

## Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις

**Μαρία-Φωτεινή Αναστασίου**  
m.anastassiou@yahoo.gr

Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Αμαρουσίου

**Περίληψη.** Το άρθρο αυτό αποτελεί μία συμβολή στη μελέτη διαφόρων παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους στην Ελλάδα. Στόχος μας είναι παρουσιάσουμε τόσο το τι ισχύει σε νομοθετικό πλαίσιο για το συγκεκριμένο ζήτημα στη χώρα μας, όσο και τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, και στη συνέχεια να τα συσχετίσουμε με τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στις πρόσφατες προσπάθειες εφαρμογής ενός νέου νόμου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, του ΠΔ 152/2013. Από την εργασίας μας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να παίρνουν γενικά αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγησή, με την προϋπόθεση όμως ότι θα λαμβάνονται υπόψη κάποιες παράμετροι για τις οποίες θεωρούν ότι παίζουν αρνητικό ρόλο τόσο στη διαδικασία αξιολόγησης όσο και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί φορείς, νομοθετικό πλαίσιο, αντιδράσεις

### Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο. Γενικά, θα λέγαμε ότι παρατηρείται μια κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση γενικότερα όσο και στην Ελλάδα ειδικότερα, με το συγκεκριμένο ζήτημα να απασχολεί την κοινή γνώμη, τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς ιθύνοντες. Το ενδιαφέρον αυτό απορρέει τόσο από τη βασική αρχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης ως εργαλείου ανατροφοδότησης συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, όσο και από την αρχή της θεωρητικής αναζήτησης και τεκμηρίωσης θέσεων και πρακτικών που αφορούν στη βελτίωση της απόδοσης της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (Ζουγανέλη κ.ά., 2007). Και στη διεθνή βιβλιογραφία συνήθως επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να συνδέεται στενά με το σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης και ότι πρόκειται για μια διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Cronbach et al., 1980, σ. 14; Ingvarson, 2001, σ. 164). Στην Ελλάδα τον Ιανουάριο του 2013 το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού έστειλε προς διαβούλευση στη Δ.Ο.Ε., την Ο.Λ.Μ.Ε. και την Ο.Ι.Ε.ΛΕ. το *Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, το οποίο τελικά από τις 5/3/2013 αποτελεί νόμο του κράτους, με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 240). Τόσο η δημοσίευση του Σχεδίου Προεδρικού Διατάγματος όσο και η θεσμοποίηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που επιχειρείται μέσα από το ισχύον πια ΠΔ

152/2013 προκάλεσαν ποικίλες αντιδράσεις και άνοιξαν μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με τα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναφερθούμε σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν (ή θα επηρεάσουν) την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στην προσπάθειά μας αυτή θα αξιοποιηθούν τόσο τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε σχετικά με τη στάση του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι στην αξιολόγηση, όσο και τα στοιχεία από κείμενα διαφόρων φορέων απέναντι στις προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να εφαρμόσει ένα σύστημα αξιολόγησης. Αρχικά θα γίνει λόγος για τα μοντέλα αξιολόγησης που απαντούν διεθνώς και στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα, δίνοντας έμφαση στο ΠΔ152/2013 καθώς και τις σχετικές αντιδράσεις απέναντι σε αυτό. Τις τελευταίες θα τις συσχετίσουμε και με τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα.

## Μορφές αξιολόγησης

Μπορούμε να διακρίνουμε τις εξής μορφές αξιολόγησης (Πασιαρδής, 1996, σ. 13-14; Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 227-234; Μαρκόπουλος & Λουριδάς, 2010, σ. 29):

α) Διαμορφωτική, που στοχεύει στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας. Δεν έχει τον χαρακτήρα απειλής για τον εκπαιδευτικό σε περίπτωση που εντοπιστούν κάποια σημεία που δεν είναι όπως θα έπρεπε. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται από την επιθυμία παροχής ευκαιριών για βελτίωση και της μεγαλύτερης δυνατής βοήθειας όχι μόνο για την κάλυψη των αδυναμιών που θα εντοπιστούν αλλά και για την περαιτέρω αξιοποίηση των θετικών στοιχείων των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών.

β) Συγκριτική, που αποσκοπεί στην επιλογή εκείνων των εκπαιδευτικών που είναι πιο αποτελεσματικοί, προκειμένου να προαχθούν ή να αξιοποιηθούν σε θέσεις-κλειδιά του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, εδώ δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού από τον οποίο διενεργείται η αξιολόγηση. Το (β) συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό μέλλον των εκπαιδευτικών, κάτι που σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να του προσδώσει και έναν χαρακτήρα απειλής.

γ) Κριτηριακή, που διενεργείται για σκοπούς μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή για επιλογή σχολείων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στα πλαίσια του (γ) ο αξιολογούμενος καλείται να αποδείξει ότι διαθέτει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, έτσι όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από την έρευνα τη σχετική με την αποτελεσματική διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010, σ. 32), η απόλυση ως αποτέλεσμα της κριτηριακής αξιολόγησης δε συνάδει με τον ανθρωπισμό που θα πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαίδευση και την παιδεία. Επιπλέον, η απόλυση ενός εκπαιδευτικού επιβαρύνει και την οικονομία του κράτους, το οποίο επένδυσε σε αυτόν τον άνθρωπο, διαθέτοντας χρήματα για τις σπουδές και την επιμόρφωσή του.

Επιπλέον, μπορούμε να κάνουμε διάκριση μεταξύ α) της αυτοαξιολόγησης, που πραγματοποιείται από τα ίδια τα άτομα που μετέχουν στο εκπαιδευτικό έργο και αφορά την (αυτο)αποτίμηση της δικής του προσπάθειας, και β) ετεροαξιολόγησης, που γίνεται από ένα άτομο ή μια αρμόδια ομάδα με στόχο να κρίνει κάποιο άλλο πρόσωπο (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008, σ. 32).

