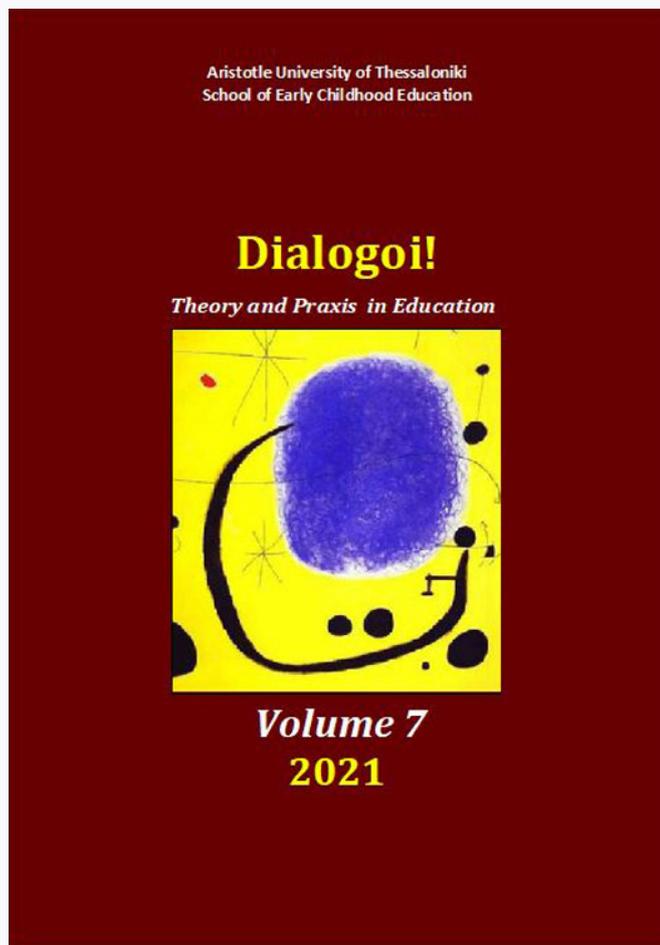


Dialogoi! Theory and Praxis in Education

Vol 7 (2021)



Trade unions' discourse and its contribution to democratic dialogue: Greek Primary Teachers Federation's discourse on educational evaluation

Δήμητρα Μπάρδα, Μανώλης Κουτούζης

doi: [10.12681/dial.23098](https://doi.org/10.12681/dial.23098)

Copyright © 2021, Dimitra Barda & Manolis Koutouzis



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

To cite this article:

Μπάρδα Δ., & Κουτούζης Μ. (2021). Trade unions' discourse and its contribution to democratic dialogue: Greek Primary Teachers Federation's discourse on educational evaluation. *Dialogoi! Theory and Praxis in Education*, 7, 134–155. <https://doi.org/10.12681/dial.23098>

Ο συνδικαλιστικός λόγος και η συμβολή του στον δημοκρατικό διάλογο: Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση

Δήμητρα Μπάρδα¹, Εμμανουήλ Κουτούζης²

¹Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ²Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Το άρθρο επιχειρεί να προβάλλει τη συμμετοχή των ομάδων πίεσης και κυρίως της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), στη θέσπιση μέτρων που αφορούν τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και συγκεκριμένα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, επικεντρωνόμαστε στο κατά πόσο η Δ.Ο.Ε. βοηθά ή όχι στην επίλυση του συγκεκριμένου ζητήματος, έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε ένα ενισχυμένο δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, που θα εξυπηρετεί και θα προστατεύει όλους τους ενδιαφερόμενους. Ο ανοιχτός, δημοκρατικός διάλογος, συνεισφέρει σε μια λογική διαχείριση των καταστάσεων που δημιουργούνται. Επιπλέον αποτελεί εχέγγυο για την αξιόπιστη σχέση του κράτους με τις ομάδες πίεσης, οι οποίες εκπροσωπούν τον κλάδο των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλο που οι ομάδες αυτές έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την αποτελεσματικότητα της Κυβέρνησης, εντούτοις, το κράτος οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις θέσεις αυτών σε μία διαλεκτική διαδικασία που προάγει τον θεσμό της Δημοκρατίας. Η εργασία στηρίχθηκε στην ποιοτική προσέγγιση, αξιοποιώντας συνεντεύξεις και ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματά μας δείχνουν ότι η Δ.Ο.Ε. φαίνεται να συμμετέχει σε έναν διάλογο, χωρίς ωστόσο οι όροι του διαλόγου να είναι τέτοιοι που να παράγουν συνθετικές θέσεις. Συχνά οι θέσεις της ΔΟΕ λειτουργούν ως άλλοθι για την αναστολή(;) των συζητήσεων για την αξιολόγηση. Μπορεί λοιπόν κανείς να προβληματιστεί για το αν ο διάλογος αυτός πληροί τελικά τους όρους ενός δημοκρατικού συμμετοχικού και αποτελεσματικού διαλόγου.

Λέξεις κλειδιά: ομάδες πίεσης, δημοκρατία, αξιολόγηση, Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

This article seeks to highlight the involvement of pressure groups and in particular the Hellenic Federation of Teachers (H.F.T.), in the adoption of measures relating to areas of state educational policy, especially the evaluation of school units and teachers. Specifically, we focus on whether the H.F.T. helps to resolve or not this issue, so that we can lead to a strengthened democratic education framework that will serve and protect all concerned. Open, democratic dialogue contributes to a rational management of the situations that are created. In addition, it is a guarantee of the state's credible relationship with pressure groups, which represent the primary education sector. Although these groups have the potential to influence, either positively or negatively, the effectiveness of the Government, however, the state must take these positions into account in a dialectical process that promotes the institution of democracy. The work was based on a qualitative approach, utilizing interviews and content analysis. Our findings show that the H.F.T. participates in a dialogue which cannot be characterized as effective, as in many occasions arguments are invented in order to suspend the discussions on evaluation.

Keywords: pressure groups, democracy, evaluation, Hellenic Federation of Teachers, educational policy

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μια διαδικασία, ένα «σχέδιο δράσης» (Σαΐτης, 2008, σ. 3) εκπαιδευτικού περιεχομένου, το οποίο αποτυπώνει τον τρόπο που πρέπει να διοικηθεί η εκπαίδευση αλλά και πώς μπορούν να αντιμετωπιστούν διάφορα θέματα που προκύπτουν σε αυτή. Έτσι, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού κράτους, και άλλοι συσχετιζόμενοι φορείς (κόμματα, ομάδες πίεσης, κ.λπ.) πέρα από την εκάστοτε Κυβέρνηση, οφείλουν, έχουν το δικαίωμα και μπορούν να επηρεάσουν σε κάποιο βαθμό τους στόχους, τις κατευθύνσεις και τις διαδικασίες στον χώρο της εκπαίδευσης (Μπάρδα, 2019, σ. 22).

Με την παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τον βαθμό στον οποίο η προσπάθεια παρέμβασης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) σε ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, προάγει τον δημοκρατικό διάλογο ή αν, αντίθετα, δυσχεραίνει τις διαδικασίες, υπερασπίζοντας τα συντηχιακά συμφέροντα των μελών τους (Καστοριάδης, 2000), ανοίγοντας τον δρόμο της αμφισβήτησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Κορπορατισμός, Ομάδες Πίεσης και Κοινωνικός Διάλογος

Ορισμός και Λειτουργία των Ομάδων Πίεσης

Μπορεί η εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση η πορεία και εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων να καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις κεντρικές εξουσίες, σημαντική όμως είναι και η επιρροή από κοινωνικές ομάδες, θεσμικές η μη, οι οποίες λειτουργούν ως *ομάδες πίεσης* (pressure groups)¹ ή *ομάδες συμφερόντων* (interest groups)² ή *λόμπι* (lobby)³ στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα και αποτελούν τους ανεπίσημους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λαϊνας, 2000, σ. 102).

Ας σημειωθεί ότι οι παραπάνω τρεις ονομασίες, χρησιμοποιούνται συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία ως ταυτόσημοι (Richardson, 1993, σ. 3). Στο παρόν άρθρο, χρησιμοποιούμε τον όρο «ομάδες πίεσης» καθώς θεωρείται πιο σαφής και ορθός για τα δεδομένα που αναλύσαμε. Τι είναι όμως, αναλυτικότερα, μία ομάδα πίεσης;

Σύμφωνα με τον Bentley (1908), η πίεση «είναι πάντοτε ένα ομαδικό φαινόμενο. Δείχνει την ώθηση και την αντίσταση μεταξύ των ομάδων. Η ισορροπία των ομάδων πίεσης έγκειται στην υφιστάμενη κατάσταση της κοινωνίας. Η πίεση είναι αρκετά ευρεία ώστε να περιλαμβάνει... από τη μάχη και τις ταραχές μέχρι την αφηρημένη συλλογιστική και την ευαίσθητη ηθική» (σσ. 258-260). Θα μπορούσαμε λοιπόν να ορίσουμε τις ομάδες πίεσης ως οργανώσεις που δημιουργήθηκαν με σκοπό την υπεράσπιση συμφερόντων, οι οποίες ασκούν πίεση στις δημόσιες αρχές για να τους αποσπάσουν αποφάσεις σύμφωνες με αυτά (Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ. 16).

