεξοχήν μέσο αξιολόγησης που ψηφίστηκε και επειδή προκάλεσε έντονες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα, θα δούμε πως το αντιμετώπισαν τα οι επίσημοι φορείς της πολιτικής εκπροσώπησης, τα κόμματα και τα συνδικαλιστικά όργανα.

Οι θέσεις των Κομμάτων για την «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» του ν. 2525 και η στρατηγική μέσα από την οποία αντιμετώπιζαν το ζήτημα

Στο σημείο αυτό αξίζει να δούμε πως παρουσίασε το ζήτημα το ΠΑΣΟΚ ως κόμμα της πλειοψηφίας, καθώς και που στήριξαν την κριτική τους και το σκεπτικό τους τα υπόλοιπα κόμματα που αντιπροσωπεύονται στο εθνικό κοινοβούλιο.

Α) Η θέση της Κυβέρνησης, όπως είναι αυτονόητο, θέλει η εκπαίδευση, μέσα από τις πολιτικές πρωτοβουλίες, να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις των καιρών. Ως υπόβαθρο στην πολιτική αυτή θεωρεί τη δια βίου εκπαίδευση, και δίνει προτεραιότητα στην ανάγκη για ριζοσπαστικές τομές στη δομή και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαπνέεται από τις παρακάτω αρχές:

- Η εκπαίδευση οφείλει να παρέχει σε όλους ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της Παιδείας
- Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση πρέπει να εξακολουθήσει να αποτελεί το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Η ανθρωπιστική παιδεία και η γνώση της ιστορικής και πολιτισμικής παράδοσης του λαού μας, πρέπει να συνιστούν τα θεμελιώδη ιδεώδη της ελληνικής εκπαίδευσης.

Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το Ενιαίο Λύκειο (που θεσμοθετείται με τον ν. 2525) είναι η απάντηση στο απαιτητικό γνωστικό περιβάλλον της εποχής μας, καθώς και η αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια που η κατοχή του απολυτηρίου θα επιτρέπει την εισαγωγή στην ανάλογη σχολή. Επίσης τα προγράμματα σπουδών επιλογής (διατμηματικές εργασίες), το ανοιχτό πανεπιστήμιο θα έχουν ευεργετικές επιδράσεις στην ποιοτική αναβάθμιση της οικονομίας και της κοινωνίας μας.

Ένα ζήτημα που αναδεικνύεται είναι η αλλαγή στον τρόπο διορισμού. Η επετηρίδα αντικαθίσταται με αδιάβλητο αξιοκρατικό σύστημα επιλογής των μελλοντικών εκπαιδευτικών...Στην ίδια κατεύθυνση της αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, αλλά και της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου στο χώρο της εκπαίδευσης, αποβλέπει και η εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η καταχρηστική εφαρμογή του θεσμού του επιθεωρητή κάποια χρόνια πριν, και η απολίθωση του σε ένα παράγοντα ανεξέλεγκτης κρίσης του έργου του εκπαιδευτικού, διαμόρφωσε αντανάκλαστικά απέχθειας σε κάθε μορφή αξιολόγησης, τα οποία όμως είχαν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση αρνητικών φαινομένων, καθώς μ' αυτόν τον τρόπο εξέλιπαν οι θεσμικές δικλείδες, που θα συνέβαλλαν στη βελτίωση του

ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και στη διαρκή αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τις αρνητικές αυτές συνέπειες, αίρει αυτό το σχέδιο νόμου, προβλέποντας τη θεσμοθέτηση στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογικών διαδικασιών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού, αλλά και της σχολικής μονάδας. ... στο προεδρικό διάταγμα που θα εκδοθεί, θα υπάρξουν όλες εκείνες οι εγγυήσεις για την ουσιαστική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού ακριβώς μέσα από την αξιολόγηση του έργου του.... Ακόμη καθιερώνεται η εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου... η δημιουργία σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Προβλέπεται επανασχεδιασμός του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Η ρύθμιση αυτή αποτελεί μια επιπρόσθετη απόδειξη της οργανικότερης διασύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με την αγορά και την κοινωνία την οποία επιχειρεί η προωθούμενη μεταρρύθμιση.

Επιτελικά όργανα όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα πρέπει να αποκτήσουν στρατηγικό ρόλο, ο οποίος προσιδιάζει στην αποστολή τους ώστε να επιτελούν το έργο τους με επιτυχία και αποτελεσματικότητα, απαλλαγμένα από γραφειοκρατικές δουλειές και κακώς νοούμενες δημοσιοϋπαλληλικές αγκυλώσεις. Σε αυτή τη λειτουργική ανάπλαση του Π.Ι., προς την κατεύθυνση της μεγαλύτερης ευελιξίας και της μακροσκοπικής προσέγγισης των προβλημάτων, αποβλέπουν οι ρυθμίσεις που το αφορούν⁶⁰.

Από την άλλη πλευρά η θέση της Νέας Δημοκρατίας, ως αξιωματικής αντιπολίτευσης, καταγράφεται μέσα από τα πρακτικά της Βουλής κατά τη συζήτηση του συγκεκριμένου σχεδίου νόμου, ως εξής:

Μιλά για αιφνιδιασμό και πως το σχέδιο νόμου δεν τέθηκε υπόψη της εκπαιδευτικής κοινότητας (επικαλείται την κατάθεση της ΟΛΜΕ, ΔΟΕ στην Επιτροπή της Βουλής). Υποστηρίζει πως μετατρέπει το Λύκειο σε ένα διαρκές εξεταστικό σύστημα. Διαφωνεί με την κατάργηση των τριών τύπων σχολείων στη δευτεροβάθμια. Ακόμη εκφράζει επιφυλάξεις σε σχέση με ποιο πρόγραμμα, με ποια βιβλία και με ποιους καθηγητές θα διδάξουν και θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα αυτό. «Αυτούς που τους στερήσατε το δικαίωμα της συνεχούς επιμόρφωσης, αναστέλλοντας τη λειτουργία των ΠΕΚ για την επιμόρφωση των μονίμων καθηγητών;». Ακόμη βλέπουν πως ο μαθητής θα βρίσκεται κάτω από μια διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης. Ο νέος τρόπος εισαγωγής θα έχει ως συνέπεια να αυξήσει το άγχος των μαθητών και των γονέων, να εκθρέψει την παραπαιδεία...

Για τη διαδικασία πρόσληψης κρίνει πως η επετηρίδα, που ήρθε ως αποτέλεσμα της πολιτικής του ΠΑΣΟΚ είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί ο αριθμός των διοριστέων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσής μας. Δυστυχώς η επετηρίδα εξάντλησε οριστικά το σκοπό της και δεν υπήρξε ατυχέστερος τρόπος για την ανάδειξη των δασκάλων. «Γι' αυτό καταθέσαμε (η Ν.Δ.) ολοκληρωμένη πρόταση, ούτως ώστε σε μια μεταβατική περίοδο και ο πραγματικός αριθμός των αδιοριστών, αλλά και η εκπαίδευση να ικανοποιηθούν και να ωφεληθούν αντίστοιχα».

Όσον αφορά το άρθρο 8 που προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τονίζεται, ότι «επιτέλους χαιρόμαστε γιατί το ΠΑΣΟΚ και η Κυβέρνηση του, έστω και αργά, αντιλήφθηκε ότι η κατάργηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που επί δεκαετία χρόνια υιοθετούσε κάτω από την πίεση των συνδικαλιστικών της οργάνων, μόνο προβλήματα συσσώρευσε και να

⁶⁰ Πρακτικά της βουλής 2.9.97, συνεδρίαση ΛΑ', σελ. 942 - 945

προχωρήσει στη δική μας θέση, που πάντοτε είμεθα υπέρ της αξιολόγησης με αδιάβλητους και αντικειμενικούς τρόπους, όπως στο τελευταίο προεδρικό διάταγμα επί υπουργίας Γ. Σουφλιά».

Για το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών υπογραμμίζουν: «Αφού ο εκπαιδευτικός θα αξιολογείται από τους φυσικούς προϊσταμένους του μέσα από την εκπαιδευτική κοινότητα, τι τους θέλετε τους νέους τετρακόσιους πραιτοριανούς σας αξιολογητές, οι οποίοι μάλιστα θα έχουν το δικαίωμα επιβολής πειθαρχικών ποινών; ...και εμείς δεχόμεθα την αξιολόγηση, αλλά πάντοτε από ειδικούς ανθρώπους εκπαιδευτικούς, μέσα από την εκπαιδευτική κοινότητα και όχι από ξένα σώματα που οι σχετικές διατάξεις του νομοσχεδίου καθαρά και ξάστερα το επιτρέπουν...».

Η κατασπατάληση εκατό δισεκατομμυρίων δρχ. για την κάλυψη των δαπανών που προβλέπονται στο νομοσχέδιο αυτό, έστω και αν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θα καλύψει το 75% αυτής, προσδίδει τη βαρύτητα του εγχειρήματος που προσπαθεί να κάνει η κυβέρνηση. «Η νέα ρύθμιση δεν είναι για λίγα χρόνια, ούτε η συνδρομή της Ε.Ε. θα είναι διαρκής. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο επιτάσσεται σοβαρότερη αντιμετώπιση του όλου προβλήματος της παιδείας για το καλό του έθνους μας και των γενεών που μας έρχονται και όχι με ενημέρωση μέσω των ΜΜΕ που και χθες ακόμα έγινε από ανθρώπους που επιλεκτικά βάζει η κυβέρνηση για να διαφημίσει το νομοσχέδιό της. Για όλους αυτούς τους λόγους καταψηφίζουμε το νομοσχέδιο στην κατ' αρχήν συζήτηση και επιφυλασσομένοι διατυπώνουμε τις οποιεσδήποτε προτάσεις μας στην κατ' άρθρον συζήτηση του»⁶¹.

Το ΚΚΕ και ο ειδικός αγορητής του επί του θέματος, εξέφρασε τις παρακάτω θέσεις:

«Μια καλή εκπαιδευτική πολιτική υποτάσσει την τεχνολογία και δεν υποτάσσεται σε αυτήν. Όλο και πιο πολύ η φοίτηση στο Λύκειο είναι αποσυνδεδεμένη από την εργασία. Επίσης στο ίδιο μήκος κύματος κινείται η αποδέσμευση πτυχίου - εργασίας. Όλα αυτά δεν είναι κατευθύνσεις της Ε.Ε.; Δεν είναι οι κατευθύνσεις της Λευκής Βίβλου; Είναι και μάλιστα πολύ συγκεκριμένες».

Επίσης υποστηρίζει πως δεν πρόκειται για ενιαίο λύκειο αλλά για τρεις κατευθύνσεις. ... εκείνο το οποίο παρουσιάζει ως πανάκεια η κυβέρνηση στο νομοσχέδιό της είναι η μεταφορά των εξετάσεων από εισαγωγικές για το πανεπιστήμιο, μέσα στο λύκειο. Πρόκειται για ένα ιεροεξεταστικό βαθμοθηρικό κέντρο.

«Με την κατάργηση της επετηρίδας δεν επιτυγχάνεται η αναβάθμιση της ποιότητας, αλλά το σπάσιμο πτυχίου δουλειάς...θέλετε αυτό τον κόσμο να τους έχετε ομήρους. Θέλετε να έχετε πελατεία....Για ποια αξιολόγηση συζητάτε; Ποιοι είναι αυτοί που θα κάνουν την αξιολόγηση; ... ξεχνάτε τι έγινε επί ΠΑΣΟΚ και Νέας Δημοκρατίας στο χώρο των συμβούλων, που υποτίθεται θα αξιολογούν; Όταν έρχεται ένας, γίνονται πράσινοι και όταν έρχεται ο άλλος, γίνονται γαλάζιοι; Επομένως δεν μπορεί να έχει τέτοια αποτελέσματα αυτή η ιστορία, αντίθετα θα είναι τα αποτελέσματα οικτρά για την εκπαίδευση... το ΚΚΕ θα κάνει ότι μπορεί να μην τον εφαρμόσετε το νόμο αυτό, φυσικά τον καταψηφίζουμε»⁶².

Ο Συνασπισμός της Αριστεράς και της Προόδου πήρε την παρακάτω θέση:

⁶¹ ο.π. , σελ. 945 - 947

⁶² ο.π. , σελ. 947 - 950

«Η παιδεία βρίσκεται στη δίνη συγκλονιστικών και αντιφατικών εξελίξεων. Το μεγάλο ερώτημα είναι αν θα αξιοποιηθεί με τρόπο που να οδηγεί στην παραπέρα διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, στη διόγκωση της ανεργίας και στην Ευρώπη των πολλών ταχυτήτων ή αν αντιθέτως θα καταστεί δυνατόν να ασκήσει καταλυτικό ρόλο προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της πολιτιστικής αναβάθμισης, της συνολικής ανάπτυξης της κοινωνίας, της καταπολέμησης των φαινομένων τα φτώχειας, της στέρησης και του κοινωνικού αποκλεισμού μεγάλων τμημάτων των σύγχρονων κοινωνιών. Το νομοσχέδιο που συζητάμε έχει φιλόδοξους στόχους από την κυβερνητική σκοπιά. Έχει στόχο να αναβαθμίσει ποιοτικά την ελληνική εκπαίδευση. Θεωρείται ιστορικό βήμα. Ο Πρόεδρος του Π.Ι. στις 26/8/97 έφτασε στο σημείο να ισχυριστεί ότι το νομοσχέδιο αυτό σηματοδοτεί μια από τις μεγαλύτερες, αν όχι τη μεγαλύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 20^{ου} αι. Αν πράγματι από την πλευρά της κυβέρνησης υπάρχουν τέτοιες φιλοδοξίες, θα 'πρεπε να ήταν διαφορετική η διαδικασία που επελέγη. Πότε και σε ποια χώρα επιχειρήθηκε εκπαιδευτική τομή χωρίς να προηγηθεί ευρύτατος διάλογος και να επιδιωχθεί συναίνεση στις προτεινόμενες αλλαγές; Η λύση που δίνει το νομοσχέδιο είναι ανεπαρκής. Σε μια αποτίμηση των ρυθμίσεων που προτείνονται, μπορεί κανείς να διακρίνει μέτρα που, κάτω από ορισμένες συνθήκες και προϋποθέσεις, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά. Η μετακίνηση της λυκειακής βαθμίδας προς την κατεύθυνση του ενιαίου λυκείου, η αύξηση των θέσεων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, η καθιέρωση της υποχρεωτικής ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, η ενιαιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης, αποτελούν και προτάσεις του Συνασπισμού. Στα ζητήματα αυτά θα επιχειρήσουμε με παρεμβάσεις να συμβάλουμε στη βελτίωση του νομοσχεδίου.

Από την άλλη, όμως πλευρά είναι έντονη η παρουσία ρυθμίσεων που αν ψηφισθούν θα ασκήσουν εξαιρετικά αρνητικό ρόλο στην πορεία των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Και αυτές δυστυχώς διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη συνολική εικόνα του νομοσχεδίου. Αναφέρομαι εδώ κυρίως στο άρθ. 6 και 8, στην κατάργηση δηλ. της επετηρίδας και στον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένας άλλος μεγάλος κίνδυνος για την ακύρωση στην πράξη του νομοσχεδίου είναι η έλλειψη στοιχειώδους προετοιμασίας για την υλοποίησή του.... Εστιάζει επίσης στην παρ. 1. του αρθ. 1, που αναφέρεται στη φιλοσοφία και στο αξιακό υπόβαθρο των προτεινόμενων μέτρων. Πίσω από την ψυχρή ορολογία του κειμένου, όπου κυριαρχούν οι όροι «οικονομική ανάπτυξη», «ανταγωνισμός» και «αγορά εργασίας», διαγράφεται ένας μονοδιάστατος τεχνοκρατικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυβέρνησης και υποβαθμίζεται κατά την άποψή μας η κοινωνική και ανθρωπιστική διάσταση της μόρφωσης, γι' αυτό και καταθέτουμε τροπολογία που προτείνουμε την αλλαγή σ' αυτήν την παράγραφο.

Ξεκινά την κριτική του από το άρθ. 6 που προτείνει την κατάργηση της επετηρίδας και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών με διαγωνισμό. Το ζήτημα προβλήθηκε ως το κατ' εξοχήν πρόβλημα της εκπαίδευσης, η λύση του οποίου θα παίξει ρόλο κλειδί στην ποιοτική της αναβάθμιση. Αυτή η μυθοποίηση της επετηρίδας υπάρχει κίνδυνος να δημιουργήσει εσφαλμένες εντυπώσεις και να αποπροσανατολίσει από την αντιμετώπιση άλλων εξίσου σοβαρών ή και σοβαρότερων προβλημάτων. ... το σύστημα που προτείνει η κυβέρνηση δεν μπορεί κατά κανένα τρόπο να γίνει αποδεκτό από μας γιατί δεν μπορεί να εγγυηθεί τη διαφάνεια, την αντικειμενικότητα και την επιστημονική εγκυρότητα. Αντίθετα ανοίγει πελώριο πεδίο ρουσφετολογίας. Δεύτερον, δεν εισάγει κανένα ποιοτικό,

αξιοκρατικό κριτήριο στις προσλήψεις των εκπαιδευτικών, που για μας είναι εξαιρετικά κρίσιμο θέμα. Τρίτον, αδικεί όσους περίμεναν επί μακρόν τη σειρά τους για διορισμό...

Το άρθ. 8 αναφέρεται σε ένα άλλο σημαντικό θέμα. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. «Διαφωνούμε με βασικές προτάσεις που περιέχονται στο νομοσχέδιο. Κατά την άποψή μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να υπηρετεί τους παραγωγικούς σκοπούς του σχολείου και να αφορά όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο και το επηρεάζουν. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση λειτουργία μιας διαδικασίας πληροφόρησης και ανατροφοδότησης των ενδιαφερομένων σε όλα τα επίπεδα, η αξιοποίηση των στοιχείων που παρέχει αυτού του τύπου η αξιολόγηση διευκολύνει τις αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις και συμβάλλει πραγματικά στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κύριε υπουργέ, στην επιτροπή αναγνωρίσατε ότι η πρότασή σας για την πρόσληψη τετρακοσίων εξωτερικών αξιολογητών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα και καχυποψίες. Γι' αυτό άλλωστε είπατε στους εκπαιδευτικούς «ελάτε να συζητήσουμε σε προεδρικά διατάγματα μερικές εγγυήσεις για να μειωθούν τα αρνητικά». Παρ' όλα αυτά εμμένετε και καλείτε τους εκπαιδευτικούς σε διάλογο για δευτερεύοντα ζητήματα. Η λύση όμως είναι να τροποποιηθεί ριζικά αυτή η διάταξη του νομοσχεδίου, να μην προσληφθούν οι τετρακόσιοι αξιολογητές, να εξασφαλιστεί η ουσιαστική αξιολόγηση στα πλαίσια των προτάσεών μας. Αυτό που σας προτείνουμε θα απαλλάξει εκτός των άλλων το κράτος από μια δαπάνη εξήμισι δισεκατομμυρίων δρχ. ετησίως. Εμείς λοιπόν λέμε στη θέση των τετρακοσίων, που μόνο προβλήματα θα δημιουργήσουν, να διορίσετε με αξιοκρατικές διαδικασίες, πολλούς περισσότερους σχολικούς συμβούλους, που δεν διορίζονται σήμερα γιατί το Υπουργείο λέει ότι δεν έχει πόρους. Και αυτοί οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να συνεισφέρουν και στην αξιολόγηση, αλλά και στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος ευρύτερα.

Προτείνουμε την απόσυρση του άρθ. 6 και τη ριζική αναμόρφωση του αρθ. 8 για την αξιολόγηση... να διοριστούν νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές ... να καθορισθεί αναβαθμισμένο μισθολόγιο για τους εκπαιδευτικούς ... να διαμορφωθεί συγκεκριμένο πρόγραμμα υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ανά πενταετία και πολλαπλής επιμόρφωσης στις νέες επιστημονικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις... καταψηφίζουμε το νομοσχέδιο επί της αρχής. Στη διάρκεια της συζήτησης θα κάνουμε θετικές προτάσεις»⁶³.

Το ΔΗΚΚΙ είδε τη μεταρρύθμιση ως εξής:

«Δεν αποτελεί μεταρρύθμιση αυτή που επιβάλλουν οι συνθήκες προσαρμοσμένη σε ξένα πρότυπα. Δεν κάνει βήμα προς την κατεύθυνση της δωρεάν παιδείας και των άνευ διακρίσεων παροχών της. Το σύστημα είναι πολύπλοκο γιατί επαναφέρει τις λογικές των επιθεωρητών. Είμαστε υπέρ της κατάργησης των πανελληνίων εξετάσεων αφού δημιουργηθούν οι υποδομές.

Η επετηρίδα διασφάλιζε την αντικειμενικότητα . Η κατάργηση επαναφέρει τις πελατειακές σχέσεις και ανατρέπει τις ισχύουσες εργασιακές σχέσεις. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να στοχεύει στην αναμόρφωση της σχολικής ζωής, σε μια κατεύθυνση χειραφέτησης των δροσών κοινωνικών δυνάμεων, στον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, στη μορφωτική και παιδαγωγική ενίσχυση της εκπαιδευτικής πράξης, στη διαρκή επιστημονική

⁶³ Πρακτικά της Βουλής, συν. ΛΑ', 2.9.97, σελ. 950 - 953

ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου, στην κοινωνιολογική αποτίμηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας, στην προώθηση του στόχου του κλάδου των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση πρέπει να συνεχίσει ένα σύνολο θεσμικών αλλαγών, ουσιαστική επιμόρφωση, ευελιξία στα αναλυτικά προγράμματα, αλλαγές στο σύστημα εποπτείας της εκπαίδευσης, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, συνεργασία του Π.Ι. με τους συνδικαλιστικούς φορείς. Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση είμαστε εντελώς αντίθετοι. Καταψηφίζουμε το νομοσχέδιο⁶⁴».

Άρα όλα τα κόμματα της αντιπολίτευσης καταψήφισαν το σχέδιο νόμου. Μονάχα ο ΣΥΝ πήρε θετική θέση κατ' αρχήν σε ορισμένα ζητήματα και η Ν.Δ. τάχθηκε με επιφυλάξεις υπέρ της αξιολόγησης.

Η αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων στη στρατηγική αυτή του ν. 2525

Α. Η άποψη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας έχει τον σκληρό τίτλο:

«Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ Ν.2525/97 ή ΤΟ ΝΕΟ ΑΣΦΥΚΤΙΚΟ ΠΛΕΓΜΑ ΤΟΥ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΔΗΓΕΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ⁶⁵». Το νομοθέτημα αυτό χαρακτηρίζεται ως «Δρομολόγηση επιστροφής στο παρελθόν, στην αστυνόμευση του σχολείου, στον ασφυκτικό έλεγχο και στην ποδηγέτηση του εκπαιδευτικού». Κάνει λόγο για την επαναφορά «στη σχολική πραγματικότητα αρμάθας των λεγόμενων «αξιολογητών» του εκπαιδευτικού και των στελεχών της εκπαίδευσης, που θα τους βαθμολογούν με τον ίδιο αυθαίρετο, αυταρχικό, άδικο και επιζήμιο για το σχολείο και την εκπαίδευση των παιδιών του ελληνικού λαού τρόπο». Και ο καταπέλτης των συνδικαλιστών συνεχίζει: «επανέρχεται πολυώροφος μηχανισμός συγκεντρωτικού ελέγχου και καταστολής κάθε απελευθερωτικής διαδικασίας και δημιουργικής πρωτοβουλίας, στηριγμένος στο πνεύμα αυστηρά ιεραρχικής αντίληψης και συναρμολογημένος από:

- Την 7μελή Επιτροπή Αξιολόγησης Σχολικών Μονάδων Ε.Α.Σ.Μ.
- 13 Συντονιστές Αξιολόγησης Αξιολογητών ΣΥΝ. ΑΞ.ΑΞ.
- Το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών Σ.Μ.Α.
- Τον Προϊστάμενο Δ/νσης
- Τον Προϊστάμενο Γραφείου
- Το Σχολικό Σύμβουλο
- Το Δ/ντη του Σχολείου».

Σύμφωνα πάντα με τη λογική και την τεκμηρίωση της ΔΟΕ, διαπλέκονται σχέσεις εξάρτησης και υποτέλειας του κατώτερου προς τον ανώτερο και με κύριο στόχο την πλήρη υποταγή και υπακοή στις επιλογές της κεντρικής εξουσίας του ΥΠΕΠΘ.

Στην πυραμίδα αυτή από την ΔΟΕ αναγνωρίζεται ως αποστολή και έργο της « η μαζική παραγωγή «υπηρεσιακών εκθέσεων» και η μετατροπή της σχολικής μονάδας σε ένα απέραντο «εξεταστήριο» με τελική κατάληξη τη φίμωση του εκπαιδευτικού, που έμαθε να αγωνίζεται για τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την αναβάθμιση της Δημόσιας Εκπαίδευσης, για ουσιαστική μεταρρύθμιση, για την παραγωγή της δημοκρατίας και της κοινωνικής απελευθέρωσης και με τελικό στόχο

⁶⁴ Πρακτικά της Βουλής ΛΑ', 3.9.97, σελ. 953 - 957

⁶⁵ ΔΟΕ, 22/1/198

τη διαμόρφωση ελευθέρων και δημιουργικών συνειδήσεων καθώς και την εδραίωση κοινωνίας ενεργών πολιτών».

Και η καταγγελία συνεχίζεται «Πανηγυρικά πλέον, επαναφέρεται, με άλλο όνομα, η πρακτική του επιθεωρητισμού, που τόσο καταδυνάστευσε το σχολείο, την εκπαιδευτική κοινότητα, κ.τ.λ. ...

Όχι στα πρότυπα του επιθεωρητισμού!

Κι όμως φαίνεται ότι, αντί εκείνο το ανελεύθερο νομοθέτημα(αναφορά στο νομο Σουφλιά) να αποτελεί παράδειγμα προς αποφυγήν, γιατί μέσα από αυτό εμπειδωνόταν ο καταναγκασμός και απαξιωνόταν η παιδευτική λειτουργία αποτελεί «υπόδειγμα» για την εφαρμογή αντίστοιχων μεθόδων, με στόχο την προαγωγή τα σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας!...»

Καταγγέλλεται επίσης «ως αντιεπιτημονικός μηχανισμός στην υπηρεσία του γραφειοκρατικού αυταρχισμού». Είναι ανάγκη τα πράγματα να ειπωθούν με το όνομά τους, συνεχίζει η Διδασκαλική Ομοσπονδία.

Τα κριτήρια που επιλέγονται για να κατασκευάζεται σύμφωνα με αυτά η βαθμολογία του κάθε εκπαιδευτικού: «υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα, ανάπτυξη πρωτοβουλιών» αποτιμώνται από τον κρυπτοεπιθεωρητή – αξιολογητή με κλίμακα από 10 μέχρι 50 μόρια.

Και το ερώτημα είναι ποια «υπηρεσιακή συνέπεια», ποια «υπευθυνότητα» και ποια «ανάπτυξη πρωτοβουλίας» θα αποτιμάται με 13, με 21, με 25, με 48 κλπ μόρια. Η απάντηση δεν μπορεί παρά να είναι αυτή: Κατά την κλίμακα που θα διαμορφώνεται από τις εκάστοτε διαθέσεις, τις εξαρτήσεις και τα γούστα του αξιολογητή. Και επειδή η συγκεντρωτική εξουσία του «μόνιμου αξιολογητή» είναι απολυταρχική εξουσία, ανάλογα θα διαμορφώνεται και για την αξιολογική κρίση των υφιστάμενων του αξιολογητών. Επομένως, για ποιες «εγγυήσεις» κάνει λόγο το σχετικό ΠΔ; Αυτά συνέβαιναν και στο παρελθόν με όλες τις «εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας»...

Άλλο παράδειγμα: Με την ίδια κλίμακα από 10 έως 50 μόρια προβλέπεται να βαθμολογείται ο εκπαιδευτικός και με βάση το κριτήριο «υποβοήθηση των μαθητών για ομαλή και δημιουργική προσαρμογή στη σχολική εργασία και ζωή»..

Ο κλάδος επιμένει στις θέσεις του «για μια αξιολόγηση στην υπηρεσία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης των παιδιών του ελληνικού λαού». (Αρκετά και αναλυτικά στοιχεία στο κείμενο αυτό της ΔΟΕ για την προσέγγιση της Ομοσπονδίας⁶⁶)

Β. Οι θέσεις της ΟΛΜΕ την περίοδο αυτή είναι ριζοσπαστικότερες γιατί ζητά κατάργηση του Ν. 2525⁶⁷. Ενώ στο συνέδριο του 1997⁶⁸ θέτει τη διαμόρφωση ριζοσπαστικών και προοδευτικών πολιτικών συσχετισμών για ουσιαστικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο του σχολείου ως θεμελιακό στοιχείο της συνδικαλιστικής δράσης. Θέτει μια σειρά από δικές της προτεραιότητες για να προωθήσει τη δική της στρατηγική στην εκπαίδευση και να μην παρασυρθεί στη λογική της κυβέρνησης. Ζητά λοιπόν, διορισμούς από την επετηρίδα, άμεση κάλυψη των αναγκών σε υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων, λέει όχι στην επιβολή ανταποδοτικών τελών για την εκπαίδευση, ζητά την

⁶⁶ Την επόμενη χρονιά το 1998, η ΔΟΕ σε ένα πιο συνοπτικό κείμενο επιμένει στις θέσεις της και κωδικοποιεί τις απόψεις της για την αξιολόγηση και την επιλογή των στελεχών που αποτελεί παρακλάδι της αν όχι τον βασικό της κορμό. Βλέπε επίσης αποφάσεις της 68ης Γενικής Συνέλευσης, 1999.