## Νομοθεσία

Μία από τις τελευταίες προσπάθειες εφαρμογής ενός συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα πριν από αυτήν του 2013 έγινε στα πλαίσια του Νόμου 2986/2002, σύμφωνα με τον οποίο αξιολογούνταν τόσο η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός όσο και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά. Ολοφάνερη γίνεται η αίσθηση της πολυσυλλεκτικότητας κατά τη συλλογή πληροφοριών, καθώς επίσης και ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Καπαχτσή, 2008, σ. 39-40). Με τον συγκεκριμένο νόμο προβλεπόταν ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και αξιολόγησης μέσω μιας ιεραρχημένης δομής ελεγχόμενης από την κεντρική εξουσία, καθώς οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι θα συγκέντρωναν πυραμιδικά τον έλεγχο των σχολείων της περιφέρειάς τους. Έντονη κριτική ασκήθηκε στη μεγάλη συγκέντρωση εξουσίας στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), που ελέγχονται από το Υπουργείο, καθώς και στην ποσοτικοποίηση της αξιολόγησης με 17 δείκτες (με βάση τα πρότυπα του Ο.Ο.Σ.Α.), που θεωρήθηκε ότι οδηγούσαν στην πλήρη αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς (Στάμος, 2004, σ. 11).

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου νόμου η αξιολόγηση συνδεόταν με τη μονιμοποίηση και τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη. Κριτική ασκήθηκε ως προς την ασάφεια των κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Γενικά, γινόταν λόγος για τα εξής τρία κριτήρια: α) επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, β) παιδαγωγική-διδασκτική ικανότητα, γ) ενδοσχολική και εξωσχολική συμπεριφορά. Σύμφωνα όμως με τους Καββαδία & Φατούρο (2002) ποτέ δεν προσδιορίστηκε με σαφήνεια: α) Ποιο είναι το πρότυπο του επιστημονικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού, με το οποίο συγκρίνεται και κρίνεται ο εκπαιδευτικός που αξιολογείται; β) Ποια παιδαγωγικά και επιστημονικά ρεύματα γίνονται αποδεκτά; γ) Πώς οριοθετείται το «επιτρεπτό» για τον εκπαιδευτικό; δ) «Νομιμοποιούνται» οι πρωτοβουλίες ή οι δημιουργικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών από τις κεντρικά προερχόμενες οδηγίες; Εμείς θα προσθέταμε και το εξής: τι σημαίνει ότι κατά την αξιολόγηση θα λαμβάνεται υπόψη και η εξωσχολική συμπεριφορά; Όπως είναι γνωστό, το συγκεκριμένο κριτήριο είχε αντιμετωπισθεί ιδιαίτερα αρνητικά κατά την εφαρμογή του την περίοδο του επιθεωρητισμού (Καραφύλλης, 2002).

Όσον αφορά τους φορείς της αξιολόγησης, στη θέση των Μόνιμων Αξιολογητών του προηγούμενου Νόμου 2525/97 ήρθαν 100 πάρεδροι του Π.Ι. με τους υπεύθυνους των «ομάδων εργασίας» του Κ.Ε.Ε. καθώς και οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Ουσιαστικά εφαρμοζόταν ένα πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης, στην κορυφή του οποίου βρίσκονταν οι Περιφερειακοί Διευθυντές, στο ενδιάμεσο τμήμα οι Συντονιστές Σχολικοί Σύμβουλοι και οι σχολικοί διευθυντές, και στη βάση της οι εκπαιδευτικοί, που ήταν και οι τελικοί αποδέκτες της αξιολόγησης όλων των παραπάνω. Ουσιαστικά επρόκειτο για ένα σύστημα που σε καμιά περίπτωση δεν ήταν αποκεντρωτικό, αφού δεν παραχωρούταν καμιά εξουσία προς τις σχολικές μονάδες ή τους συλλόγους των εκπαιδευτικών. Το μόνο που επιτυγχανόταν μέσα από την πυραμιδωτή αξιολόγηση ήταν μια αποσυμπύκνωση των λειτουργιών που παλαιότερα ήταν πιο κεντρικά συγκεντρωμένες (Καββαδίας & Φατούρου, 2002).

Αν και ήταν θετικό ότι το 2002 άρχισε η συζήτηση και για την αυτοαξιολόγηση, η τελευταία βάση του νόμου βρισκόταν υπό τον στενό έλεγχο και την εποπτεία παρέδρων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και οι σχολικές μονάδες θα αξιολογούνταν με βάση κριτήρια και δείκτες κεντρικά καθορισμένους από το Κ.Ε.Ε. (Ζουγανέλη κ.ά., 2007, σ. 141). Οι σχολικές