Ο παραπάνω ορισμός αποκαλύπτει τρία βασικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν μία ομάδα πίεσης: την οργάνωση, την ύπαρξη συμφερόντων και την άσκηση πίεσης στην εξουσία (Ανδρέου, χ.χ.· Μαυρογορδάτος, 2000, σ. 21). Οι ομάδες πίεσης δεν έχουν ως στόχο να

¹Με την έννοια αυτή, αναφερόμαστε σε μία συλλογικότητα ή ένα οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που προσπαθεί να επηρεάσει τη δημόσια πολιτική, εστιάζοντας το ενδιαφέρον σε συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα.

²Δεν έχει ως στόχο κατ' ανάγκη να ασκήσει πίεση στην εξουσία, αλλά μπορεί να προκύψει αν κρίνεται απαραίτητο για την επιβίωση της ομάδας.

³Αφορά, επίσης, μια ομάδα ανθρώπων η οποία επιδιέχεται σε μια προσπάθεια άσκησης επιρροής σε όσους ασχολούνται με την πολιτική ώστε να υιοθετήσουν στάσεις που θα συμφωνούν με τα πρότυπα της ομάδας. Ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ. Όπως αναφέρει και ο Μαυρογορδάτος (2001, σ. 25) αντί για «τάξεις» και «πάλη των τάξεων», έχουμε «ομάδες» και «ανταγωνισμό ομάδων» ως κινητήρια δύναμη της πολιτικής.

καταλάβουν την εξουσία, αλλά να μπορέσουν να επηρεάσουν την εξουσία και τους θεσμούς στην άσκηση πολιτικής (Μπάρδα, 2019, σ. 37).

Ιστορικά οι ομάδες πίεσης δημιουργήθηκαν σχεδόν ταυτόχρονα με τα πολιτικά κόμματα. Όμως τα τελευταία, έχοντας ως βασική επιδίωξη την επιρροή των πολιτών (εκλογικού σώματος) και τελικά την ανάληψη της εξουσίας μέσω των εκλογών (Κασουλίδης, 2012, σ. 61), προσπαθούν να στηρίξουν και να αναπτύξουν την αναγνωρισιμότητά τους. Αντίθετα, οι ομάδες πίεσης έχουν συγκεκριμένες θέσεις και προτάσεις, οι οποίες στοιχειοθετούνται από τις αξίες, τα συμφέροντα και τις επιδιώξεις των ανθρώπων που εκπροσωπούν και δεν επιδιώκουν να έχουν ευρύτερη αναγνωρισιμότητα. Είναι αλήθεια, βέβαια, ότι οι σχέσεις δεν είναι απόλυτα οριοθετημένες. Οι κυβερνήσεις και τα κόμματα συχνά παρεμβαίνουν στις ομάδες πίεσης προκειμένου να αντλήσουν πολιτική νομιμοποίηση και να περιορίσουν αντιδράσεις, κινητοποιήσεις ή ακόμα και εξεγέρσεις (Ανδρέου, χ.χ., σ. 10), ενισχύοντας την καχυποψία για τη σχέση των ομάδων πίεσης με τις κυβερνήσεις, καθώς δεν ήταν πάντοτε ξεκάθαρο εάν έπρατταν αυτοβούλως ή επηρεάζονταν και δρούσαν σαν φερέφωνα κυβερνήσεων και κομμάτων (Heywood, 2002, σ. 377).

Οι ομάδες πίεσης αποτελούνται από άτομα με κοινές ιδέες και στόχους που προκύπτουν από τα κοινά τους ενδιαφέροντα, από την ενασχόλησή τους, δηλαδή, με έναν συγκεκριμένο τομέα, πεδίο ή αντικείμενο. Η γνώση του χώρου στον οποίο δραστηριοποιούνται και των επιμέρους θεμάτων, τους δίνει τη δυνατότητα να δρουν συμβουλευτικά σε κυβερνήσεις (και πολιτικά κόμματα) βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητά τους. Άλλες φορές πάλι, όταν οι αποφάσεις δεν είναι οι επιθυμητές, χρησιμοποιούν μέσα, όπως διαμαρτυρίες, κινητοποιήσεις, παραστάσεις σε θεσμούς και πρόσωπα, δυσχεραίνοντας την υλοποίηση των κυβερνητικών αποφάσεων. Τέλος, η ύπαρξη πολλών ομάδων πίεσης στο ίδιο πεδίο μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της ταχύτητας και της εφαρμογής πολιτικών αποφάσεων, ενίοτε σημαντικών (Mancur, 2007).

Ως ομάδες πίεσης θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ένα ευρύ φάσμα ομάδων (συνδικάτα, συνεταιρισμούς, trusts, ενώσεις εργοδοτών και εργαζομένων, την εκκλησία, ερευνητικά ιδρύματα, συλλόγους, κοινωνικές οργανώσεις, κ.λπ.). Η δημιουργία τους αποτέλεσε αναγκαιότητα από τη στιγμή που η κοινωνική συναίνεση και ο κοινωνικός διάλογος αποτέλεσαν συστατικά των σύγχρονων αστικών δημοκρατιών.

Ειδικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν η ανάγκη για οικονομική και κοινωνική ανάκαμψη ήταν έντονη, οι ομάδες πίεσης αποτέλεσαν μοχλό για τη διαμόρφωση νέων συνθηκών στην αγορά εργασίας, την κοινωνική ασφάλιση και τις ευρύτερες κοινωνικές πολιτικές, ιδιαίτερα στην Ευρώπη. Θα λέγαμε ότι οι ομάδες πίεσης συνδιαμόρφωσαν τις πολιτικές αυτές. Απόρροια της διαδικασίας αυτής ήταν η ενίσχυση των συνδικάτων και του κορπορατισμού αλλά και του κοινωνικού διαλόγου.

Ως *κοινωνικό διάλογο* ορίζουμε τη διαβούλευση, δηλαδή συζητήσεις, διαπραγματεύσεις, ανταλλαγές γνώσεων, ιδεών ενδεχομένως και η κοινή δράση με συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων με τελικό σκοπό τη βελτίωση της συλλογικής διαπραγμάτευσης αναφορικά με ένα θέμα. Ο κοινωνικός διάλογος μπορεί να αφορά σε δύο μέρη (π.χ. εργοδότες και εργαζόμενοι), τρία μέρη (εργοδότες, εργαζόμενοι, κρατικοί φορείς) ή και περισσότερα μέρη (IME-ΓΣΕΒΕΕ, 2017).

Κορπορατισμός και Ομάδες Πίεσης

Σύμφωνα με τον Schmitter (1974, σσ. 93-94) ο κορπορατισμός μπορεί να οριστεί ως ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων στο οποίο οι συστατικές μονάδες, οργανώνονται σε περιορισμένο αριθμό, μοναδικών, υποχρεωτικών, μη ανταγωνιστικών, ιεραρχικά ταξινομημένων και λειτουργικά διαφοροποιημένων οργανώσεων, αναγνωρισμένων ή αδειοδοτημένων από το κράτος (αν δεν δημιουργούνται από αυτό) και οι οποίες μπορούν να

έχουν το μονοπώλιο εκπροσώπησης των αντίστοιχων κατηγοριών, με αντάλλαγμα τον έλεγχο για την επιλογή ηγεσίας και τη διατύπωση αιτημάτων.

Ο κορπορατισμός προέκυψε ως αποτέλεσμα της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των κρατών, ενώ στηρίζεται τόσο σαν θεωρία όσο και σαν πρακτική στην ενσωμάτωση των ομάδων πίεσης των εργοδοτών και των εργαζόμενων στην πολιτική διαδικασία. Θα λέγαμε ότι το υπόδειγμα του κορπορατισμού συνίσταται στην τριμερή (tripartite) συνεργασία των κοινωνικών εταίρων (οργανωμένα σύνολα εργοδοτών, εργοδοτούμενων, οργανωμένα σύνολα ειδικών κατηγοριών ή/και ενδιαφερόντων) στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στο πλαίσιο αυτό οι ομάδες πίεσης (εργοδοτών και εργαζομένων) προσπαθούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση πολιτικών αλλά και να υπερασπιστούν καλύτερα τα συμφέροντά τους (Heywood, 2002, σ. 384). Εναλλακτικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως ο κορπορατισμός αποτελεί τρόπο σύνδεσης των οργανωμένων συμφερόντων ενός κοινωνικού χώρου με τις δομές του κράτους (Αλεξανδρόπουλος, 2013, σ. 35), το οποίο οργανώνει τις ομάδες πίεσης και αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, προκειμένου να αποφεύγονται οι εντάσεις μεταξύ τους (Παπαδούρης, 2011, σσ. 1033-1034). Αυτό όμως ενδεχομένως να οδηγήσει στην εσωτερική ή εξωτερική αμφισβήτηση των ομάδων, καθώς μπορεί τελικά να μη λογοδοτούν στα μέλη τους, αλλά στο κράτος, αναίρωντας τον αρχικό τους ρόλο.