⁶⁷ ΟΛΜΕ, 19/2/1997

⁶⁸ 8^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, 1997

ενσωμάτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά προγράμματα για ομάδες με ιδιαιτερότητες (πρόσφυγες, αθίγγανοι, κτλ), θεσμοθέτηση ρυθμίσεων για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των καθηγητών, διαμόρφωση νέου θεσμικού πλαισίου για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, για τα αναλυτικά προγράμματα, για τα δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, για τα διδακτικά βιβλία, για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, κτλ

Στο επόμενο συνέδριο της ΟΛΜΕ γίνεται μια εξειδίκευση στον τομέα της αξιολόγησης, δεδομένου ότι το ζήτημα συζητείται και θεσμοθετούνται τα εργαλεία και τα μέσα (ΚΕΕ. Π.Ι. τμήμα αξιολόγησης, Σ.Μ.Α.).

Για την αξιολόγηση λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου⁶⁹ η ΟΛΜΕ προτείνει το σύστημα αξιολόγησης να βασίζεται στις παρακάτω αρχές:

1. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι ο διοικητικός έλεγχος και η πειθάρχηση των καθηγητών. Η αντίληψη ότι, αν ελέγξουμε τον καθηγητή, θα πάνε όλα καλά στο σχολείο, είναι άκρως αναχρονιστική και λανθασμένη. Άλλωστε η διεθνής εμπειρία καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται περισσότερο με εσωτερικά κίνητρα βελτίωσης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και όχι με κάποια εξωτερικά ανταγωνιστικά κίνητρα αποδοτικότητας.
2. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποκτά ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική λειτουργία με την ανάληψη αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στην αξιολόγηση, καθώς και στην κατάρτιση ερευνητικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων.
3. Η αξιολόγηση συνδέεται με την υποβοήθηση και την ανάπτυξη ερευνητικών και πειραματικών δραστηριοτήτων στα σχολεία. Συνδέεται επίσης με την ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων και την πρόβλεψη κινήτρων (δημοσίευση εργασιών, κλπ)
4. Η αυτοαξιολόγηση είναι βασικός συντελεστής της όλης διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί, τόσο στη βασική τους κατάρτιση όσο και στην επιμόρφωση τους, πρέπει να ενημερώνονται και στις πρακτικές της συλλογικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.
5. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στη διαδικασία της αξιολόγησης είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και παιδαγωγικός.
6. Οι έννοιες «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και «υπηρεσιακή κρίση» πρέπει να διαχωριστούν. Η υπηρεσιακή κρίση γίνεται μόνο για τη στελέχωση της εκπαίδευσης και δεν συνδέεται με τη μισθολογική εξέλιξη. Η Υπηρεσιακή Κρίση γίνεται από Συμβούλια Επιλογής μη ελεγχόμενα από την κυβερνητική εξουσία. Στα συμβούλια επιλογής μετέχουν αιρετοί εκπρόσωποι του κλάδου. Δεν μπορούν να μετέχουν σχολικοί σύμβουλοι.

Στη συνέχεια αυτής της προσέγγισης η ΟΛΜΕ διεκδικεί:

1. Δημοκρατία στα σχολεία
2. Κατάρτιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης
3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων κυρίαρχο όργανο διοίκησης, εκπαίδευσης, παιδαγωγικής.
4. Επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που να στηρίζεται στις αρχές της καθολικότητας, της περιοδικότητας, της αποκέντρωσης και της

⁶⁹ Αποφάσεις του 7^{ου} Συνεδρίου ΟΛΜΕ – 1995

πολυμορφίας. Ετήσια, καθολική, περιοδική επιμόρφωση. Η εισαγωγική επιμόρφωση να γίνεται μετά το διορισμό.

5. Ευρύτερες αλλαγές σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία, διδακτικές μέθοδοι, παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εργαλεία και Μέσα αποτίμησης, όπως προβλέπονται από το Ν. 2986/2002

«Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Ο Νόμος αυτός ξεκινά με την καταγραφή της οργανωτικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, προσδιορίζοντας άμεσα την πυραμιδωτή ιεραρχική της μορφή (βλ. πίνακα στο παράρτημα).

Στο άρθρο 4 του ίδιου Νόμου έχουμε το «κυρίως μενού» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο κείμενο αυτό περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι, ο σκοπός και τα μέσα που θεσμοθετούνται γι' αυτό. Όπως είναι φυσικό και εφόσον αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό έργο καταγράφονται όλες οι παράμετροι που έχουν λόγο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στους σκοπούς της αξιολόγησης προβλέπεται: « η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, η επισήμανση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος»⁷⁰.

Στο εδάφιο αυτό παρατηρούμε πως κυριαρχεί η αοριστολογία και η θεωρητική προσέγγιση που επιμένει να αναλύει με τρόπο ουδέτερο, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δημιουργήθηκε, λειτουργεί και που είναι εγνωσμένες οι αδυναμίες του. Αντ' αυτού περιέχεται στο νομοθετικό κείμενο μια εξιδανικευμένη προσέγγιση και βεβαίως η άποψη πως όλα μπορούν να βελτιωθούν μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, ως αυτό να είναι ανεξάρτητο, αυτόνομο και κλειστό. Απουσιάζει δηλαδή η απαραίτητη αναφορά στη συναρμοδιότητα και στην συνυπευθυνότητα όσων σχεδιάζουν, χρηματοδοτούν και υλοποιούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στις γενικότερες πολιτικο – οικονομικό – κοινωνικές εξελίξεις.

Στη συνέχεια του κειμένου γίνεται αναφορά σε ένα σημαντικό στόχο κάθε αξιολόγησης, «δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα , αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή

⁷⁰ Ν. 2986/2002, αρθ. 4, εδ.1

αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο ... τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα των ευκαιριών πρόσβασης». Στο εδάφιο αυτό γίνεται μια σαφής διαφοροποίηση του στόχου της αξιολόγησης, δεδομένου ότι ένας μεγάλος αριθμός ενστάσεων εστιάζουν την κριτική τους στο γεγονός ότι η αξιολόγηση σπανίως λειτουργεί ανατροφοδοτικά. Στις περισσότερες των περιπτώσεων εφαρμογής μοντέλων αξιολόγησης (Αγγλία, Γαλλία) επικεντρώνουν στο ζήτημα των ποινών και της χειραγώγησης και ελάχιστα αποδίδουν στο επίπεδο της ανατροφοδότησης. Αυτό τουλάχιστον επιβεβαιώνεται από τις στατιστικές έρευνες. Μόνο που η παράμετρος αυτή απουσιάζει από το θεσμικό πλαίσιο που έχουμε δει και που θα δούμε παρακάτω.

Το επόμενο εδάφιο του άρθρου 4.2 αναφέρεται στους φορείς που θα αναλάβουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών μονάδων δηλ στο ΚΕΕ και στο ΠΙ με τις εξής αρμοδιότητες:

«α) Το ΚΕΕ αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ), καθώς και τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) Το ΠΙ αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

γ) Το ΠΙ και το ΚΕΕ αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου».

Οι φορείς αυτοί το ΚΕΕ και το ΠΙ καλούνται να αναλάβουν το επιστημονικό σκέλος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Όλο το σύστημα ελέγχου και παρακολούθησης που ξεκινά από τη σχολική μονάδα, σε ένα άλλο επίπεδο περνά από τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού καταλήγει μαζί με τις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης στο ΚΕΕ, όπου όλα αυτά επεξεργάζονται και αποστέλλονται με τη μορφή ετήσιας έκθεσης στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παρακάτω θα δούμε μέσα από ποιο άλλο διάυλο φθάνουν πληροφορίες κατευθείαν στον Υπουργό που με τους συμβούλους του παίρνει τις πολιτικές αποφάσεις. Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο σύμπτωσης αξίζει να σχολιασθεί, γιατί αναδεικνύει τη διαφορά και την απόσταση που χωρίζει τη θεωρία από την πράξη.

Η συνεργασία του ΠΙ με το ΚΕΕ στον τομέα της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στη στήριξη των καινοτόμων προσπαθειών, όπως προέβλεπε το σχετικό εδάφιο, δεν κατέστη ποτέ δυνατή για τον απλούστατο λόγο πως δεν κατόρθωσαν να συνεργαστούν οι δυο αυτοί φορείς, διεκδικώντας ο καθένας

για τον εαυτό του το μονοπώλιο της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επίσης δεν αναγνώριζε την ύπαρξη και το ρόλο του άλλου.

Στο επόμενο άρθρο 5 περιέχονται οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο πρώτο εδάφιο αναφέρονται οι σκοποί της αξιολόγησης αυτής που είναι:

- α) η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ικανότητα,
- β) ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
- γ) η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- δ) η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- ε) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης,
- στ) η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσης τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσής αυτής,
- ζ) η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Όσον αφορά το πρώτο αυτό εδάφιο έχουμε να παρατηρήσουμε πως και εδώ η ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της εκπαίδευσης περνά στις πλάτες των εκπαιδευτικών. Σε ότι αφορά τώρα τις διαβεβαιώσεις των Υπουργών πως θα μιλήσουμε μόνο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επισήμως το άρθρο αυτό από τον τίτλο του φανερώνει τις προθέσεις και την πολιτική βούληση. Στη συνέχεια μπορούμε, αν ασχολούμαστε ελάχιστα με τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας, να παρατηρήσουμε πως το κείμενο του νομοθέτη στρουθοκαμηλίζει και μάλιστα επικίνδυνα. Όταν αναφέρεται στην παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση των εκπαιδευτικών, είναι φανερό ότι αγνοεί τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πως οι παιδαγωγικές γνώσεις αγγίζουν το ποσοστό του ενός ή το πολύ δυο μαθημάτων επιλογής για τις περισσότερες «καθηγητικές» σχολές, ενώ σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό ειδικοτήτων απουσιάζουν εντελώς. Πόσο μάλλον, όταν μιλάμε για διδακτική και τις σύγχρονες τεχνικές της. Ένα πρόβλημα που δε θα αντιμετωπιστεί, όπως είναι κατανοητό από όλους, με την ένταξη εξετάσεων στα παιδαγωγικά στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ.

Η αναφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους. Εδώ δεν πρέπει να μας διαφεύγει πως εκτός από την εσωτερική ικανοποίηση και την αυτοαναγνώριση ο εκπαιδευτικός κόσμος έχει χορτάσει από την αναγνώριση στα λόγια από τους πολιτικούς ταγούς της τελευταίας δεκαπενταετίας. Η αναγνώριση και του ρόλου και του έργου και της προσφοράς τους, αποτυπώνονται από τη θέσης τους στους συγκριτικούς μισθολογικούς πίνακες της χώρας μας.

Στο εδάφιο 3 του ίδιου άρθρου αναφέρονται οι προβλεπόμενες διαδικασίες για την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (ατομικές εκθέσεις). Το πλαίσιο λοιπόν διαμορφώνεται ως εξής:

- α) Πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο αξιολόγησης, μετά από πρόσκληση του και σε προθεσμία δεκαπέντε ημερών, έκθεση προσωπικής αυτό-αξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθμητική βαθμολογία.

Παράλειψη υποβολής της έκθεσης αυτή σε καμία περίπτωση δεν επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης.

β) Ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

γ) Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (ΣΕΚ) αξιολογείται από τον προϊστάμενο Γραφείου ή από το Διευθυντή Εκπαίδευσης, στην περίπτωση που δε λειτουργεί Γραφείο, και τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο.

δ) Ο Προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο, και τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής κα Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό παιδαγωγικό του έργο.

ε) Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το Διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο η μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

στ) Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το Διοικητικό του έργο και από τον προϊστάμενο του οικείου τμήματος Επιστημονικής κα Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο.

ζ) Ο Προϊστάμενος του τμήματος Επιστημονικής – Παιδαγωγικής καθοδήγησης της περιφερειακής διεύθυνσης αξιολογείται ως προς το διοικητικό του έργο από τον Περιφερειακό Διευθυντή και ως προς το επιστημονικό παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου το ΠΙ ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι., καθορίζεται ο τρόπος, ο χρόνος, η διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης των Διευθυντών και των Προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης των Νομών και νομαρχιών ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική του συγκρότηση.

Σχηματικά η διαδικασία αξιολόγησης - ελέγχου, όπως ορίζεται από το συγκεκριμένο εδάφιο έχει ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αξιολογούμενος	Αξιολογητής
Προϊστάμενος του Τμήματος Εκπαίδευσης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης	Περιφερειακός Διευθυντής (Διοικητικό έργο) Σύμβουλος του Παιδ. Ινστιτούτου (Επιστημ. – παιδαγ. Έργο)
Σχολικός Σύμβουλος	Περιφερειακός Διευθυντής Εκπ. (διοικητικό έργο) Προϊστάμενος του τμημ. επιστ. και Παιδαγωγικής καθοδήγησης

Διευθυντής Εκπαίδευσης	Περιφ. Διευθυντής (διοικητ. έργο) Σύμβουλος η μόνιμος πάρεδρος του ΠΙ (επιστημ. έργο)
Προϊστάμενος Γραφείου	Διευθυντής Εκπαιδ. (διοικ. έργο) Προϊστ. Τμήμ. Επιστ. Καθοδ. (επιστ. και παιδ. έργο)
Διευθυντής Σχολ. Μονάδας	Προϊστάμενος Γραφείου ή Διευθυντής Εκπαιδ. (διοικητ. έργο) Σχολικός Σύμβουλος (επιστ. έργο)
Εκπαιδευτικός	Διευθυντής Σχολ. Μονάδας (επαγγ. Έργο) Σχολικός Σύμβουλος (επιστ. και παιδ. Έργο)

Στο επόμενο εδάφιο του ίδιου Νόμου προβλέπεται ότι:

4. Κάθε αξιολογούμενος κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 δικαιούται να υποβάλει ένσταση, εντός μηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης, ενώπιον της επιτροπής της επόμενης παραγράφου και να ζητήσει είτε την τροποποίηση ορισμένων χαρακτηρισμών αυτής είτε την επανάληψη της αξιολόγησης του. Η ένσταση πρέπει να περιέχει συγκεκριμένους και ουσιώδεις λόγους.

Προβλέπεται λοιπόν η συγκρότηση επιτροπής ενστάσεων κατόπιν εισηγήσεως του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του ΠΙ ανά μια σε κάθε έδρα Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης που αποτελείται από έναν Πρόεδρο μόνιμο ή με θητεία του ΠΙ, ως Πρόεδρο και δυο Διευθυντές Εκπαίδευσης ως μέλη όταν κρίνονται ενστάσεις που αφορούν το Διοικητικό έργο του αξιολογηθέντος ή δυο Σχολικούς Συμβούλους από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον να έχει την ίδια ειδικότητα με τον ενιστάμενο ως μέλη, όταν κρίνονται ενστάσεις που αναφέρονται στο παιδαγωγικό έργο του αξιολογηθέντος⁷¹. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών μονάδων και ΣΕΚ.

Μια αντίστοιχη επιτροπή ενστάσεων προβλέπεται με Πρόεδρο ένα Σύμβουλο του ΠΙ και δυο μόνιμους παρέδρους, από τους οποίους ο ένας τουλάχιστον έχει την ειδικότητα εκείνου που ενίσταται, ως μέλη. Η επιτροπή αυτή κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους των τμημάτων Επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Επίσης όπως είναι φυσικό προβλέπεται στις επιτροπές αυτές να μη συμμετέχει ο συντάκτης της έκθεσης αξιολόγησης, κατά της οποίας στρέφεται η ένσταση.

Ως παρατήρηση στο σημείο αυτό του Νόμου 2986 και με την παρ. 3 αρθ.13 του Ν.3149/2003 ορίζεται πως οι διατάξεις των άρθρων 4 και 5 που αναφέρονται

⁷¹ Ν. 2986/2002, αρθ. 5, εδ.6α

στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται και στις σχολικές μονάδες του εξωτερικού καθώς και στους συντονιστές εκπαίδευσης του εξωτερικού. Η αξιολόγηση τους ανατίθεται στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στα άρθρα αυτά μπορούμε να δούμε ένα πλήρες σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τη σχολική μονάδα ως τα στελέχη της (σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι, κ.τ.λ.). Οι ενστάσεις που εκφράζονται στο σημείο αυτό αφορούν την πυραμιδωτή διαβάθμιση της αξιολόγησης καθώς και το περιεχόμενό της. Ακόμη εκφράζονται αντιρρήσεις σε σχέση με το γεγονός ότι όλο το στελεχιακό δυναμικό επιλέγεται μέσα από αδιαβάθμητα κριτήρια και στενές κομματικές λογικές. Εκτός λοιπόν από τις ενστάσεις που εκπορεύονται από όσους διαφωνούν ιδεολογικά με το ρόλο και τους σκοπούς της αξιολόγησης, υπάρχουν και αιτιολογημένες αμφιβολίες που έχουν να κάνουν με την «αξιοκρατία στην επιλογή στελεχών»(;) όπως αυτή λειτουργεί μέχρι σήμερα στη χώρα μας. Ο μηχανισμός αυτός περιγράφηκε με τον εξής χαρακτηρισμό: «Ο ένας αξιολογεί τον άλλο και όλοι μαζί το δάσκαλο»⁷². Επιχειρεί να δημιουργήσει μια πλήρη διαβάθμιση.

Ο Σχολικός Κανονισμός αναφέρει χαρακτηριστικά: «ο Διευθυντής του Σχολείου βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας μέσα στη Σχολική Κοινότητα ... είναι ο ηγέτης ... πρέπει να είναι κοινά αποδεκτός και να μην αμφισβητείται» (ΥΠΕΠΘ, 2002)⁷³. Όλη αυτή η διαδικασία, χωρίς προσδιορισμένα και απτά αποτελέσματα περιέχει μόνο μια τυφλή μεταφορά οργανωτικών δομών από το χώρο των επιχειρήσεων, στην εκπαίδευση. Οι διαφορές όμως και οι ενστάσεις μας θα αναφερθούν και θα τεκμηριωθούν παρακάτω όταν συνολικά θα αποτιμήσουμε την πολιτική αυτής της δεκαετίας στον τομέα της αξιολόγησης.

Ένα ακόμη σημείο στο οποίο αξίζει να σταθούμε είναι εκείνο της παρ. 2 του άρθ. 5 του συγκεκριμένου νόμου(ν.2986/2002) που αναφέρεται στο ποιους αφορά η αξιολόγηση.

1. Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης, με προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες:
 - A) των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη
 - B) των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών εκπαίδευσης
 - Γ) των στελεχών της εκπαίδευσης,
 - Δ) των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να αξιολογηθούν και
 - E) σε κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό αξιολογούνται όλοι οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο τα στελέχη. Από την αξιολόγηση αυτή θα εξαρτάται πλέον η μονιμοποίηση καθώς και η βαθμολογική και μισθολογική τους εξέλιξη⁷⁴. Η φράση «κατά προτεραιότητα» σηματοδοτεί τις ομάδες που είναι πιο ευάλωτες ή πιο δεκτικές στην αξιολογική διαδικασία δηλ τους νεοδιόριστους. Ακολουθούν τα στελέχη της εκπαίδευσης ή όσοι το επιθυμούν να αναλάβουν μια θέση στη διοικητική δομή. Η εθελοντική αυτή βάση στοχεύει στη δημιουργία δυο τουλάχιστον κατηγοριών εκπαιδευτικών καθώς επίσης ωθεί στην αυλοκολακεία.

⁷² Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας, σελ 195

⁷³ ΥΠΕΠΘ, βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων, 2002

⁷⁴ Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας, σελ.189

Επίσης η πρόβλεψη για «έκθεση προσωπικής αυτό-αξιολόγησης του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού» έχει και την πρώτη νύξη για τη βαθμολογική αριθμητική κλίμακα. Η αυτό-αξιολόγηση μπορεί να έχει ρόλο ως μια διαδικασία στα πλαίσια μιας ομάδας εργασίας εκπαιδευτικών. Όμως η δημόσια παραδοχή και γραπτή δήλωση των αδυναμιών που κάθε εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει, εκτός του ότι έχει τελείως υποκειμενικά χαρακτηριστικά, δεν μπορεί να προσφέρει επί της ουσίας γιατί, ή θα παρασύρει μια μερίδα στην ωραιοποίηση και την υπερβολή ή θα οδηγήσει τους πιο φιλότιμους και ευσυνείδητους σε μια πολύ αυστηρή κριτική που εντέλει θα τους αδικεί. Η αυτοαξιολόγηση, όπως αναφέραμε, έχει νόημα στα πλαίσια μια κλειστής ομάδας (εσωτερική αξιολόγηση) που εκτός από το κλίμα εμπιστοσύνης και εμπύχωσης που μπορεί να αναπτυχθεί, μπορεί μέσα από τη συνεργασία και την αλληλοσυμπλήρωση να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση και κάλυψη των αδυναμιών των μελών της. Ένα τέτοιο επίπεδο εργασίας αποτελεί η ομάδα ειδικότητας στα πλαίσια του συλλόγου ενός σχολείου ή μιας περιοχής και ανάμεσα στους συναδέλφους που διδάσκουν συγκεκριμένο μάθημα ή συμμετέχουν σε συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Άρθρο 7 Υπηρεσιακά συμβούλια και Συμβούλια Επιλογής – αξιολόγηση σε επίπεδο περιφέρειας

Με το άρθρο αυτό καθορίζονται τόσο η σύνθεση των Υ.Σ. όσο και οι αρμοδιότητές τους. Αποτελούν ένα σημαντικό κρίκο στα μέσα που το Ε.Σ. έχει θεσμοθετήσει για να προωθεί τις κρίσεις και τις επιλογές στελεχών. Παρακολουθώντας τις ρυθμίσεις και τις διοικητικές αλλαγές προβλέπεται η συγκρότηση εκτός του Κεντρικού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, σε Περιφερειακό επίπεδο η συγκρότηση Ανώτερου Περιφερειακού Συμβουλίου για την Πρωτοβάθμια και Δευτ/θμια εκπαίδευση (ΑΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΔΕ) στα οποία Πρόεδρος είναι ο Περιφερειακός Διευθυντής και Αντ/δρος ο Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και μέλη τους ένας Διευθυντής Εκπαίδευσης, καθώς και δυο αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης βαθμίδας. Για τα ΑΠΥΣΠΕ και ΑΠΥΣΔΕ προβλέπεται αρμοδιότητα για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικού δικαίου των Προϊσταμένων των Γραφείων Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης, Φυσικής Αγωγής, και Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Οι θέσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων για την αξιολόγηση ως συνέπεια αυτών των «μεταρρυθμίσεων»

Οι θέσεις της ΔΟΕ⁷⁵

Η αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεί επιδίωξή μας, με βάση τις προτάσεις που διατυπώνουμε παρακάτω:

ΠΡΟΤΑΣΗ:

⁷⁵ ΔΟΕ, Γενική Συνέλευση 2002

Εκείνο που πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους είναι, ότι για να εφαρμοστεί και ιδιαίτερα να πετύχει το σύστημα αξιολόγησης, πρέπει να συζητηθεί και να τύχει της αποδοχής, τόσο από την πλευρά των αξιολογητών, όσο και των αξιολογούμενων. Υπάρχουν δυο βασικές προϋποθέσεις για την αποδοχή της αξιολόγησης:

- Η αποδοχή του πλαισίου και των κριτηρίων δηλαδή του περιεχομένου του θεσμού της αξιολόγησης.
- Είναι απαραίτητο να πειστούν όλοι οι αξιολογούμενοι, ότι από το προϊόν της αξιολογικής διαδικασίας προκύπτει όφελος, κέρδος και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, κύριοι στόχοι αυτής της αξιολογικής διαδικασίας είναι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού και η συλλογική ένταξη του στη διαμόρφωση των στόχων της σχολικής μονάδας, η επαγγελματική αναβάθμισή του, η αυτόνομη δράση του και η αυτοπραγμάτωσή του. Η ανάπτυξη του πνεύματος συνευθύνης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, που αντανακλάται ευθέως στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η καθιέρωση προτεραιοτήτων και κριτηρίων που αποβαίνουν λειτουργικά και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της σχολικής μονάδας.

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

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

Τόσο στον προγραμματισμό, στο σχεδιασμό και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου βασική και καθοριστική είναι η συμμετοχή του Συλλόγου Διδασκόντων με το σχολικό Σύμβουλο.

Μετά την εξαγωγή των συμπερασμάτων από τη δοκιμαστική εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τον εντοπισμό των προβλημάτων και την αποσαφήνιση των διορθωτικών παρεμβάσεων, εκπονείται διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη συνεργασία του Κλάδου και του Υπουργείου Παιδείας.

Είναι αυτονόητο ότι σκοπός και στόχος των παρεμβάσεων και κυρίως της τελικής αποτίμησης είναι η αντιμετώπιση αδυναμιών, λαθών, και προβλημάτων που μειώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, παράλληλα όμως και η δέσμευση και η υποχρέωση της πολιτείας να δώσει λύσεις στα προβλήματα που διαπιστώθηκαν, έτσι ώστε να μην επαναληφθούν στην επόμενη σχολική χρονιά.

Το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού χρησιμοποιείται:

1. όταν θέλει να είναι υποψήφιος για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης.
2. όταν αποδεδειγμένα διαπιστώνεται αρνητική προσφορά έργου.

Θέμα 2^ο : Η επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης

Το νομικό πλαίσιο και η εξέλιξή του για το ζήτημα της επιλογής στελεχών παρουσιάζεται, γιατί όπως είναι φυσικό τα στελέχη, από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας ως τον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης έχουν συγκεκριμένο και καθοριστικό ρόλο στην αξιολόγηση.

Ν. 2266/1994 αρθ. 16 Επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης

Πρόκειται για τη ρύθμιση εκείνη που αντικαθιστούσε στην ουσία τους διορισμένους από την προηγούμενη κυβέρνηση, με Διευθυντές και Συμβούλους της αρεσκείας της νεοεκλεγείσας Κυβέρνησης. Αποτελεί ένα δεδομένο που δεν πρέπει να αγνοηθεί στην παρούσα εργασία. Αυτό γιατί οι κομματικές επιλογές στελεχών καταργούν de facto κάθε έννοια αξιολόγησης και αντικειμενικής κρίσης. Όπως θα δούμε το ζήτημα αυτό θα το συναντήσουμε ως και το 2004. Η τακτική αυτή και η αντίληψη του κομματικού κράτους στοιχειοθετεί ένα βασικό επιχείρημα, όπως είναι φυσικό, για την έλλειψη αξιοκρατίας και την επιλογή με βάση την κομματική ταυτότητα, που ναρκοθετεί τη βούληση και του πλέον καλόπιστου για την αποδοχή της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Εξάλλου κάθε προσπάθεια οργάνωσης ενός συστήματος αξιολόγησης είναι έωλο από τη στιγμή που ο κορμός των Διευθυντών, προϊσταμένων καλούνται να κρίνουν, χωρίς οι ίδιοι να έχουν προκύψει από αξιόπιστο και αξιοκρατικό τρόπο επιλογής. Σε αρκετά κείμενα των ΔΟΕ, ΟΛΜΕ και των κομμάτων, κατατίθεται ως βασική ένσταση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο εδ. 10 του νόμου «η απόδοση των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό έργο θα αρχίσει να συνυπολογίζεται μετά από την εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Με προεδρικό διάταγμα, που θα εκδοθεί με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας κα Θρησκευμάτων, θα προσδιορισθεί η συμμετοχή της απόδοσης στο εκπαιδευτικό έργο, στη γενική αξιολόγηση των υποψηφίων στελεχών της εκπαίδευσης και η ανακατανομή των μονάδων αξιολόγησης κατά κατηγορίες κριτηρίων!» Αυτό σημαίνει επί της ουσίας πως «δημιουργούμε προσόντα σε στελεχιακό δυναμικό της αρεσκείας μας, τα οποία στη συνέχεια μοριοδοτούμε» για να έχουν το πρόκριμα σε σχέση με τους άλλους συνυποψηφίους για τις θέσεις των Προϊσταμένων και των Διευθυντών Εκπαίδευσης.

Ένα χρόνο αργότερα εκδίδονται τα Προεδρικά Διατάγματα 398 και 399⁷⁶ που αφορούν στα κριτήρια επιλογής των στελεχών και στην τροποποίηση της

⁷⁶ Π.Δ. 398/95 ΦΕΚ 223/τ.Α' / 31.10.1995
Π.Δ. 399/95 ΦΕΚ 223/τ.Α' / 31.10.1995

σύνθεσης των κεντρικών και περιφερειακών συμβουλίων και τον επαναπροσδιορισμό των αρμοδιοτήτων τους.