μονάδες θα συνέτασσαν, βέβαια, και θα υπέβαλλαν ετήσιες εκθέσεις αυτοαξιολόγησης αλλά αυτό δε σημαίνει αυτόματα ότι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συμμετέχουν και καθορίζουν τους γενικότερους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου. Οι Καββαδίας & Φατούρου (2002) υποστηρίζουν ότι μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία επιδιωκόταν ο προσανατολισμός των φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας στο «ειδικό», στο δικό τους σχολείο, και όχι στο γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στους οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες που την προσδιορίζουν. Εξάλλου, μέσα από την αποσπασματική εξέταση της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας, είναι εύκολη η μετάθεση των ευθυνών από την πολιτική εξουσία και τον διοικητικό μηχανισμό της εκπαίδευσης στους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Έμφαση στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας δόθηκε και με τον Νόμο 3848/2010, ενώ ο σημαντικός ρόλος που παίζει η σχολική μονάδα και η γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης τονίζονταν ως σκοποί της αυτοαξιολόγησης και από την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010, όπου παρουσιάζονταν οι πέντε βασικοί τομείς στους οποίους θα αξιολογούνταν οι σχολικές μονάδες: μέσα-πόροι, διοίκηση σχολείου, κλίμα-σχέσεις, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους Μαρκόπουλο και Λουριδά (2010, σ. 34), η φιλοσοφία του νόμου 3848/2010 και της εγκυκλίου 37100/Γ1 για την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων κινούνταν προς τη σωστή κατεύθυνση, πριμοδοτώντας τον συνεργατικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα της όλης διαδικασίας. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι πιθανώς ανεφάρμοστο μία σχολική μονάδα να αξιολογηθεί σε όλους αυτούς τους προβλεπόμενους τομείς και να εκπονήσει και σχέδια δράσης για τη βελτίωσή της. Σε κάθε περίπτωση η αυτοαξιολόγηση θα υλοποιούταν από ομάδες εργασίας αποτελούμενες από μέλη του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με τον σχολικό σύμβουλο. Το γεγονός, βέβαια, ότι οι μαθητές και οι γονείς απλώς θα ενημερώνονταν για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά δε θα συμμετείχαν ουσιαστικά σε αυτήν, έρχεται σε αντίθεση με τον ευρύ συμμετοχικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης. Άλλο μειονέκτημα είναι ότι δεν προβλέπεται σύνδεση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης και κάποιας μορφής εξωτερικής αξιολόγησης, παρά τις τάσεις μετα-αξιολόγησης που είχαν εμφανιστεί διεθνώς τα τελευταία χρόνια (Ζουγανέλη κ.ά., 2008, σ. 393-394). Οι Μαρκόπουλος & Λουριδάς (2010, σ. 35) συσχετίζουν την απουσία εξωτερικών κριτών με τις αρνητικές στάσεις της πλειονότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτούς και τη θεωρούν κατάλοιπο του επιθεωρητισμού.

Αναφορικά με το ΠΔ 152/2013, πρόκειται αναμφίβολα για το αναλυτικότερο νομοθετικό κείμενο στην ιστορία της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε αυτό γίνεται λόγος ακόμα και για διαφορετική βαρύτητα των κριτηρίων αξιολόγησης, η οποία μάλιστα προσδιορίζεται επακριβώς με ποσοστά. Ίσως με τον τρόπο αυτό οι συντάκτες του διατάγματος προσπαθούν να δημιουργήσουν την εντύπωση ότι στην αξιολόγηση θα ληφθούν υπόψη όλες οι πλευρές της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού. Εδώ, όμως, τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο είναι εφικτό ένας αξιολογητής, στον βαθμό που θέλει να είναι η αξιολόγησή του όσο πιο πλήρης ή τουλάχιστον όσο λιγότερο ελλιπής γίνεται, να παρακολουθήσει την πληθώρα των στοιχείων που αφορούν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τον σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών, την υπηρεσιακή συνέπεια, επάρκεια, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού «μία, τουλάχιστον, φορά ανά

τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος)» (άρθ. 17, παρ. 9).

Το πυραμιδωτό σύστημα αξιολόγησης των προηγούμενων νομοσχεδίων διατηρείται στο ΠΔ152/2013, αφού αυτός που ανήκει σε μια βαθμίδα κατώτερη από κάποια άλλη, αξιολογείται από κάποιον που ανήκει στην αμέσως ή σχεδόν αμέσως ανώτερη βαθμίδα, π.χ. οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούνται από τους προϊσταμένους των τμημάτων επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, οι διευθυντές σχολικών μονάδων αξιολογούνται από τους σχολικούς συμβούλους, οι υποδιευθυντές από τους διευθυντές, και, τέλος, οι εκπαιδευτικοί από τους σχολικούς συμβούλους και από τους διευθυντές των σχολείων. Ο συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης δεν είναι ουσιαστικά ανατροφοδοτικός, με την έννοια των Ζουγανέλη κ.ά. (2007, σ. 137), σύμφωνα με τους οποίους στην περίπτωση του συγκεκριμένου τύπου αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία ως συνειδητή πράξη και η δυνατότητα ευρύτερης βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω της ανατροφοδότησης που θα προκύψει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Στο ΠΔ 152/2013 δε γίνεται λόγος για κάποια διαδικασία (ανατροφοδοτικής) αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Αν από τους συντάκτες του προς διαβούλευση ΠΔ θεωρείται αυτονόητο ότι ο κάθε αξιολογούμενος μόλις λάβει την έκθεση αξιολόγησης, θα διαβάσει για τις οποίες αδυναμίες του και θα προσπαθήσει να τις καλύψει, δε νομίζουμε ότι αυτό ισχύει απαραίτητα, τουλάχιστον για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι πίσω από το ΠΔ 152/2013 υποκρύπτονται μη αγαθές προθέσεις. Με άλλα λόγια, αν οι συντάκτες του ΠΔ ήθελαν πραγματικά να πείσουν τους δύσπιστους εκπαιδευτικούς για τις μη κακές τους προθέσεις, θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και κάποιες διατάξεις σχετικά με το πώς θα βοηθιούνταν οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί να καλύψουν τις αδυναμίες που τυχόν θα εντοπιστούν κατά την αξιολόγησή τους. Τελικά, αυτό, βέβαια, έγινε εκ των υστέρων, αφού στα πλαίσια της εφαρμογής του ΠΔ 152/2013 οι εκπαιδευτικοί που κατά την αξιολόγηση θα κριθούν μη επαρκείς, θα επιμορφωθούν και δε θα απολυθούν (Βήμα, 2014).