Υπάρχουν δύο είδη κορπορατισμού: ο κρατικός και τον κοινωνικός. Ο πρώτος επιβάλλεται από το κράτος δια νόμου, το οποίο ασκεί έλεγχο τόσο στην άρθρωση όσο και στη διατύπωση των αιτημάτων της ομάδας, καθώς και στην ανάπτυξη και λειτουργία τους (Τσακίρης, 2009). Αντίθετα, ο κοινωνικός κορπορατισμός επιβάλλεται εκ των πραγμάτων από την κοινωνική εξέλιξη ή την κοινωνική πίεση (Παπαδούρης, 2011, σ. 1034). Η συναίνεση των ομάδων στη διαμόρφωση της πολιτικής έρχεται αβίαστα και η οργάνωση σε ομάδες είναι αυτόνομη (Τσακίρης, 2009). Σε αυτήν την περίπτωση το κράτος αποτελεί τον διαμεσολαβητή.

Στην ελληνική πραγματικότητα, παρόλο που οι μελέτες συγκλίνουν ως προς την ισχυρή παρουσία του κράτους και την άμεση ή έμμεση εξάρτηση των συμφερόντων από την κρατική εξουσία (Κολυμπάρη, 2020, σ. 44), δημιουργούνται διαφωνίες όταν οι μελετητές προσπαθούν να προσδιορίσουν το είδος του κορπορατισμού που επικρατεί. Πιο συγκεκριμένα, το κράτος κατά τη μεταπολίτευση προσπάθησε να ισορροπήσει τα συμφέροντα εργοδοτών κι εργαζομένων. Όμως, η εργοδοσία διέθετε περισσότερη αυτονομία και τα συνδικαλιστικά κινήματα των εργαζομένων φαινόταν αδύναμα. Σύμφωνα με κάποιες απόψεις στο συνδικαλιστικό κίνημα, ασκούσαν άμεση επιρροή από τα κόμματα, χαρακτηρίζοντας την περίπτωση ως έναν ιστορικά «κρατικό κορπορατισμό». Σύμφωνα με τον Μαυρογορδάτο (1998, σσ. 34-36, 49-57) η αυτονομία των συνδικαλιστικών οργάνων επιτρεπόταν όσο δεν διέφευγε από τον έλεγχο του κόμματος, Έτσι τα συνδικατά μετατράπηκαν σε μικρογραφίες της Βουλής, κατάσταση που οδήγησε σε αδυναμία εκπροσώπησης, μέσα από κοινές προτάσεις, που θα έπαιρναν και μια αντίστοιχη μορφή ισχυρής παρέμβασης στη διαμόρφωση πολιτικών αποφάσεων (Κολυμπάρη, 2020, σ. 45). Παρόμοια ευρήματα φαίνεται να παρουσιάζει και η Ζαμπαρλούκου (1997, σσ. 25, 72-73) στη μελέτη της για τη Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος (Γ.Σ.Σ.Ε).

Μελέτες που εστιάζουν στη συλλογική δράση των συμφερόντων στην Ελλάδα, όπως αυτή του Αλεξανδρόπουλου (2010, σσ. 163-166) ανάγουν τις κορπορατιστικές τάσεις «στη συντεχνία, τις νέο-πελατειακές σχέσεις και τον λαϊκισμό». Στη βιβλιογραφία, ωστόσο, επισημαίνεται πως η προσπάθεια απόδοσης ενός τίτλου στο είδος του κορπορατισμού που επικρατεί στο ελληνικό σύστημα, οδηγεί σε επιλεκτική προσέγγιση του φαινομένου που εξετάζεται, δεσμεύει την εμπειρική ανάλυση και στερείται μιας συνολικής προσέγγισης (Κολυμπάρη, 2020, σ. 46). Σύμφωνα με τον Γράβαρη (2004, σ. 55), την εικοσαετία 1981- 1999 τα κορπορατιστικά σχήματα είναι υπολειμματικά, ενώ ο Λάβδας (2007, σσ. 120-121) υποστηρίζει πως οι διαδικασίες εξευρωπαϊσμού τη δεκαετία του '90 οδήγησαν τα εργατικά

και επιχειρησιακά συμφέροντα στο να αναβαθμίσουν τον ρόλο τους. Η κατάσταση αυτή δημιούργησε έναν «εξαρθρωμένο κορπορατισμό» όπου η διαμεσολάβηση συμφερόντων είναι ισχνή, επικρατεί αδυναμία διαπραγμάτευσης και «κοινωνικού διαλόγου» και ισχυρή πολιτική κατεύθυνση (Lavidas, 1997, όπ. αναφ. στο Κολυμπάρη, 2020, σ. 47).

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα ως ομάδα πίεσης

Με τον όρο «συνδικάτα» εννοούμε «συσσωματώσεις ατόμων με κοινό επάγγελμα ή κοινή θέση στην παραγωγική διαδικασία, οι οποίες μέσω συλλογικής δράσης, αποσκοπούν στην αύξηση των αποδοχών και τη βελτίωση των εργασιακών σχέσεων των μελών τους» (Αθανασιάδης, 2011, σ. 1009). Τα παραπάνω ισχύουν βέβαια και για τα εκπαιδευτικά συνδικάτα.

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών ως ομάδες πίεσης, διαγράφουν ένα «πολύχρωμο χάρτη» των εμπλεκόμενων και της δράσης τους στη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ με τις προτάσεις που υποστηρίζουν και την αγωνιστική δράση που επιδεικνύουν, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, χ.χ. Μπάκας, 2011). Η παρέμβασή τους στα θέματα που τους αφορούν εξαρτάται από τον χαρακτήρα και τα συμφέροντα- επιδιώξεις του κάθε συνδικάτου (ιδεολογία, συγκυρίες, οργάνωση).

Οι θέσεις που έχουν διατυπωθεί για τον ρόλο των συνδικαλιστικών οργανώσεων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ποικίλουν. Έχει διατυπωθεί η άποψη πως τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών εστιάζουν περισσότερο τις διεκδικήσεις τους στα εργασιακά θέματα και όχι στις δομικές αλλαγές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης πως στις Γενικές Συνελεύσεις τους τα επιστημονικά θέματα δεν αποτελούν προτεραιότητα (Ανδρέου, χ.χ., σ. 8· Δημαράς, 1979, όπ. αναφ. στο Μπάκας, 2011). Η άποψη αυτή έχει ισχυρές βάσεις, δηλαδή φαίνεται να ανταποκρίνεται στη συνδικαλιστική πραγματικότητα μέχρι και τη δεκαετία 1980-1990 (Ανδρέου, χ.χ., σ. 8).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα, ωστόσο, έχει υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών δοκιμάζουν καινοτομίες στην εκπαιδευτική πράξη και τις προωθούν μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μπουζάκης, 1985-86, όπ. αναφ. στο Μπάκας, 2011).

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.)

Η Δ.Ο.Ε. ιδρύθηκε το 1922. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής της, ωστόσο, και παρά τις όποιες αντιξοότητες, διαφάνηκε πως η Δ.Ο.Ε. εκτός από τα μισθολογικά συμφέροντα των μελών της συνέβαλε και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα. Στο 7^ο συνέδριό της (1925) ως πρώτο θέμα ημερήσιας διάταξης η Δ.Ο.Ε. αναφέρει:

Είναι ανάγκη να εννοηθεί από όλους τους συναδέλφους ότι η δράσις της Ομοσπονδίας δεν ημπορεί να είνε εις το εξής περιωρισμένη αποκλειστικώς και μόνον εις οικονομικός επιδιώξεις. Η Ομοσπονδία οφείλει να καθορίση **γενικήν εκπαιδευτικήν πολιτικήν** της οποίας την αναγνώρισιν να αγωνισθή όπως επιβάλη εις το Κράτος και την Κοινωνίαν." Γιατί όμως "οφείλει"; Γιατί "χωρίς αυτήν την **εκπαιδευτικήν πολιτικήν**, οι αγώνες μας δια την οικονομικήν μας βελτίωσιν εν τω μέλλοντι θα συναντήσουν ομοίως και μεγαλυτέρας δυσχέρειας ή σσας εις το παρελθόν. (Διδασκαλικό Βήμα, 1925, σσ. 1-2)

Διαχρονικά, οι σχέσεις της Δ.Ο.Ε. με την εκάστοτε κυβέρνηση δεν ήταν πάντοτε σταθερές. Άλλοτε υπήρξε συνεργασία, ταύτιση απόψεων, διάλογος, άλλοτε πάλι αποστασιοποίηση, παντελής αδιαφορία ή και σύγκρουση (Μπάκας, 2001, σ. 219).

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται να συζητηθεί η επιρροή που άσκησε και συνεχίζει να ασκεί η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος σε ένα κρίσιμο ζήτημα εκπαιδευτικής

πολιτικής της χώρας μας, το οποίο διαχρονικά έχει προκαλέσει συζητήσεις, εντάσεις, ενστάσεις, προτάσεις και αντιπροτάσεις (Κουτούζης, 2008). Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στην επίδρασή της στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Είναι γνωστό ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει εφαρμοστεί, από το 1982 -όταν και καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή- μέχρι και σήμερα, παρά τη νομοθεσία, τις υπουργικές αποφάσεις, τα προεδρικά διατάγματα και τα σχέδια νόμου που έχουν συνταχθεί ή/και προταθεί από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. Πίνακας 1 παρακάτω).