Στο άρθρο 2 του Π.Δ.398 περιγράφονται τα κριτήρια επιλογής που διακρίνονται στις ενότητες:

Α. Επιστημονική και Παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση

Β. Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία

Γ. Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθηγητικού έργου – κοινωνική δραστηριότητα

Από τα «σταθερά» όπως λέγεται μόρια της Α' και Β' κατηγορίας μπορεί να συγκεντρώσει ένας υποψήφιος 65/100, ενώ από τα συν-εκτιμώμενα της Γ' κατηγορίας 35/100 μόρια. Πρόκειται για ένα ποσοστό που δίνει τη δυνατότητα και αντικειμενικής επιλογής και αναξιοκρατικής «φουσκώνοντας» τα συν-εκτιμώμενα κριτήρια κατά το δοκούν. Πάντως πρέπει να αναγνωρισθεί πως τα κριτήρια καλύπτουν ένα πολύ ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και προσόντων. Εξαρτάται όμως από το εκάστοτε συμβούλιο κρίσης η αντικειμενική αξιολόγηση και η εκτίμηση των κριτηρίων. Αν δηλαδή θα ισχύσει η λογική της προμοδότησης «ημετέρων» για να εξυπηρετηθούν και να προωθηθούν πρόσωπα ικανά ή με «άλλα» προσόντα. Βεβαίως η σύνθεση των Συμβουλίων Επιλογής⁷⁷ δίνει την πλειοψηφία στα στελέχη της εκπαίδευσης και όχι στους αιρετούς που συμμετέχουν (η αναλογία είναι 5/2).

Το νομικό πλαίσιο αυτό συμπληρώνεται με το νόμο 2413/1996 για να καλυφθούν ορισμένα νομοθετικά κενά σε σχέση με τις εξελίξεις στο χώρο της α/θμιας και της β/θμιας, που δεν εισάγει όμως τίποτε το ανατρεπτικό και το καινοτόμο, σε σχέση με τα Π.Δ. που αναφέραμε.

Το θέμα αυτό των κριτηρίων και το προηγούμενο νομικό πλαίσιο ήρθε να βελτιώσει προς το αξιολογικότερο το Π.Δ. 25⁷⁸. Τα σημεία εκείνα στα οποία προσδιορίζεται η βελτίωση αφορούν:

Α) στο γεγονός ότι οι ενότητες κριτηρίων παραμένουν βέβαια οι ίδιες όμως προσδιορίζονται για κάθε μια και κυρίως στην Γ' κατηγορία τα συνεκτιμώμενα κριτήρια. Έρχεται δηλ. να προστεθεί ένας σαφέστερος και αναλυτικός κατάλογος με τις αντίστοιχες βαθμολογίες στα προσόντα αυτά.

Β) το άθροισμα των σταθερών μορίων ανέρχεται ως τα 80/100 περιορίζοντας δηλ. το ποσοστό της συνέντευξης στα 20/100, οπότε και οι κρίσεις αυτές ήταν αντικειμενικότερες.

Επίσης μια καινοτομία του Π.Δ. 25 ήταν εκείνη που προβλέφθηκε στο Κεφ. Α', άρθρο 3, εδ. 2 για την επιλογή υπ/ντων σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «ο σύλλογος των διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας και ΣΕΚ σε συνεδρίασή του από την οποία απέχουν οι υποψήφιοι, συντάσσει πίνακα υποψηφίων υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και υπευθύνων τομέων ΣΕΚ σε τριπλάσιο αριθμό των θέσεων, αιτιολογώντας τη γνώμη του με σχετική πράξη. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και στις περιπτώσεις που ορίζονται περισσότεροι του ενός υποδιευθυντές, στην ίδια σχολική μονάδα». Οι αιτήσεις υποβάλλονται στην οικεία Διεύθυνση και το ΠΥΣΔΕ ή ΠΥΣΠΕ αντίστοιχα τοποθετεί τους υπ/ντες, λαμβάνοντας υπόψη του την πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων. Πρόκειται για μια ρύθμιση που κρίνεται ως θετική γιατί επιτρέπει στο σύλλογο διδασκόντων να αναδείξει εκείνον από τους εκπαιδευτικούς που θεωρεί τον πλέον κατάλληλο και συνεργάσιμο. Βεβαίως το γεγονός ότι το Υπηρεσιακό Συμβούλιο αποφασίζει τελικά λαμβάνοντας υπόψη του την εισήγηση -

⁷⁷ Ν. 2266/1994, αρθ. 16, εδ.1-4

⁷⁸ Π.Δ. 25/2002 ΦΕΚ 20/τ.Α' / 7.2.2002

πρόταση του συλλόγου διδασκόντων περιορίζει αυτόματα τη δυνατότητα που παρείχε η ρύθμιση αυτή.

Πάνω στο ζήτημα της επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης ας δούμε τη θέση των συλλογικών φορέων.

Η ΔΟΕ αναφέρει:

« Για τις περιπτώσεις επιλογής στελεχών εκπαίδευσης, ο κλάδος προβλέπει διαδικασίες κρίσης του εκ/κού με αντικειμενικά και μετρήσιμα κριτήρια και μέσα από συλλογικά όργανα, συμβούλια επιλογής, υπηρεσιακά συμβούλια, όπου και εκπροσωπείται από τους αιρετούς του. Η χρήση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης που προτείνουμε μπορεί να συνεκτιμηθεί ως ένα από τα στοιχεία με τα οποία τα συλλογικά όργανα διενεργούν τις κρίσεις».

β. Στελέχη της εκπαίδευσης

Ο Κλάδος επιμένει στην κατάργηση του Π.Δ. 398 / 95 και στην εκπόνηση νέου Π.Δ. για τις επιλογές, σύμφωνα με τις θέσεις του Κλάδου.

«Η Ομοσπονδία μας βλέπει το ρόλο των στελεχών σε όλη τη βαθμίδα της εκπαίδευσης, στενά δεμένο με τα συλλογικά όργανα που υπάρχουν και που πρέπει να ενισχυθούν οι αρμοδιότητές τους. Παράλληλα πρέπει :

- Να αναβαθμιστεί ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης και η θέση τους, ώστε να παίζουν περισσότερο αποτελεσματικό και λειτουργικό ρόλο. Σ' αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι παραπάνω προτάσεις.
- Εμμένουμε στη θέση μας για θητεία όλων των στελεχών στην εκπαίδευση. Η επανάληψη ή η κρίση κάθε συναδέλφου για θέσεις στελεχών εκπαίδευσης να βασίζεται όχι μόνο σε τυπικά προσόντα, αλλά και στη δράση του στη συγκεκριμένη θέση που είχε.
- Είναι ανάγκη πριν από την ανάληψη των καθηκόντων κάθε στελέχους, αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας του, να επιμορφώνεται, σε θέματα της αρμοδιότητάς του.
- Να αυξηθούν τα επιδόματα θέσης στους συναδέλφους αυτούς και να τιμαριθμοποιούνται.

Διευθυντές.

- Απαλλαγή τους από ευθύνη τάξης και υποχρεωτικό ωράριο από 6θέσια έως 9θέσια οκτώ ώρες, από 9θέσια ως 12θέσια έξι ώρες.
- Γραμματειακή υποστήριξη στις μεγάλες σχολικές μονάδες.

Προϊστάμενοι.

- Εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα γραφεία εκπαίδευσης.
- Να υπάρχει σε κάθε γραφείο το Διοικητικό Προσωπικό που χρειάζεται, το οποίο θα είναι κατάλληλα καταρτισμένο και για το οποίο θα υπάρχει συνεχής επιμορφωτική στήριξη.
- Μηχανοργάνωση όλων των γραφείων.
- Αύξηση των δαπανών λειτουργίας των γραφείων εκπαίδευσης.

Σχολικοί σύμβουλοι.

- Εξασφάλιση γραφείων για τους σχολικούς συμβούλους.
- Γραμματειακή υποστήριξη.
- Δημιουργία επιστημονικής βιβλιοθήκης.
- Επαρκής οικονομική ενίσχυση για έξοδα λειτουργίας των γραφείων των σχολικών συμβούλων, την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων και τη μετακίνησή τους στις σχολικές μονάδες, προκειμένου να στηρίζουν επιστημονικά τους συναδέλφους.
- Τα ΠΥΣΠΕ, να λαμβάνουν υπόψη τους και τις εισηγήσεις των σχολικών συμβούλων ιδιαίτερα για θέματα που έχουν σχέση με το χωρισμό τμημάτων, τον υποβιβασμό σχολικών μονάδων και διάφορα άλλα ζητήματα που έχουν να κάνουν με το έργο τους».

Οι θέσεις της ΟΛΜΕ για το ζήτημα αυτό καταγράφονται ως εξής:

Για την Υπηρεσιακή Κρίση προτείνει:

- Πρέπει να γίνεται από ανεξάρτητα μη ελεγχόμενα από την κυβέρνηση συμβούλια
- Να μετέχουν αιρετοί
- τα κριτήρια να είναι αυστηρά και αξιοκρατικά, αντικειμενικά και να συνδυάζουν την επιστημονική κατάρτιση, τη διοικητική και οργανωτική ικανότητα, την εμπειρία, την ενεργό δράση στις σχολικές διαδικασίες.

Στον τομέα της οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης η πρόταση της ΟΛΜΕ⁷⁹ διεκδικεί:

- δυναμικό και δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης που πρέπει να στηρίζεται στις εξής αρχές:
 - της αποκέντρωσης
 - της συλλογικότητας
 - της αντιπροσωπευτικότητας

Ζητά να συσταθούν ανεξάρτητοι διοικητικά και οικονομικά οργανισμοί αυτοδιοίκησης με μεταφορά πόρων και ουσιαστικών αρμοδιοτήτων με βασικά

⁷⁹ ΟΛΜΕ, Θέσεις 6^ο Συνεδρίου

χαρακτηριστικά τον κοινωνικό έλεγχο και ένα ζωντανό και αντιγραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης τη εκπαίδευσης

- τα επίπεδα οργάνωσης να διαρθρώνονται αντίστοιχα με τα επίπεδα της Γ.Α. και να εξασφαλίζουν τη συμμετοχή:
 - διδασκόντων
 - εκπροσώπων γονέων
 - πολιτείας
 - τοπικής αυτοδιοίκησης
 - εκπροσώπων μαθητών

Ρυθμίσεις του συστήματος προσλήψεων και θεμάτων δημόσιας διοίκησης, Θέματα Διοίκησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, Αρθ. 12Ν. 3260

Ο Νόμος αυτός αποτελεί οπισθοδρόμηση από όποια προσπάθεια αντικειμενικοποίησης των κριτηρίων και άρα αντικειμενικής κρίσης και επιλογής στελεχών. Στο άρθ. 12 που αφορά στο ΥΠΕΠΘ στο εδάφιο 1^α αναφέρεται: « στις κενές και κενούμενες θέσεις περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης διορίζονται με απόφαση του Υπουργού δημόσιοι εκπαιδευτικοί που επιλέγονται από κατάλογο υποψηφίων που συντάσσεται για το σκοπό αυτό και στον οποίο περιλαμβάνονται ύστερα από αίτησή τους οι εκπαιδευτικοί ...που έχουν: α) πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή άλλο ισότιμο τίτλο της αλλοδαπής, β) 15ετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία και γ) σημαντικά διοικητικά και επιστημονικά προσόντα».Μια απλή σύγκριση με το Π.Δ. 25 αναδεικνύει τα περιθώρια αυθαιρεσίας που νομιμοποιούνται με το νομοθετικό αυτό κείμενο.

Στη συνέχεια, με τον ίδιο περιληπτικό τρόπο καταγράφονται τα προσόντα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή Προϊσταμένων Γραφείων και προσωρινών Διευθυντών: η υπηρεσιακή κατάσταση, η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση, η ικανότητα ανάληψης διοικητικών ευθυνών, η ικανότητα συνεργασίας με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει η συγκρότηση και προσωπικότητα των υποψηφίων». Το κείμενο αυτό και με τη δημοσίευση του Νόμου λήγει αυτοδίκαια η θητεία των διευθυντών και των υπ/ντων των περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.).

Με τη ρύθμιση αυτή η οποία καταγγέλθηκε από όλους, κόμματα της αντιπολίτευσης και συνδικάτα, επανήλθαμε σε ένα καθεστώς πλήρους αυθαιρεσίας στο διορισμό αναπληρωτών Προϊσταμένων και Διευθυντών πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης. Σε μερικές ώρες⁸⁰ έγινε η επιλογή των στελεχών από πίνακες που είχαν καταρτισθεί χωρίς να ληφθούν υπόψη τα προσόντα και οι φάκελοι που είχαν καταθέσει οι υποψήφιοι. Πρόκειται για την πιο στενή αντίληψη που επιβάλει ο κομματισμός και που θέλει το κράτος να εξυπηρετεί στενά κομματικά συμφέροντα.

⁸⁰ Καταγγελία αιρετού στο ΚΥΣΔΕ, Θ.Σακαλίδη, Ιούνιος 2004

Θέμα 3^ο : Αποκέντρωση

Σύμφωνα με το Νόμο 2986/2002 «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης» έχουμε την πλήρη ανάπτυξη της διοικητικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και της στρατηγικής που επιλέχθηκε από την ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

Στο άρθρο 2 λοιπόν αναφέρεται:

2. «Οι περιφερειακές υπηρεσίες που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ, είναι:

α) Οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ... οι οποίες υπάγονται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

β) Οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών και των νομαρχιών...που υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

γ) Τα γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ... που υπάγονται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης των νομών και των νομαρχιών.

δ) Τα γραφεία φυσικής αγωγής ... τα οποία υπάγονται στη Διεύθυνση Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης των οικείων νομών και νομαρχιών.

ε) Τα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) ... τα οποία υπάγονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

στ) Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ... τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

ζ) Τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ) .. τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

η) Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) ... τα οποία υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

θ) Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (ΣΣΝ) ... υπάγονται στην οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

ι) Οι σχολικές μονάδες, τα κέντρα συμβουλευτικής – προσανατολισμού (ΣΕΠ), τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών (ΕΚΦΕ) και τα κέντρα πληροφορικής και νέων τεχνολογιών (ΠΛΗΝΕΤ), που υπάγονται στην οικεία διεύθυνση ή γραφείο εκπαίδευσης του νομού ή της νομαρχίας.

2. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης, ειδικής αγωγής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται στην οικεία διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»⁸¹

Μέσα από το κείμενο του νόμου διαπιστώνουμε την άρτια οργάνωση και την προσπάθεια να δημιουργηθεί μια σταθερή δομή στην οργάνωση της Πρωτ/θμιας και της Δευτ/θμιας εκπαίδευσης. Επίσης είναι σαφής η ιεραρχική εξάρτηση κάθε μέρους της οργανωτικής δομής που εντάσσεται σε συγκεκριμένο επίπεδο. Γίνεται μια προσπάθεια συντονισμού όλων των δομών που είχαν θεσμοθετηθεί κατά καιρούς και να βρουν τη θέση τους στην ιεραρχική κατάταξη του συστήματος.

Επίσης εισάγονται μια σειρά από νέες ρυθμίσεις που εγκαινιάζουν τη λειτουργία δομών θετικών που συμπληρώνουν την έννοια «εκπαιδευτικό έργο». Κάτι τέτοιο ισχύει για τα ΚΔΑΥ (2000), ΠΕΚΕΣΕΣ (1995). Η ιεράρχηση επίσης δημιουργεί μια πυραμίδα υπάγοντας σε τρία επίπεδα τα στοιχεία της υποδομής: στον Υπουργό – Περιφερειακές Διευθύνσεις, στις Περιφερειακές Διευθύνσεις τις Διευθύνσεις Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας, τα ΠΕΚ, τα ΚΔΑΥ, τα ΠΕΚΕΣΕΣ, τα

⁸¹ Ν. 2986/2002/Α-24

ΚΠΕ, και τους σχολικούς συμβούλους, ενώ υπάγει στις Διευθύνσεις Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης τα Γραφεία Φυσικής Αγωγής, τις σχολικές μονάδες, τα ΚΕΣΥΠ, στα γραφεία ΣΕΠ, τα ΕΚΦΕ, τα ΠΛΗΝΕΤ, τα γραφεία Πρωτ/θμιας και Δευτεροβάθμιας.

Προβάλλεται με τη διαστρωμάτωση αυτή μια αντίληψη που θέλει τη σχολική μονάδα, τα κέντρα συμβουλευτικής – προσανατολισμού, τα ΕΚΦΕ, κ.τ.λ. ό,τι βρίσκεται δίπλα στην εκπαίδευση και δεν έχει να κάνει με τη διοίκησή της, τελευταίους στην κατάταξη και σημειολογικά αυτό δείχνει κάτι. Στην οργάνωση αυτής της μορφής έχει ασκηθεί εντονότατη κριτική και ως προς τον αποκεντρωτικό της χαρακτήρα της. Λοιδορήθηκε ως από-συγκεντρωτικός με την έννοια ότι απλώς μεταφέρει το μηχανισμό ελέγχου από το κέντρο στην περιφέρεια στην οποία δε δίνει καμία ουσιαστική αρμοδιότητα.

Ακόμη θεωρήθηκε ως ένα σκληρά ιεραρχημένο και πολυεπίπεδο σύστημα που εντέλει αναπαράγει τη γραφειοκρατία και το διοικητισμό (βλ. ιδεολογικό υπόβαθρο της αξιολόγησης). «Οι συγκεκριμένες διατάξεις αναδομούν τη διοικητική πυραμίδα χωρίς να αλλάζουν τον ιεραρχικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος»⁸². Συνδέθηκε δε άμεσα με την όλη προσπάθεια συντονισμού του ελέγχου μέσω της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σε αυτό συνέβαλλε τόσο ο τρόπος επιλογής των Περιφερειακών Διευθυντών αλλά και των Προϊσταμένων, η απουσία αξιοκρατικής κρίσης και η επιλογή των Περιφερειακών Διευθυντών από τον Υπουργό⁸³. Η μετακλητότητα τους, η επιλογή που προβλέπεται να γίνεται από επιτροπή που την Προεδρία έχει ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου, η ευχέρεια που δίνεται στον Υπουργό να μην λαμβάνει υπόψη του τη σειρά κατάταξης του πίνακα όπως εκτιμάται από την Επιτροπή, προσβάλλεται ως κομματική, ούτε καν πολιτική. Θεωρήθηκε η δομή αυτή από εκείνους που ασκούν κριτική ως το προανάκρουσμα και η θεσμική προετοιμασία του εδάφους για την εφαρμογή της αξιολόγησης-χειραγώγησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού. Σε αυτό συνέτεινε η ανάθεση αρμοδιοτήτων, όπως προβλέπεται από το άρθρο 2 του ν 2986/02.

Κάθε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τμήματα:

- α) Διοίκησης
- β) Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτ/θμιας Εκπαίδευσης
- γ) Επιστημονικής – Παιδαγωγικής καθοδήγησης Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης

Στο άρθ. 2 εδ.2β όπου γίνεται αναφορά στα Τμήματα Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της ΠΔΕ αναφέρεται πως αυτά «εποπτεύουν, συντονίζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων της οικείας βαθμίδας ... μέσω των Κεντρικών Υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ, με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους». Οι φράσεις αυτές παρακολουθεί, αξιολογεί, μέσω των κεντρικών υπηρεσιών, για την εκτέλεση των αρμοδιοτήτων τους έχουν πυροδοτήσει μια σειρά αντιδράσεων γιατί αναδεικνύουν τις διαθέσεις του ΥΠΕΠΘ. Η συμμετοχή σχολικών συμβούλων στα Υπηρεσιακά Συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων⁸⁴ έχει θεωρηθεί παρέμβαση του κράτους και της διοίκησης στην αυτοτέλεια των ΠΥΣΠΕ – ΠΥΣΔΕ στα οποία συμμετέχουν και αιρετοί εκπρόσωποι των δασκάλων και των καθηγητών. Με τη ρύθμιση αυτή η δύναμη των αιρετών ποσοστιαία μειώθηκε.

⁸² Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σελ. 175

⁸³ Ν. 2817/2000, αρθ. 3,παρ.1 και 2

⁸⁴ Ν.2986/2002, αρθρ. 2, εδ.4

Ακόμη το γεγονός ότι δεν προσδιορίστηκαν ρητά οι αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης από τον Περιφερειακό Διευθυντή ως τον υπ/ντή της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης ότι έμεναν στην απόφαση του Υπουργού οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων, καλλιέργησε πολλές αντιρρήσεις και επιφυλάξεις γύρω από το πνεύμα και τους στόχους των νομοθετημάτων αυτών, δεδομένου ότι στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και στο διεκδικητικό τους πλαίσιο ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί τη σπονδυλική στήλη της εκπαίδευσης και οι αρμοδιότητές του καθορίζονται από τον 1565/85 ένα νομοθετικό κείμενο που γνώρισε την αποδοχή του εκπαιδευτικού κόσμου και που καθιερώνει ένα προοδευτικό προσανατολισμό στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην υπηρεσιακή λειτουργία του.

Όσον αφορά τώρα τα προσόντα που απαιτούνται για τον διορισμό των Περιφερειακών Διευθυντών όπως αυτά προβλέπονται στο αρθ. 3 παρ. 1^α προβλέπονται εκτός από τα τυπικά και αντικειμενικά (πτυχίο, προϋπηρεσία) και μια σειρά συν-εκτιμώμενων και άρα αδιευκρίνιστων παραμέτρων όπως: « η εμπειρία, οι σπουδές σε θέματα διοίκησης, οι μεταπτυχιακές σπουδές, η επιμόρφωση, η γνώση ξένων γλωσσών, η οργάνωση και συμμετοχή σε επιστημονικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια ή άλλες επιστημονικές δραστηριότητες, κ.τ.λ.» .

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών

Υ.Α. Φ.353.1/324/105657/Δ1, 16.10.02

Με την απόφαση αυτή καθορίζονται τα ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. Στην απόφαση αυτή στο κεφ.Α, άρθρο 1, εδ. 1 αναφέρουν σχετικά με το ρόλο των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης ότι «έχουν την ευθύνη σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραμματισμού, «αξιολόγησης και έρευνας του ΥΠΕΠΘ, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), τον Οργανισμό Σχολικών Κτηρίων (Ο.Σ.Κ.) κ.λ.π.» Στο άρθρο 2 εδ. α-ιβ καθορίζονται πλήρως οι αρμοδιότητές τους: «ασκούν διοίκηση, καθοδηγούν, εποπτεύουν, ελέγχουν και συντονίζουν τη λειτουργία των τμημάτων της Επιστημονικής – Παιδαγωγικής Καθοδήγησης της Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης». Στο εδάφιο θ προβλέπεται επίσης ότι «είναι πειθαρχικοί προϊστάμενοι των προϊσταμένων ... καθώς και έχουν την πειθαρχική δικαιοδοσία όλων των εκπαιδευτικών ή διοικητικών υπαλλήλων, οι οποίοι υπάγονται στην Περιφερειακή Διεύθυνση κ.τ.λ.».

Ως γενική παρατήρηση μπορούμε να πούμε πως η Υ.Α. έρχεται να διευκρινίσει τα όσα ο Ν. 2986/02 προβλέπει σε σχέση με τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα όλης της Περιφερειακής Πυραμίδας από τον Περιφερειακό Διευθυντή ως το Σύλλογο Διδασκόντων⁸⁵. Από το κεφ. Δ` κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε σε δυο

⁸⁵ Υ.Α. Φ.533.1. Η απόφαση αυτή περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

Α` Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Διευθυντών

Β` Καθήκοντα και αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων

Γ` Καθήκοντα και αρμοδιότητες Διευθυντών Εκπαίδευσης, Προϊσταμένων Γραφείων, Προϊσταμένων Εκπαιδευτικών Θεμάτων

εδάφια του άρθ. 29. Συγκεκριμένα για το Διευθυντή της Σχολικής μονάδας στο εδ. 7 αναφέρεται ότι « Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας» και στο εδ. 13 ότι « απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα τους και οι προσπάθειες τους μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου».

Κατά τα άλλα δεν διαφοροποιείται τίποτε σε σχέση με την αξιολόγηση των συναδέλφων και τις εκθέσεις των σχολικών συμβούλων, όπως αυτές προβλέπονται στο νόμο 2986/02. Δυστυχώς όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε στο κομμάτι της «αποκέντρωσης» και ενώ οι θέσεις των εκπαιδευτικών ήταν υπέρ της πολιτικής αυτής, ευτελίστηκαν σε ένα ακόμη διοικητικό μηχανισμό, ανώφελο, άχρηστο και γραφειοκρατικό. Ένα μηχανισμό παραγωγής «υπηρεσιακών εκθέσεων».

Οργανωτικά θέματα υπηρεσιών και σχολικών μονάδων ν. 2986/2002

Στο άρθρο αυτό περιέχονται μια σειρά ρυθμίσεων που αφορούν στην οργάνωση των υπηρεσιών σε επίπεδο σχολικών μονάδων. Πρόκειται για ρυθμίσεις που προσφέρουν σημαντική ενίσχυση στην απόδοση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και από την άποψη αυτή αποτελούν στρατηγικές επιλογές για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου. Αφορά στη λειτουργία γραφείων Φυσικής Αγωγής Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης σε κάθε Διεύθυνση. Επίσης προβλέπεται η απόσπαση εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης⁸⁶ καθώς και το ύψος τη αποζημίωσης για τους εκπαιδευτικούς που αποσπώνται σε αυτά. Επίσης σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνίσταται και λειτουργεί εργαστηριακό Κέντρο Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ). Καθορίζονται επίσης ο τρόπος λειτουργίας τους, τα κριτήρια επιλογής των υπευθύνων τους, κ.τ.λ.⁸⁷

Επίσης προβλέπεται η λειτουργία Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) με σκοπό τη στήριξη της διδασκαλίας των νέων τεχνολογιών και της διδασκαλίας της πληροφορικής⁸⁸, αρμοδιότητές τους καθώς και κριτήρια επιλογής των υπευθύνων τους.

Μια σημαντική παράμετρος που αφορά στη βελτίωση και επαύξηση των προσόντων των εκπαιδευτικών ρυθμίζεται στο άρθρο 9 του Νόμου 2986/2002. Πρόκειται για τη δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευτικούς χορήγησης εκπαιδευτικής άδειας για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακών σπουδών. Στο άρθρο αυτό και στα εδάφιά του καθορίζονται οι διαδικασίες και οι περιορισμοί που τίθενται από το νομικό πλαίσιο. Βεβαίως εδώ μπορούμε να κάνουμε δυο επισημάνσεις: α) πως το γεγονός πως μπαίνει όριο από το ΚΕΕ στον αριθμό που μπορούν να χορηγηθούν κατ' έτος, περιορίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Δ' Διευθυντές, Υποδιευθυντές Σχολικών Μονάδων, Διευθυντές – Υπ/ντες ΣΕΚ – Υπεύθυνοι τομέων ΣΕΚ

Ε' Διδακτικό προσωπικό (Δ.Π.) – Σύλλογος διδασκόντων (Σ.Δ.)

⁸⁶ Ν. 2986/2002, αρθ. 8 παρ 2, εδάφια α & β

⁸⁷ Ν. 2986/2002, αρθ. 8 παρ.4 εδάφια α & β

⁸⁸ ο.π. αρθ. 8, παρ.5 εδάφια α, β & γ

Η ζήτηση είναι πολύ μεγαλύτερη από τις προσφερόμενες θέσεις. Αυτό δείχνει τη διάθεση για επιμόρφωση και από την άλλη κάνει ξεκάθαρη τη βούληση της Πολιτείας για τη διευκόλυνση τους στην προσπάθειά τους αυτή. β) Αναδεικνύει ένα σημαντικό αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας για την οργάνωση μεταπτυχιακών κύκλων από τα κατά τόπους πανεπιστήμια για τους εκπαιδευτικούς, με εξειδικευμένα προγράμματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής και παιδαγωγικών (βλέπε παραπάνω, θέσεις ΟΛΜΕ, ΔΟΕ).

Οι θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων

Ας δούμε λοιπόν πως απάντησαν στην εξέλιξη αυτή τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών:

Α. Οι θέσεις της ΔΟΕ για την Αποκέντρωση καταγράφονται τόσο στις αποφάσεις του 70^{ου} όσο και του 71^{ου} Συνεδρίου

· Αποφάσεις 71ης Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 2002

Με βάση τις αποφάσεις της 68ης και 70ης Γ.Σ. του κλάδου, ζητούμε την τροποποίηση των διατάξεων του Ν.2986/02 που έρχονται σε αντίθεση με τις θέσεις του κλάδου, καθώς και των υπουργικών αποφάσεων που στηρίζονται στις συγκεκριμένες διατάξεις.

· Αποφάσεις 70ης Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 2001

1. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος κύριο στόχο θα πρέπει να έχει τον αναπροσδιορισμό του περιεχομένου της μόρφωσης, των αναλυτικών προγραμμάτων με βάση τα νέα δεδομένα. Η νέα πραγματικότητα που προσδιορίζεται από την έκρηξη της γνώσης και της τεχνολογίας, από την ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος και τη σημερινή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, θα πρέπει να εναρμονιστεί με τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, τις τοπικές παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και να ταυτιστεί με τον ίδιο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του.

2. Η αποκέντρωση δεν επιτρέπεται να θίξει τον ενιαίο, δημόσιο και δωρεάν χαρακτήρα της Εκπαίδευσης. Απεναντίας, θα πρέπει να εμποδίσει τις δυνάμεις της αγοράς να αποσπάσουν ζωτικά τμήματα της Δημόσιας Εκπαίδευσης, έτσι, ώστε, να μην οδηγηθούμε σε εκπαίδευση πολλών ταχυτήτων και έντονων ανισοτήτων.

3. Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος νοείται ως αποκέντρωση πρωτοβουλιών, δραστηριοτήτων και αρμοδιοτήτων, που στόχο έχουν να αναδείξουν τη δυναμικό δράση του σχολείου ως ζωντανού οργανισμού, ανοιχτού στην κοινωνία, τον άνθρωπο, τη ζωή, και ικανού να αναβαθμίσει με τη δυναμική του την πολύπλευρη ανάπτυξη της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας και συγχρόνως να

προσφέρει στην ίδια την κοινωνία πολίτες ελεύθερους, υπεύθυνους, δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους και κοινωνικά συμμετέχοντες.