Η πρόταση αξιολόγησης του ΠΔ 152/2013 πάσχει και από το γεγονός ότι αντιμετωπίζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως κάτι το ξεκομμένο από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εφαρμόζεται. Για παράδειγμα, αναφορικά με την αποτίμηση της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προβλέπει ότι αυτή γίνεται με βάση και τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, επιμορφώσεις κλπ., το αν κατέχουν πιστοποιήσεις για ξένες γλώσσες ή ΤΠΕ, το αν είναι κάτοχοι τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών (βλ. άρθ. 10, παρ. 5 και άρθ. 14, παρ. 5). Πουθενά στο ΠΔ δεν υπάρχει κάποια πρόνοια για εκείνους που λόγω οικονομικής αδυναμίας δε θα μπορέσουν να αποκτήσουν αυτά τα προσόντα. Με άλλα λόγια πουθενά δεν υπάρχει πρόνοια για το γεγονός ότι στην ελληνική κοινωνία δεν έχουν όλοι οι αξιολογούμενοι, ακόμα κι αν έχουν τη διάθεση, τις ίδιες δυνατότητες απόκτησης των προσόντων που θα εκτιμηθούν κατά την αξιολόγησή τους. Ίσως στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να παρέχεται κάποια οικονομική ενίσχυση σε κάποιους εκπαιδευτικούς με βάση συγκεκριμένα εισοδηματικά κριτήρια ή θα μπορούσε να δοθεί η δυνατότητα σε πανεπιστημιακά τμήματα να δομήσουν ένα οικονομικότερο σύστημα πιστοποίησης προσόντων εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, στο ΠΔ 152/2013 αγνοείται ότι στην Ελλάδα (και πιθανώς σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες του πλανήτη μας) οι σχολικές τάξεις δεν παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό ομοιομορφίας ή ετερογένειας. Πουθενά στο ΠΔ 152/2013 δεν υπάρχει κάποια πρόνοια σχετικά με το πώς θα αξιολογηθεί κάποιος που θα χρειαστεί να προσαρμόσει τη

διδασκαλία του σε μία τάξη, π.χ. με 10 γηγενείς μαθητές και 10 μη γηγενείς με παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, και πώς κάποιος με 2 γηγενείς και 20 μη γηγενείς με διαφορετικά επίπεδα γνώσης της ελληνικής κλπ. Γενικότερα, όπως επισημαίνουν, οι Καββαδίας (2013, σ. 31) και οι Φατούρου & Καββαδίας (2013, σ. 28), στο συγκεκριμένο ΠΔ αγνοούνται οι κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες που διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών και κατά συνέπεια και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι δεν αποκλείεται ο κάθε καλόπιστος αξιολογητής να θελήσει να λάβει υπόψη του τα παραπάνω προβλήματα αλλά ακόμα κι έτσι, αυτό δε θα πρέπει να αφήνεται στην καλή προαίρεση του αξιολογητή αλλά να προβλέπεται, για παράδειγμα ένα σύστημα αναπροσαρμογής του βαθμού της αξιολόγησης ανάλογα με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού όπου εργάζεται ή την περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα.

Όσον αφορά πιο επιμέρους ζητήματα όπως το πόσο τελικά αντικειμενικά θα γίνεται ο χαρακτηρισμός κάποιου ως *επαρκούς* ή *πολύ καλού* ή *εξαιρετικού*, ο Καλημερίδης (2013, σ. 48-49) επισημαίνει ότι τα κριτήρια πολλές φορές διαφοροποιούνται ουσιαστικά μόνο φραστικά. Για παράδειγμα, αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να χαρακτηριστεί ως *πολύ καλός* ή *εξαιρετικός* με κριτήρια που στο σύνολό τους ενυπάρχουν σε αυτά βάσει των οποίων κάποιος χαρακτηρίζεται απλώς ως *επαρκής* και ουσιαστικά αυτό που γίνεται στην περίπτωση του *πολύ καλού* ή του *εξαιρετικού* είναι ότι τα κριτήρια του *επαρκούς* εξειδικεύονται ή παραφράζονται. Αυτό, όμως, δεν οδηγεί σε ασφαλή κριτήρια αξιολόγησης, τη στιγμή μάλιστα που μίας μονάδας διαφορά στη βαθμολογία είναι αρκετή ώστε κάποιος να χαρακτηριστεί *επαρκής* (βαθμολογούμενος με 60) και όχι *πολύ καλός* (βαθμολογούμενος με 61).

## Οι αντιδράσεις απέναντι στην αξιολόγηση

Επιχειρήματα που διατυπώνονται γενικά κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είναι ότι αυτή αναιρεί και προσβάλλει την ατομική ευθύνη του εκπαιδευτικού, ακυρώνει την επιστημονική του κατάρτιση και περιορίζει την ελεύθερη δημιουργικότητα και δράση του, εφόσον αποτελεί μηχανισμό γραφειοκρατικού και γενικά διοικητικού ελέγχου και ένα πολιτικό μέτρο που καλλιεργεί τον συμβιβασμό με άνωθεν επιβολές. Έτσι, συμβάλλει στη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού (Καββαδίας & Τσιριγώτης, 1997, σ. 29, 31; Χαρίσης, 2007, σ. 160). Επιπλέον, αναφέρονται προβλήματα που συνδέονται με την επινόηση κριτηρίων αξιολόγησης, την υποκειμενικότητα των αξιολογητών, το ότι είναι δύσκολο να καθοριστεί ποια αποτελέσματα είναι προϊόν (μόνο) της εκπαίδευσης και ποια οφείλονται (και) σε άλλους παράγοντες (π.χ. φροντιστήρια, τηλεόραση κ.λπ.), την ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με την παρεϊσφρηση πολιτικών κ.ά. σκοπιμοτήτων στις διαδικασίες αξιολόγησης, κάτι που θα μπορούσε μέσω μεροληπτικών ή άδικων αποφάσεων να οδηγήσει ουσιαστικά στην ακύρωση πρακτικά της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2004, σ. 37-38).