Αξιολόγηση και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική η αξιολόγηση αποτελεί προτεραιότητα (Τσέμπα, 2015, σ. 45) η οποία εδράζεται στην βασική παραδοχή ότι μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αλλά και της γενικότερης ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση σε απόλυτη συμφωνία με άλλους υπερεθνικούς οργανισμούς Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ), προκρίνει και προτείνει την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Μποφυλάτος, 2005, σσ. 147-148). Στην λογική αυτή προτείνει στα κράτη - μέλη την υιοθέτηση κοινών δεικτών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Warlerberg & Zhang, 1998, όπ. αναφ. στο Μποφυλάτος, 2005, σ. 148) Απόρροια των παραπάνω είναι και η θεσμοθέτηση διαδικασιών αλλά και αρχών σε υπερεθνικό αλλά και εθνικό επίπεδο (ενδεικτικά OF.ST.ED., Q.A.A.), οι οποίοι αξιολογούν, ελέγχουν και αποτιμούν την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα συμβάλλοντας έτσι και στο αίτημα για λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δαγκλής, 2008, όπ. αναφ. στο Μητροπούλου, 2015, σ. 40).

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, η έννοια της ποιότητας συνδέεται στην νομοθεσία, ως επί το πλείστον με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Έτσι, ήδη από το 1997 με συστηματικό τρόπο επιχειρείται η θεσμοθέτηση και εφαρμογή μορφών αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδόν όλων των κυβερνήσεων.

Το ερώτημα που προκύπτει λοιπόν είναι με ποιον τρόπο τοποθετείται η ΔΟΕ στην προοπτική αυτή και πώς διαμορφώνεται ο λόγος της, στο πλαίσιο του κοινωνικού διαλόγου (βλ. παραπάνω) που εξελίσσεται όλα αυτά τα χρόνια. Στην προσπάθεια ερμηνείας του λόγου αυτού όμως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η προϊστορία της αξιολόγησης στην Ελλάδα, η οποία έχει ταυτιστεί με τον θεσμό του Επιθεωρητή (επιθεωρητισμός). Είναι γνωστά τα επιχειρήματα και οι ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί διαχρονικά και δεν κρίνεται σκόπιμο να επαναληφθούν στην παρούσα εργασία.

Μεθοδολογία

Αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου αλλά και ημιδομημένες συνεντεύξεις, μελετήσαμε και κωδικοποιήσαμε τον λόγο της Ομοσπονδίας βασιζόμενοι στις αναφορές που γίνονται, σχετικά με την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, στο «Διδασκαλικό Βήμα», το έντυπο μέσω του οποίου δημοσιεύει κάθε γραπτή - κι επομένως επίσημη - εγκύκλιο, απόφαση, τοποθέτηση, αναφορά, προκήρυξη, διακήρυξη, θέση και πρότασή της.

Ο λόγος της Δ.Ο.Ε. αναλύθηκε ως προς το περιεχόμενό του προκειμένου να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνεται αλλά και πώς τεκμηριώνεται διαχρονικά, και αν -εν τέλει- η Ομοσπονδία τάσσεται υπέρ της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Για την καλύτερη μελέτη και ανάλυση, τα δεδομένα χωρίστηκαν σε δύο βασικές κατηγορίες, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες μπορούσε να επεκταθεί ο/η συμμετέχων/-ουσα, ενώ διασφαλίστηκε η εχεμύθεια. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη και σε εθελοντική βάση. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με βάση τη θέση που κατείχαν στο διοικητικό συμβούλιο της Δ.Ο.Ε. (πρόεδροι, αντιπρόεδροι και γενικοί γραμματείς) στα χρόνια που ερευνήσαμε (από το 1982 έως και το 2019). Επιπλέον, έγινε συλλογή κειμένων από πρωτογενείς πηγές που αφορούσαν τις προτάσεις και τις θέσεις της Ομοσπονδίας πάνω στο θέμα που μας ενδιαφέρει: από τις επίσημα ψηφισμένες θέσεις της Δ.Ο.Ε., από πρακτικά Συνεδρίων, από το Διδασκαλικό Βήμα (εφημερίδα που εκδίδει η Δ.Ο.Ε.), διάφορες έρευνες σχετικές με την προσφορά και τη συνδικαλιστική δράση της Ομοσπονδίας. Όλα τα παραπάνω αναλύθηκαν σε συνάρτηση με θεσμικά κείμενα (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων), προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας.

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν πρόκειται για ιστορική έρευνα. Ακολουθήθηκε όμως χρονολογική σειρά στις αναφορές, προκειμένου να διαπιστωθεί πώς διαμορφώνεται ο λόγος της Δ.Ο.Ε. διαχρονικά και σε συνάρτηση με τις νομοθετικές αλλαγές ή προτάσεις, ώστε να διαπιστώνονται οι τυχόν διαφοροποιήσεις, αντιδράσεις, ή ενδεχομένως αποδοχή, έγκριση ή υιοθέτηση μέρους ή όλου του περιεχομένου των αλλαγών/προτάσεων. Στον παρακάτω πίνακα, αναφέρονται επιγραμματικά όλα τα κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων και αυτή των Εκπαιδευτικών, από το 1982 μέχρι και σήμερα.

Πίνακας 1

Τα νομοθετικά κείμενα που αφορούν την Αξιολόγηση (Πηγή: Κουτούζης, 2018)

Νομοθετικό κείμενο	Χρονολογία	Περιγραφή
Σχ. Π.Δ.	1984	Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού
Σχ. Π.Δ.	1988	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών
Σχ. Π.Δ.	1992	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Π.Δ. 320	1993	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου
Ν. 2525	1997	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Σχ. Π.Δ.	1998	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
ΥΑ Δ2-1938	1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Π.Δ. 140	1998	Παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης
Εγκ. Γ2- 4791	1998	Διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
Ν. 2986	2002	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Σχ. Υπ. Απ.	2003	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης
Ν. 3848	2010	«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»

Εγκ. Γ1- 37100	2010	Αυτοαξιολόγηση Σχολικής Μονάδας
Εγκ. Γ1- 14841	2012	«Προετοιμασία -Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου- Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»
Π.Δ. 152	2013	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Εγκ. Γ1- 190089	2013	«Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 - Διαδικασίες»
ΥΑ Γ1- 30972	2013	Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας- Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης
Ν. 4547	2018	Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις
ΥΑ. 1816/ΓΔ4	2019	Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων

Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν και όσα πρακτικά μπορέσαμε να εντοπίσουμε από τη Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων- όπου κλήθηκε η Ομοσπονδία να συμμετάσχει και συγκεκριμένα των ετών 1985, 1992, 1997, 1998, 2002 και 2010.

Αποτελέσματα

Αξιολόγηση σχολικών μονάδων

Η πρώτη αναφορά της Δ.Ο.Ε στην αξιολόγηση -την περίοδο που εξετάζουμε- έγινε αρκετά νωρίς, πριν ακόμα καταργηθεί ο θεσμός του επιθεωρητή και ουσιαστικά προσδιόριζε και τη μετέπειτα στάση της:

Η αξιολόγηση γίνεται αντικειμενική και φτάνει σε βάθος με τη θέσπιση κριτηρίων επιλογής και έρευνας της αξίας ολόκληρης της δραστηριότητας κι ολόκληρης της ιστορίας, που δεν επιτρέπουν την αυθαιρεσία των κριτών. Τέλος, με την καθιέρωση συντελεστών για κάθε περίπτωση προσόντων μικραίνει το ποσοστό αδικίας και διευκολύνει την παράσταση της ποιότητας με αντικειμενικά δεδομένα. (Διδασκαλικό Βήμα, 1980, τ. 866, σ. 2)

Η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί για την Ομοσπονδία μια διαδικασία που πρέπει να εφαρμοστεί. Άλλωστε από το 1984 ήδη είχε προτείνει σύστημα αξιολόγησης που η ίδια είχε διαμορφώσει. Η πρόταση αντιμετώπιζε την αξιολόγηση μόνο ως διαδικασία που αφορούσε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, όλους δηλαδή τους συντελεστές που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με άλλα λόγια την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Σολομών, 1999). Η αξιολόγηση σύμφωνα με την πρόταση αυτή θα αφορούσε όλα τα επίπεδα (εθνικό, τοπικό και σχολικής μονάδας), θα ξεκινούσε από πάνω προς τα κάτω και θα οδηγούσε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακολουθώντας το τρίπτυχο: «προγραμματισμός- υλοποίηση- απολογισμός». Συμπληρωματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι προτεινόταν ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που επιβεβαίωνε τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς όλα τα πορίσματα και οι προτάσεις κατέληγαν στο Υπουργείο Παιδείας το οποίο θα είχε την ευθύνη αξιοποίησής τους.