Στα πλαίσια αυτά ο σύλλογος διδασκόντων πρέπει να αναδειχθεί σε βασικό όργανο παιδαγωγικής- εκπαιδευτικής δραστηριότητας, έκφραση της συλλογικότητας και της συμμετοχικής λειτουργίας του σχολείου.

2. Η αποκέντρωση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην καθιέρωση, γενίκευση και αναβάθμιση σημαντικών εκπαιδευτικών θεσμών, όπως είναι: η ενισχυτική διδασκαλία, η αναβάθμιση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, η εισαγωγή δραστηριοτήτων, που έχουν σχέση με τον πολιτισμό, τη μουσική, το θέατρο, τον αθλητισμό, τη σύγχρονη τεχνολογία, την αγωγή υγείας, τις μορφωτικές ανταλλαγές, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος κ.λ.π., ιδιαίτερα μέσα από τη λειτουργία του ολόημερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου.

Στην προώθηση και υλοποίηση όλων αυτών, θα βοηθήσει σημαντικά η συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών φορέων, των ειδικών σε θέματα επιστημονικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και μελετητών ειδικών θεμάτων.

Η οργανωτική και λειτουργική εμπλοκή και άλλων φορέων, θα γίνει με σαφώς προσδιορισμένο πλαίσιο ευθυνών και αρμοδιοτήτων.

Κυρίαρχη, όμως, θα είναι η παρουσία των φορέων Εκπαίδευσης.

Ακόμη, τα περιφερειακά αποκεντρωμένα επιστημονικά, παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κέντρα, μπορούν να λειτουργήσουν με ουσιαστικές αρμοδιότητες σε επίπεδο Νομών ή ευρύτερης περιφέρειας.

Ο Κλάδος των εκπαιδευτικών προτείνει:

Την ίδρυση 15 περιφερειακών Δ/σεων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ολόκληρη τη Χώρα, οι οποίες έχουν έδρα, την έδρα της Περιφέρειας. Στο Λεκανοπέδιο της Αθήνας και στη Θεσσαλονίκη δημιουργούνται δύο (σε κάθε πόλη) περιφερειακές Δ/σεις. Της Περιφερειακής Δ/σης προΐσταται περιφερειακός Δ/ντής, ο οποίος προέρχεται από το χώρο της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και επιλέγεται από το αντίστοιχο Συμβούλιο Επιλογής προϊσταμένων Π.Ε., σύμφωνα με τις πάγιες θέσεις του Κλάδου για τις επιλογές των στελεχών της εκπαίδευσης. (αντικειμενικά-μετρήσιμα κριτήρια). Το θέμα της επιλογής των περιφερειακών Δ/ντών και όχι του διορισμού τους, είναι βασική προϋπόθεση για τον Κλάδο, προκειμένου να υλοποιηθεί ο θεσμός.

Α. Η Περιφέρεια, έχει τις εξής διοικητικές αρμοδιότητες.

α) Είναι έδρα του ΑΠΥΣΠΕ (Ανώτερου περιφερειακού υπηρεσιακού Συμβουλίου Εκπαίδευσης).

β) Είναι έδρα των συντονιστών σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

γ) Είναι έδρα του Περιφερειακού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο οποίο συμμετέχουν οι συντονιστές σχολικοί σύμβουλοι.

B. Αρμοδιότητες Οργάνων Περιφέρειας

α) Αρμοδιότητες περιφερειακού Δ/ντή.

Ο Περιφερειακός Δ/ντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ασκεί τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των υπηρεσιών της Περιφ. Δ/νσης, των Δ/νσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης των σχολικών συμβούλων, των ΚΔΑΥ. Αξιολογεί το έργο των συντονιστών σχολικών συμβούλων (ως προς το διοικητικό μέρος) και των προϊσταμένων Δ/νσεων Π.Ε. της Περιφέρειας.

β) Αρμοδιότητες Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.

Στην Περιφέρεια λειτουργεί Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο, το οποίο αποτελείται από τους αιρετούς εκπροσώπους των εργαζομένων στην περιφέρεια και προϊσταμένους Δ/νσεων Π.Ε. Οι αιρετοί εκλέγονται με καθολική μυστική ψηφοφορία από τους συναδέλφους που υπηρετούν στην περιφέρεια.

Οι εκλογές για την ανάδειξη των αιρετών, γίνονται (κατά την πρώτη εφαρμογή), μόλις δημοσιευθεί ο νόμος. Στη συνέχεια γίνονται την ίδια ημερομηνία κατά την οποία εκλέγονται οι αιρετοί στα ΠΥΣΠΕ και στο ΚΥΣΠΕ. Οι αιρετοί απαλλάσσονται πλήρως του διδακτικού ωραρίου, όσο χρόνο διαρκεί η θητεία τους.

Το ΑΠΥΣΠΕ, μπορεί να είναι όργανο δευτεροβάθμιας κρίσης των Δ/ντών Σχολείων, να εξετάζει, δηλαδή, σε δεύτερο βαθμό ενστάσεις, καθώς επίσης και τις αποσπάσεις, σε επίπεδο περιφέρειας.

Εξετάζει, επίσης, όλες τις πειθαρχικές διώξεις των Εκπαιδευτικών της Π.Ε.

γ) Αρμοδιότητες συντονιστών σχολικών Συμβούλων.

Η Περιφέρεια είναι έδρα των συντονιστών σχολικών συμβούλων Π.Ε. και Δ.Ε.

Οι συντονιστές σχολικοί σύμβουλοι εποπτεύουν, συντονίζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν το έργο των σχολικών συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεργάζονται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και είναι περιφερειακό προσωπικό του αποκεντρωμένου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου.

δ) Αρμοδιότητες Περιφερειακού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Το Π.Π.Ι. αποτελείται από:

1) Τη Διοικούσα επιτροπή, στην οποία συμμετέχουν οι συντονιστές σχολικοί σύμβουλοι Π.Ε. και Δ.Ε. και εκπρόσωποι των Α.Ε.Ι.

2) Το σύνολο των σχολικών συμβούλων της Περιφέρειας.

Έργο του είναι: Η αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια.

Ο σχεδιασμός των τοπικών διαφοροποιήσεων των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η εκπαιδευτική τεκμηρίωση της Περιφέρειας.

Ο σχεδιασμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύμφωνα με τα προγράμματα περιφερειακής, κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης. Η προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας.

Με δεδομένο ότι θα γίνει περιφερειακή αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, υπάρχει αναγκαιότητα πραγματοποίησης οργανωτικού καταστατικού συνεδρίου του Κλάδου, μέχρι την επόμενη (71η Γενική Συνέλευση τις Δ.Ο.Ε.), που θα εξετάσει:

1. Την αποκέντρωση της Δ.Ο.Ε. σε επίπεδο περιφέρειας.
2. Όλα τα υπόλοιπα οργανωτικά καταστατικά θέματα που απασχολούν τον Κλάδο.

Β. Η ΟΛΜΕ αντίστοιχα καταγγέλλει το νέο θεσμικό πλαίσιο της Διοίκησης, καταγγέλλει ως αναξιοκρατικές τις επιλογές των Περιφερειακών Διευθυντών και ζητά να προκύψει μέσα από διάλογο ένα αξιοκρατικό και διαχρονικό σύστημα επιλογής στελεχών. Θεωρεί πως η «αποκέντρωση» αυτή στοχεύει στην πολιτική του Κράτους να απαλλαγεί από τη χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης αποκεντρώνοντας ευθύνες χωρίς τους αντίστοιχους πόρους και τις αρμοδιότητες.

Η ΟΛΜΕ ζητά το ΥΠΕΠΘ να περιοριστεί σε επιτελικό ρόλο, χωρίς διαχειριστικές αρμοδιότητες⁸⁹.

Τα Περιφερειακά όργανα να έχουν την ευθύνη και το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου στην περιοχή. Προτείνεται επίσης η θεσμοθέτηση ενός συστήματος κοινωνικού ελέγχου μέσα από τις Νομαρχιακές, Δημοτικές Επιτροπές.

Μέσα από τα κείμενα αυτά «η σχολική μονάδα καλείται να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην οικοδόμηση και λειτουργία ενός ζωντανού, δημοκρατικού και αποκεντρωτικού συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης».

Όσον αφορά τη Σχολική Μονάδα ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το κυρίαρχο όργανο λήψης των αποφάσεων που αφορούν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, τον προγραμματισμό, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του διδακτικού και του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου, τον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων θα πρέπει να αναδειχθεί σε βασικό όργανο παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας (παιδαγωγικές συνεδριάσεις, αξιολόγηση) έκφραση της συλλογικότητας και της συμμετοχικής λειτουργίας του σχολείου.

⁸⁹ ΟΛΜΕ, Θέσεις 6^ο Συνεδρίου

Για το κομμάτι το διοικητικό και το συντονισμό της παιδαγωγικής ανατροφοδότησης προτείνεται:

- Αυτόνομο οικονομικά και διοικητικά κέντρο μελετών – ερευνών, σχεδιασμού και προγραμματισμού της εκπαίδευσης.
- Αναγκαία η σύνδεσή του με τα περιφερειακά εκπαιδευτικά όργανα, τους σχολικούς συμβούλους, τις σχολικές μονάδες.
- Επιβάλλεται η συμμετοχή του συνδικαλιστικού κινήματος στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του σε συνεργασία με τα ΑΕΙ και ΠΕΚ για την ανάληψη ερευνητικών και επιμορφωτικών πρωτοβουλιών.
- Η επιλογή των Παρέδρων και των Συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να γίνεται αξιοκρατικά, επιστημονικά και με διαφανή κριτήρια και να είναι επί θητεία.

Στον τομέα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης στο συνέδριο αυτό εξειδικεύονται οι θέσεις των καθηγητών για την αποκέντρωση. Κατά την άποψή τους

για μια αποτελεσματική και ουσιαστική πορεία αποκέντρωσης του Εκπαιδευτικού Συστήματος που αξιοποιεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό το νέο θεσμό της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης πρέπει να κινείται επιγραμματικά στις εξής κατευθύνσεις:

1. Συγκρότηση συμμετοχικών, προγραμματικών και επιστημονικών οργάνων στην Περιφέρεια.
2. Ενίσχυση, εμπλουτισμός και κατοχύρωση των συμμετοχικών οργάνων του Ν. 1566/85 σε τοπικό και νομαρχιακό επίπεδο (υπηρεσιακά συμβούλια).
3. Ανάπτυξη του δημοκρατικού προγραμματισμού με τη λειτουργία του ΕΣΥΠ σε τμήματα.
4. Η καθοδήγηση της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και η στήριξη του εκπαιδευτικού έργου μεταφέρεται και στην εκπαιδευτική περιφέρεια και υλοποιούνται μέσα από αποκεντρωμένους εκπαιδευτικούς θεσμούς και όργανα.
5. Οι σχολικές δραστηριότητες πλέον δεν πρέπει να αποτελούν αποκλειστικά τμήμα κεντρικού σχεδιασμού και να μεταφέρονται και σε επίπεδο σχολικής μονάδας από άποψη σχεδιασμού και διαμόρφωσης πλαισίου και περιεχομένου. Οι πρωτοβουλίες αυτές στηρίζονται από συλλογικά όργανα και υποστηρίζονται από ανάλογα όργανα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ειδικότερα οι επιστημονικές και παιδαγωγικές λειτουργίες σε νομαρχιακό επίπεδο έχουν φορείς τους εκπαιδευτικούς συμβούλους, το ΠΕΚ της Περιφέρειας, το τοπικό τμήμα του Π.Ι.

Θέμα 4^ο : Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ως εργαλείο αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου

Στο κομμάτι αυτό εντάσσεται ό,τι έχει θεσμοθετηθεί σε σχέση με την επιμόρφωση, ως βασικής παραμέτρου που συνδέεται οργανικά με τη στρατηγική της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου μια που από την οποιαδήποτε αξιολόγηση θα πρέπει να προβλέπεται η ανατροφοδότηση και η εστίαση στο πως θα βελτιωθεί

το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα μέσα στην τάξη. Εξάλλου τα βασικά άρθρα της επιμόρφωσης εντάχθηκαν όπως θα δούμε στη συνέχεια στο νόμο που ήρθε να εφαρμόσει την αξιολόγηση (Ν.2986/02).

Τα Εργαλεία που ο Ν.2986/2002 θεσμοθέτησε

Αρθ. 6 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1. Ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ), που εδρεύει στην Αθήνα και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ας κάνουμε εδώ μια γενική παρατήρηση. Η ευκολία που παρουσιάστηκε στη θεσμοθέτηση και ίδρυση φορέων και η δυστοκία στην υλοποίηση και την εφαρμογή των θεσπισθέντων. Ο Οργανισμός αυτός, ο πολλά υποσχόμενος, δε λειτούργησε ποτέ. Εκτός όμως αυτού μπορούμε να παρατηρήσουμε την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στη δομή που επιχειρείται συνολικά Κέντρο – Περιφέρεια – Διεύθυνση – Σχολική Μονάδα και στη χωροθέτηση των θεσπισμένων οργανισμών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση της επιμόρφωσης δηλ. την ανατροφοδότηση. Εδώ ισχύει η παρατήρηση που έχουμε κάνει στη δομή του Ε.Σ. μόνο που τώρα αφορά στο ίδιο το περιεχόμενο του. Η αποσυγκέντρωση αφορά το διοικητικό μηχανισμό ενώ η αποκέντρωση που θα `πρεπε να προβλέπεται για να μπορεί ο οργανισμός αυτός να λειτουργήσει ουσιαστικά δεν προβλέπεται. Στον συγκεντρωτικό αυτό μηχανισμό ανατίθεται:

2. Έργο του Ο.ΕΠ.ΕΚ. είναι:

Α) ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Β) ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.

Γ) η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.

Δ) Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.

Ε) Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στ) Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η Διοίκηση του Οργανισμού έχει ενδιαφέρον δεδομένου ότι αποτελείται από ⁹⁰ένα επταμελές συμβούλιο, με Πρόεδρο έναν καθηγητή Πανεπιστημίου, ενώ τα μέλη του είναι ο Αντ/δρος του ΠΙ, ένα μέλος του ΚΕΕ, δυο διακεκριμένοι επιστήμονες με ειδίκευση στη διαρκή επιμόρφωση, ένας εκπαιδευτικός πρωτ/θμιας και ένας εκπαιδευτικός δευτ/θμιας που υποδεικνύονται από τις οικείες δευτεροβάθμιες οργανώσεις, καθώς και ένας εκπρόσωπος της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης. Προβλέπεται επίσης η χρηματοδότηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. από τον τακτικό κρατικό προϋπολογισμό, κάτι το οποίο δε συνέβη ποτέ γι' αυτό και δε λειτούργησε. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το σημείο δ) που θα μπορούσε να οδηγήσει στη λειτουργία αποκεντρωμένων δομών επιμόρφωσης, εφόσον αυτό βρισκόταν στην πολιτική βούληση του ΥΠΕΠΘ που φάνηκε πως δεν είχε τη δύναμη να

⁹⁰ Ν.2683/99, ΦΕΚ 19Α\9-2-1999 και 2986/2002, ΦΕΚ24Α\13-2-2002

στηρίζει το θεσμό αυτό που δε χρηματοδοτήθηκε, παρ' όλες τις πιέσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται από τη δομή του Δ.Σ., την ανατροφοδότηση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναλάμβαναν οι εκπρόσωποι στο Δ.Σ. του ΠΙ και του ΚΕΕ, καθώς και οι εκπαιδευτικοί. Εκφράζονται πολλές επιφυλάξεις όμως αν ένα τέτοιο όργανο θα μπορούσε και θα είχε τη δυνατότητα να εξειδικεύσει τις επιμορφωτικές διαδικασίες σε επίπεδο νομού, για να μην αναφερθούμε στη σχολική μονάδα που όπως είναι φυσικό θα ήταν αδύνατο.

Το ίδιο ισχύει για μια άλλη παράμετρο, αυτή της επιμόρφωσης. Από το 1992 και μετά υπάρχει μόνο η εισαγωγική των ΠΕΚ με τα χάλια και τις αδυναμίες που περιέλαβαν στην κριτική τους όλα τα κόμματα, καθώς και στα κείμενα των συνδικαλιστικών φορέων που έχουμε ακριβώς γι' αυτό το λόγο παραθέσει.

Θεσμοθέτηση της χορήγησης αδειών υπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας Εκπαίδευσης Ν 2683/99 και 2986/02

Οι ρυθμίσεις αυτές και η θεσμοθέτηση των αδειών υπηρεσιακής εκπαίδευσης αποτελούν αναμφισβήτητα την πιο σημαντική ρύθμιση στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καθορίζουν τις προϋποθέσεις για τους εκπαιδευτικούς που δικαιούνται της χορήγησης αντίστοιχων αδειών και μάλιστα με αποδοχές. Αφορούν στη συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα ή κύκλου μεταπτυχιακών σπουδών ή εκπόνηση διδακτορικής διατριβής. Οι προϋποθέσεις ορίζονται με εγκυκλίους κάθε χρόνο. Αφορούν εκπαιδευτικές άδειες τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Καθορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών.

Γ.2. Ας δούμε όμως πως υποδέχθηκαν τα συνδικάτα στη ρύθμιση αυτή.

Α. Η ΔΟΕ προτείνει για την:

(α) Επιμόρφωση

Με βάση το Ν. 2986/02 προβλέπεται η δημιουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι ο οργανισμός συγκροτήθηκε, μέχρι τώρα δεν έχει ανακοινωθεί κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς της Π.Ε.

Διεκδικούμε:

- Εισαγωγική επιμόρφωση, που θα απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, που για πρώτη φορά πρόκειται να αναλάβουν υπεύθυνα μια τάξη.
- Περιοδική επιμόρφωση, που θα στοχεύει στη διαρκή βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και θα εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους (τρίμηνης, εξάμηνης, ετήσιας διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα).

- Ενδοσχολική επιμόρφωση.

(β) Εξομοίωση

Από το 1997 λειτουργούν στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας προγράμματα Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά προβλέπεται να συνεχιστούν με χρηματοδότηση από το Β' ΕΠΕΑΕΚ και έτσι θα ολοκληρωθεί ο κύκλος της αναβάθμισης των πτυχιών των δασκάλων και των νηπιαγωγών της διετούς φοίτησης. Ο κλάδος μας έχει χαρακτηρίσει τη διαδικασία εξομοίωσης των πτυχιών ως ιστορική κατάκτηση. Τα προγράμματα από το Β' ΕΠΕΑΕΚ έχουν καθυστερήσει υπερβολικά παρά το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια έχουν υποβάλει προτάσεις.

(γ) Μετεκπαίδευση

- Υπάρχει ανάγκη αναβάθμισης της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

- Να ιδρυθούν Διδασκαλεία μετ/σης και στα υπόλοιπα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας (όπως προβλέπει ο Ν.2327/95), όπου θα μετεκπαιδεύονται και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

- Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. να ενθαρρύνει στηρίζοντας με κάθε τρόπο (οικονομική ενίσχυση, Διδακτικό Προσωπικό με μόνιμα μέλη ΔΕΠ, υλικοτεχνική υποδομή κ.α.) τα Π.Τ. προς την κατεύθυνση αυτή.

- Η μετ/ση να διατηρήσει και να διευρύνει το μαζικό της χαρακτήρα με αύξηση του αριθμού των εισαγομένων στα διδασκαλεία, αλλά και με ουσιαστική συμμετοχή των μετεκπαιδευόμενων στην κατάρτιση των προγραμμάτων.

- Η μετ/ση να παραμείνει μία και ενιαία, τόσο για τους πτυχιούχους Π.Α., όσο και για τους πτυχιούχους Π.Τ. και να αποτελεί ενδοϋπηρεσιακή υπόθεση δηλ. να είναι δικαίωμα των εν ενεργεία Εκπ/κών.

- Να δίνεται η δυνατότητα στα πλαίσια των μαθημάτων που διδάσκονται οι μετ/νοι, για έρευνες, εργασίες και δραστηριότητες, με στόχο την παρέμβαση στην Εκπ/κή πράξη και την εφαρμογή καινοτόμων ιδεών στο χώρο της Εκπ/σης.

- Απαιτείται αναβάθμιση της μετ/σης, τόσο ως προς το επίπεδο των σπουδών με τη δημιουργία κατευθύνσεων (οργάνωση και Διοίκηση της Εκπ/σης - Ειδική Αγωγή - Νέες τεχνολογίες στην Εκπ/κη διαδικασία - Παιδαγωγική - Ψυχολογία) όσο και ως προς τον χορηγούμενο τίτλο (μεταπτυχιακός).

- Η διαδικασία επιλογής των Εκπ/κών για τη μετ/ση να πραγματοποιείται με αδιάβλητο διαγωνισμό, με ευθύνη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με τα Π.Τ. τους τοπικούς Συλλόγους και τη Δ.Ο.Ε.

Β. Θέσεις της ΟΛΜΕ είναι:

α) Για τη Μετεκπαίδευση

1. Μεταπτυχιακές σπουδές σε οργανωμένη μορφή
2. Χρηματοδότηση της μετεκπαίδευσης
3. Το ΙΚΥ δεν ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες μετεκπαίδευσης.

Εδώ θα πρέπει να ανατρέξουμε στη συνολική πρόταση της ΟΛΜΕ για την αποκέντρωση γιατί εκεί μέσα περιλαμβάνει μια σειρά ουσιαστικών προτάσεων λειτουργίας της επιμόρφωσης σελ.72-73 της εργασίας μας .

Αυτό είναι το διεκδικητικό πλαίσιο που κατέθετε η ΟΛΜΕ μέσα από τα Συνέδρια της. Θεωρούμε ότι κινείται σε ένα συγκροτημένο πλαίσιο και αντιμετωπίζει πολλά και βασικά ζητήματα της δευτ/θμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Στην πορεία της εργασίας θα προσπαθήσουμε να δούμε επίσης, ποια σημεία από το πλαίσιο αυτό καλύφθηκαν με τις πολιτικές και βέβαια θα σταθούμε σε παραμέτρους που σχετίζονται αμιγώς με την αξιολόγηση.

3^ο ΜΕΡΟΣ

ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ (ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ) ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ (1995 – 2004)

Στο πλαίσιο της πολιτικής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται, όπως είδαμε, άμεσα και πρώτιστα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού των υπάρχοντων θεσμών, της αποτίμησης του τρόπου λειτουργίας των υπηρεσιών και των θεσμοθετημένων οργάνων της εκπαίδευσης και της διάνοιξης διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στους διάφορους φορείς που εκπροσωπούν τους θεσμούς αυτούς αποτέλεσε τη δηλωμένη πρόθεσή του ΥΠΕΠΘ. Κρίθηκε επίσης αναγκαίο να αξιολογηθούν οι υπηρεσίες που παρέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, καθώς και τα στοιχεία που επηρεάζουν το έργο τους.

Τη διαδικασία αυτή ακολούθησε ένας προβληματισμός σχετικά με τη σπουδαιότητα της συγκέντρωσης, ανάλυσης και δημοσιοποίησης των στοιχείων της εκπαίδευσης που αφορούν την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τεχνική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προώθηση της αξιολόγησης των σχολικών προγραμμάτων, του διδακτικού υλικού και της επίδοσης των μαθητών. Σε ό,τι αφορά την επίδοση των μαθητών, η σχετική συζήτηση συμπεριέλαβε στοιχεία σχετικά με τα αποτελέσματα των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς δοκιμασίες (IEA, PISA⁹¹), και στο πλαίσιο αυτό προτάθηκε η διερεύνηση σε βάθος των παραμέτρων που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών με στόχο την προώθηση της αυτογνωσίας και δημιουργικότητάς τους. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που το μεγαλύτερο μέρος της μεταρρύθμισης, ν. 2525 και 2640, κινήθηκαν γύρω από τη δευ/θμια εκπαίδευση και την αξιολόγηση των μαθητών.

Σ' αυτό το πεδίο εντάχθηκε και η συζήτηση γύρω από τις εξειδικεύσεις που προσφέρουν τα Τεχνολογικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ), τα δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και οι φορείς της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης. Ο προβληματισμός αυτός εστιάστηκε γύρω από τη δυνατότητα καταγραφής των τυχόν προβλημάτων που δυσκολεύουν την απρόσκοπτη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη των τριών συστημάτων, και βεβαίως, κάτω από την πίεση των κατευθύνσεων από την Ε.Ε.(Λευκή Βίβλος), του προσδιορισμού των επαγγελματικών δικαιωμάτων και την κατοχύρωσή τους που συνδέονται με τις εξειδικεύσεις κάθε κλάδου.

Η συζήτηση για τα σχολεία πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας επικεντρώθηκε, σε μεγάλο βαθμό, στο θέμα της προώθησης της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και στην αναγκαιότητα αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης στο επίπεδο του κάθε σχολείου, μέσα από την καταγραφή και εκπόνηση σχετικών δεικτών. Μπήκαν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας διαρκούς ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων η οποία θα βοηθούσε στην ενημέρωση και στη λήψη ορθολογικών παρεμβάσεων. Στο πλαίσιο αυτό οργανώθηκε, όπως θα δούμε στους πίνακες που ακολουθούν ένα σύστημα απόδοσης λόγου μέσω των ετήσιων εκθέσεων από το Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, ως τον Περιφερειακό Διευθυντή, οι οποίες κατατίθενται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας για επεξεργασία. Αποτυπώνοντας τώρα το μοντέλο

⁹¹ « Πρόοδος προς τους κοινούς στόχους στην εκπαίδευση και στην έρευνα - Δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων» Έκθεση ΟΟΣΑ 4.12.01, όπου η χώρα μας σε σύνολο 31 χωρών κατετάγη στην 25^η θέση.

αξιολόγησης όπως αυτό έχει θεσμοθετηθεί στο διάστημα που εξετάζουμε, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως πρόκειται για ένα συνδυασμό εργαλείων και μέσων. Για το λόγο αυτό αποτυπώσαμε σε κάθε επίπεδο (Εθνικό – Περιφερειακό – Σχολική Μονάδα) τα εργαλεία και τα μέσα που επιστρατεύθηκαν για να καταγράψουν και να αποτιμήσουν το εκπαιδευτικό έργο.

Συγκρίνοντας τες με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά μοντέλα αξιολόγησης μπορούμε να διαπιστώσουμε πως πρόκειται για ένα συνδυασμό τους. Περιέχει στοιχεία εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση, εξωτερική, κοινή). Από τη σκοπιά αυτή πρόκειται για μια στρατηγική που επιλέγει κάθε μέσο προκειμένου να προχωρήσει στο συντονισμό και στον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προσεγγίσεις μπορεί να είναι από πολύ θετικές (για όσους βλέπουν την αξιολόγηση ως απαραίτητο μέσο για τον έλεγχο των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην εκπαίδευση), ως πολύ αρνητικές (από όσους αμφισβητούν το ρόλο της αξιολόγησης και την προσεγγίζουν ως ένα μηχανισμό χειραγώγησης). Το όλο πάντως σύστημα συνδέθηκε με τις εξετάσεις για την απόκτηση του Εθνικού Απολυτηρίου και τη διαδικασία εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Πρόκειται για μια εμμονή που βρίσκεται πίσω από κάθε μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης στη χώρα μας και η οποία συνθλίβει πολλές φορές κάθε ανανεωτική προσπάθεια.

1. ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΜΕΣΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

I. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΘΝΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Λειτουργεί υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ (1566/85). Αρμόδιο για την επιστημονική έρευνα και τη μελέτη των θεμάτων Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης. Καταρτίζει προτάσεις για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει ως τομέα ευθύνης του την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, κάνει προσαρμογές σε ετήσια βάση, και για τη συγγραφή σχολικών βιβλίων. Το 1996 ιδρύθηκε το Τμήμα Αξιολόγησης που μελετά την εκπόνηση δεικτών-κριτηρίων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση το ν.2986/2002.
- Ειδικό Σώμα Αξιολογητών (Πάρεδροι Αξιολόγησης). Αποτελείται από 100 παρόδρους, μόνιμους ή με θητεία, οι οποίοι συγκροτούν τις επιτροπές ενστάσεων που υπάγονται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολικών μονάδων. Κύριο έργο τους είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή περιφέρειας.
- Κ.Ε.Ε. Είναι αυτδιοικούμενο Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, υπεύθυνο για την έρευνα που σχετίζεται με παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης. Έχει αναλάβει την εφαρμογή πρότυπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση και παρακολούθηση του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα (σχολική μονάδα, τοπικό, εθνικό). Συνεργάζεται με το ΠΙ και παρέχει στους αξιολογητές τους δείκτες εκπαιδευτικών επιδόσεων που πρέπει να εφαρμοστούν στην αξιολόγηση των αναλύσεων και εκθέσεων που κατατίθενται από τις Περιφέρειες στο ΥΠΕΠΘ.

- Οι Διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ. Συγκεντρώνουν τις εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, κατηγοριοποιούν δεδομένα.
- Οι Ομάδες/Επιτροπές για την επιλογή και την προώθηση του προσωπικού (διαμορφώνονται σε κεντρικό επίπεδο και ομαδοποιούνται ανά περιφέρεια)
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Εντάσσεται το τμήμα Εκπαιδευτικών Δεδομένων. Ετήσιες εκθέσεις παρ. για το κόστος λειτουργίας των σχολικών μονάδων «Στατιστικά Στοιχεία της Εκπαίδευσης».
- Διεύθυνση Μηχανογράφησης του ΥΠΕΠΘ. Συγκέντρωση αιτήσεων τελειοφοίτων Λυκείου. Συλλέγει βαθμούς επιδόσεων.
- Ο Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) κύριο έργο του οποίου είναι η οργάνωση και η λειτουργία των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, η υποβολή προτάσεων προς τον Υπουργό για τη χάραξη των κατευθύνσεων, το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της πολιτικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση
- Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών(ΟΕΠΕΚ) που αποστολή του έχει το σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το συντονισμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων.

II. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Συμπερασματικά για την αξιολόγηση σε επίπεδο περιφέρειας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι θεσμοθετήθηκαν τα εξής όργανα :

- Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Ο Ν.2986/02 προβλέπει το διορισμό δεκατριών με στόχο την αποκέντρωση ορισμένων εκπαιδευτικών θεμάτων. Συντάσσουν ετήσιες εκθέσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο στην Περιφέρειά τους και την καταθέτουν στο ΥΠΕΠΘ.
- Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης. Προβλέπονται δυο θέσεις σε κάθε Περιφέρεια. Ο ρόλος τους είναι να συντονίζουν, να καθοδηγούν και να αξιολογούν τους Σχολικούς Συμβούλους της Περιφέρειας. Συντάσσουν ετήσιες εκθέσεις (τις καταθέτουν στον υπουργό) σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο στην Περιφέρειά τους για να ληφθούν υπόψη οι παρατηρήσεις τους στο σχεδιασμό.
- Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣΕΣ). Τα κέντρα αυτά ιδρύθηκαν με το Ν.2525/97 και είναι δεκατρία, ένα σε κάθε περιφέρεια της χώρας. Αναλαμβάνουν τη συλλογή και την επεξεργασία στοιχείων που διευκολύνουν την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης σε επίπεδο Περιφέρειας. Εποπτεύονται από τον Περιφερειακό Διευθυντή. Οι ετήσιες εκθέσεις των ΠΕΚΕΣΕΣ κατατίθενται στο ΚΕΕ για τη σχετική ανάλυση και αξιοποίηση των στοιχείων που εμπεριέχουν.
- Το προσωπικό στα κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού αξιολογεί την επίδοση των σχολικών μονάδων σε τομείς που αφορούν την

προετοιμασία για τη ζωή και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Η έκθεση αξιολόγησης αξιοποιείται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ.

Μέχρι σήμερα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) ιδρύθηκαν 68 Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) και 200 Γραφεία ΣΕΠ σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες της χώρας (Ν.2525/97). Ο ρόλος τόσο των ΚΕΣΥΠ (σε επίπεδο νομού) όσο και των Γραφείων ΣΕΠ (σε επίπεδο σχολικής μονάδας) είναι η παροχή: α) συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές, γονείς και καθηγητές σε θέματα σταδιοδρομίας (εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής) και β) έγκυρης πληροφόρησης. Η στελέχωση των ΚΕΣΥΠ και ΣΕΠ γίνεται με εκπαιδευτικούς που διαθέτουν ετήσια (1000 ώρες) ή εξάμηνη (500 ώρες) επιμόρφωση στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

III. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

- Ο Διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσματικότητας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (απουσίες εκπαιδευτικών, τήρηση ωραρίου, σχέσεις εκπαιδ/κων μαθητών, γονιών). Κρατά ημερολόγιο των σχολικών δραστηριοτήτων. Φέρει ευθύνη για τον εξοπλισμό του σχολείου, καθώς και για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους γράφει μια έκθεση αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, την οποία καταθέτει στο Σχολικό Σύμβουλο και στον Προϊστάμενο για να την αξιοποιήσουν στις δικές τους εκθέσεις.
- Η επιτροπή αυτοαξιολόγησης αποτελείται από πέντε μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι θεματικές περιοχές και οι δείκτες αξιολόγησης επιλέγονται από μια λίστα που θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης σε επίπεδο σχολείου εκπαίδευσης. Εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Η έκθεση κατατίθεται στο ΚΕΕ που σε συνεργασία με το ΠΙ αξιοποιεί τα στοιχεία που αναφέρονται και σε θέματα αξιολόγησης στο σύνολό του.
- Η Σχολική Επιτροπή αποτελείται από το:
 - Διευθυντή του σχολείου
 - Έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης
 - Έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων
 - Έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου των ΜαθητώνΈργο της η εκτέλεση έργων επισκευής και συντήρησης των σχολικών μονάδων. Διαχειρίζεται τις πιστώσεις και έχει τον έλεγχο για την εκμετάλλευση των κυλικείων. Εισηγητικό ρόλο έχει ακόμη στη φροντίδα του για τον εφοδιασμό των σχολικών μονάδων με όλα τα υλικά μέσα (έπιπλα, βιβλία για τις βιβλιοθήκες, εποπτικά μέσα, κ.τ.λ.). Τα πρακτικά της Επιτροπής μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το Διευθυντή στην ετήσια έκθεσή του.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αξιολογούν την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο σχολείου. Αξιολογούν κάθε σχολείο χωριστά και γράφουν συνολική έκθεση για τη λειτουργία των σχολείων στην περιοχή τους (τοπική αξιολόγηση) την οποία καταθέτουν στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ για μελέτη, ανάλυση

και περαιτέρω αξιοποίηση. Οι εκθέσεις αυτές αναφέρονται στην παιδαγωγική και επιστημονική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν σχολικοί σύμβουλοι για κάθε ειδικότητα.

- Οι Διευθυντές Διευθύνσεων και οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης γράφουν μια έκθεση για την αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών στην περιοχή δικαιοδοσίας τους. Αξιολογούν τη διδασκαλία, τη μάθηση σε επίπεδο σχολείου σε αναφορά με τα διοικητικά τους καθήκοντα. Αξιολογούν του εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως η συνέπεια στα καθήκοντά τους, οι δραστηριότητες του σχολείου, οι σχέσεις εκπαιδευτικών – γονέων

- Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να εντάξουμε ορισμένα σχόλια για το ρόλο των Σχολικών Συμβούλων. Αυτό γιατί όλη η πολιτική του 1566/85, κατά κοινή ομολογία νόμος τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα, και το νέο σκεπτικό που είχε εισηγηθεί στη δεκαετία του '80 η κατάργηση των Επιθεωρητών και η αντικατάστασή τους με τους Σχολικούς Συμβούλους είχε στηριχθεί στο έργο τους. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι υπάγονται απ' ευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, συνεργάζονται με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), του οποίου έχουν την υποστήριξη, και υπηρετούν σε όλα τα είδη σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έργο του Σχολικού Συμβούλου είναι η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα βασικά καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους (ΠΔ 214/1984) καθορίζονται ως εξής:

- Συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και το Διευθυντή του σχολείου
- Διοργάνωση παιδαγωγικών συναντήσεων
- Συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα
- Επισκέψεις στα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους
- Συνεργασία με τον Διευθυντή της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου Εκπαίδευσης για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Αξίζει όμως να σημειώσουμε πως μόνο η θεσμοθέτηση μιας αλλαγής δεν αρκεί. Οι Σ.Σ. έμειναν αβοήθητοι στο έργο τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλά κείμενα των ΔΟΕ, ΟΛΜΕ καταγράφεται ως αίτημα η εξεύρεση χώρου στέγασής τους (βλ. μέρος 2). Επίσης δεν έλειψαν οι κομματικές τοποθετήσεις ανθρώπων που δεν είχαν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για να υπηρετήσουν ένα τόσο σημαντικό θεσμό. Εξάλλου ο αριθμός τους θεωρήθηκε ελάχιστος και ήταν φύσει αδύνατον να ανταποκριθούν στο ρόλο τους όσοι είχαν τα προσόντα και τη βούληση.

2. Μορφές αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικού έργου

I. Εξωτερική αξιολόγηση

Προβλέπεται η αξιολόγηση μέσω του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών. Επίσης η αξιολόγηση μέσω των Σχολικών Συμβούλων και των εκθέσεων τους. Ακόμη ο προϊστάμενος κάθε Διεύθυνσης προβλέπεται να καταθέτει κάθε χρόνο έκθεση για τα σχολεία της περιοχής του, αλλά και για τους καθηγητές που υπηρετούν στην περιοχή του. Οι εκθέσεις αυτές φτάνουν στον Υπουργό, στο Π.Ι. ή στο Κ.Ε.Ε. Πρόκειται για τη μορφή αξιολόγησης που όπως αποδεικνύεται και από τις θέσεις των φορέων και των κομμάτων γνώρισε τη μεγαλύτερη αμφισβήτηση. Η ανάλυση της ΔΟΕ (βλ. μέρος 2^ο) για το τι προβλέπονταν απαντά και καλύπτει με τον πιο τεκμηριωμένο τρόπο την αντίδραση που προκάλεσε στον εκπαιδευτικό κόσμο.

II. Αυτοαξιολόγηση – Εσωτερική Αξιολόγηση

Οι σκοποί της εσωτερικής αξιολόγησης σχετίζονται με τη βελτίωση ποιότητας του σχολικού έργου και την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτίμηση ποιοτική και ποσοτική των συνθηκών και της διαδικασίας καθώς και τα αποτελέσματα του σχολείου. Την εσωτερική εποπτεία στις σχολικές μονάδες έχουν ο Σύλλογος των Διδασκόντων και οι Μαθητικές Κοινότητες.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας. Πρόεδρος του Συλλόγου Διδασκόντων είναι ο Διευθυντής του σχολείου και στις συνεδριάσεις του μπορούν να συμμετέχουν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, καθώς και δύο εκπρόσωποι των μαθητών που προτείνονται από το Μαθητικό Συμβούλιο των Μαθητικών Κοινοτήτων για ειδικά θέματα που τους αφορούν. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, βασικό όργανο διοίκησης και επίλυσης λειτουργικών θεμάτων του σχολείου, συνεδριάζει τακτικά, πριν από την έναρξη των μαθημάτων, μία φορά στο τέλος κάθε τριμήνου, και έκτακτα, όταν κρίνεται σκόπιμο. Οι συνεδριάσεις του συλλογικού αυτού οργάνου γίνονται μέσα στο ωράριο του σχολείου και οπωσδήποτε εκτός ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων.

Σκοπός του Συλλόγου των Διδασκόντων είναι η εξέταση θεμάτων σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προστασία και την υγεία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής, ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Ν 1566/1985 «Για τη Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», άρθρα 45, 47 για την οργάνωση και λειτουργία των Μαθητικών Κοινοτήτων, άρθρο 11 (Α΄167) για την οργάνωση και λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.

Δυστυχώς η αξιολόγηση αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Αν και η εκπαιδευτική κοινότητα στήριζε με θέρμη τη μορφή αυτή, ως τη μοναδική που μπορεί να δώσει ουσιαστικά αποτελέσματα, και η οποία έχει άμεση σχέση με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ προάγει ταυτόχρονα την υπευθυνότητα, τη συμμετοχή και την επί μέτρω αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή μιας περιοχής, ή στη διδασκαλία ενός μαθήματος. Παρόλα αυτά ουδέποτε στηρίχθηκε μια τέτοια κατεύθυνση. Αντίθετα η αυτονομία του Συλλόγου Διδασκόντων αντιμετωπίστηκε από κάθε πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ με επιφύλαξη και καχυποψία.

III. Μεικτή αξιολόγηση

Αφορά κυρίως την κατάλληλη διαχείριση των πόρων του σχολείου, αλλά και εξεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης. Συνδέθηκε δε με την προσπάθεια του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία.

1. Η Συμμετοχή των παραγόντων της κοινωνικής ζωής στην Εκπαίδευση

Σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες προβλέπεται η συμμετοχή των πολιτικών-κοινωνικών παραγόντων και των συνδικαλιστικών εκπροσώπων των εργαζομένων στον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων για τη διατύπωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συμμετοχή τους σε διοικητικές διαδικασίες που αναφέρονται στην εκπαίδευση. Οι γενικοί σκοποί της Σχολικής Επιτροπής είναι η κατάλληλη διαχείριση των πόρων του σχολείου για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών του. Η Σχολική Επιτροπή φροντίζει ακόμη για την εξεύρεση άλλων πηγών χρηματοδότησης και γενικότερα φέρει την ευθύνη για την παροχή των κατάλληλων μέσων που θα συμβάλλουν στην ευημερία του σχολείου⁹².

2. Η Συμμετοχή των κοινωνικών φορέων στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο χώρο της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λειτουργούν τα ακόλουθα συλλογικά όργανα –σε επίπεδο τοπικό, νομαρχιακό και εθνικό- με τη συμμετοχή παραγόντων της σχολικής ζωής (διδάσκοντες, γονείς, μαθητές):

- Σχολικό Συμβούλιο: λειτουργεί σε κάθε σχολείο και αποτελείται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων κι έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Έργο του είναι η στήριξη της λειτουργίας του σχολείου.
- Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας: λειτουργεί σε κάθε Δήμο ή Κοινότητα και αποτελείται από εκπροσώπους του Δήμου ή της Κοινότητας, της Ένωσης Γονέων, Διευθυντές σχολείων, εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή εισηγείται στο Δήμαρχο ή τον Πρόεδρο της Κοινότητας και στο Δημοτικό ή το Κοινοτικό Συμβούλιο –κατά περίπτωση- θέματα που αφορούν την καλύτερη λειτουργία και οργάνωση των σχολείων της περιοχής τους, την κατανομή των πιστώσεων, την κατάργηση ή τη συγχώνευση των σχολείων, την ανέγερση, την επισκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων.
- Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας: αποτελείται από το Νομάρχη ή τον Έπαρχο, εκπροσώπους των σχολικών συμβούλων, της διοίκησης της εκπαίδευσης, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Ομοσπονδίας Γονέων, των παραγωγικών τάξεων, των επιστημονικών φορέων και των συνδικαλιστικών

⁹² EYRIDIKE,

οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Η Επιτροπή διαμορφώνει προτάσεις και εισηγείται στο Νομαρχιακό Συμβούλιο και στο Νομάρχη, με βάση τις εισηγήσεις των Δημοτικών και Κοινοτικών Συμβουλίων, για την κατανομή των πιστώσεων, την ίδρυση ή κατάργηση σχολείων και γενικότερα για θέματα λειτουργίας των δημοσίων σχολείων του Νομού.

- Υπηρεσιακά Συμβούλια –κεντρικά και περιφερειακά: γνωμοδοτούν σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εκπροσωπούνται στα ΥΣ μέσω των αιρετών εκπροσώπων τους.

Παράλληλα, συστάθηκαν και λειτουργούν δημοτικά ή κοινοτικά Νομικά Πρόσωπα με την επωνυμία Σχολικές Επιτροπές, που καλύπτουν η καθεμία ένα ή περισσότερα σχολεία και στη διοίκηση των οποίων μετέχουν οι Διευθυντές των αντιστοίχων σχολείων, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και εκπρόσωπος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Οι γονείς των μαθητών, για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, είναι οργανωμένοι σε συλλόγους. Οι γονείς των μαθητών, κάθε σχολείου, συγκροτούν ένα Σύλλογο Γονέων. Οι Σύλλογοι Γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος, συγκροτούν μια Ένωση Γονέων, στην οποία κάθε σύλλογος εκπροσωπείται με έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο ανά τριάντα (30) μαθητές. Οι Ενώσεις Γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία Ομοσπονδία Γονέων, στην οποία κάθε Ένωση εκπροσωπείται με έναν εκπρόσωπο ανά τριακόσιους (300) μαθητές. Οι Ομοσπονδίες Γονέων της χώρας συγκροτούν τη Συνομοσπονδία Γονέων, στην οποία κάθε Ομοσπονδία εκπροσωπείται με έναν τουλάχιστον εκπρόσωπο ανά χιλίους πεντακοσίους (1500) μαθητές.

Οι προσπάθειες κινούνται προς μια θετική κατεύθυνση. Όμως εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι πως σε κάθε περίπτωση πρέπει να διαφυλάσσεται η αυτονομία του σχολείου γιατί οι παρεμβάσεις από τους κοινωνικούς φορείς και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων αγνοούν ή παραβλέπουν την ιδιαιτερότητα του σχολείου. Επίσης αξίζει να επισημανθεί πως η αποκεντρωτική και σε ένα βαθμό αυτοδιαχειριστική αυτή πρωτοβουλία δε συνδέθηκε με τους απαραίτητους πόρους. Η χρηματοδότηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την κάλυψη των αναγκών των σχολικών συγκροτημάτων στάθηκε η μεγάλη τροχοπέδη στην εξέλιξη του ίδιου αυτού του θεσμικού ρόλου.

3. Βασικές παράμετροι που καθόρισαν τη στρατηγική της αξιολόγησης στη χώρα μας

Ένα σημαντικό ζήτημα αφορά στη δυσκολία που υπήρχε στη συλλογή πληροφοριών (εισροές, διαδικασίες, αποτελέσματα). Τα τελευταία χρόνια και έχοντας την υποστήριξη που προσφέρουν τα ηλεκτρονικά δίκτυα μπορούμε να μιλήσουμε για υλικό διαχειρίσιμο, αξιοποιήσιμο και αξιόπιστο. Εκτός αυτού η προσπάθεια της αξιολόγησης συνδέθηκε, όπως είδαμε, από το νομικό πλαίσιο που θεσμοθετήθηκε με την προσπάθεια μιας συνολικής αναδιοργάνωσης και διοίκησης του συστήματος.

Αντίθετα προς την κατεύθυνση της παιδαγωγικής πρακτικής στην τάξη και τα αποτελέσματά της, ελάχιστα βήματα έγιναν, δεδομένου ότι η επιμόρφωση και η

παιδαγωγική κατάρτιση, αν και διαπιστώνεται από όλους ο ελλειμματικός χαρακτήρας της (εκθ. ΟΟΣΑ), δεν έγινε καμία προσπάθεια να οργανωθούν συγκροτημένοι κύκλοι κατάρτισης.

Τα δεδομένα που αξιολογήθηκαν σε επίπεδο σχολικών μονάδων και της απόδοσής τους, είναι:

- Ο αριθμός εισαχθέντων στα Πανεπιστήμια
- Ο αριθμός ατόμων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας
- Τα πιστοποιημένα προσόντα
- Ο βαθμός προετοιμασίας για τη μελλοντική ζωή

Επίσης τα τελευταία χρόνια καταγράφονται μια σειρά σημαντικών δεδομένων που μας επιτρέπουν να εκτιμήσουμε σε γενικές γραμμές ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, όπως:

- η ποιότητα της κάθε σχολικής μονάδας αντανακλά την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του,
- η ποιότητα των δασκάλων, όπως διαμορφώνεται από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την εισαγωγική επιμόρφωση των ΠΕΚ και την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- ο βαθμός εισαγωγής των νέων τεχνολογιών (ICT),
- αριθμός και ποικιλία των ανανεωτικών προγραμμάτων και καινοτομιών είναι σημαντικοί δείκτες για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- ο βαθμός αξιοπιστίας των εξετάσεων,
- η χρήση των εκπαιδευτικών προσόντων στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή των αποφοίτων βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο των συζητήσεων,
- συμμετοχή σε δοκιμασίες (IEA, PISA, TIMMS)/KEE,
- βάσεις δεδομένων ΟΟΣΑ,

Τα δεδομένα αυτά έχουν καθιερώσει μια σειρά «στάνταρς» που έρχονται να ταξινομήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα και να αποτιμήσουν την ποιότητά του. Βεβαίως τα κριτήρια αυτά κατηγορούνται πως διατηρούν έντονα τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά και πως αντανακλούν μια πολύ συγκεκριμένη αντίληψη για την εκπαίδευση και την προσφορά της. Όμως δεν μπορεί να αγνοηθούν στην προσπάθεια καταγραφής μιας κατάστασης και της λήψης μέτρων για τη βελτίωσή της και την αντιμετώπιση των αδυναμιών της.

Ένα εργαλείο λοιπόν που κέρδισε έδαφος και αναγνωρίστηκε από όλους ως το μοναδικό που μπορεί να δώσει στοιχεία αξιόπιστα είναι η εκπαιδευτική έρευνα ή οποία θα λέγαμε πως αποτελεί τη βάση δεδομένων για οποιαδήποτε αποτίμηση.

Είναι γεγονός πως σημαντικές και αξιόπιστες πληροφορίες μπορεί να μας παράσχει ο τομέας της εκπαιδευτικής έρευνας που τα τελευταία χρόνια έχει κάνει σημαντικά βήματα στη χώρα μας. Όμως στον τομέα αυτόν κυριαρχεί μια αποσπασματικότητα, μια που οι περισσότερες δράσεις αφορούν πρωτοβουλίες πανεπιστημίων και ερευνητών «ιδιωτών». Υποστηρίζουμε πως για να είναι δυνατή η χρήση τέτοιων δεδομένων θα πρέπει η έρευνα να αποκτήσει μεθοδικό, συστηματικό τρόπο και κυρίως να ακολουθεί μια συνολική προσπάθεια. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί μονάχα από τη στιγμή που η Πολιτεία θα συνειδητοποιήσει πως οποιαδήποτε πρωτοβουλία και πολιτική αν δε στηρίζεται σε πλήρη και διασταυρωμένα στοιχεία, είναι εξ ορισμού καταδικασμένη να αποτύχει, άρα θα πρέπει να χρηματοδοτηθεί.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η θεσμοθετημένη από το Ν.2083/92 Δημιουργία του «Τμήματος Αξιολόγησης» του ΠΙ, που πήρε σάρκα και οστά με το νόμο 2083/92. Όπως προβλέπεται οι αρμοδιότητές του είναι:

- η αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων
- τα καινοτόμα προγράμματα
- τα προγράμματα επιμόρφωσης

γνωρίζουμε πολύ καλά πως μόνο το πρώτο τμήμα λειτουργεί, και χωρίς αποτέλεσμα, αφού η συνολική αποτίμηση των σχολικών βιβλίων σε βάθος χρόνου, κρίνεται μάλλον απογοητευτική (ανακοινώσεις φορέων, συχνές αποσύρσεις, θέσεις επιστημονικών σωματείων).

Το μέρος της εφαρμογής της αξιολόγησης που του ανατέθηκε και η αναζήτηση κριτηρίων «ασφαλών» για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δεν γνωστοποιήθηκαν ποτέ. Μοναδική εργασία που δημοσιοποιήθηκε και που περιλαμβάνει μια συγκροτημένη πρόταση είναι εκείνη που αναλύεται παρακάτω από τον Ι. Σολομών. Βέβαια όπως παρατηρήσαμε η αξιολόγηση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης εντάσσεται στα καθήκοντα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και εκφράζεται με τη σύνταξη μελετών, τη συμμετοχή σε προγράμματα αξιολόγησης του ΟΟΣΑ, σε πιλοτικά ευρωπαϊκά προγράμματα αξιολόγησης καθώς και με την ψήφιση νέων Προεδρικών Διαταγμάτων για την αξιολόγηση. Με εξειδικευμένα θέματα έρευνας στην εκπαίδευση ασχολείται επίσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Πιο συγκεκριμένα, όπως είναι γνωστό, με το Ν. 2083/92 δημιουργήθηκε το «Τμήμα Αξιολόγησης» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο ασχολείται με τη στήριξη και αξιοποίηση των πορισμάτων και αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την έρευνα στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα, την Ευρώπη και άλλες χώρες του κόσμου (λ.χ. αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων, καινοτόμων προγραμμάτων, προγραμμάτων επιμόρφωσης κτλ.). Παράλληλα, σχεδιάζει και υλοποιεί την αξιολόγηση καινοτόμων δράσεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η διαρκής παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η μελέτη των δεδομένων που είχε το ΥΠΕΠΘ στη διάθεσή του κατά καιρούς από ερευνητικά προγράμματα σε εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο, οδήγησαν σε συγκεκριμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα οι κυριότερες από τις οποίες αναφέρονται παρακάτω: Αλλαγές που δρομολογήθηκαν μέσα από την αξιοποίηση των ερευνητικών προγραμμάτων και των πορισμάτων τους:

- εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση
- αναδιοργάνωση, εκδημοκρατισμός και αποκέντρωση Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας εκπαίδευσης
- Δημιουργία νέων τύπων σχολείων (Μουσικά, Αθλητικά, Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, Δεύτερης Ευκαιρίας)
- Ενίσχυση των τομέων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ενηλίκων
- Ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης ΚΔΑΥ των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
- Κατάρτιση των εξετάσεων για τη μετάβαση από τον Α στο Β΄ κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπ/σης
- Ραγδαία αύξηση των θέσεων εισακτέων στα ΑΕΙ
- Δημιουργία νέων θεσμών για την επαγγελματική εκπαίδευση και την κατάρτιση (ΙΕΚ, ΚΕΚ, Σχολεία Δευτ. Ευκαιρίας)
- Δημιουργία θεσμών για την πιο συχνή και ουσιαστική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (δε λειτούργησαν ποτέ)

- Εκτεταμένη εισαγωγή των νέων τεχνολογιών και των καινοτομιών στην εκπαίδευση, που συνδέεται με την αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (κοινωνία της πληροφορίας)
- Ενίσχυση του θεσμού της δια βίου μάθησης και μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος (Ανοικτό Πανεπιστήμιο)
- Εξέταση του ενδεχόμενου επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 12 έτη
- Ολοήμερο δημοτικό σχολείο

Ως τώρα έχουμε παρουσιάσει τους παράγοντες συνδιαμόρφωσης των πολιτικών αυτών επιλογών, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Ένωση με τις εκθέσεις και τις συμφωνίες που καθόρισαν την πολιτική που ακολουθήθηκε στον τομέα αυτό από τις διάφορες χώρες. Είναι γεγονός πως η πολιτική καθορίζεται από τις επισημάνσεις αυτές.

Όπως αντιλαμβανόμαστε στις δυο αυτές ενότητες κάθε πολιτική έκφραση είναι αναπόφευκτο να συμπεριλαμβάνει ιδεολογικές αποχρώσεις. Αυτή η γενική παραδοχή καθοδήγησε και την αντίδραση που προκλήθηκε στο χώρο της πολιτικής αλλά και του συνδικαλισμού από τη στιγμή που η Πολιτική Ηγεσία του ΥΠΕΠΘ δήλωσε την πρόθεσή της να παρακολουθήσει τις πολιτικές που η Ε.Ε. είχε προκρίνει. Διαπιστώνουμε λοιπόν από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ μια προσπάθεια οι αποφάσεις που αφορούσαν στην αξιολόγηση να εμφανίζονται, όχι στο γράμμα του νόμου, όπου δεν υπάρχει καμία επιφύλαξη ούτε δυνατότητα παρερμηνείας, πρόκειται δηλ. για ένα αυστηρό και σφικτό σύστημα αξιολόγησης, αλλά στο πνεύμα του νόμου σε δηλώσεις των πολιτικών πως δεν πρόκειται για σύστημα ελέγχου και χειραγώγησης, ότι αφορά μόνο στο εκπαιδευτικό έργο, κ.τ.λ.

Τα κείμενα των νόμων δεν υπεισέρχονται σε λεπτομέρειες. Αυτές θα προσδιορισθούν επακριβώς, είτε με τον δημοσιούπαλληλικό κώδικα, είτε με Υπουργικές Αποφάσεις και Προεδρικά Διατάγματα. Από την άποψη αυτή η προσπάθεια να υποβαθμιστεί ως ένα τεχνικό εργαλείο όλο αυτό το θεσμικό πλαίσιο το οποίο μάλιστα ενσωματώθηκε από την αρχή στο ν. 2525/97, καθώς επίσης οι διαβεβαιώσεις ότι το όλο σύστημα θα έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαίδευσης, ασφαλώς και δεν έπεισαν κανέναν.

Οι αντικρουόμενες τόσο σε επίπεδο θεωρητικό – ιδεολογικό, προσεγγίσεις επιστημόνων, καταδεικνύουν ότι το ζήτημα της αξιολόγησης δε σχετίζεται τελικά με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όσο με το ιδεολογικό μοντέλο που εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική προσέγγιση. Η άποψη αυτή, αν και φαίνεται σχετικιστική, πιστεύουμε πως αποτελεί με ακρίβεια την κεντρική ιδέα των πολιτικών που υποστηρίζονται και των αντιλήψεων που αυτές πρεσβεύουν.

4. Αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτίμησης στη χώρα μας

Στο τελευταίο αυτό μέρος θα προσπαθήσουμε να εκτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα των πολιτικών που θεσμοθετήθηκαν στο διάστημα 1995 – 2004, καθώς και τη βελτίωση που επετεύχθη στους τομείς που είχε θέσει ως στόχους της μέσα από τις εξαγγελίες και τους σκοπούς, όπως αυτοί περιγράφονται

στα νομοθετικά κείμενα ή στις δηλώσεις των πολιτικών και των φορέων που είχαν την ευθύνη του χειρισμού των εκπαιδευτικών πραγμάτων στη χώρα μας.