Συνήθως τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης κινούνται σε ένα επίπεδο πιο πολύ κοινωνικό-ιδεολογικό και αντανακλούν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, με την έννοια ότι η αξιολόγηση αντιμετωπίζεται ως εργαλείο πολιτικού ουσιαστικά ελέγχου των εκπαιδευτικών. Γενικά, σύμφωνα με τον Στάμο (2004, σ. 17), η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, καθώς οι φορείς της έχουν πάντα μια ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία και συχνά θεωρείται ότι ο ρόλος τους είναι

πολιτικός και η αξιολόγησή τους εκφράζει την πρόθεση να εξυπηρετήσουν το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα. Χαρακτηριστικά του κοινωνικού χαρακτήρα της αξιολόγησης είναι τα ευρήματα της έρευνας του Χαρακόπουλου (1998, σ. 126-127, 213-214), σύμφωνα με τα οποία, αναφορικά με την αξιολόγηση έτσι όπως αυτή γινόταν μέχρι το 1982, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πίστευε ότι σκοπός της ήταν ο έλεγχος της λειτουργίας της εκπαίδευσης και η συμμόρφωση των καθηγητών με την κυρίαρχη ιδεολογία. Μόνο το 6,1% θεωρούσε ότι σκοπός του συγκεκριμένου τύπου αξιολόγησης ήταν η αξιοκρατική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της αξιολόγησης με στοιχεία που σχετίζονται περισσότερο με κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά και λιγότερο με παιδαγωγικά κ.λπ. κριτήρια φαίνεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες όταν ερωτήθηκαν πού αποδίδουν τη μακροχρόνια έλλειψη αξιολόγησης (η έρευνα διεξήχθη το 1996-1997). Έτσι, το 81,8% δήλωσε ως κύρια αιτία την έλλειψη οργάνωσης και προγραμματισμού στον χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Άλλες αιτίες στην οποίες η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποδίδει τη μη εφαρμογή της αξιολόγησης, είναι ξεκάθαρα πολιτικής φύσης: οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ (80,2%) και η έλλειψη πολιτικής βούλησης από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ (74,5%).

Ο Σολομών (1998) γενικά παρατηρεί ότι η όποια μεταρρύθμιση των ζητημάτων αξιολόγησης, όπως και κάθε μεταρρύθμιση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να προσεγγίζεται ως ένα σύνθετο αποτέλεσμα της δράσης και της σύγκρουσης ή της στρατηγικής συνεργασίας συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων. Επιπλέον, κάθε μεταρρύθμιση θα πρέπει να θεωρείται ότι επιχειρεί να διαχειριστεί και να ρυθμίσει στο εκπαιδευτικό επίπεδο μια σειρά από αλλαγές που συντελούνται γενικά στην κοινωνική βάση και ειδικότερα στους στίβους του πολιτισμού, της οικονομίας και της τεχνολογίας, τόσο στο εθνικό όσο και στο διεθνές πλαίσιο.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας των αντιδράσεων κατά της αξιολόγησης φαίνεται και από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση στον ελλαδικό χώρο. Σε καμιά από αυτές τις έρευνες δε φαίνεται η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να είναι γενικά κατά της αξιολόγησης. Ακόμα και στην έρευνα όπου παρουσιάστηκε το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών που παίρνουν αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση, αυτό δεν ξεπερνά το 42,3% (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006). Σε κάποιες όμως έρευνες διατυπώθηκαν επιφυλάξεις απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησης ακόμα και από αυτούς που ήταν γενικά υπέρ της αξιολόγησης. Έτσι, τέθηκαν ζητήματα αντικειμενικότητας και ευθυκρισίας (Χαρακόπουλος, 1998; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005; Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Ματσαγγούρας, 2012) καθώς και του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006; Χαϊδεμενάκου, 2006). Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι αυτό που δημιουργεί επιφυλάξεις στους εκπαιδευτικούς δεν είναι το ότι θα αξιολογηθούν αλλά το ότι μπορεί να αδικηθούν από την αξιολόγηση. Θεωρούμε ότι οι επιφυλάξεις αυτές δεν είναι μόνο κατάλοιπο του επιθεωρητισμού που κυριάρχησε επί δεκαετίες στα της αξιολόγησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και του έργου τους, αλλά και του ότι οι συμμετέχοντες στις διάφορες έρευνες ζουν σε μια κοινωνία όπου δεν είναι ή δεν ήταν ασυνήθιστο η επαγγελματική εξέλιξη κάποιου να γίνεται μη αξιοκρατικά ή με την κομματοκρατία να παίζει σημαντικό ρόλο. Από την άποψη αυτή είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα του Ματσαγγούρα (2012) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της θεσμοθέτησης μιας ανεξάρτητης αρχής που θα διασφαλίζει την εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, ενώ στην

έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, πρότειναν τη δημιουργία ενός ειδικού επιστημονικού σώματος αξιολογητών που θα συγκροτείται διακομματικά. Επιπλέον, και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με βάση τα δεδομένα του Eurydice (2004), βασικό στοιχείο της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η εξασφάλιση όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αντικειμενικότητας.