Μπορεί λοιπόν να υποστηριχθεί ότι η αρχική στάση της Ομοσπονδίας συνέβαλε στον στην έναρξη του σχετικού διάλογου και τη διαβούλευση για την αξιολόγηση. Στην συγκεκριμένη πρόταση έγιναν κάποιες φραστικές αλλαγές το 1993. Μία ουσιαστική

τροποποίηση ήταν και η πρόταση για υιοθέτηση ενός λιγότερο συγκεντρωτικού χαρακτήρα, καθώς το Υπουργείο, θα έπρεπε να αποστέλλει τα αποτελέσματα στα σχολεία και εκείνα με τη σειρά τους να ενημερώνουν την τοπική κοινωνία. Η πρόταση αυτή αποτελεί τη μοναδική πρόταση που δημοσιεύτηκε και τη μοναδική, επίσης, που η Ομοσπονδία ρητά δέχθηκε να εφαρμοστεί. Τα βασικά σημεία της εισήγησης παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 2

Εισήγηση του ΔΣ της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση (Πηγή:
Διδασκαλικό Βήμα, 1984, τ. 957, σσ. 1-6)

Α. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
Αποτελεί υποχρέωση της Πολιτείας και των οργάνων της εκπαίδευσης. Στοχεύει στη βελτίωση των προϋποθέσεων κάτω απ' τις οποίες συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία	
Εθνικό επίπεδο	- Από τον Υπουργό, αποφασίζονται οι κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, έπειτα από εισήγηση του Εθνικού Συμβουλίου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία διαμορφώθηκε μετά από σχετικές προτάσεις των Νομαρχιακών Επιτροπών Παιδείας.
επίπεδο Νομού	- Αναπτύσσεται στα πλαίσια του κεντρικού σχεδιασμού μετά από εισήγηση του Νομαρχιακού Συμβουλίου. Περιλαμβάνει την εξειδίκευση των κατευθυντήριων γραμμών της εκπαιδευτικής πολιτικής, την προσαρμογή τους στις αντικειμενικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες του νομού και κάθε άλλο θέμα που σχετίζεται με τα σχολεία.
επίπεδο Δήμου	-Γίνεται από το Δημοτικό Συμβούλιο στα πλαίσια του σχεδιασμού του Νομού. Περιλαμβάνει την καταβολή πιστώσεων για λειτουργικές δαπάνες των Σχολείων ή του Δήμου, όπως προκύπτουν από τις εισηγήσεις των σχολικών επιτροπών αλλά και θέματα που έχουν σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή και την καλύτερη οργάνωση των σχολείων.
επίπεδο σχολικής μονάδας	-Γίνεται στα πλαίσια του Δημοτικού σχεδιασμού από τον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου μετά από εισήγηση του Σχ. Συμβούλου, του Σχολικού Συμβουλίου και της σχολικής επιτροπής και περιλαμβάνει την οργάνωση της σχολικής ζωής στα πλαίσια των γενικών και ειδικών στόχων της Εκπαίδευσης, καθώς και το γενικό πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας κατά μάθημα με βάση τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού έργου κατά τάξη.
επίπεδο τάξης	-Γίνεται στα πλαίσια των προηγούμενων σχεδιασμών από τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης με τη συνεργασία του Σχ. Συμβούλου και του Διευθυντή. Ο σχεδιασμός ανακοινώνεται και επεξηγείται σε μαθητές και γονείς. Περιλαμβάνει την πραγματικότητα της τάξης, όπως φαίνεται από την έκθεση της προηγούμενης χρονιάς, τη διατύπωση γενικών και ειδικών στόχων των μαθημάτων, τους τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας.
Β. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
Εθνικό επίπεδο	1. Η υλοποίηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα, αποτελεί ευθύνη όλων των παραγόντων που συμμετείχαν στη σύνταξη του σχεδιασμού
επίπεδο Νομού	2. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης μπορούν να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις: <u>Σε επίπεδο σχολείου</u> από τον Σχ. Σύμβουλο, από τον Προϊστάμενο Δ/σης και από τον Σύλλογο Διδασκόντων. <u>Σε επίπεδο τάξης</u> από τον Σχ. Σύμβουλο, τον Δ/νή του σχολείου και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
επίπεδο Δήμου	
επίπεδο σχολικής μονάδας	

επίπεδο τάξης	
Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ	
Έχει σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και στοχεύει στην αποτίμηση του έργου που συντελέστηκε σε όλα τα επίπεδα. Αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό της επόμενης χρονιάς και λειτουργεί ανατροφοδοτικά σε όλα τα επίπεδα.	
Εθνικό επίπεδο	Στοχεύει: Α) στην αποτίμηση του εκπ/κου έργου που συντελέστηκε σε συνδυασμό με τους στόχους του σχεδιασμού, Β) στην απεικόνιση της πορείας του προγράμματος όπως σχεδιάστηκε, Γ) στην επισήμανση αναγκών και αδυναμιών που παρουσιάζονται στη φάση υλοποίησης και Δ) στον προσδιορισμό των διορθωτικών παρεμβάσεων που μπορούν να γίνουν σ' αυτόν με βάση τις εξελίξεις των επιστημών και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Γίνεται με ευθύνη του Π.Ι. και έχει πάντα ως σημείο αναφοράς το σχετικό σχεδιασμό, τις σχετικές απολογιστικές εκθέσεις των Νομαρχιακών Συμβουλίων και τις σχετικές εισηγήσεις των Σχ. Συμβούλων. Τα πορίσματα και οι προτάσεις για βελτιωτικές παρεμβάσεις στον σχεδιασμό και στους συντελεστές υποβάλλονται στο ΕΣΥΠ και στον Υπουργό Παιδείας.
επίπεδο Νομού	Γίνεται από το Νομαρχιακό Συμβούλιο κάθε χρόνο πριν το σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς με βάση τις εισηγήσεις της Νομαρχιακής επιτροπής, των σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Εκπ/σης. Έχει ως σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και αναφέρεται: Α) στο αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σχεδιασμού, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στο κατά πόσο ο σχεδιασμός ανταποκρίθηκε στις πραγματικές ανάγκες και τις τροποποιήσεις που έγιναν, Δ) στο κατά πόσο οι συντελεστές ανταποκρίθηκαν στην υλοποίηση του σχεδιασμού, Ε) στις διορθωτικές παρεμβάσεις των Σχ. Συμβούλων και τα αποτελέσματά τους, Στ) σε προτάσεις για παραπέρα βελτίωση των συντελεστών και γενικά του εκπ/κού έργου. Η σχετική έκθεση υποβάλλεται στο ΥΠΕΠΘ και κοινοποιείται σε όλους τους συντελεστές σε επίπεδο Νομού
επίπεδο Δήμου	Έχει ως σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό και αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο οι πιστώσεις που διατέθηκαν κάλυψαν τις ανάγκες λειτουργίας των σχολείων, Β) στο πώς κατανεμήθηκαν οι πιστώσεις Γ) σε ενέργειες που έγιναν από το Δημ. Συμβούλιο με στόχο την εξεύρεση πιστώσεων για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων καθώς και τη λειτουργία και οργάνωσή τους, Δ) προτάσεις για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων του Δήμου. Η έκθεση υποβάλλεται στη Νομαρχιακή Επιτροπή και κοινοποιείται στις σχολικές επιτροπές.
επίπεδο σχολικής μονάδας	Σημείο αναφοράς ο σχετικός σχεδιασμός. Γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων με βάση διορθωτικές παρεμβάσεις του Σχ. Συμβούλου, όπως διαμορφώθηκαν στον σχεδιασμό, σχετικές αποφάσεις του Σχ. Συμβουλίου και της Σχ. επιτροπής, όπως διατυπώθηκαν στα πρακτικά των συνεδριάσεών τους, απολογιστική έκθεση του εκπ/κού σε επίπεδο τάξης. Αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σχεδιασμού, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στο αν οι πιστώσεις κάλυψαν τις ανάγκες οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, Δ) αν ανταποκρίθηκαν στην υλοποίηση οι συντελεστές του εκπ/κού έργου, Ε) στις διορθωτικές παρεμβάσεις που έγιναν και στα αποτελέσματά τους, Στ) σε προτάσεις βελτίωσης του εκπ/κού έργου της επόμενης χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται στον Σχ. Σύμβουλο, στον Προϊστάμενο Δ/σης και στη Δημοτική Επιτροπή. Οι Σχ. Σύμβουλοι έγγραφα ανακοινώνουν τις απόψεις τους στον Δ/ντή σχολείου με απολογιστική έκθεση. Το ίδιο γίνεται και από τους

	Προϊσταμένους Δ/νσης. Και οι δύο εκθέσεις λαμβάνονται υπόψη για τον σχεδιασμό της επόμενης χρονιάς
επίπεδο τάξης	Έχει σημείο αναφοράς τον αντίστοιχο σχεδιασμό. Γίνεται από τον εκπ/κό τάξης με βάση τις διορθωτικές παρεμβάσεις και απόψεις των Σχ. Συμβούλων και του Δ/ντή όπως διατυπώθηκαν στην υλοποίηση του σχεδιασμού. Αναφέρεται: Α) στο κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι, Β) στις αδυναμίες και τα κενά που παρουσιάστηκαν, τον τρόπο αντιμετώπισής τους, Γ) στις διορθωτικές παρεμβάσεις από τον Δ/ντή και τον Σχ. Σύμβουλο, Δ) στο κατά πόσο αξιοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση οι άλλοι συντελεστές του εκπ/κού έργου, Ε) στο κατά πόσο στηρίχθηκε ο σχεδιασμός οικονομικά, Στ) στην πραγματικότητα της τάξης όπως διαμορφώθηκε μετά την υλοποίηση του σχεδιασμού, Ζ) σε προτάσεις για τη βελτίωση του εκπ/κού έργου την επόμενη χρονιά. Έκθεση υποβάλλεται στον Σχ. Σύμβουλο και τον Δ/ντή και καταχωρείται στον ατομικό φάκελο του εκπ/κού. Ο Σχ. Σύμβουλος ανακοινώνει τις απόψεις του στην απολογιστική έκθεση και στο έργο που συντελέστηκε στην τάξη κάνοντας αν χρειάζεται προτάσεις για βελτίωση στην επόμενη χρονιά. Το ίδιο κάνει και ο Δ/ντής για θέματα της αρμοδιότητάς του. Οι δύο απόψεις λαμβάνονται υπόψη στον επόμενο σχεδιασμό τάξης.