Όπως έχουμε αναφέρει και στο πρώτο μέρος οι γενικές κατευθύνσεις αφορούν στις επιλογές και στις εκτιμήσεις που βρίσκουμε σε δυο βασικές πηγές. Στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ (1994, 1996) καθώς και στο Λευκό Βιβλίο (1994 – 2000)⁹³. Στο κείμενο αυτό τονίζεται «η ανάγκη μιας μεγαλύτερης συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα στα συστήματα εκπαίδευσης και / ή επαγγελματικής κατάρτισης και στη διαμόρφωση πολιτικών εκπαίδευσης για να ληφθούν οι ανάγκες της αγοράς και οι τοπικές συνθήκες, με τη μορφή π.χ. της ενθάρρυνσης της συνεργασίας των επιχειρήσεων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης»

Επίσης «τα συστήματα κατάρτισης και εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξεταστούν συναρτήσει των αυξανόμενων αναγκών οι οποίες θα χρειαστεί να αναπτυχθούν ακόμη στο μέλλον καθώς και της διαρκούς ανασύνθεσης και αναδιάρθρωσης των γνώσεων. Η εφαρμογή περισσότερο ευέλικτων και ανοικτών συστημάτων κατάρτισης και η ανάπτυξη των ικανοτήτων προσαρμογής των ατόμων θα είναι, όντως, όλο και πιο απαραίτητες συγχρόνως στις επιχειρήσεις για να εκμεταλλευθούν περισσότερο τις τεχνολογικές καινοτομίες που αυτές τελειοποιούν ή αποκτούν, καθώς και στα ίδια τα άτομα, μια σημαντική αναλογία των οποίων κινδυνεύει να αλλάξει τέσσερις ή πέντε φορές επαγγελματική δραστηριότητα στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής⁹⁴»

Στη λογική αυτή κινείται η συνολική στροφή, όχι μόνο στη χώρα μας, μέσα από τη λογική της αποκέντρωσης. Στα 1995 ο τότε Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου επισήμανε «θα μεταφέρουμε τη δύναμη επιλογής σχολείου στο μαθητή, στο γονιό, στην εκπαιδευτική κοινότητα» (Γ. Παπανδρέου, Πρακτικά της Βουλής, 20/3/1995). Με την πολιτική αυτή γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το «συγκεντρωτικό, άκαμπτο και γραφειοκρατικό» ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τη λογική αυτή η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλονταν στο συγκεντρωτισμό και στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα της. Ο απόλυτος έλεγχος και τα μικρά περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών που άφηνε η σχέση του με το Κράτος έπρεπε να σπάσει. Το σχολείο έπρεπε να αποκτήσει την επαφή του με την κοινωνία: «το σχολείο παραμένει ξεκομμένο από τη ζώσα πραγματικότητα και τα προβλήματα της κοινωνίας ... πνίγεται η ατομικότητα και η πρωτοβουλία των δασκάλων ... να μην προσαρμόζεται στις αναζητήσεις του μαθητή κι αυτό να μην εμπνέεται από το σχολείο⁹⁵».

Και «Η αποκέντρωση θα αποτελέσει για το χώρο της παιδείας τη μεγάλη μεταρρύθμιση των τελευταίων δεκαετιών. Είναι ίσως μια τελευταία ευκαιρία να δώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα το σύγχρονο προσανατολισμό, την ευελιξία⁹⁶».

Οι θέσεις αυτές προκάλεσαν μια σειρά έντονων αντιδράσεων από τη μεριά της εκπαιδευτικής κοινότητας (για παράδειγμα στα Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης) γιατί, αν και η αποκέντρωση είναι μια έννοια θετικά προσδιοριζόμενη, θεωρήθηκε ως μια πρόφαση της κεντρικής εξουσίας να αποδεσμευτεί από το κόστος χρηματοδότησης της. Η προηγούμενη αρνητική εμπειρία της απόδοσης της συντήρησης των σχολικών μονάδων στους δήμους είχε λειτουργήσει αρνητικά, γιατί δεν είχε συνοδευτεί από τους ανάλογους πόρους, με αποτέλεσμα πολλά σχολεία να μην έχουν την απαραίτητη χρηματοδότηση για τα λειτουργικά τους

⁹³ Λευκό Βιβλίο : Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Δελτίο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

⁹⁴ ο.π.

⁹⁵ Πρακτικά της Βουλής Γ. Παπανδρέου, 20/3/1995, σ.4.489

⁹⁶ Δελτίο Τύπου ΥΠΕΣ, 29/2/1995

έξοδα. Επίσης θεωρήθηκε δεδομένο ότι οι Δήμοι και οι Κοινότητες θα αναγκάζονταν να καταφύγουν σε αναζήτηση χρηματοδότησης, είτε από ιδιώτες, είτε μέσα από την επιβολή νέων φόρων. Με τη μέθοδο αυτή το κόστος της εκπαίδευσης ή τουλάχιστον ένα μέρος του θα περνούσε στις οικογένειες και στον προϋπολογισμό τους (πρόταση του ΟΟΣΑ). Επίσης σε περιοχές με φτωχές κοινότητες κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στο κλείσιμο των σχολείων λόγω έλλειψης χρηματοδότησης. Είναι ακόμη λογικό να προκαλέσει συνωστισμό και συγκέντρωση σε «καλά σχολεία» μιας περιοχής.

Με αυτό το σκεπτικό, αν και οι εκπαιδευτικές κοινότητες ήταν υπέρ της αποκέντρωσης κι αυτό έχει παρουσιαστεί στα κείμενα τόσο της ΔΟΕ, όσο και της ΟΛΜΕ (βλ. 2^ο μέρος), θεώρησαν πως η πολιτική αυτή έπρεπε να αποκτήσει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που οι ίδιοι θεωρούσαν ότι έδιναν ουσιαστικό νόημα και δυνατότητες στο σύνθημα αυτό. Κάτω από την πίεση αυτή, και μετά τις εκλογές του 1996 είχαμε την αλλαγή στο ΥΠΕΠΘ, με υπουργό τον Γ. Αρσένη που ουσιαστικά απέσυρε την πολιτική της αποκέντρωσης και του Εθνικού Απολυτηρίου όπως τις είχε αναδείξει η προηγούμενη πολιτική ηγεσία. Την περίοδο αυτή το ΥΠΕΠΘ είχε τη δυνατότητα να χρηματοδοτήσει σημαντικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση, όπως δείχνουν τα παρακάτω στοιχεία.

Στο πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης εντάσσονται ως επιλέξιμες δαπάνες, δράσεις και προγράμματα με στόχο τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας στη χώρα μας. Τα δυο υποπρογράμματα που αφορούσαν το Υποπρόγραμμα 1, την Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση, και το Υποπρόγραμμα 2, την Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, ενώ το Υποπρόγραμμα 4 αφορούσε τον Οργανωτικό και διοικητικό εκσυγχρονισμό και την τεχνική βοήθεια.

Πρόκειται για την πρώτη φορά που η Εκπαίδευση έχει στη διάθεσή της τόσα χρήματα για να τα επενδύσει στην ποιοτική της αναβάθμιση. Βασικές αλλαγές στα Αναλυτικά προγράμματα, στην Οργάνωση του ενιαίου Λυκείου, την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών, τα ΙΕΚ, οι Υποδομές και οι Εξοπλισμοί θα χρηματοδοτηθούν γενναία.

Με αυτά τα δεδομένα ξεκίνησε «η μεταρρύθμιση Αρσένη» για να «προωθήσει ριζικές μεταρρυθμίσεις και τομές, μια νέα εθνική εκπαιδευτική βάση με διεθνή ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά, ιδιαίτερα στο χώρο των Βαλκανίων και της λεκάνης της Μεσογείου»⁹⁷. Στη λογική αυτή θεσμοθετήθηκαν οι νόμοι 2525 και 2640. Στον τομέα της αξιολόγησης και της αποτίμησης ποιότητας εντάσσονται μια σειρά σημαντικών αλλαγών. Η κατάργηση της επετηρίδας και η καθιέρωση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ εντάχθηκε στη λογική αυτή της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση επίσης του εκπαιδευτικού έργου, το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό, τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, τα Προγράμματα Σπουδών Επιλογής και η Ενισχυτική Διδασκαλία.

Η κατάργηση της επετηρίδας και ο πρώτος διαγωνισμός του ΑΣΕΠ θα προκαλέσουν αντιδράσεις και από τον Ιανουάριο του 1997 η ΟΛΜΕ κήρυξε την έναρξη απεργιακών κινητοποιήσεων για έξι εβδομάδες. Το διεκδικητικό πλαίσιο έθετε μια σειρά οικονομικών αιτημάτων, αλλά κυρίως κατήγγειλε «την πολιτική συνεχούς υποβάθμισης και απαξίωσης τη ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης»

⁹⁷ Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1997, σ.1

(ΟΛΜΕ, 19.2.1997). Ένα χρόνο αργότερα, τον Ιούνιο του 1998 με αφορμή τον πρώτο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ θα προκληθούν αντιδράσεις, αποκλεισμοί εξεταστικών κέντρων, συγκρούσεις.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ⁹⁸ περιλαμβάνονται διαπιστώσεις σχετικά με τις αδυναμίες και τα χρόνια προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνονται μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Στο Κεφάλαιο με τίτλο « Η βελτίωση της ποιότητας» αναφέρεται: « Ο κύριος πόρος στην εκπαίδευση εκτός από τους μαθητές είναι οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί πρέπει να προσλαμβάνονται και να προάγονται επιλεκτικά και όχι κατά αρχαιότητα ...». Στη συνέχεια ο ΟΟΣΑ προτείνει την κατάργηση της επετηρίδας, η οποία γίνεται πράξη με το Ν. 2525/97.

Ακόμη για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών «Η αξιολόγηση του έργου είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί η καλύτερη ποιότητα μέσα από την εξωτερική επιτήρηση και την αυτοκριτική».

Ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Θ. Εξαρχάκος⁹⁹ έθετε τους στόχους της μεταρρύθμισης αυτής, τονίζοντας ότι η εκπαίδευση στην εποχή μας «δεν μπορεί να είναι στατική, αλλά δυναμική και να αποτελεί το θεμέλιο κάθε προοδευτικής αλλαγής» και έθετε για τη δεκαετία του '90 τους στόχους, που ταυτίζονται με τις εκτιμήσεις και τις προτάσεις του ΟΟΣΑ και της Λευκής Βίβλου.

1. Η διασύνδεση της ελληνικής οικονομίας αλλά και της ελληνικής κοινωνίας με τον ευρωπαϊκό και το διεθνή χώρο...

2. Οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και η διεθνοποίηση των κοινωνικών και εργασιακών σχέσεων ... απαιτούν νέες κατευθύνσεις για την εκπαίδευση. Οι γενικές γνώσεις δεν αρκούν. Χρειάζεται η συνεχής ανανέωση και εξειδίκευση.

3. ... Χρέος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει ανθρώπους ικανούς να αφομοιώνουν κριτικά τα μηνύματα του διεθνούς πολιτισμού και να μπορούν να συμμετέχουν και να επηρεάζουν τον πολιτιστικό χώρο.

4. ... έτσι η λαϊκή επιμόρφωση, η δια βίου εκπαίδευση, τα προγράμματα σπουδών επιλογής και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο είναι απαραίτητες προεκτάσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

5. Η δημιουργία ολοήμερων σχολείων θα συμβάλει στην αναβάθμιση της αγωγής που προσφέρεται στα σχολεία ...

6. Η καθιέρωση του δεύτερου βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης απαιτεί αποκεντρωμένο σχεδιασμό της εκπαίδευσης κατά περιφέρεια. Τέτοιες ανάγκες είναι:

- Η οργάνωση της διοίκησης της εκπαίδευσης στην περιφέρεια

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

- Η κατάστρωση τοπικών προγραμμάτων

- Ο σχεδιασμός της εκπαίδευσης σύμφωνα με το πρόγραμμα οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της περιφέρειας

- Ο σχεδιασμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας

- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης κατά περιφέρεια, ο συντονισμός των σχολικών συμβούλων, κλπ

- Η δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου στις χώρες της Ευρώπης

Ακόμη σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση στο Λύκειο τοποθετείται υπέρ ενός αυτοδύναμου κύκλου σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

⁹⁸ ΟΟΣΑ, Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομόνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996, σ.18

⁹⁹ Θ. Εξαρχάκος, περ. Νέα Παιδεία, τευχ. 83, σελ. 20-24

Εκείνο το οποίο διαπιστώνουμε και είναι μια γενική παρατήρηση που διατρέχει το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα είναι μια γενικόλογη, συνθηματολογική και πολλές φορές τόσο εύπλαστη ανάλυση, που δείχνει και τη σύγχυση όσων τοποθετούνται σε εκπαιδευτικά θέματα. Ο κ. Εξαρχάκος συνεχίζει παρουσιάζοντας, με αφορμή τις αλλαγές στο Λύκειο, και αυτό δεν είναι τυχαίο της μονοδρομησης που υπάρχει στη σκέψη ακόμη και όσων «ηγούνται» μέσα από το θεσμικό τους ρόλο της εκπαιδευτικής πορείας, τις αρχές της:

1. Βασική αρχή της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ενίσχυση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης.
2. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι δημοκρατική, να παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλους και κάθε πολίτης να μπορεί να έχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από κοινωνική, εθνική, φυλετική, θρησκευτική κλπ προέλευση και φύλο.
3. Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της γλώσσας και της πολιτιστικής μας παράδοσης αποτελούν σταθερές αρχές της εκπαιδευτικής αλλαγής.
4. Στο κατώφλι του 21^{ου} αι. προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων και ευέλικτων δραστηριοτήτων.

Νομίζουμε πως η αντιφατικότητα ανάμεσα στις πρώτες έξι προτάσεις του και στις τέσσερις αρχές που ακολουθούν είναι εμφανής. Δείγμα της προχειρότητας και της επιφανειακότητας στην προσέγγιση ζητημάτων που δεν τα γνωρίζουν οι κατά καιρούς «αρμόδιοι» και γι' αυτό το λόγο ό,τι ψηφίζεται ακολουθεί το δρόμο της αυτοκατάρτησής του. Για παράδειγμα πως μπορεί να συνδυαστεί ο ενιαίος τύπος σχολείου με τα προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας; Οι γενικές γνώσεις δεν αρκούν και απαιτείται εξειδίκευση, αλλά από την άλλη προβάλλουμε τη δημοκρατική εκπαίδευση με ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

Πιο συγκεκριμένα όμως για την αποτίμησης ο κ. Εξαρχάκος δηλώνει:

«6. Εισάγεται ένα σύγχρονο σύστημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αναβαθμίζεται ο ρόλος του Διευθυντή, του Προϊσταμένου της Διεύθυνσης και Γραφείων, καθώς και του Σχολικού Συμβούλου.» Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και το σύγχρονο και αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης μεταφράζονται με την αναβάθμιση του ρόλου του Διευθυντή, του Προϊσταμένου, κ.τ.λ. Πρόκειται ασφαλώς για παρεξήγηση του όρου σύγχρονο, γιατί η αξιολόγηση συνδέθηκε παραδοσιακά με τον αναβαθμισμένο ρόλο των «στελεχών» της εκπαίδευσης.

Εκτός όμως από τις απόψεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τις νομοθετημένες πολιτικές από το ΥΠΕΠΘ, ως προς τους στόχους των πολιτικών αυτών αν τους εξετάσουμε έναν – έναν μπορούμε να διαπιστώσουμε σε ποιους τομείς είχαμε βελτιώσεις, σε ποιους παρατηρήθηκε στασιμότητα, καθώς και τις συνέπειες γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλαγών αυτών.

Στον πρώτο τομέα της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής στην τάξη που είχε επισημανθεί από την αρχή και από τους συνδικαλιστικούς φορείς πως επρόκειτο για το μεγάλο ασθενή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, δε θα ήταν υπερβολή αν τονίζαμε ότι η κατάσταση επιδεινώθηκε. Στο κομμάτι αυτό της διδακτικής, παιδαγωγικής τουλάχιστον στη δευτ/θμια εκπαίδευση υπήρχε τεράστιο έλλειμμα δεδομένου ότι από πολλές ειδικότητες εκλείπει η παιδαγωγική κατάρτιση. Από το 1991 και μετά η μοναδική επιμορφωτική διαδικασία ενός επιπέδου (ΣΕΛΜΕ) καταργήθηκε. Παρέμεινε η εισαγωγική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με όλες τις ελλείψεις, τα προβλήματα τόσο στην

παρακολούθησή της από τους εκπαιδευτικούς που ήταν αναγκασμένοι να διανύουν πολλά χιλιόμετρα καθημερινά για να μεταβούν στα ΠΕΚ όσο και κυρίως, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, η στελέχωσή τους με ικανούς και κατάλληλους επιμορφωτές. Είναι κοινό μυστικό το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι μεταξύ τους μοίραζαν τις ώρες με στόχο την ενδιαφέρουσα αντιμισθία. Ξεχωρίζουν οι περιπτώσεις των ΠΕΚ που λειτούργησαν στοιχειωδώς και προς τη σωστή κατεύθυνση (ΠΕΚ Ηρακλείου επί προεδρίας κ. Γ. Πυργιωτάκη).

Η πολύ σημαντική κατάκτηση, γιατί αποτελούσε απαίτηση του συνδ/κού κινήματος, στάθηκε η θεσμοθέτηση της εξομοίωσης των πτυχίων των δασκάλων της διευτούς ακαδημίας. Η ανταπόκριση των συν/φων της πρωτ/θμιας στη ρύθμιση αυτή δείχνει τη δίψα και τη διάθεση του κλάδου των εκπαιδευτικών για ουσιαστική επιμόρφωση και εμπλουτισμό των ικανοτήτων και των τεχνικών εκείνων που μπορούν να τους καταστήσουν αξιόμαχους και που τους δίνουν τη δυνατότητα να σταθούν απέναντι στους μαθητές, έτοιμοι να τους προσφέρουν τη χαρά της γνώσης και την ανάγκη για την αναζήτηση της γνώσης. Περισσότεροι από 55.000 εκπαιδευτικοί πρωτ/θμιας παρακολούθησαν επί δυο έτη στα Πανεπιστήμια μαθήματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ανανέωσαν τις γνώσεις τους στους τομείς αυτούς.

Όσο όμως αφορά το κομμάτι της καθημερινής πρακτικής στην τάξη, δεν μπορούμε να δούμε ούτε και να υποστηρίξουμε πως σημειώθηκαν σημαντικές βελτιώσεις. Τουλάχιστον στο αμιγές κομμάτι της διδακτικής. Δεν είναι τυχαίο που στην πρωτ/θμια όπου το σύστημα παραμένει πιο χαλαρό οι δοκιμές και οι προσπάθειες των δασκάλων είναι συχνότερες. Εκεί εφαρμόζονται και άλλες διδακτικές τεχνικές.

Βέβαια πρέπει να τονισθεί πως με τα νέα κτίρια, τις κατασκευές με πρόβλεψη και άλλων χώρων(γυμναστηρίων, εργαστηρίων Η/Υπολογιστών, εργαστηρίων φυσικής/χημείας), δόθηκε η ευκαιρία να λειτουργήσουν τα σχολεία σε ευνοϊκότερες συνθήκες. Θα κάνουμε όμως εδώ μια γενική παρατήρηση η οποία αφορά στη λειτουργία του Λυκείου από την ψήφιση του ν.2525 και έπειτα. Ακόμη και στον τομέα της διδακτικής πρακτικής οι συνθήκες έγιναν δυσμενέστερες δεδομένου ότι μέσα από το σφιχτό πλαίσιο που επέβαλαν οι συνεχείς εξετάσεις, τα τεστ αξιολόγησης και η διδακτέα ύλη όπως αυτή ορίζονταν από το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν είναι υπερβολή να πούμε πως καταργήθηκε κάθε πρακτική δυνατότητα για οποιοδήποτε πειραματισμό κα καινοτομία.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως στον τομέα της διδακτικής το ελληνικό σχολείο παραμένει εγκλωβισμένο στη διδασκαλία του μονολόγου της έδρας με ελάχιστες ευκαιρίες για την εφαρμογή διαδραστικών τεχνικών. Μονάχα στα μαθήματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας, σε τέτοιου είδους προγράμματα μπόρεσαν να διοχετευθούν συμμετοχικότερες τεχνικές, όπως αυτή των πρότζεκτ, ή των case studies.

Στον τομέα τώρα της ποιοτικής ανάπτυξης της σχολικής ζωής έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Α) Ενισχύθηκε σημαντικά η κτιριακή υποδομή. Ένα μεγάλο μέρος των σχολείων που λειτουργούσαν σε δεύτερη και τρίτη βάρδια αποδεσμεύθηκαν από τον εντελώς αντιπαιδαγωγικό και ελάχιστα αποδοτικό, μάλιστα δε εξοντωτικό ρυθμό της δεύτερης μεσημεριανής βάρδιας. Όμως το πρόβλημα δε λύθηκε εντελώς. Σε αρκετές μεγάλες πόλεις παραμένει ακόμη το μεσαιωνικό αυτό φαινόμενο καταδικάζοντας εκ των προτέρων οποιαδήποτε εφαρμογή παιδαγωγικής και ανάπτυξης υγιούς σχέσης των μαθητών με το σχολείο και τη γνώση γενικότερα.

Β) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, αποτέλεσε την πιο ρηξικέλευθη πολιτική των τελευταίων δεκαετιών. Σε πειραματική μορφή στην αρχή και γενικευμένη στη συνέχεια. Όμως ο πολλαπλασιασμός των σχολείων που εντάχθηκαν στο διευρυμένο αυτό ωράριο, πριν αντιμετωπιστούν βασικά ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, αποτελούν κατά δήλωση και του εμπνευστή τους κ. Γ. Πυργιωτάκη, τη μεγαλύτερη δυστυχώς δυσφήμιση για το ολοήμερο σχολείο. Ως πολιτική όμως πρωτοβουλία οδηγεί στη σωστή κατεύθυνση τη λειτουργία του σχολείου και εντάσσει ή του δίνει τη δυνατότητα να εντάξει στο πρόγραμμά του μια σειρά τομέων δράσης και αντικειμένων, απαραίτητων στη σύγχρονη μορφή του σχολείου.

Γ) Προς την ίδια θετική κατεύθυνση κινήθηκε και η ένταξη της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Δ) Επίσης η ένταξη στο πρόγραμμα μαθημάτων πληροφορικής και η εξειδικευμένη διδασκαλία της στην ΤΕΕ.

Ε) Ακόμη η λειτουργία και χρηματοδότηση προγραμμάτων της Ε.Ε. όπως η «Ολυμπιακή Παιδεία» με αφορμή την ανάληψη και τη διοργάνωση από τη χώρα μας των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, αποτέλεσαν και για τα Δημοτικά αλλά και για τα Γυμνάσια και τα Λύκεια και τα ΤΕΕ, μια ευκαιρία για εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με νέα αντικείμενα και νέους τομείς αναζήτησης. Επίσης για τα Δημοτικά Σχολεία η ένταξη ορισμένων στο «Πρόγραμμα Μελίνα» που αφορούσε μια σειρά δραστηριοτήτων καλλιτεχνικού περιεχομένου, έδωσαν τη δυνατότητα του εμπλουτισμού του σχολικού προγράμματος.

ΣΤ) Θετική συμβολή στον τομέα αυτό έπαιξε η ανάπτυξη των ΕΚΦΕ. Με αφορμή αυτή την αποκεντρωτική πρωτοβουλία, στήθηκαν, οργανώθηκαν και τροφοδοτήθηκαν αρκετά εργαστήρια φυσικής και χημείας σε πολλές σχολικές μονάδες. Η οργάνωση αυτή έδωσε τη δυνατότητα σε πολλούς συναδέλφους να δημιουργήσουν χώρους, όπου οι μαθητές μπόρεσαν να δουν και να συμμετάσχουν στην υλοποίηση και στην παρακολούθηση ενός πειράματος. Χωρίς αυτό να σημαίνει πως λύθηκαν όλα τα προβλήματα ή καλύφθηκαν οι ελλείψεις σε εργαστήρια και εργαστηριακό υλικό. Δυστυχώς οι ανάγκες σε αίθουσες διδασκαλίας εξορίζουν την παρουσία τέτοιων χώρων από πολλά σχολικά συγκροτήματα.

Ζ) Προς την κατεύθυνση αυτή λειτούργησαν και τα ευρωπαϊκά προγράμματα, Comenius, που έδωσαν τη δυνατότητα σε πολλούς συναδέλφους και μαθητές να έχουν την εμπειρία της συνεργασίας με συμμαθητές τους από χώρες της Ε.Ε., καθώς επίσης να δουν και να μάθουν νέους τρόπους δουλειάς, νοοτροπίες και προγράμματα σχολείων της Ε.Ε.

Η) Στην ποιοτική αναβάθμιση πολλών σχολικών συγκροτημάτων κινήθηκε η δημιουργία και η στελέχωση των «βιβλιοθηκών». Καλά οργανωμένες και ενημερωμένες βιβλιοθήκες ενίσχυσαν περίπου 1000 σχολικές μονάδες. Δυστυχώς το πρόγραμμα δεν ολοκληρώθηκε και σταμάτησε στην πρώτη του φάση υλοποίησης. Έστω όμως και με αυτές τις 1000 βιβλιοθήκες¹⁰⁰ έχει δοθεί η δυνατότητα σε χιλιάδες μαθητών να έχουν πρόσβαση τόσο σε διαδικτυακούς τόπους μέσω της διασύνδεσης όλων των βιβλιοθηκών με το διαδίκτυο, αλλά κυρίως να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο, να αναζητήσουν πληροφορίες για την εκπόνηση κάποιας εργασίας, κ.τλ.

Μια ακόμη σημαντική πολιτική στην κατεύθυνση της ποιοτικής ανάπτυξης της σχολικής ζωής αποτελούν οι νέοι τύποι σχολείων ειδικών ικανοτήτων και

¹⁰⁰ στοιχεία από τον διαδικτυακό τόπο www.ypepth.statisika.gr

κλίσεων όπως τα μουσικά, αθλητικά γυμνάσια. Δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές με ειδικά ενδιαφέροντα να ασχοληθούν με τον τομέα του ενδιαφέροντός τους.

Αυτό αναφέρεται και ως μια παράμετρος των ιδιαίτερων δυσκολιών που θα έχει να αντιμετωπίσει ένα σύστημα αξιολόγησης που συνήθως δεν έχει τη δυνατότητα να εξειδικεύσει τις «κλίμακες» βαθμολογίας του σε τέτοιου τύπου εξαιρέσεις.

Στον επόμενο τομέα της άμβλυνσης των ανισοτήτων που αποτελεί ένα δηλωμένο στόχο των πολιτικών αλλαγών στην εκπαίδευση της χώρας μας εκτός από τις κοινωνιολογικές επιφυλάξεις που θέτουν οι έρευνες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης περιορίζοντας την παρέμβαση του σχολείου στον τομέα αυτό, νομίζουμε πως πρέπει να κάνουμε τον παρακάτω διαχωρισμό. Υπενθυμίζουμε πως όλες αυτές οι παράμετροι αναφέρονται και αναλύονται γιατί αποτελούν σταθερά και αμετάκλητα κριτήρια για μια σφαιρική αποτίμηση. Αυτό γιατί ειδικά το κομμάτι των ανισοτήτων, δεν ενδιαφέρει όλα τα μοντέλα. Ορισμένα από αυτά αδιαφορούν για τα δεδομένα (inputs) τα κοινωνιολογικά και θέτοντας όρους αγοράς ενδιαφέρονται μονάχα για τα αποτελέσματα (outputs) ενός σχολείου. Σύμφωνα όμως με τα δική μας προσέγγιση και αντίληψη για την εκπαίδευση και το ρόλο της κάτι τέτοιο δεν μπορεί να θεωρηθεί δημοκρατική – ιδεολογική κατεύθυνση. Όταν λοιπόν αναφερόμαστε στις ανισότητες έχουμε μπροστά μας ένα πολύπλοκο και πολυεπίπεδο φαινόμενο. Σχηματικά μπορούμε να αναφερθούμε σε δυο βασικές κατηγοριοποιήσεις τους:

Πρώτα στις γεωγραφικές που έχουν μια οριζόντια ανάπτυξη και στη χώρα μας λόγω της μορφολογίας και της πολυδιάσπασης, απομόνωσης, θα πρέπει να αποτελεί βασική παράμετρο σε κάθε σχεδιασμό. Στον τομέα λοιπόν των ανισοτήτων των γεωγραφικών μπορούμε να πούμε πως δε σημειώθηκε ιδιαίτερη άμβλυνση. Αντίθετα με αφορμή την εντατικοποίηση που προέκυψε στο Ενιαίο Λύκειο, ένα δεδομένο που δεν μπορεί να ακολουθηθεί από τα ακριτικά και απομονωμένα Λύκεια της χώρας μας, όπου οι μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν πολλές φορές την κατεύθυνση που επιθυμούσαν (αν και υπήρχε σχετική πρόβλεψη, αλλά μόνο για τις παραμεθόριες περιοχές, οπότε δεν καλύπτονταν όλα τα λύκεια). Επίσης οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό και η επανάσταση στον αριθμό των αναπληρωτών από το 1999 και μετά, που ως γνωστό πλήττει κυρίως τα επαρχιακά σχολεία (έλλειψη κινήτρων για την επάνδρωση και την παραμονή διδακτικού προσωπικού σε αυτά). Μοναδικός τρόπος και μέτρο για να αντιμετωπισθεί ουσιαστικά η άμβλυνση των ανισοτήτων ήταν ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και η δυνατότητα πρόσβασης στο δια-δίκτυο.

Όσο όμως αφορά στις κοινωνικές ανισότητες μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω:

ι.) με την εφαρμογή του ν. 2525 έχουμε μια μεγαλύτερη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού που αποκλείεται τουλάχιστον τα πρώτα χρόνια (1998 – 2002) εφαρμογής από το Ενιαίο Λύκειο¹⁰¹.

ii) με τη λειτουργία της ΤΕΕ ένα κομμάτι των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων κατευθύνεται προς τα τεχνικά επαγγέλματα, διαιωνίζοντας την ταξικότητα στις επιλογές μόρφωσης¹⁰².