Από την άλλη πλευρά, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με την έννοια της βελτίωσης. Σε αυτή την περίπτωση είναι λογικό ο αξιολογούμενος να αναμένει από τον αξιολογητή ή τουλάχιστον από το προϊόν της αξιολόγησης (δηλ. την αξιολογική έκθεση) να λειτουργεί (και) ανατροφοδοτικά προς αυτόν, βοηθώντας τον με αυτό τον τρόπο να ξεπεράσει τις τυχόν αδυναμίες του, άρα να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Στην έρευνα της Αναστασίου (2013) η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι θετική απέναντι στη σύνδεση ανατροφοδότησης και αξιολόγησης, και η στάση αυτή συνάδει και με δεδομένα άλλων ερευνών. Έτσι, στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που δέχονται την αξιολόγηση, την αντιμετωπίζουν, μεταξύ άλλων, ως ευκαιρία για ανατροφοδότηση, βελτίωση και επαγγελματική ανέλιξη, ενώ στην έρευνα των Ρεκαλίδου & Μούσχουρα (2005) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να της κοινοποιείται η περιγραφική αξιολογική έκθεση σε συνδυασμό με τη δυνατότητα ανατροφοδοτικής συζήτησης με τον αξιολογητή, καθώς θεωρεί ότι μέσω της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση επέρχεται βελτίωση του εκπαιδευτικού και του έργου του. Στη δε έρευνα των Ανδρεαδάκη & Μαγγόπουλου (2006) οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αποδοχή της υποστηρικτικής και αντισταθμιστικής λειτουργίας της αξιολόγησης, και συνδέουν την αναγκαιότητά της, μεταξύ άλλων, με την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) ανέφεραν ως θετικά στοιχεία της αξιολόγησης τη συστηματική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματική καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών. Το να περιλαμβάνεται στην αξιολογική διαδικασία και το στοιχείο της ανατροφοδότησης εμφανίστηκε και στην έρευνα του Ματσαγγούρα (2012). Εξάλλου, και σε ευρωπαϊκό επίπεδο από τα δεδομένα του Eurydice (2004) προκύπτει ότι οι κρίσεις που διατυπώνονται στα πλαίσια της εξωτερικής ατομικής αξιολόγησης σχετίζονται πιο πολύ με την ανατροφοδότηση ή την παροχή συμβουλών. Επιπλέον, και η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων συνήθως αποσκοπεί στο να παρέχει συμβουλές στις σχολικές μονάδες έτσι ώστε να καταστούν κέντρα ποιοτικής εκπαίδευσης. Συχνά δε η όποια βελτίωση να συνδέεται και με την κατάλληλη επιμόρφωση. Έτσι, στην έρευνα των Κασιμάτη & Γιαλαμά (2003) οι εκπαιδευτικοί που τάχθηκαν υπέρ της αξιολόγησης, τη συνέδεσαν, μεταξύ άλλων, με την υποστήριξη των διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το ίδιο ισχύει και στις περιπτώσεις των Χαϊδεμενάκου (2006) και Ματσαγγούρα (2012). Οι στάσεις αυτές απέναντι στην επιμόρφωση συνάδουν με τη σύνδεση που κάνουν οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008, σ. 75) μεταξύ επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και με την επισήμανση των Βλάχου κ.ά. (2008, σ. 563) ότι η επιμόρφωση αποτελεί μια καθοριστική και αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη και βελτίωση τόσο των εκπαιδευτικών (έτσι ώστε να ασκήσουν τον ρόλο των σχεδιαστών και διαμορφωτών της μάθησης και της σχολικής ζωής) όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικότερα.



## Οι αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων

Το έλλειμμα στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω όσον αφορά τη σύνδεση αξιολόγησης και ανατροφοδότησης και ο μη διαμορφωτικός χαρακτήρας φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο και όσον αφορά τις αντιδράσεις συνδικαλιστικών φορέων απέναντι στο συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης. Έτσι, η ΔΟΕ σε ανακοίνωσή της στις 13/11/2013 συνδέει την αντίθεσή της προς το ΠΔ 512/2013 με το γεγονός ότι δε λήφθηκαν υπόψη οι δικές της «*παρατηρήσεις και προτάσεις για μια ανατροφοδοτική, γνήσια παιδαγωγική διαδικασία ουσιαστικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου*» (ΔΟΕ, 2013). Και στην ανακοίνωση της Πανελλήνιας Επιστημονικής Ένωσης Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (της 25/1/2014) γίνεται λόγος για τη μη εφαρμογή του ΠΔ 152/2013 και «*την έναρξη διαλόγου από μηδενική βάση*» με στόχο, μεταξύ άλλων, «*τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού [...] θα έχει κυρίως διαμορφωτικό χαρακτήρα και θα αποβλέπει στην ανάπτυξη και αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου μέσω της ανάληψης βελτιωτικών δράσεων*» (ΠΕΕΔΣΜΠΕ, 2013). Η δε ΠΕΣΣ σε ανακοίνωσή της στις 4/1/2013 κάνει λόγο για αξιολόγηση «*αποσυνδεδεμένη από την επιμόρφωση*» που «*δεν μπορεί να επιτελέσει τον διαμορφωτικό της ρόλο*» (ΠΕΣΣ, 2013).

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι μία βασική ένσταση των αντιτιθέμενων στο ΠΔ 152/2013 είναι το γεγονός ότι η αξιολόγηση δε φαίνεται να συνδέεται με κάποια μορφή ανατροφοδότησης ή με διαδικασίες που θα οδηγούσαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σε διάφορες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση στην Ελλάδα, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αξιολόγηση με τις έννοιες της ανατροφοδότησης (Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005; Μπέμπης, 2008; Ματσαγγούρας, 2012; Αναστασίου, 2013) και της βελτίωσης (Χαρακόπουλος, 1998; Αθανασίου & Ξηντάρας, 2002; Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003; Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005; Αθανασίου & Γεωργούση, 2006; Γκανάκας, 2006; Χαϊδεμενάκου, 2006; Ζουγανέλη κ.ά., 2008; Ματσαγγούρας, 2012; Αναστασίου, 2013).

Όσον αφορά τον κοινωνικό χαρακτήρα που προσδίδεται στην αξιολόγηση η ΔΟΕ στην ανακοίνωσή της 13/11/2013 κάνει λόγο για «*φιλοσοφία [...] χειραγώγησης*» και τη συνδέει με απολύσεις εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, 2013). Σε μεταγενέστερη ανακοίνωση της 20/1/2014 θεωρείται ότι «*η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (υπό την όποια ηγεσία) αποδεικνύει ότι ως μοναδικό στόχο έχει τη χειραγώγηση και τιμωρία των εκπαιδευτικών*» (ΔΟΕ, 2014). Το κοινωνικό στοιχείο είναι εντονότερο σε ανακοίνωση της ΟΛΜΕ της 8/1/2014 όπου τονίζεται (με έντονα και υπογραμμισμένα στοιχεία) ότι «*η αξιολόγηση επιχειρεί να μεταφέρει τα ταξικά αποτελέσματα της πολιτικής της Ε.Ε.-επιχειρήσεων-κυβέρνησης στο μαθητή, στον εκπαιδευτικό, στο γονιό, στη σχολική μονάδα*», ενώ στη συνέχεια εκτιμάται ότι «*διαμέσου των διαφόρων αξιολογήσεων η Ε.Ε., το Υπουργείο Παιδείας και η Κυβέρνηση επιχειρούν [...] να προχωρήσουν σε μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών συνδέοντας την αξιολόγηση με το νέο πειθαρχικό δίκαιο*» (ΟΛΜΕ, 2014). Εδώ βλέπουμε να χρησιμοποιείται ξεκάθαρα πολιτική φρασεολογία (ταξικά αποτελέσματα, πολιτική της Ε.Ε.-επιχειρήσεων-κυβέρνησης) και, όπως και στην περίπτωση της ΟΛΜΕ, η αξιολόγηση συνδέεται εξ ορισμού με τις κακές προθέσεις αυτών που ασκούν την εξουσία.