Σημειώνεται ότι οι πρώτες αντιδράσεις για την αξιολόγηση κάνουν την εμφάνισή τους ήδη το 1985, στον Ν.1566/85, τον οποίο η Δ.Ο.Ε. αποδεχόταν, καθώς θεωρούσε πως θα άνοιγε τον δρόμο για μία εκπαίδευση στην υπηρεσία του λαού (Διδασκαλικό Βήμα, 1985, σ. 1). Όμως, παρόλο που ο Υπουργός Παιδείας είχε υποσχεθεί πως θα διατηρούσε ανοιχτό διάλογο με την Ομοσπονδία μέχρι την ψήφιση του Νόμου, οι σχετικές με την αξιολόγηση τροπολογίες του νομοσχεδίου διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την ΔΟΕ χωρίς διάλογο, προκαλώντας την αντίδραση της.

Ο τότε πρόεδρος της Ομοσπονδίας ανέφερε πως

είναι κυρίαρχα ιδεολογικό το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και είναι κυρίαρχα πολιτικο-εκπαιδευτικό. Δεν είναι τεχνοκρατικό-εκπαιδευτικό. Υπάρχει, συνάδελφοι, η ανάγκη να αναλύσουμε πλατεία τι σημαίνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σημαίνει πολλά πράγματα. (Διδασκαλικό Βήμα, 1985, τ. 966, σ. 9)

Η Δ.Ο.Ε. λίγο αργότερα απέστειλε τις εξειδικευμένες θέσεις της για την αξιολόγηση στο Υπουργείο, ενημερώνοντας πως ήταν τμήμα των θέσεων που είχαν αποσταλεί το 1984, «άρτια τεκμηριωμένες επιστημονικά» και πως είχαν μελετηθεί από όλες τις πλευρές. Ταυτόχρονα όμως, τόνιζε το εξής:

...είναι πλέον καιρός να λυθεί το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση σύμφωνα με τις θέσεις του κλάδου μας. Σας επισημαίνουμε ότι διαφορετική εξέλιξη στο θέμα αυτό, καθώς και παραπέρα καθυστέρηση επίλυσής του, θα εντείνει την ήδη φορτισμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί στο χώρο μας για το θέμα της αξιολόγησης με απρόβλεπτες συνέπειες για την από δω και πέρα λειτουργία των σχολείων και την υπόθεση της εκπαιδευτικής αλλαγής. Σας καλούμε λοιπόν να υιοθετήσετε την πρότασή μας και να προχωρήσετε άμεσα στην υλοποίησή της. Το ΔΣ της Δ.Ο.Ε., (...) είναι υποχρεωμένο να σας επισημάνει ότι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί, δεν θα δεχτούν οποιαδήποτε ρύθμιση στο θέμα "αξιολόγηση" που θα είναι αντίθετη με τις θέσεις του κλάδου. (Διδασκαλικό Βήμα, 1986, τ. 977, σ. 24)

Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι από το 1986 και έπειτα δεν υπάρχει αυτοδυναμία στη Διοίκηση της Ομοσπονδίας και συνεπώς οι αποφάσεις και η συνολική στάση είναι αποτέλεσμα εσωτερικών συμβιβασμών μεταξύ των παρατάξεων.

Η Ομοσπονδία ωστόσο συνέχισε να παρεμβαίνει. Όπως αναφέρεται και στον Πίνακα 2, το 1997 ψηφίζεται ο Ν.2525 ο οποίος προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Λίγο πριν την ψήφιση αυτή, και προφανώς σε μια προσπάθεια να συμμετέχει στον σχετικό διάλογο που είχε αρχίσει, αναφέρει:

διακηρύσσουμε ότι με αναχρονιστικά συστήματα αξιολόγησης [...] το σχολείο μεταβάλλεται σε χώρο καταπίεσης και αυταρχισμού., υπενθυμίζουμε ότι ο κλάδος έχει διαμορφώσει πρόταση για την αξιολόγηση,... δηλώνουμε ότι είμαστε κατηγορηματικά αντίθετοι με μηχανισμούς ελέγχου και καταστολής..., υπογραμμίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογείται καθημερινά από γονείς και μαθητές..., υπερτονίζουμε ότι χωρίς διάλογο τομέας στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν τελεσφορούν. (Διδασκαλικό Βήμα,1997, τ. 1087, σσ. 3-4)

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοσχεδίου (που κατέληξε στην ψήφιση του Ν.2525) η Δ.Ο.Ε. δημοσίευσε εκ νέου τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και κάλεσε, τον Νοέμβριο του 1997, σε ανοικτή συζήτηση με το ίδιο θέμα την πολιτική ηγεσία, εκπρόσωπους των πολιτικών κομμάτων, και άλλους κοινωνικούς εταίρους (ΑΔΕΔΥ, Γ.Σ.Ε.Ε., της Ο.Λ.Μ.Ε), και εκπροσώπους της Κοινωνίας των Πολιτών. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του κοινωνικού διαλόγου, τοποθετήθηκε ο τότε πρόεδρος της Δ.Ο.Ε., ουσιαστικά ανακοινώνοντας τις ψηφισμένες θέσεις του κλάδου και δηλώνοντας τη στάση που θα κρατούσε η Ομοσπονδία και ο κλάδος γενικότερα, σε περίπτωση εφαρμογής του νομοσχεδίου (Ν. 2525/97) αλλά και σε περίπτωση οποιασδήποτε άλλης αξιολογικής διαδικασίας που δεν συνέπιπτε με τις θέσεις της Δ.Ο.Ε.

Απορρίπτουμε τις ρυθμίσεις του Ν.2525/97 για την παιδεία, γιατί η φιλοσοφία των ρυθμίσεων του νέου νόμου για την αξιολόγηση είναι διαμετρικά αντίθετη από τη δική μας. (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 11)

.....
Με τη ρύθμιση αυτή επαναφέρεται σε πολύ χειρότερη μορφή ο επιθεωρητισμός του παρελθόντος και επιβάλλεται ο ασφυκτικός, ιδεολογικός και διοικητικός έλεγχος των εκπαιδευτικών... Όταν λέμε επαναφορά του επιθεωρητισμού, αδικούμε τον επιθεωρητή. Ήταν κάτι πολύ διαφορετικό ο επιθεωρητής από τον σημερινό θεσμό του μόνιμου αξιολογητή. Ο επιθεωρητής ήταν από την οικογένεια την εκπαιδευτική [...] Ο μόνιμος αξιολογητής μπορεί να είναι και εξωκλαδικός. (Διδασκαλικό Βήμα, 1997, τ. 1089, σ. 12)

Σε παρέμβασή του ο τότε Ειδικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας υπογράμμισε πως δεν επρόκειτο να υπάρξουν Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις που θα αφορούσαν την αξιολόγηση, αν δεν είχε προηγηθεί (κοινωνικός) διάλογος. Όμως, εστιάζοντας στην αναφορά του Προέδρου της Δ.Ο.Ε. σε μονοπρόσωπα όργανα, δήλωσε πως στο σχέδιο νόμου καμία απολύτως αναφορά δεν γινόταν σε μονοπρόσωπα όργανα και πως το Υπουργείο δεν επρόκειτο να θεσμοθετήσει μονοπρόσωπα όργανα (Δ.Ο.Ε., 1997, σ. 16).

Ανατρέχοντας, όμως, στα πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων (Περίοδος Ζ' - Σύνοδος Β', Θέρος 26-27/8/1997, σσ. 403- 499) για την ψήφιση του παραπάνω Νόμου, διαπιστώνουμε ότι ο εισηγητής της μειοψηφίας ανέφερε πως

ο Υπουργός Παιδείας αιφνιδίασε καταθέτοντας λίγες μέρες πριν από την έναρξη του νέου σχολικού έτους 1997-98 το σχέδιο νόμου που (26.8.97). (σ. 408)

Λίγο παρακάτω επίσης ανέφερε ότι το κόμμα του

πιστεύει ότι επειδή ακριβώς οι οποιοσδήποτε ρυθμίσεις στην παιδεία δεν μπορούν να προχωρήσουν χωρίς διάλογο με όλες τις ενδιαφερόμενες τάξεις και προπαντός με την εκπαιδευτική κοινότητα, γι' αυτό ζητά από την Κυβέρνηση να αποσύρει το νομοσχέδιο για να επανεξεταστεί το όλο πρόβλημα της παιδείας. (σ. 411)

Όμως, σύμφωνα με τον τότε Υφυπουργό Παιδείας υπήρξε συνάντηση τον Αύγουστο του 1997 στην οποία έγινε σαφές ότι η αξιολόγηση ήταν θέμα αρχής για την κυβέρνηση.