¹⁰¹ Στατιστικά στοιχεία ΥΠΕΠΘ, Μαθητικός πληθυσμός, Εγγραφές μαθητών, Μεγέθη και Ροές

¹⁰² Ανακοινώσεις ΟΛΜΕ

iii) με την ίδρυση σχολών ΑΕΙ και ΤΕΙ όπου θα έχουν τη δυνατότητα να ενταχθούν οι απόφοιτοι του Ενιαίου Λυκείου σε ποσοστό 80% δίνει τη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης σε μαθητές που παλιότερα αποκλείονταν.

iv) μεγάλη έμφαση δόθηκε για πρώτη φορά στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε. και αντίστοιχη θέση ειδικού γραμματέα στο ΥΠΕΠΘ). Οι ανάγκες αυξήθηκαν τα τελευταία χρόνια μια και αυξήθηκαν οι πληθυσμοί των μεταναστών στη χώρα μας.

Στον τομέα της ταχύτερης μετάδοσης των πληροφοριών έχουμε ίσως τις σημαντικότερες παρεμβάσεις δεδομένου ότι με την υλοποίηση του προγράμματος «κοινωνία της πληροφορίας» όλα τα σχολεία απέκτησαν εκτός από τους Η/Υ ως εξοπλισμό, τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο¹⁰³. Μέσω του σχολικού διαδικτυακού τόπου η επαφή και η εξεύρεση πληροφοριών έγινε πολύ πιο εύκολη και μέσω αυτής της δυνατότητας δόθηκε η δυνατότητα να έχει το σχολείο μια άμεση πληροφόρηση με ό,τι το ΥΠΕΠΘ και οι φορείς του δημοσιοποιούσαν ή ζητούσαν. Αυτό συνέβαλε και στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη διοίκηση και λειτουργία των μονάδων. Δυστυχώς, ενώ αυτό ίσχυσε σε ένα βαθμό για την πρωτ/θμια και τη δευτ/θμια εκπαίδευση στο επίπεδο του Γυμνασίου, δεν ίσχυσε για το Λύκειο όπου οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, χωρίς νόημα πολλές φορές, αυξήθηκαν λόγω των πανελληνίων εξετάσεων στη Β' και Γ' Λυκείου.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε μια βασική παράμετρο της πολιτικής που ακολουθήθηκε την «αποκεντρώση». Επειδή όπως αναφέραμε και στην ενότητα όπου παρουσιάσαμε την ιεραρχική και διοικητική δομή, πρόκειται για αποσυγκέντρωση που σημαίνει πως καμία αρμοδιότητα δεν πέρασε στο Περιφερειακό Επίπεδο που δημιουργήθηκε για παράδειγμα, παρά απλώς προστέθηκε ένας ακόμη ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο ΥΠΕΠΘ και τις Διευθύνσεις. Οπότε μάλλον περιέπλεξε τα πράγματα και πρόσθεσε γραφειοκρατικές διαδικασίες, παρά αποκεντρώσε αρμοδιότητες και έδωσε αυτονομία στην Περιφέρεια. Επίσης πρόσθεσε ένα μεγάλο κόστος μιας ακόμη διοικητικής μηχανής. Σε αντίθεση δηλ. με την απαίτηση των συνδικαλιστών αλλά και με βάση τις δηλώσεις των πολιτικών, η ανάγκη για αυτοδυναμία της Περιφέρειας και της σχολικής μονάδας, η νομική ρύθμιση δεν έδωσε καμία τέτοια δυνατότητα στο βαθμό αυτό. Το ΑΠΥΣΔΕ ως Υπηρεσιακό Συμβούλιο αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκεντρωμένου και στην ουσία χωρίς αρμοδιότητες οργάνου. Ασχολείται μονάχα με τις μεταθέσεις από Νομό σε Νομό, και ό,τι πειθαρχικό φτάνει σε αυτό.

Όσον αφορά λοιπόν την αρτιότερη διοίκηση δεν μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε η υποσχόμενη βελτίωση από όλο αυτόν τον κυκεώνα των ρυθμίσεων που στόχευαν στην πάταξη της γραφειοκρατίας στην εκπαίδευση.

Στον τομέα της επισήμανσης των αδυναμιών μπορούμε να διαπιστώσουμε την αδυναμία προώθησης των απαραίτητων αλλαγών. Αν και ο βασικός στόχος όλων αυτών των μηχανισμών διοικητικών, παιδαγωγικών, που θεσμοθετήθηκαν ήταν ακριβώς αυτός. Και το ΚΕΕ αλλά και κυρίως το ΠΙ βρέθηκε πολύ μακριά από την ουσία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο. Από το ΚΕΕ παρήχθη, τουλάχιστον τα δυο πρώτα χρόνια της εφαρμογής του νέου συστήματος, ως το 2000, ένα αξιολογικό υλικό που μπορούσε να το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη ή στην αναζήτηση τεκμηρίωσης για τη δουλειά του. Τα τεύχη αυτά με τα τεστ αξιολόγησης και μάλιστα σε ηλεκτρονική μορφή κατά κοινή ομολογία αποτέλεσαν ένα πολύτιμο βοηθό στην καθημερινή πρακτική της τάξης.

¹⁰³ www.ypepth.gr/statistika

Εκείνο όμως που βρισκόταν πάντοτε μακριά και πέρα από κάθε εκπαιδευτικό ζήτημα ήταν και παραμένει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ουδέποτε παρήγαγε υλικό που να είναι συμβατό με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ουδέποτε μπήκε στον κόπο να αφουγκραστεί και να δεχθεί τις παρατηρήσεις, επιστημάνσεις των εκπαιδευτικών, τους οποίους στο κάτω – κάτω θα 'πρεπε και να υπηρετεί. Αντίθετα πολλές φορές αγνόησε παντελώς τις προτάσεις Επιστημονικών Ενώσεων, ΕΛΜΕ, ακόμη και ορισμένων Σχολικών Συμβούλων που με βάση τη νομοθεσία είναι οι «νομικοί του σύμβουλοι». Αποτέλεσμα της στάσης του αυτής είναι βιβλία που εκδόθηκαν, χιλιάδες τίτλοι, και ορισμένα από αυτά ουδέποτε έφθασαν στην τάξη, τα βιβλία που μοιράστηκαν και αποσύρθηκαν, τα βιβλία που δεν μπορούσαν να αντιστοιχηθούν με τι διδακτέα ύλη, τα βιβλία που και επιστημονικά ήταν εμφανώς απαράδεκτα (ψυχολογία α' λυκείου). Από τη σκοπιά αυτή και ενόψει της όποιας αξιολόγησης η διαδικασία αυτή θα 'πρεπε πρώτα και κύρια να αξιολογήσει τη δουλειά των ανώτατων αυτών συμβουλευτικών οργάνων(πρόταση ΟΟΣΑ) και στη συνέχεια να οδηγηθεί στην αποτίμηση του έργου που παράγεται μέσα στην τάξη.

Το κομβικό στοιχείο αυτής του της παρουσίας αφορά στην σύνθεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η παράμετρος αυτή αναφέρεται γιατί είναι εκείνη που καθορίζει το περιεχόμενο των σπουδών και εκείνη που δίνει ουσία στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην αποτίμησή της. Ουδέποτε προτάθηκαν αναλυτικά προγράμματα που να αντιστοιχούν στη διδακτική πρακτική. Τα βιβλία και η ύλη τους (διδασκτέα κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς) συνήθως αντιστοιχούν σε δυο με τρεις σχολικές χρονιές. Δεν μπαίνουμε καθόλου στο κομμάτι της ποιότητας της ύλης και της οργάνωσής της με τρόπο που να μπορεί να διδαχθεί και να αφομοιωθεί. Η προτεινόμενη διδακτέα ύλη αποτελεί μια αποσπασματική περιδιάβαση σε ένα βιβλίο. Αποτέλεσμα της λογικής αυτής είναι το γεγονός της εντελώς αποσπασματικής και άρα ελάχιστα αφομοιώσιμης ύλης. Επίσης, κι αν ακόμη έχει υπάρξει ένα Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την Πρωτ/θμια και Δευτ/θμια Εκπαίδευση, στην πράξη αυτό ακυρώνεται γιατί η ύλη αυτή δε διδάσκεται, γιατί είναι αδύνατον να διδαχθεί. Ματαίως οι επιστημονικές ενώσεις (Π.Ε.Φ., Μαθηματική Εταιρεία, ΚΕΜΕΤΕ) αγωνίζονται με έγγραφα, με προτάσεις να πείσουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για του λόγου το αληθές.

Εκτός όμως από την κριτική αυτή που ας πούμε πως με ρεαλιστικό τρόπο επιδιώκει να συμμορφώσει τα αναλυτικά προγράμματα στη λειτουργία του σχολείου, υπάρχουν και οι σκληρότερες αναλύσεις που βλέπουν στα προγράμματα αυτά την πρόθεση να παράγουν ανθρώπους-αντικείμενα για τοποθέτηση σε προκαθορισμένους ρόλους του συστήματος της παραγωγής και κατανάλωσης¹⁰⁴. Ανθρώπων με αδυναμία να συλλάβουν με τρόπο κριτικό τη σύγχρονη πραγματικότητα και να συνθέσουν μια συλλογική αφήγηση για το σύγχρονο τρόπο ζωής.

Για να περάσουμε στην αποτίμηση των προσπαθειών που έγιναν και στην κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση και μάλιστα την αναλογική του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Καμία απολύτως διαδικασία από εκείνες που θεσμοθετήθηκαν το διάστημα αυτό δεν προκάλεσε την παραμικρή κινητοποίηση. Κι αυτό γιατί ήταν αποσπασματικές, σπασμωδικές και δε στηρίχτηκαν παρά σε θεωρητική και όχι ρεαλιστική βάση. Από την πρώτη στιγμή έθεσαν απέναντι τους τον εκπαιδευτικό κόσμο, φόρτωσαν τους μαθητές με υποχρεώσεις και άγχος, αποστερώντας την ελευθερία που έχει ανάγκη ο

¹⁰⁴ Κουτσελίνη Μ., περ. Νέα Παιδεία, τευχ. 83, σελ. 37

εκπαιδευτικός χώρος για να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εκμεταλλευθεί δυνατότητες και ιδιαιτερότητες. Δυστυχώς και τα αποτελέσματα των στατιστικών ερευνών (εθνικές, PISA, κ.τ.λ.) αποτυπώνουν την κατάσταση αυτή. Οποιαδήποτε πρωτοβουλία, καινοτόμα δράση εμφανίστηκε στο χώρο της πρωτ/θμιας και δευτ/θμιας εκπαίδευσης δεν οφείλεται παρά ελάχιστα στο νέο θεσμικό πλαίσιο. Αφορά στους εκπαιδευτικούς που με μεράκι και κέφι, εξαιτίας του δικού τους ενδιαφέροντος, ανέλαβαν τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν πολλές και αξιόλογες τέτοιες πρωτοβουλίες. Αντίθετα έχουμε την άποψη πως συνεχώς υποτιμάται και παραγνωρίζεται το σκέλος αυτό της δραστηριότητας των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μην προσμετράται στην οποιαδήποτε αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και στους στατιστικούς πίνακες. Μάλιστα στην πράξη πολλές σχολικές μονάδες έχουν κατορθώσει την επαφή με την κοινωνία, συνεργάζονται με τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων και την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Αν μάλιστα η πολιτεία είχε σωστά χρηματοδοτήσει τους ΟΤΑ αποκεντρώνοντας πόρους στους μικρούς δήμους τότε το έργο αυτό θα ήταν τεράστιο γιατί πράγματι υπάρχει ενδιαφέρον. Θα είχε νόημα η καταγραφή, όχι μόνο των εκδηλώσεων που οργανώνονται, αλλά και των προτάσεων που φθάνουν στα Δημοτικά Συμβούλια και που απορρίπτονται γιατί λείπουν οι απαιτούμενοι πόροι.

Άρα δεν μπορεί να γίνει καμία σοβαρή εκτίμηση των δεδομένων της αποτίμησης μια που και η εφαρμογή τους παρέμεινε στο πειραματικό στάδιο, αλλά κυρίως δεν υλοποιήθηκαν βασικά εργαλεία της, σύμφωνα πάντα με τη λογική και το σκεπτικό όσων την θεσμοθέτησαν.

Για παράδειγμα ο Οργανισμός Επιμόρφωσης που σε κάθε λογικό σύστημα θα αναλάμβανε την επιμόρφωση, άρα τη δυναμική και ουσιαστική παρέμβαση, στην κατεύθυνση της βελτίωσης των παραμέτρων και την ανατροφοδότηση, όπου θα κρίνονταν σκόπιμο να υπάρξουν τροποποιήσεις, δε λειτούργησε ποτέ. Αν και ο τομέας αυτός με βάση και τις απόψεις του Προέδρου του Π.Ι. θα στήριζε σε σημαντικό βαθμό τη μεταρρύθμιση. «7. Δημιουργούνται ειδικά προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰⁵».

Στο ζήτημα αυτό της επιμόρφωσης αναφερθήκαμε με αφορμή τα σχόλιά μας για την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής τάξης και της διδασκαλίας στην ενότητα αυτή. Όμως αναφέρεται και ως μια παράμετρος βασική για το κομμάτι της αποτίμησης, αναπόσπαστο κομμάτι οποιασδήποτε ουσιαστικής διαδικασίας αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικό λοιπόν της αποτυχίας του όλου συστήματος είναι το γεγονός πως η επιμόρφωση περιορίστηκε, εκτός από την εισαγωγική (ΠΕΚ), στο πρόγραμμα «κοινωνία της πληροφορίας», ένα πολύ σημαντικό πρόγραμμα για την εκμάθηση και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά ως εκεί. Αφορά το κομμάτι της επιμόρφωσης, το μεγάλο ασθενή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις τεχνικές της. Γιατί η ανατροφοδότηση και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού, η εκμάθηση νέων τεχνικών διδασκαλίας, η ανάπτυξη ερευνητικών προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς είναι κατά την άποψή μας το μέσο για να διατηρηθεί σε «φόρμα» και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του για τη δουλειά του και τα διακυβεύματά της. Η βιβλιογραφική ενημέρωση και ο προβληματισμός που μπορεί να προσφέρει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, αλλά κυρίως η πρακτική

¹⁰⁵ Εξαρχάκος Θ., περ. «Νέα Παιδεία», τευχ. 83, σελ. 26

εφαρμογή νέων μεθόδων προσέγγισης του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου αποτελούν το μοχλό βελτίωσης της ποιότητας και περιορίζουν το ρόλο και τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης στο ελάχιστο.

Είναι πράγματι ανεξήγητο γιατί σε ένα τομέα όπου η απαίτηση του κλάδου των εκπαιδευτικών μονίμως στρέφεται, στην αναζήτηση ουσιαστικής και έγκυρης επιμόρφωσης (ενδεικτικά κείμενα 68^ο συνεδρίου της ΔΟΕ και του 6^ο Συνεδρίου της ΟΛΜΕ), με πολύ συγκεκριμένες και τεκμηριωμένες προτάσεις, η πολιτική βούληση κινήθηκε πάντοτε με τη μεγαλύτερη δυνατή επιφυλακτικότητα. Ουδέποτε, κυριολεκτικά, υιοθετήθηκε πρόταση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Είναι νομίζουμε η καλύτερη απόδειξη των πολιτικών προθέσεων των ηγεσιών του ΥΠΕΠΘ, και δυστυχώς δικαιώνει τις κριτικές όσων υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει η γνήσια και ειλικρινής βούληση της Πολιτικής Ηγεσίας για ουσιαστική αναβάθμιση και ποιοτικής βελτίωσης της δημόσιας εκπαίδευσης.

Το ίδιο ίσχυσε με το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, το οποίο ουδέποτε συστάθηκε. Οι αντιδράσεις που θα προκαλούσε η εισαγωγή τέτοιων λογικών στην εκπαίδευση, θέλουμε να πιστεύουμε πως η ελάχιστη ευαισθησία του ΥΠΕΠΘ, που εκ των υστέρων διαπίστωνε που μπορούσε να οδηγήσει η λειτουργία ενός τέτοιου σωφρονιστικού συστήματος στα χέρια ενός σκληρότερου πολιτικού σχεδιασμού, απέτρεψε τη δρομολόγηση του μηχανισμού.

Το γεγονός ότι προκήρυσσε διαγωνισμό και προσπάθησε να επιβάλει τη σκληρότερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης (Σ.Μ.Α.) στο χώρο της εκπαίδευσης άφηνε εξ αρχής λίγα περιθώρια εφαρμογής του. Η αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας ήταν άμεση και συνολική, όπως φάνηκε από τις θέσεις των σωματείων. Εκλήφθηκε ως ξένο σώμα και η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μας κοινότητας τέτοιες εισβολές δεν μπορεί να τις ανεχθεί.

Κλείνοντας την εργασία αυτή και πριν περάσουμε στα γενικά συμπεράσματα κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τη μόνη εργασία που παρήχθη στο διάστημα 1993 – 2005 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον Ινστιτούτο Αξιολόγησης. Πρόκειται για ένα πειραματικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» του οποίου επιστημονικός υπεύθυνος ήταν ο Ιωσήφ Σολομών¹⁰⁶.

Το πρόγραμμα αυτό προκρίνει τη Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Πρόκειται πράγματι για την πιο ουσιαστική και υπό προϋποθέσεις την πλέον αποδοτική μορφή αξιολόγησης. Αποδοτική γιατί στην ουσία πρόκειται για την καθιέρωση ενός καλύτερου προγραμματισμού και συντονισμού των στόχων και της παρακολούθησης της πορείας τους στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας. Αφορά την ανάπτυξη συλλογικής και ομαδικής δουλειάς από το Σύλλογο Διδασκόντων και ομάδες που συγκροτούνται από συναδέλφους ειδικότητας.

Στη διαδικασία αυτή αναγνωρίζεται καταρχήν η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και φορέων της κοινωνίας, ενισχύει τον αυτοέλεγχο του σχολείου, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης.

Βελτιωτικά στην πρόταση αυτή μπορούμε να αναφέρουμε όσα προτείνει η Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αυτή είναι και η δική μας θέση. Θεωρούμε πως μόνο μέσα από την ενεργοποίηση του Εκπαιδευτικού μπορεί να προκύψει ένα θετικό αποτέλεσμα από τη διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου συνολικά. Η επιλογή και η οργάνωση ενός τέτοιου μοντέλου

¹⁰⁶ ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1^α, έργο ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης

επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να πάρουν πρωτοβουλίες, να νιώσουν το σχολείο ως χώρο δικό τους και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αυτές ως μια δημιουργική, παραγωγική δραστηριότητα.

Συμπεράσματα

Πριν κλείσουμε, με ένα θεωρητικό προβληματισμό γύρω από την υπερτίμηση ή την υποτίμηση, ανάλογα με τις πολιτικές σκοπιμότητες και την οπτική γωνία προσέγγισης της αξιολόγησης ή της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, την εργασία μας αυτή, ας δούμε πολύ συνοπτικά τις αιτίες που οδήγησαν στην αποτυχία αυτού του εγχειρήματος της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Γιατί στην πράξη ακυρώθηκε είτε μέσα από νέες ρυθμίσεις, είτε μέσα από την αντίδραση των άμεσων συντελεστών της εκπαίδευσης.

Κατ' αρχήν στηρίχθηκε στη συκοφαντική προσέγγιση – δυσφήμιση πως ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν ο μόνος που δεν αξιολογούνταν. Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς εξετάζοντας το νομοθετικό πλαίσιο που ήταν σε ισχύ πριν από το 1995 και ο έλεγχος και οι ετήσιες εκθέσεις των διευθυντών, αλλά και ο πειθαρχικός έλεγχος λειτουργούσε όπως προβλέπονταν στο δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Όσον αφορά το παιδαγωγικό έργο ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας, ο Προϊστάμενος Γραφείου, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, είχε και έχει την αρμοδιότητα να ελέγχει τον εκπαιδευτικό. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός διεκδικούσε ελευθερία στην τάξη και αυτονομία, γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορεί να λειτουργήσει, διαφημίστηκε ως άρνηση και απόρριψη της αξιολόγησης. Όπως εξάλλου μπορεί να διαπιστώσει κανείς από τις θέσεις των συνδικαλιστικών φορέων των εκπαιδευτικών στο 2^ο Μέρος της εργασίας μας, είχαν ταχθεί υπέρ της αξιολόγησης, όχι όμως υπέρ της οποιασδήποτε αξιολόγησης.

Επιχειρήθηκε συνολικά η ποινικοποίηση του εκπαιδευτικού στον οποίο αποδίδονταν όλες οι ελλείψεις και οι αστοχίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Την αντίληψη αυτή ήταν φυσικό να μην μπορεί να την αφήσει να περάσει έτσι και να μην την αποδέχεται ο κλάδος των εκπαιδευτικών. Η πολιτεία, ουδεμία στιγμή δεν αναγνώρισε τις δικές της ευθύνες. Πάντοτε μέσα από μια γενικόλογη κριτική, χωρίς αυτοκριτική διάθεση, «νίπτει τας χείρας». Οι πρωτοβουλίες της Κυβέρνησης να προσδώσει αντικειμενικό χαρακτήρα στις αναλύσεις της και στις πολιτικές επιλογές της, όπως εκθέσεις ΟΟΣΑ, επιτροπές που η ίδια είχε συστήσει, έπεφταν στο κενό μια που τις χρησιμοποιούσε κατά το δοκούν, αναδεικνύοντας ό,τι εξυπηρετούσε το σκεπτικό της. Παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι όλες οι επιτροπές που η ίδια η Κυβέρνηση είχε τότε συστήσει και τα πορίσματά τους μιλούσαν για την οικονομική αναβάθμιση των καθηγητών, κάτι που τεχνηέντως η πολιτική ηγεσία προσπερνούσε.

Μια επίσης πτυχή της πολιτικής μεθόδευσης αποτελεί η επιλογή της ανοιχτή ρήξης με τους παράγοντες της εκπαίδευσης (καθηγητές, μαθητές, γονείς). Οι κινητοποιήσεις του 1998 αποτελούν αδιάψευστη μαρτυρία της επιλογής αυτής και στοιχειοθετούν την αποτυχία της μεταρρύθμισης. Εδώ υιοθετήθηκε η πρόταση του ΟΟΣΑ, ενώ θα μπορούσε να έχει ακολουθηθεί μια άλλη πορεία διαλόγου και πειθούς. Επίσης, ως συνήθως στη χώρα μας, απουσίασε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες που δημιουργούσε ο ν. 2525/97. Μια σειρά από τομές που απαιτούσαν νέες τεχνικές και άλλο τρόπο δουλειάς κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να τις καλύψουν δια του αυτοσχεδιασμού. Το σεμινάριο των πολλαπλασιαστών με το οποίο εκ των υστέρων θέλησαν να καλύψουν τις εγγενείς

αδυναμίες, απέτυχε. Το γεγονός ότι όλης αυτής της μεταρρύθμισης δεν προηγήθηκε πειραματική εφαρμογή αποτέλεσε την επιβεβαίωση της κριτικής που ασκήθηκε (πρακτικά της βουλής, μέρος 2^ο).

Απέναντι στην λογική της εκμηδένισης της προσφοράς των εκπαιδευτικών στήθηκε ένα πολύ καλά οργανωμένο και άρτιο σε μεθόδευση σύστημα αξιολόγησης, όπως φαίνεται στο νομικό πλαίσιο(μέρος 2^ο) και στους πίνακες των εργαλείων και των μέσων(μέρος 3^ο). Αποκορύφωμα αυτής της λογικής στάθηκε η θεσμοθέτηση του Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών. Αποτέλεσε την επιστροφή του επιθεωρητισμού και σε χειρότερη εκδοχή μια που τα μέλη του δεν θα προέρχονταν από το χώρο της εκπαίδευσης.

Στην απόρριψη κάθε σκέψης αξιολόγησης όπως αυτή προγραμματίστηκε, οδήγησε το γεγονός της έλλειψης αξιοκρατίας. Η επιλογή στελεχών, οι κρίσεις σχολικών συμβούλων, διευθυντών και προϊσταμένων, δυστυχώς στη χώρα μας παραμένουν δέσμιες μιας στενής πολιτικής προσέγγισης(βλ.2^ο μέρος). Το δεδομένο αυτό, και αφού οι κρίνοντες δεν γνώριζαν την αποδοχή στο χώρο των εκπαιδευτικών μια που οι επιλογές των προϊσταμένων δεν είναι αντικειμενικές, καταργεί εκ προοιμίου και στην ουσία κάθε έννοια αξιολόγησης - αποτίμησης.

Δυστυχώς όλη η προσπάθεια επαναλάμβανε και αναπαρήγαγε, άλλοτε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, τις αδυναμίες και τα λάθη του παρελθόντος. Αμφισβητούσε έντονα την αυτονομία του σχολείου και το δικαίωμά του να βρίσκεται πάνω από τις αγοραίες αντιλήψεις της εποχής, μια που τα κριτήριά της αποτίμησης ήταν σαφώς εξαρτημένα από τη λογική της Λευκής Βίβλου και του ΟΟΣΑ. Απουσίαζε η εξειδίκευση των διεθνών παραμέτρων στην ελληνική πραγματικότητα και στα δικά μας δεδομένα.

Απουσίαζε ένας συνολικός σχεδιασμός και ο συντονισμός της πολιτικής εφαρμογής. Νομίζουμε πως καθοριστικό ρόλο στην επίσπευση πολλών επιλογών και στην εκβίαση της μεταρρύθμισης έπαιξε και το γεγονός της απορρόφησης των ευρωπαϊκών κονδυλίων και των κλειστών ημερομηνιών κατάθεσης προτάσεων – προγραμμάτων. Αυτό δε μειώνει στο ελάχιστο την ευθύνη της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ δεδομένου ότι αυτό ακριβώς απαιτεί η πολιτική: το συντονισμό και τη σωστή μεθόδευση των ενεργειών, όσων έχουν την ευθύνη των επιλογών της.

Κατά την άποψή μας και αυτό επιβεβαιώνεται από τα στατιστικά δεδομένα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μοναδική λύση για την αξιολόγηση αποτελεί η εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό και η ανάδειξή του σε πρωταγωνιστή και σηματοφόρο των εξελίξεων. Το γεγονός ότι η Φινλανδία με το ανοικτό σύστημά της που στηρίζεται στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, στην καλή οργάνωση και στις άρτιες υποδομές, αποτελεί απόδειξη του ισχυρισμού μας.

Κάθε άλλη προσπάθεια λειτουργεί τελικά σε βάρος του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου. Το παράδειγμα της Αγγλίας το επιβεβαιώνει. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών μιλούν για κύμα εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές¹⁰⁷. Το κλίμα τρομοκρατίας και φόβου δεν επιτρέπει στην εκπαίδευση να παίξει το δικό της καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση και στην ολοκλήρωση του μαθητή. Αντίθετα δημιουργεί ένα κλίμα ανασφάλειας, υποκρισίας και εντέλει οδηγεί στην υιοθέτηση τυποποιημένων διαδικασιών που απαντούν στους δείκτες αξιολόγησης, αλλά δεν ανταποκρίνονται στο ρόλο του σχολείου, όπως οι σύγχρονες συνθήκες το απαιτούν.

Σημαντική όμως παράμετρος στη γενικότερη πορεία της εκπαίδευσης και ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ο ρόλος που η Πολιτεία του επιφυλάσσει.

¹⁰⁷ «Αναρχία στα σχολεία», Έκθεση του Ντ.Μπελ, επικεφαλής των σχολικών επιθεωρητών στην Αγγλία, ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 12.02.05

Αδιάψευστο κριτήριο, όχι βέβαια και μοναδικό, αποτελεί η χρηματοδότησή του. Από κει θα πρέπει να ξεκινά κάθε αποτίμηση. Το γεγονός ότι η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στη χώρα μας βρίσκεται κάτω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο το γεγονός ότι η έρευνα και η καινοτομία αποτελούν τους μεγάλους απόντες στους προϋπολογισμούς που κατατίθενται κάθε χρόνο, αποτελεί τη μεγαλύτερη αιτία για την έλλειψη αποτελεσματικότητας, για το αναπτυξιακό έλλειμμα, και την αδυναμία τη χώρας μας να παρακολουθήσει τις σύγχρονες εξελίξεις. Αν θέλουμε να δούμε τα πράγματα ακόμη και με τη λογική της υιοθέτησης των στόχων που η Παγκόσμια Τράπεζα θέτει, τότε οφείλουμε να ξεκινήσουμε από κει. Η χώρα μας, όπως και η έκθεση του ΟΟΣΑ επισημαίνει, έχει συγκριτικά πλεονεκτήματα στον τομέα της αγάπης για τη μόρφωση, στον τομέα της επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό. Ουδέποτε η πολιτική ανάλυση και οι στρατηγικές που επιλέχθηκαν αξιοποίησαν ή έλαβαν υπόψη τους το δεδομένο αυτό.

Αξίζει όμως να λαμβάνουμε υπόψη μας σε όλες αυτές τις αναλύσεις πως για την πορεία της χώρας μας, την κοινωνική ανέλιξη των πολιτών της, τη γενικότερη εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού της, η εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, όχι όμως και τη μοναδική. Η πολιτική με τις πρωτοβουλίες της, τις ρήξεις της, το σχεδιασμό της οφείλει να δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που θα ευνοούν την κοινωνική κινητικότητα και δε θα διατηρούν στεγανά σε μια κοινωνία, που θα διασφαλίζουν την ισότητα, την ελευθερία και τη δημοκρατία. Η υπερτίμηση του ρόλου του σχολείου και η αναζήτηση ευθυνών, αποτιμώντας το ρόλο του, για τέτοιου είδους ελλείμματα, αποτελεί υπεκφυγή, δηλώνει άγνοια και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ανυστερόβουλη. Η εκπαίδευση, έχει πολλά να προσφέρει σε μια κοινωνία. Όμως αυτό δεν εξαρτάται μόνο από την ίδια. Οι συνθήκες και οι προοπτικές αποτελούν συνολική υποχρέωση της κοινωνίας και η πολιτεία καλείται να υπηρετεί αυτό το σκοπό.