Οι θέσεις αυτές απηχούν σε κάποιο βαθμό παρόμοιες απόψεις που έχουν καταγραφεί σε έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση. Έτσι, στην έρευνα των Ζουγανέλη κ.ά. (2008, σ. 397-402) σχεδόν οι μισοί από τους ερωτώμενους θεωρούσαν ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της παιδαγωγικής ελευθερίας ή

και ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Και στην έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006) εκφράστηκε ανησυχία για την πιθανότητα χρήσης των πορισμάτων της αξιολόγησης ως μέσου για την απομάκρυνση και την απόλυση των εκπαιδευτικών που δε θα αξιολογηθούν θετικά. Επιπλέον, στην έρευνα των Αθανασίου & Γεωργούση (2006) ως πιθανά αρνητικά στοιχεία της αξιολόγησης αναφέρθηκαν ο κίνδυνος άδικης μεταχείρισης του κρινόμενου εκπαιδευτικού και η ανυπαρξία εγγυήσεων για την αντικειμενική αξιολόγηση του διδακτικού έργου.

## Συμπεράσματα – Προτάσεις

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω καταλήγουμε στο ότι η αντίθεση του εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση που προωθείται από το Υ.ΠΑΙ.Θ. δε θα πρέπει να αποδοθεί σε μια γενικότερη αντίθεση προς κάθε μορφή αξιολόγησης αλλά περισσότερο στο ότι για αρκετούς εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη αξιολόγηση δε φαίνεται να έχει έναν ξεκάθαρα διαμορφωτικό χαρακτήρα και, επιπλέον, μπορεί να αποσκοπεί πρωτίστως σε απολύσεις, τιμωρίες, χειραγώγηση των εκπαιδευτικών κλπ. Φαίνεται, λοιπόν, ότι αν η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό-ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και γίνεται αντικειμενικά ή με στόχο τη βελτίωση και όχι την "καταδίκη" του αξιολογούμενου, τότε θα μπορούσε να είναι αποδεκτή. Αυτή η σύνδεση της αξιολόγησης με την προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού του έργου δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί (τουλάχιστον η πλειοψηφία τους) δεν έχουν κανένα πρόβλημα να αξιολογηθούν αν θεωρούν ότι αυτό γίνεται με στόχο τη βελτίωσή τους και την αντιμετώπιση κάποιων αδυναμιών τους και όχι μια αρνητική αποτίμηση αυτού που προσφέρουν.

Φαίνεται γενικότερα να υπάρχει ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης απέναντι στις τυχόν καλές προθέσεις εκείνων που προωθούν την εφαρμογή του ΠΔ 512/2013, και από την άποψη αυτή θα ήταν προτιμότερο να ακουστούν εκείνες οι φωνές που προτείνουν την επανέναρξη του διαλόγου μεταξύ Υ.ΠΑΙ.Θ. και εκπαιδευτικών, πάντα βέβαια με την προϋπόθεση ότι ο διάλογος αυτός δε θα γίνεται απλώς για να κερδηθεί χρόνος και τελικά να αποφευχθεί οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία που, εφόσον διεξαχθεί με τρόπο αντικειμενικό και με καλές προθέσεις, μπορεί να χρησιμεύσει ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ίσως τελικά, μια επιτυχής λύση στα παραπάνω προβλήματα θα ήταν η εφαρμογή μιας μετα-αξιολόγησης, δηλ. ενός συνδυασμού εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, που θα αποσκοπούσε στη βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της αυτοαξιολόγησης και (στη συνέχεια) στη διασφάλιση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης, που θα αποτελούσε μια πιο ανεξάρτητη σε σχέση με τους αξιολογούμενους διαδικασία (Cuttance, 1994, σ. 108; Ανδρέου, 1999, σ. 201; Δούκας, 1999, σ. 180). Η μετα-αξιολόγηση αυτή θα μπορούσε να συνδυαστεί και με μια προσαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται από τα προβλεπόμενα στο ΠΔ 512/2013. Θεωρούμε ότι αυτό θα οδηγούσε στη μείωση των αντιδράσεων απέναντι στην προς εφαρμογή αξιολόγηση, με την έννοια ότι θα έδειχνε πως η Πολιτεία ενδιαφέρεται για τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών που ως μην αγνοούμε ότι προέρχονται από ένα περιβάλλον όπου η αξιολόγηση είτε δε γινόταν καθόλου είτε συνήθως συνδεόταν με αρνητικές ή δόλιες προθέσεις. Σε κάθε περίπτωση, το σημαντικότερο είναι η λήψη μέτρων για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ αξιολογούντων και αξιολογούμενων.