(Η ΟΛΜΕ) Δεν έχει καμία συγκεκριμένη πρόταση σε κανένα συγκεκριμένο θέμα [...]. Πέραν όμως αυτού, επειδή μιλούν για διάλογο και δημιουργούν εντυπώσεις, εγώ είχα

εξουσιοδοτηθεί από τον κ. Υπουργό με δεδομένο φάκελο και δεδομένα τα θέματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να εμφανιστώ και στο συνέδριο της ΟΛΜΕ και στο συνέδριο της Δ.Ο.Ε., να τα αναπτύξω και να κάνω συζήτηση και όχι απλό χαιρετισμό. Όχι μόνο δεν μου επέτρεψαν να μιλήσω, εδόθη τύποις ο λόγος, αλλά ήταν κατ' ουσίαν αδύνατον να μιλήσω, διότι είχαν ξεσηκωθεί. Με απέβαλαν σχεδόν από τα συνέδριά τους. (σ. 415)

Την επόμενη μέρα της συνεδρίασης κλήθηκαν οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών να τοποθετηθούν. Όταν πήρε το λόγο ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. επιβεβαίωσε μια συνάντηση που είχε (η Δ.Ο.Ε. με το Υπουργείο) στις 24.7.97 η οποία αφορούσε θέματα που απασχολούσαν. Κατέληξε πως όντως δεν υπήρχε κοινωνικός διάλογος και ότι αυτό επισκίαζε το νομοσχέδιο γιατί είχε κάποια θετικά στοιχεία (σσ. 446-447).

Όσον αφορά το θέμα της αξιολόγησης, ο Πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. απάντησε πως συμφωνούσαν με την αξιολόγηση και πως έπρεπε να γίνει διάλογος (σ. 448). Στο ερώτημα του Υπουργού «ποιοι νομίζετε πρέπει να κάνουν αξιολόγηση και ποια κριτήρια είναι αυτά που πρέπει να χρησιμοποιούνται», δεν δόθηκε συγκεκριμένη απάντηση από τον Πρόεδρο της Ομοσπονδίας, παρά μόνο «να κάνουμε διάλογο» (σ. 450).

Σημαντική θεωρούμε την καταγραφή της τοποθέτησης του Υπουργού για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση:

Το σύστημα αξιολόγησης που έχουμε υπόψη μας, είναι ένα σύστημα που θα βοηθήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Εάν όμως, αφήσουμε τώρα την αξιολόγηση μέσα στην εσωτερική δομή, θα γίνει χάος, θα γίνουν συναλλαγές και τελικά θα καταστρέψουν το εκπαιδευτικό σύστημα και θα καταπιέσουν τον εκπαιδευτικό. Εμείς λέμε να προχωρήσουμε προς αυτήν την κατεύθυνση, να αρχίσει επιτέλους να γίνεται η αξιολόγηση, αλλά παράλληλα να υπάρχει μια ανεξάρτητη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από πεπειραμένους εκπ/κούς. (...) Δεν είναι ένα σύστημα που τιμωρεί αλλά ένα σύστημα που επιβραβεύει, γιατί με βάση την απόδοση θα μπορούμε να προσδιορίσουμε αργότερα την εξέλιξη του εκπαιδευτικού. (Πρακτικά Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων, Θέρος 26-27/8/1997, σσ. 466-467)

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι τουλάχιστον μέχρι το 1997 η Δ.Ο.Ε. επιδίωξε τον κοινωνικό διάλογο όμως δεν είναι σαφές αν στον διάλογο αυτό ήταν διατεθειμένη πράγματι να διαπραγματευτεί σε ζητήματα που θα έθετε η κυβέρνηση στον διάλογο αυτό. «Η θα γίνει, λοιπόν, αξιολόγηση με βάση τις θέσεις του κλάδου ή δεν θα γίνει συνάδελφοι» (Διδασκαλικό Βήμα, 2004, τ. 1128, σ. 107).

Ενδιαφέρον τέλος έχει η στάση της Ομοσπονδίας στην μεθοδολογική επιλογή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε πρώιμο στάδιο, πριν γίνει η επίσημη πρόταση (βλ. Ν. 3848/2010 και Πίνακα 1 παραπάνω) η ΔΟΕ εξέφρασε την άποψη ότι η αξιολόγηση:

Είναι εσωτερική υπόθεση, που στηρίζεται στη δημοκρατία, στις σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας και έχει στόχο την ανατροφοδότηση και αναμόρφωση της Παιδαγωγικής Πράξης. Είναι συλλογική και προσωπική προσπάθεια που απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των εκπαιδευτικών. (Διδασκαλικό Βήμα, 1998, τ. 1096, σ. 3)

Αργότερα όμως όταν διατυπώθηκε η επίσημη πρόταση για την αυτοαξιολόγηση εξέφρασε την αντίθεσή της στην προσπάθεια του Υπουργείου να επιβάλλει την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με εγκύκλιο, πριν καν ψηφιστεί το πολυνομοσχέδιο (Διδασκαλικό Βήμα, τ. 1153, σ. 52). Υποστηρίχθηκε επίσης ότι:

θα αποτελούσε τον δούρειο ίππο για την αξιολόγηση-χειραγώγηση των εκπαιδευτικών αφού προηγούμενος νόμος προέβλεπε πως την αξιολόγηση σχολικών μονάδων ακολουθεί αξιολόγηση εκπαιδευτικών. (Διδασκαλικό Βήμα, 2010, τ. 1152, σ. 52)

Τέλος, στη Γενική Συνέλευση που πραγματοποιήθηκε το καλοκαίρι του 2019, η Δ.Ο.Ε., την αποδέχτηκε με τρεις βασικές προϋποθέσεις: α) Την αποδοχή των εμπλεκόμενων για όσα περιλαμβάνει ως περιεχόμενο ο θεσμός αυτός, β) Να καταστεί σαφές, ότι από το προϊόν της διαδικασίας αποτίμησης προκύπτει όφελος, κέρδος, ποιότητα και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και γ) Η αποτίμηση είναι υπόθεση εσωτερική και αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι μέσα στα σχολεία, αφορά τη διαδικασία της εκπαίδευσης που λειτουργεί μέσα στις σχολικές μονάδες.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Τα τελευταία 40 περίπου χρόνια, από το 1980, δηλαδή, μέχρι και σήμερα, η Δ.Ο.Ε. σε 225 σελίδες περίπου του Διδασκαλικού Βήματος, προσπάθησε να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και την κοινή γνώμη για το σημαντικό θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η οποία, όμως σύμφωνα με την Ομοσπονδία, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης δημοσίων υπαλλήλων, καθώς οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί είναι πρωτίστως παιδαγωγοί και η αξιολόγηση όσον αφορά την παιδαγωγική χρειάζεται «ιδιαιτέρους» χειρισμούς.

Ξεκινώντας την έρευνα από το 1980, ερχόμαστε αντιμέτωποι με τους τελευταίους αγώνες του κλάδου για την κατάργηση του επιθεωρητισμού (βλ. παραπάνω). «Έλεγχο της εργασίας και της συμπεριφοράς των υφισταμένων» (Διδασκαλικό Βήμα, 1980, σ. 1) ονόμαζε η Ομοσπονδία την επιθεώρηση και στήριζε τη θέση της στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις αξιολογούταν κυρίως η συμπεριφορά, ενίοτε οι πολιτικές πεποιθήσεις και η ενδυμασία των εκπαιδευτικών, παρά το παιδαγωγικό έργο που επιτελούσαν. Πλείστες αναφορές είχαν δημοσιοποιηθεί εκείνη την περίοδο για κρίσεις επιθεωρητών που θεωρούνταν αντιεπαγγελματικές, αντισυναδελφικές και πολλές φορές ακολουθώντας το προσωπικό συμφέρον (σ. 1).

Στο ίδιο τεύχος του Διδασκαλικού Βήματος, η Δ.Ο.Ε. έκανε αναφορά στην αξιολόγηση και στην ανάγκη θεσμοθέτησης του Σχολικού Συμβούλου σαν σύμβουλο και βοηθό του εκπαιδευτικού. Η πρώτη αναφορά- για τα έτη που εξετάζουμε- για την αξιολόγηση, την οποία αναφέραμε και προηγουμένως, είχε ως εξής:

Η αξιολόγηση γίνεται αντικειμενική και φτάνει σε βάθος με τη θέσπιση κριτηρίων επιλογής και έρευνας της αξίας ολόκληρης της δραστηριότητας κι ολόκληρης της ιστορίας, που δεν επιτρέπουν την αυθαιρεσία των κριτών. Τέλος, με την καθιέρωση συντελεστών για κάθε περίπτωση προσόντων μικραίνει το ποσοστό αδικίας και διευκολύνει την παράσταση της ποιότητας με αντικειμενικά δεδομένα. (σ. 2)

Παρατηρείται εδώ, πως η ίδια η Ομοσπονδία πρότεινε την καθιέρωση συντελεστών για τα προσόντα που διέθετε ο κάθε εκπαιδευτικός, ώστε η ποιότητα του ατόμου να εστιάζει στις γνώσεις και όχι στην συμπεριφορά. Επρόκειτο για μία πρόταση, στην οποία, στην πορεία των ετών, η Δ.Ο.Ε. στέκεται απέναντι καθώς, σύμφωνα με την ίδια, τα αριθμητικά δεδομένα δεν θα επαρκούν για να χαρακτηρίσουν την παιδαγωγική ικανότητα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν, πως η Δ.Ο.Ε. υποστηρίζει -όλη την περίοδο που εξετάζουμε- ότι τάσσεται επί της αρχής υπέρ της συγκεκριμένης διαδικασίας, όμως κάθε φορά χρησιμοποιεί διαφοροποιημένη επιχειρηματολογία.