Επειδή ακριβώς στόχος μας είναι να εκτιμήσουμε το πολιτικό σκέλος των πολιτικών αξιολόγησης και της στρατηγικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στον προβληματισμό που έχει ξεκινήσει από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη τουλάχιστον και φτάνει ως τις μέρες μας. Η όλη προσέγγιση έχει να κάνει με το σκεπτικό ότι κάθε μορφής αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την εικόνα που έχουμε σχηματίσει, τις επιδιώξεις, τις απαιτήσεις και τους στόχους που αναθέτουμε σε ένα Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Από πολλούς θεωρείται αυτονόητο ότι η εκπαίδευση έχει δεδομένο νόημα και καθορισμένους σκοπούς. Κάτι τέτοιο φυσικά και δεν ισχύει. «Η εκπαίδευση είναι μεταβαλλόμενη, αμφιλεγόμενη και συχνά, εξατομικευμένη, ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη έννοια»¹⁰⁸. Εξαιτίας αυτού του προβληματισμού μελετητές όπως ο Peters και Brown μιλούν όχι για το «σκοπό» αλλά για μια «οικογένεια σκοπών». Οι Hirst και Peters συμπέραναν ότι : « διαμορφώνοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης επιχειρούμε να καθορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια ποιες ιδιότητες ... θεωρούμε πιο επιθυμητό να αναπτύξει»¹⁰⁹. Ακριβώς όμως όπως η εκπαίδευση είναι μια ιστορικά μεταβαλλόμενη έννοια είναι και «μια ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη, μεταβαλλόμενη κοινωνική πρακτική»¹¹⁰.

Σε σχέση λοιπόν με την αξιολόγηση υποστηρίζεται πως καταργεί μια βασική αντίληψη που αφορά στην αυτονομία της εκπαίδευσης. Αυτή αντιστοιχεί στην

¹⁰⁸ Harris K. ,Σκοποί! Τίνος σκοποί; Από το βιβλίο «Οι σκοποί της εκπαίδευσης» επιμέλεια Roger Marples, εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 1

¹⁰⁹ Hirst, P.H. και Peters, R.S. 1970. The Logic of Education. London Routledge, p. 16

¹¹⁰ Harris K. ,Σκοποί! Τίνος σκοποί; Από το βιβλίο «Οι σκοποί της εκπαίδευσης» επιμέλεια Roger Marples, εκδόσεις Μεταίχμιο, σελ. 4

προσπάθεια του σχολείου, μέσα από ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα δημοκρατικής εκπαίδευσης, στη διασφάλιση ελεύθερων πολιτών. Μια βασική παράμετρος στον προβληματισμό αυτό είναι και ο δημόσιος χαρακτήρας του σχολείου αλλά και το κατά πόσο είναι σε θέση να ορίσει την αυτονομία ως σκοπό της εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση λοιπόν της αυτονομίας του σχολείου ελάχιστα βοήθησε η μεταρρύθμιση του Αρσένη. Αντίθετα επικρίθηκε και ο ακαδημαϊκός της χαρακτήρας δεδομένου ότι οι εξετάσεις (πανελλήνιες στη β' και γ' λυκείου, τα τεστ αξιολόγησης, και ο έλεγχος μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών) και ο έλεγχος περιόρισαν την αυτενέργεια και την καινοτομία.

Ως τώρα έχουμε την άποψη, πως ο στόχος των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση, καθώς και η υποστήριξη των μοντέλων αξιολόγησης ως μέσων που έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την απόδοση του σχολείου, στηρίζονται στις ανάγκες της επαγγελματικής αποκατάστασης, της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα στάνταρς της αγοράς. Εκτιμούμε πως τα κοινωνιολογικά δεδομένα, η αναπαραγωγή των ανισοτήτων, η αναγέννηση της φτώχειας, η αύξηση της βίας, οι οικονομικο-κοινωνικο-πολιτιστικές ανομοιογένειες που βαίνουν αυξανόμενες τις τελευταίες δεκαετίες¹¹¹, στηριγμένοι στα φαινόμενα που παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις σήμερα στα σχολεία, δεν απασχολούν στο βαθμό που θα 'πρεπε τις προσεγγίσεις μας και κυρίως δεν εντάσσονται στη λογική της αποτίμησης που έχει κυριαρχήσει. Δεν αποτελούν στόχους των βελτιωτικών παρεμβάσεων που δρομολογούνται ή προτείνονται στα Εκπαιδευτικά Συστήματα της Ευρώπης.

Το γεγονός ότι το σχολείο αποτυγχάνει στην κοινωνικοποίηση μιας συνεχώς διευρυνόμενης κατηγορίας παιδιών, εμπλεκόμενο στη σύγχρονη παθογένεια του κοινωνικού αποκλεισμού, θα 'πρεπε να αποτελέσει το βασικό στόχο όποιων προτάσεων και το αντικείμενο του κεντρικού μας προβληματισμού γύρω από το περιεχόμενο, την οργάνωση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και του προσανατολισμού της αξιολόγησης – αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο βαθμό βεβαίως που το Σχολείο έχει τη δυνατότητα να παρεμβαίνει σε τέτοιου είδους δεδομένα, να τα μορφοποιεί και να τα βελτιώνει αν όχι να τα εξαλείφει. Οι συντηρητικότερες τάσεις που επικρατούν σε πολιτικό – κοινωνικό επίπεδο αναπαράγονται – και εκτιμούμε πως με τις μεταρρυθμίσεις που προωθούνται – θα ενισχύονται περισσότερο από δω και πέρα, γιατί το σχολείο της «αξιολόγησης» και της «αποτίμησης ποιότητας», γαλουχεί στον ανταγωνισμό, στην επικράτηση των ρατσιστικού περιεχομένου αντιλήψεων «περί αρίστων». Για να μην υπερτιμούμε όμως τις δυνατότητες του σχολείου και σε αυτή την παράμετρο, τη διαμόρφωση αντιλήψεων, επιβάλλεται να λάβουμε υπόψη μας τα κοινωνιολογικά ευρήματα της επιστήμης αυτής.

Σε αυτή την κατεύθυνση μας οδηγεί, τόσο η υπερτίμηση του ρόλου του σχολείου, καθώς και ένα σύγχρονο, όχι αδικαιολόγητο, φαινόμενο υποτίμησης του. Η λογική αυτή στηρίζεται στην αγοραία, αλλά κυρίαρχη αντίληψη που λαμβάνει υπόψη της το γεγονός πως όλο και μεγαλύτερος αριθμός πτυχιούχων παραμένει εκτός της αγοράς εργασίας ή έχει τη δυνατότητα να κερδίσει κοινωνική καταξίωση ή και οικονομική άνεση. Μέσα σε αυτό το πλέγμα των σύγχρονων αντιφάσεων που από τη μια απαιτούν την απόκτηση πτυχίων, χωρίς όμως να διασφαλίζουν μια θέση εργασίας, όλο αυτό συνυφαίνει την επανεμφάνιση τάσεων που θεωρούσαμε ξεπερασμένες. Η ενίσχυση για παράδειγμα του κοινωνικο-πολιτικού ρόλου της οικογένειας, είναι μια παράμετρος που μπορεί να οδηγήσει την κοινωνία σε

¹¹¹ EURYDICE, 1996, Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ του ΕΟΧ, Βρυξέλλες, σ. 7

μεσαιωνικού τύπου συντεχνιακές οργανώσεις, ενώ ταυτόχρονα περιθωριοποιεί το σχολείο και τη σημασία γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος¹¹². Όλο αυτό το πλέγμα αντιφάσεων και αμφισβητήσεων, επαναπροσδιορισμού ρόλων δημιουργεί ένα θυελλώδες τοπίο στην εκπαίδευση. Απέναντι σε αυτό είμαστε υποχρεωμένοι να σταθούμε με καθαρό μάτι και καλούμαστε να αποφασίσουμε ποια πορεία θα δρομολογήσουμε για το σχολείο του αύριο που είναι δυστυχώς για μας το σχολείο του χθες.

Είτε το θέλουμε είτε όχι, επιστρατεύοντας ένα μοντέλο αξιολόγησης, καλούμαστε να αποφασίσουμε ποιο ρόλο θα δώσουμε στο σχολείο. Ως τα τώρα οι αστικές του καταβολές¹¹³ του ανέθεταν τη διαδικασία της υποκειμενοποίησης που δημιουργεί μια «δημοκρατική ατομική προσωπικότητα»¹¹⁴.

Η ανάπτυξη αυτών των πτυχών της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου θεωρείται καθοριστική για την Πολιτεία του και τον τρόπο με τον οποίο θα δομήσει τις αντιλήψεις του, τις επιλογές του. Ταυτόχρονα ο ακαδημαϊκός χαρακτήρας του δημόσιου σχολείου όπως οργανώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, παρ' όλες τις αδυναμίες και τα μειονεκτήματά του, που οφείλονται άλλοτε στις τεχνικές ελλείψεις του και άλλοτε στην οργανωτική του διάσταση, έδωσε τη δυνατότητα της πιο ελεύθερης και ανοικτής πρόσληψης πληροφοριών και δεδομένων, από το σχολείο κάθε προηγούμενης περιόδου. Θεωρούμε δηλ. πως το δημόσιο σχολείο σε περιόδους δημοκρατικές, κινήθηκε προς τη σωστή κατεύθυνση, δίνοντας τα μεγαλύτερα περιθώρια ελεύθερης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών.

Αυτό δε σημαίνει σε καμία περίπτωση πως ξεπεράστηκαν ζητήματα ανισοτήτων, ίσων ευκαιριών, αποκλεισμών, κ.τ.λ. Μάλιστα έχουμε την άποψη πως μέσα από τη δυνατότητα πρόσβασης που έδωσε η διεύρυνση του υποχρεωτικού χρόνου παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος, δόθηκε η δυνατότητα να εντοπιστούν όλες οι πτυχές των προβλημάτων αυτών και να αναδειχθούν χωρίς παραμορφωτικά κάτοπτρα και πρόχειρες εκτιμήσεις. Βεβαίως και δεν μπόρεσε το σχολείο να εξαλείψει τα προβλήματα αυτά. Εξάλλου οι σύγχρονες κοινωνιολογικές έρευνες δείχνουν πως το εκπαιδευτικό σύστημα, με αυτή την επίπεδη δομή και την ανελαστικότητα των προγραμμάτων καθώς και το μονοδιάστατο τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, χαρακτηριστικά που επιβάλλει η αξιολόγηση «κλειστού τύπου», ελάχιστα μπορεί να παρέμβει στην ελαχιστοποίηση των ανισοτήτων και των διαφορών. Μάλιστα όσο το σχολείο εκδημοκρατίζεται, εμείς ανακαλύπτουμε ότι είναι άνισο. Ο ποσοτικός εκδημοκρατισμός των τελευταίων δεκαετιών, τουλάχιστον στην Ευρώπη, αποτέλεσμα της κεντρικής πολιτικής βούλησης των οικογενειών των οποίων οι εκπαιδευτικές προσδοκίες αυξήθηκαν, δεν οδήγησε σε σημαντική μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων¹¹⁵. Αυτό γιατί οι δυνάμεις διατήρησης και αναπαραγωγής τους είναι ισχυρότερες από τη δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι βρισκόμαστε σε μια λογική κάστας που απαγορεύει την οποιαδήποτε κοινωνική κινητικότητα.

Από την άλλη ο ίδιος ο σχολικός θεσμός αυτό-στρατολογεί και αντιστέκεται σε οποιαδήποτε δύναμη αλλαγής καθώς και στις εξωτερικές προσταγές. Αυτό είναι επίσης μια δύναμη αντίδρασης απέναντι στην κοινωνιστική λογική της αγοράς. Η σχετική πάλι αυτονομία του σχολείου οδήγησε στην παραγωγή πτυχιούχων που δεν αντιστοιχούν στην αγορά εργασίας. Πάνω δε στην αναντιστοιχία αυτή στηρίζεται σε

¹¹² De Guerioz J-M., Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, Πρόλογος Γ. Σταμέλου, εκδ. Gutenberg, σελ. 27

¹¹³ Vincent G., L' Education prisonnière de la forme scolaire? , Lyon, PUL, 1993, p.17

¹¹⁴ De Guerioz J-M., Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, εκδ. Gutenberg, σελ. 33

¹¹⁵ ό.π. , σελ. 41

ένα μεγάλο βαθμό και η απαίτηση για ένα πιο «αποτελεσματικό σχολείο».Μια σειρά μοντέλων αξιολόγησης και οργάνωσης σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων στηρίζεται στη λογική αυτή. Η κατεύθυνση επίσης της αποκέντρωσης αποτελεί προέκταση της ίδιας λογικής που επιδιώκει τη δημιουργία ενός σχολείου πιο κοντά στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας (από τη σκοπιά των κοινωνικών προβλημάτων) και στις δυνατότητες ή τις απαιτήσεις της (αγορά).

Παρ' όλα αυτά το ευθύγραμμο σχολείο που βρίσκεται πάντα πίσω από τους δείκτες και τα στάνταρς της αξιολόγησης και που πιθανότατα στηρίζει σε αυτούς την ύπαρξή του είναι αδύνατο, δεν έχει την πολυτέλεια να ασχοληθεί με την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων, προβλημάτων ανισότητας, κ.τ.λ. Από την άλλη αν δεχθούμε τις απόψεις των κοινωνιολόγων για μηδαμινή δυνατότητα παρέμβασης του σχολείου στην κοινωνικο-οικονομική εξέλιξη των μαθητών του, τότε ακόμη και οι μεσο-μακροπρόθεσμοι δείκτες που θα παρακολουθούν την πορεία των αποφοίτων, την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, την αποκατάστασή τους, εφόσον προκαθορίζονται από την κοινωνική υφή και διαστρωμάτωση, θα είναι αρνητικοί.

Αντίθετα ένα ευέλικτο, «ευαίσθητο» σε τέτοιου είδους ζητήματα, δημοκρατικό σχολείο που θα έχει ως έναν από τους βασικούς στόχους του να εντοπίσει τέτοιου είδους αντιλήψεις και συμπεριφορές, να δώσει τα μέσα και τις ευκαιρίες ανάδειξης των δυνατοτήτων των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί το στόχο μας. Η αναζήτηση των ανισοποιητικών μηχανισμών, η επιστράτευση πολλών και ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, μια που καθένας απευθύνεται σε μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο που για να παρακολουθήσει, να συμμετέχει, να μάθει, να δημιουργήσει θα πρέπει να νιώσει σιγουριά, οικειότητα, να πιστέψει στη μοναδικότητά του και να εμπιστευτεί τη συλλογικότητα, στις δύσκολες συνθήκες και στην έξαρση της μοναχικότητας, έχει κατά κανόνα περιθωριοποιηθεί.

Σύμφωνα με αυτά ακόμη και τα σχολικά προγράμματα αντανακλούν την υπάρχουσα κατάσταση των επιστημονικών γνώσεων, ορθολογικά οργανωμένα. Η οργάνωση του χώρου και του χρόνου προκύπτει από ένα τύπο πειθαρχικής εξουσίας. Η ενοποίηση της σχολικής δομής έχει συνέπειες στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Όλο αυτό το πλέγμα των αλλαγών αντιπροσωπεύει μια τεράστια επαγγελματική μεταβολή για τους εκπαιδευτικούς. Οι εσωτερικές διαφοροποιήσεις (μεταξύ σχολείων), μεταξύ του διαφορετικού πλαισίου (σχολεία σε διάφορες περιοχές αγροτικές – αστικές), και η μελέτη του σχολείου ως αυτόνομου πρωταγωνιστή συνθέτουν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για κάθε πολιτικό σχεδιασμό που θέλει να σέβεται τον εαυτό του, που επιδιώκει να είναι αποτελεσματικό και που οι στόχοι του δεν τρέχουν πίσω από τις επιταγές της αγοράς, αλλά της Πολιτείας.

Το άνοιγμα των σχολείων δημιουργεί το συναίσθημα της παραβίασης των ορίων της επαγγελματικής ταυτότητας. Ένα δεύτερο πρόβλημα αφορά στον κοινό ορισμό των στόχων.

Δυστυχώς ή ευτυχώς το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ομοιόμορφα, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις ιδιαίτερες σχολικές ζωές του. Ο εκπαιδευτικός καλείται να περάσει από μια προσωπική θεώρηση στη δημιουργία ενός συλλογικού αποτελέσματος που να έχει τα χαρακτηριστικά που η κοινωνία αναμένει και το βαφτίζει «επιτυχία».

Είτε το θέλουμε, είτε όχι, το σχολείο ταυτίστηκε με την ανάγκη να υπηρετήσει ένα ιδανικό (ισότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη, δημοκρατία), ενώ ταυτόχρονα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες ενός πρακτικού μηχανισμού εξασφάλισης της αποκατάστασης και της πορείας των μαθητών, της κοινωνίας. Σε αυτό τον ενδιάμεσο ρόλο, ρόλο διανοούμενου, ως τον υπηρέτη των δυο αφεντάδων,

είναι καταδικασμένο να απελευθερώνει δυνάμεις ανθρωπιάς, μεγαλείου και δημιουργίας.

Το σχολείο που σέβεται τον εαυτό του βρίσκεται σε μόνιμη κρίση. Μόνο που στη συγκεκριμένη συγκυρία, γενικής αστάθειας, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον προσδιορισμό των στόχων του.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

(όπως αυτό διαμορφώθηκε από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο)

Εκπαιδευτικές Λειτουργίες

1. Διδασκαλία/Μαθηση που αφορά τις ικανότητες και τη γνώση
 - Σχολικός Σύμβουλος
 - Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
 - ΥΠΕΠΘ
 - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
 - Ειδικό Σώμα Αξιολογητών
 - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
 - Σχολική Επιτροπή για την αξιολόγηση

2. Διδασκαλία/μάθηση που αφορά την προετοιμασία για τη ζωή στην κοινωνία/τον επαγγελματικό προσανατολισμό
 - Προσωπικό στα Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού
 - Ομάδες για την επιλογή και επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού
 - Σχολικός Σύμβουλος
 - Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
 - Ειδικό Σώμα Αξιολογητών
 - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
 - Σχολική Επιτροπή για την αξιολόγηση

Διοικητικές Λειτουργίες

3. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού
 - Σχολικός Σύμβουλος
 - Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
 - ΥΠΕΠΘ
 - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

4. Διοίκηση Λειτουργικών Πόρων
 - Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
 - ΥΠΕΠΘ
 - ΟΣΚ
 - ΟΕΔΒ
 - ΠΙ

5. Διαχείριση πόρων
 - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
 - Σχολική Επιτροπή για την αξιολόγηση
 - Σχολική Επιτροπή

6. Διοίκηση Κεφαλαιουχικών Πόρων
 - Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
 - ΥΠΕΠΘ
 - ΟΣΚ
 - Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
 - Σχολική Επιτροπή για την Αξιολόγηση
 - Σχολική Επιτροπή

7. Πληροφόρηση/Πηγές Πληροφοριών/Σχέσεις/Συνεταιρισμοί

- Διευθυντής Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης
- Σχολικός Σύμβουλος
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- Διευθυντής Σχολικής Μονάδας
- Σχολική Επιτροπή για την αξιολόγηση
- Ομοσπονδία των Εκπαιδευτικών

ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Εισηγητική έκθεση του Ν.2525/97, Πρακτικά της Βουλής 2,3,5 Σεπτεμβρίου 1997
- Λευκό Βιβλίο και το Εργατικό Κίνημα. Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση», εκδ. Ταμος
- Έκθεση του ΟΟΣΑ , 1994
- Σχέδιο για την καινοτομία, ΥΠΕΠΘ
- Έκθεση ΟΟΣΑ 1997
- Ανακοίνωση της Επιτροπής, 2001β, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000β, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 1996
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1991^α
- UNESCO, Termes relatifs à l'évaluation : Glossaire de l'UNESCO, BEP-79/WS/8, Παρίσι, 1979
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, 2000
- Ν. 2525/97, Εισηγητική έκθεση
- Αποφάσεις 62^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1993
- Πορίσματα 9^{ου} συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ, 26-27 Απρίλη 1995, Θέμα «Το ολοήμερο Σχολείο»
- Αποφάσεις της 63^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1994
- Αποφάσεις της Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1996
- Αποφάσεις 6^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Ιούλιος – Αύγουστος 1993
- Ν.2327, αρθ. 2, εδ. 2
- Ν. 2525, αρθ.8, εδ.δ, παρ. ι - ιι
- Πρακτικά της βουλής 2.9.97, συνεδρίαση ΛΑ`, σελ. 942 - 945
- Πρακτικά της Βουλής, συν. ΛΑ`, 2.9.97, σελ. 950 - 953
- Πρακτικά της Βουλής ΛΑ`, 3.9.97, σελ. 953 - 957
- ΔΟΕ, Ανακοίνωση 22/1/198
- ΟΛΜΕ, Ανακοίνωση 19/2/1997
- Αποφάσεις του 8^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, 1997
- Αποφάσεις του 7^{ου} Συνεδρίου ΟΛΜΕ – 1995
- Ν. 2986/2002, αρθ. 4, εδ.1
- Ν. 2986/2002, αρθ. 5, εδ.6α
- ΔΟΕ, Γενική Συνέλευση 2002
- Π.Δ. 398/95 ΦΕΚ 223/τ.Α`/ 31.10. 1995
- Π.Δ. 399/95 ΦΕΚ 223/τ.Α`/ 31.10.1995
- Ν. 2266/1994, αρθ. 16, εδ.1-4
- Π.Δ. 25/2002 ΦΕΚ 20/τ.Α`/ 7.2.2002
- ΟΛΜΕ, Θέσεις 6^{ου} Συνεδρίου
- Ν. 2986/2002/Α-24
- Ν. 2817/2000, αρθ. 3,παρ.1 και 2
- Ν.2986/2002, αρθρ. 2, εδ.4
- Υ.Α. Φ.533.1.
- Ν. 2986/2002, αρθ. 8 παρ 2, εδάφια α & β
- Ν. 2986/2002, αρθ. 8 παρ.4 εδάφια α & β
- ΟΛΜΕ, Θέσεις 6^{ου} Συνεδρίου
- « Πρόοδος προς τους κοινούς στόχους στην εκπαίδευση και στην έρευνα - Δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων» Έκθεση ΟΟΣΑ 4.12.01, όπου η χώρα μας σε σύνολο 31 χωρών κατετάγη στην 25^η θέση.
- EYRIDIKE,

- Λευκό Βιβλίο : Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Δελτίο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
- Πρακτικά της Βουλής Γ. Παπανδρέου, 20/3/1995, σ.4.489
- Δελτίο Τύπου ΥΠΕΣ, 29/2/1995
- Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1997
- ΟΟΣΑ, Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομώνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996
- Θ. Εξαρχάκος, περ. Νέα Παιδεία, τευχ. 83, σελ. 20-24
- Στατιστικά στοιχεία ΥΠΕΠΘ, Μαθητικός πληθυσμός, Εγγραφές μαθητών, Μεγέθη και Ροές
- Ανακοινώσεις ΟΛΜΕ
- ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1^α, έργο ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης
- «Αναρχία στα σχολεία», Έκθεση του Ντ.Μπελ, επικεφαλή των σχολικών επιθεωρητών στην Αγγλία, - ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 12.02.05
- Αποφάσεις 62^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1993
- Πορίσματα 9^{ου} συνεδρίου ΔΟΕ – ΠΟΕΔ, 26-27 Απρίλη 1995, Θέμα «Το ολοήμερο Σχολείο»
- Αποφάσεις της 63^{ης} Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1994
- Αποφάσεις της Γ.Σ. του κλάδου, Ιούνιος 1996
- Αποφάσεις 6^{ου} Συνεδρίου της ΟΛΜΕ, Ιούλιος – Αύγουστος 1993 Πρακτικά της βουλής 2.9.97 συνεδρίαση ΛΑ`, ΟΛΜΕ, 19/2/1997
- 8^ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, 1997
- Αποφάσεις του 7^{ου} Συνεδρίου ΟΛΜΕ – 1995
- Ν. 2986/2002, αρθ. 5, εδ.6α
- ΥΠΕΠΘ, βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων, 2002
- Π.Δ. 398/95 ΦΕΚ 223/τ.Α` / 31.10. 1995
- Π.Δ. 399/95 ΦΕΚ 223/τ.Α` / 31.10.1995
- Ν. 2266/1994, αρθ. 16, εδ.1-4
- Π.Δ. 25/2002 ΦΕΚ 20/τ.Α` / 7.2.2002 « Πρόοδος προς τους κοινούς στόχους στην εκπαίδευση και στην έρευνα - Δείκτες και συγκριτικές μετρήσεις επιδόσεων» Έκθεση ΟΟΣΑ 4.12.01, όπου η χώρα μας σε σύνολο 31 χωρών κατετάγη στην 25^η θέση.
- Λευκό Βιβλίο : Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, Δελτίο Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων - - Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1997, σ.1
- ΟΟΣΑ, Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομώνων, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1996, Θ. Εξαρχάκος, περ. Νέα Παιδεία, τευχ. 83 Στατιστικά στοιχεία ΥΠΕΠΘ, Μαθητικός πληθυσμός, Εγγραφές μαθητών, Μεγέθη και Ροές
- Αβελάρδου, Πανεπιστήμια «ελεύθερα» στις ανάγκες της αγοράς, Le Monde Diplomatique (ελλ. Εκδ.) τεύχος 332, 20 Ιουνίου 2004
- ΥΠΕΠΘ, βασικές Αρχές Κανονισμού Λειτουργίας των Σχολείων, 2002
- EURYDICE, 1996, Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ε.Ε. και στις χώρες της ΕΖΕΣ/ του ΕΟΧ, Βρυξέλλες, σ.7
- World Bank, έκθεση του 1997

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

www.oriondef.gr/orion/deiktes.htm, δείκτες Ε.Ε. – Ο.Ο.Σ.Α.

www.ypept.gr

www.kee.gr

www.p.i..gr

www.olme.otenet.gr

www.doe.gr

www.OECD.org

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

- Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 70
- Βάμβουκας Μ., Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης, εκδ. Γρηγόρης
- Γρόλλιος Γ., Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, εκδ. Gutenberg
- Δούκας Χρ., Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, εκδόσεις Γρηγόρη
- Εξαρχάκος Θ., περ. «Νέα Παιδεία», τευχ. 83
- Μηνακάκης Β., «Λευκή Βίβλος» της ΕΟΚ, Ο Μεσαίονας του 2000, εκδ. Στάχυ
- Ιωακείμογλου Η., «Οικονομική Ανάπτυξη και Απασχόληση», στο Ιωακείμογλου, Κούζης Γ. στο «Το Λευκό Βιβλίο και το Εργατικό Κίνημα. Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση», εκδ. Ίαμος
- Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας
- Κουτσελίνη Μ., περ. Νέα Παιδεία, τευχ. 83
- Κασσωτάκης Μ., «Η μέση τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς», εκδ. Γρηγόρης
- Μηλιός Γ., Φθίνουσα κερδοφορία και παρακμή του κράτους πρόνοιας, «Θέσεις», τευχ. 61
- Παλαιοκρασάς Σ., Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη, Β. Βρετάκου, Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης εκδ. Ιων
- Παπαδάκης Ν., Εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαββάλας
- Σταμέλος Γ., Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, εκδ. Μεταίχμιο
- Τσαούσης, Η κοινωνία του ανθρώπου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997

ΞΕΝΕΣ

- Apple M., Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, εκδ. Σαββάλας
- Apple M., Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;», περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τευχ. 60
- Blakemore and Drake, 1996,
- Bowe R. and Ball S.J. with Gold A., Reforming education and changing schools: Case studies in Policy Sociology, London, Routledge, 1992
- De Guerioz J-M., Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του, Πρόλογος Γ. Σταμέλου, εκδ. Gutenberg

- Foucault, Επιτήρηση και Τιμωρία, εκδ. Ράππας
- Φουκό Μ., Ιστορία της σεξουαλικότητας, εκδ. Ράππας, τομ. 1
- Harris K. ,Σκοποί! Τίνος σκοποί; Από το βιβλίο «Οι σκοποί της εκπαίδευσης» επιμέλεια Roger Marples, εκδόσεις Μεταίχμιο
- Harris K., Σκοποί! Τίνος σκοποί; Από το βιβλίο «Οι σκοποί της εκπαίδευσης» επιμέλεια Roger Marples, εκδόσεις Μεταίχμιο
- Hirst, P.H. και Peters, R.S. 1970. The Logic of Education. London Routledge
- Hopkins D, et al., School Improvement in an Era of Change, London, Cassel, (1994)
- Hopkins 1994:22, Parlett and Hamilton 1972 : 57
- Vincent G., L` Education prisonnière de la forme scolaire? , Lyon, PUL, 1993
- McLaren P. – Farahmandpour, “Teaching against globalization and the new imperialism toward a revolutionary pedagogy”, Journal of Teacher Education, vol. 52, no 2, 2001
- Prunty, J. Signposts for a Critical Educational Policy Analysis, in Australian Journal of Education, vol.29, no2, 1985,
- White, J. , Education and the End of Work. A new philosophy of work and learning, London Cassell 1997
- Whitty, Power and Halpin, 1998