## Αναφορές

- Cronbach, L., Ambron S., Dornbusch, S., Hess, R., Hornik, R., Phillips, D., Walker, D., Weiner, S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuttance, P. (1994). Quality assurance in Education systems. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 99-112.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-of-schools-providing-compulsory-education-in-europe-pbEC3112831/downloads/EC-31-12-831-EN-N/EC3112831ENN\\_002.pdf?FileName=EC3112831ENN\\_002.pdf&SKU=EC3112831ENN\\_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-831-EN-N](http://bookshop.europa.eu/en/evaluation-of-schools-providing-compulsory-education-in-europe-pbEC3112831/downloads/EC-31-12-831-EN-N/EC3112831ENN_002.pdf?FileName=EC3112831ENN_002.pdf&SKU=EC3112831ENN_PDF&CatalogueNumber=EC-31-12-831-EN-N)
- Ingvarson, L. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession. Στο D. Middlewood & C. Cardno (επιμ.), *Managing teacher appraisal and performance* (σ. 160-180). London: Routledge.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.-W., & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Αθανασίου, Λ., & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (σ. 11-22). Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf)
- Αθανασίου, Λ., & Ξηντάρας, Π. (2002). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις»* Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/athanasiou.htm>
- Αναστασίου, Μ.-Φ. (2013). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής;. Στο *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: θεωρία και πράξη»*. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.elliepek.gr/documents/3o\\_synedrio\\_eisigiseis/Andreadakis\\_Maggopoulos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggopoulos.pdf)
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Βήμα (2014). Πώς θα αξιολογηθούν οι εκπαιδευτικοί. Η αξιολόγηση . . . αποκεντρώνεται. *Βήμα* 29/4/2014. Ανακτήθηκε στις 9 Μαΐου 2014 από: <http://pekp.gr/?p=54318>
- Γκανάκας, Ι. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η διεύθυνση του σχολείου: πορίσματα έρευνας. Στο *Πρακτικά του 1<sup>ου</sup> Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας»* (σ. 23-31). Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_.pdf)
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΔΟΕ (2013). *Υ.Π.Α.Θ. - Νόμος για την αξιολόγηση . . . από την κατάψυξη*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2\\_articleid=10440](http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10440)
- ΔΟΕ (2014). *Απόφαση της ΔΟΕ για την αυτοαξιολόγηση - αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 18 Απριλίου 2014 από <http://www.diorismos.gr/Dpages/news/viewnews.php?nid=17769&spec=edu&type=1>
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-186. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%20172-186.doc>

- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 135-151. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ. 391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax\\_poiot\\_xar\\_prot\\_defth\\_ekp/poiot\\_ekp\\_erevn/s\\_391\\_436.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_391_436.pdf)
- Καβαβιάδης, Γ. (2013). Η αξιολόγηση ως μηχανισμός ιδεολογικής χειραγώγησης και πειθάρχησης. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 31-35. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia\\_103.pdf](http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf)
- Καβαβιάδης, Γ., & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 47, 26-32.
- Καβαβιάδης, Γ., & Φατούρου, Α. (2002). Ο 'εκουγχρονισμός' της αξιολόγησης: ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 62. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=580:ο-εκουγχρονισμός-της-αξιολόγησης-ο-νόμος-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού-έργου-και-των-εκπαιδευτικών&catid=60&Itemid=102](http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=580:ο-εκουγχρονισμός-της-αξιολόγησης-ο-νόμος-για-την-αξιολόγηση-του-εκπαιδευτικού-έργου-και-των-εκπαιδευτικών&catid=60&Itemid=102)
- Καλημερίδης, Γ. (2013). Το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: πειθαρχικός έλεγχος και εξουσία. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 44-50. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia\\_103.pdf](http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf)
- Καπαχστή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Καραφύλλης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της Δικτατορίας (1967-1974), σύμφωνα με τις Έκθέσεις Επιθεωρηθέντων Σχολείων και Δημοδιδασκάλων. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 58. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=844:σελίδες-διαλόγου-η-αξιολόγηση-των-εκπαιδευτικών-α-βάθμιας-εκπαίδευσης-σύμφωνα-με-τις-εκθέσεις-επιθεωρηθέντων-σχολείων-και-δημοδιδασκάλων-,-στη-δεκαετία-του-1950-60&catid=63&Itemid=102](http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=844:σελίδες-διαλόγου-η-αξιολόγηση-των-εκπαιδευτικών-α-βάθμιας-εκπαίδευσης-σύμφωνα-με-τις-εκθέσεις-επιθεωρηθέντων-σχολείων-και-δημοδιδασκάλων-,-στη-δεκαετία-του-1950-60&catid=63&Itemid=102)
- Κασιμάτη, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών. Στα *Πρακτικά του 2ου Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών & Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>
- Μαρκόπουλος, Ι., & Λουριδάς, Π. (2010). Κριτική προσέγγιση νέων κανόνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 25-41. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.syllogosperiklis.gr/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_14/25-42.pdf](http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/25-42.pdf)
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls>
- Μπέμπης, Ι. (2008). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή*. Μεταπτυχιακή εργασία στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.scribd.com/doc/95125799/%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97-%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5-%CE%9A%CE%91%CE%99-%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%A4%CE%97>
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΟΛΜΕ (2014). *Σχετικά με την αυταξιολόγηση της σχολικής μονάδας και τη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.alfavita.gr/arhron/%CE%BF%CE%BB%CE%BC%CE%B5->

[%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%85%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B8](#)

- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΠΕΕΔΣΜΠΕ (2014). *Δελτίο τύπου για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.panenosi.gr/images/arxeia/deltio\\_gia\\_axiologisi\\_27\\_1\\_2014.pdf](http://www.panenosi.gr/images/arxeia/deltio_gia_axiologisi_27_1_2014.pdf)
- ΠΕΣΣ (2013). *ΠΔ 152/2013*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.pess.gr/attachments/article/186/ΠΕΣΣ\\_ΠΔ%20152%20\\_202013.doc](http://www.pess.gr/attachments/article/186/ΠΕΣΣ_ΠΔ%20152%20_202013.doc)
- Ρεκαλίδου, Γ., & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175-192.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School 1*. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>
- Στάμος, Γ. (2004). *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και κοινωνικός έλεγχος*. Πτυχιακή εργασία στην Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., Αθήνα.
- Φατούρου, Α., & Καββαδίας, Γ. (2013). Διοικητική και εκπαιδευτική αξιολόγηση – χειραγώγηση, ή Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται. Ας τους απορρίψουμε!. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 103, 26-29. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από [http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia\\_103.pdf](http://www.antitetradia.gr/portal/images/antitetradia/teuxh/antitetradia_103.pdf)
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/readonline?handle=10442/10381>
- Χαρίσης, Α. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου – αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 159-169. Ανακτήθηκε στις 17 Απριλίου 2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/xarisis.pdf>