Άλλοτε υποστηρίζει πως η συγκεκριμένη διαδικασία είναι απαραίτητη: για ανάληψη θέσης ευθύνης, για περιπτώσεις που παρατηρείται αρνητική απόδοση του εκπαιδευτικού, για μονιμοποίηση ή για βαθμολογικές προαγωγές. Άλλοτε πως ΔΕΝ πρέπει η αξιολόγηση να εστιάζει στην μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Άλλοτε εμφανίζεται να διερωτάται αν όντως κρίνεται απαραίτητη σαν διαδικασία και άλλοτε εστιάζει μόνο στην

αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εντάσσοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη γενικότερη αξιολόγηση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η Δ.Ο.Ε., αποδεχόμενη την διπλή ιδιότητα του εκπαιδευτικού -την υπηρεσιακή και την παιδαγωγική-, αναφέρει πως στη μεν πρώτη μπορεί πάντα να αξιολογείται όπως όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι, στη δεύτερη όμως, δεν μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση, αφού οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι πολλοί.

Ενώ όμως δηλώνεται η επί της αρχής συμφωνία, πρακτικά η Ομοσπονδία, όμως, φαίνεται να είναι αντίθετη σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης προτείνεται από το Υπουργείο και αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας ως επιχειρήματα έννοιες, όπως: **έλεγχος, τιμωρία, χειραγώγηση, απόλυση**, και άλλα σε μικρότερη κλίμακα, προκειμένου να αποτραπεί η υλοποίηση της διαδικασίας. Το μεγαλύτερο, βέβαια, επιχείρημα, είναι η συσχέτιση του **επιθεωρητισμού** με την αξιολόγηση, ενώ είναι και το μακροβιότερο (χρησιμοποιείται από το 1982, με την κατάργηση του επιθεωρητή, μέχρι περίπου και σήμερα). Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζεται η ποσοτική απεικόνιση των λέξεων- επιχειρημάτων που αξιοποιούνταν διαχρονικά από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος ως πιθανές συνέπειες σε περίπτωση εφαρμογής / υλοποίησης της αξιολόγησης.

Στην τελευταία Γενική Συνέλευση του κλάδου (88^η) που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019, επίσης καμία αναφορά δεν έγινε στην αξιολόγηση/ αποτίμηση του εκπαιδευτικού. Υπήρξαν, όμως, αντιδράσεις από την πλευρά της Ομοσπονδίας όσον αφορά την αξιολόγηση στελεχών της εκπαίδευσης. Έτσι, σε απόφαση της Γενικής Συνέλευσης αναφέρεται:

Όσα θεσμοθετούνται με τον νόμο 4547 διαλύουν την ψευδαίσθηση ότι η κατάργηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου θα σήμαινε και κατάργηση της αξιολόγησης-χειραγώγησης, και έχει πάρει απόφαση για απεργία- αποχή από τη διαδικασία, η οποία θα ενεργοποιηθεί την κατάλληλη χρονικά στιγμή. (Δ.Ο.Ε., 2019)

Συμμεντεύξεις

Οι συνεντεύξεις, αξιοποιήθηκαν ως επιπλέον εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση της αντιμετώπισης της αξιολόγησης από τους εκλεγμένους αντιπροσώπους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επρόκειτο για 8 (οχτώ) μη δομημένες συνεντεύξεις όπου οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτές παρέχοντας τη δυνατότητα έκφρασης της γνώμης των ερωτηθέντων. Έγινε σύγκριση μεταξύ του αρχαιακού υλικού που είχαμε συγκεντρώσει καθώς και με τη νομοθεσία που κάθε φορά αναφερόταν στις συνεντεύξεις, προκειμένου να συνδέσουμε και να εκτιμήσουμε καλύτερα τις αντιδράσεις που προέκυπταν σε κάθε προσπάθεια υλοποίησης της αξιολόγησης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας.

Οι συνεντεύξεις μας έδωσαν στοιχεία, που αναδεικνύουν αντιπαραθέσεις στο εσωτερικό της Ομοσπονδίας. Χωρίσαμε τα δεδομένα μας σε τέσσερις (4) θεματικούς άξονες (κοινό διεκδικητικό πλαίσιο στις παρατάξεις που απαρτίζουν την Ομοσπονδία, οι λόγοι αντίδρασής της, η ύπαρξη επιστημονικής τεκμηρίωσης στον λόγο της Δ.Ο.Ε. και παρατήρηση διαφοροποιήσεων στον λόγο της στο πέρασμα του χρόνου), ώστε να οδηγηθούμε σε συστηματικότερη και διεξοδικότερη ανάλυση των απαντήσεων. Σημειώνεται ότι η ποσοτικοποίηση κάποιων αποτελεσμάτων γίνεται για λόγους οπτικοποίησης και κατανόησης των επιχειρημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως, δεν φαίνεται να υπάρχει ένα κοινό διεκδικητικό πλαίσιο μεταξύ των παρατάξεων που την απαρτίζουν, αλλά αναγκάζονται πολλές φορές να συμφωνήσουν, προκειμένου να εμφανίσουν κοινή στάση στην προοπτική της εισαγωγής της αξιολόγησης. Επίσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, θεωρεί ότι ο

επιστημονικά τεκμηριωμένος λόγος είναι ένα ζητούμενο για την Δ.Ο.Ε.. Βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τους (Σ2) και (Σ3),

ο ρόλος της Ομοσπονδίας δεν είναι να καταθέτει προτάσεις ή να εξειδικεύει σε εκπαιδευτικά θέματα (Σ2),

το συνδικαλιστικό κίνημα θέτει κάποιες παραμέτρους, παίρνει μία θέση επί της αρχής. Το Υπουργείο είναι αυτό που καταθέτει προτάσεις και σχέδια νόμου και από αυτό εξαρτάται η εφαρμογή ή μη της αξιολόγησης(Σ3).

Μέσω των συνεντεύξεων παρατηρείται η χρήση των ίδιων λόγων ως αντίδραση απέναντι στην υλοποίηση της αξιολόγησης. Ο επιθεωρητισμός κι εδώ λαμβάνει τις περισσότερες αναφορές. Σύμφωνα με έναν συνεντευξιζόμενο (Σ2) υποστηρίζεται ότι:

στην αρχή υπήρχε η φοβία, όμως στη συνέχεια ήταν αρεστό το γεγονός ότι δεν υπήρχε έλεγχος, οπότε γιατί να μπαίνουμε στη διαδικασία να ζητήσουμε ή να αποδεχτούμε κάτι τέτοιο.

Πέρα από τους λόγους που προαναφέρθηκαν, επιπλέον, η Δ.Ο.Ε. αντιδρά στην εφαρμογή της αξιολόγησης, λόγω έλλειψης εμπιστοσύνης προς το Υπουργείο. Αναφέροντας άλλοτε πως ο κάθε Υπουργός, ακόμη και του ίδιου κόμματος, ανατρέπει την πολιτική του προηγούμενου, άλλοτε πως η αξιολόγηση δεν αποτελεί προτεραιότητα, αλλά και πως το Υπουργείο δεν αντιμετωπίζει με σοβαρότητα το θέμα.

Σε μία άμεση ερώτηση προς τους συνεντευξιζόμενους για το αν κατά τη γνώμη τους η Δ.Ο.Ε. έχει αλλάξει ή αναθεωρήσει τις θέσεις της για την αξιολόγηση από το 1982 μέχρι και σήμερα, οι απαντήσεις μοιράστηκαν ακριβώς στη μέση. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες υποστήριξαν πως οι θέσεις έχουν αλλάξει, ακολουθώντας κάθε φορά το νομοθετικό πλαίσιο, ενώ οι άλλοι μισοί πως η θέση της Ομοσπονδίας είναι η ίδια με κάποιες, ίσως, φραστικές αλλαγές. Παρατίθενται αποσπάσματα:

Οι θέσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τα νομοθετικά πλαίσια και τους συσχετισμούς των δυνάμεων στο συνδικαλιστικό επίπεδο. (Σ6)

Υπάρχουν διαφοροποιήσεις προς την σωστότερη κατεύθυνση. Το πορτοκαλί βιβλιάρκι έχει ξεπεραστεί. Το '84 είχε γίνει η ατυχής σύνδεση της υπηρεσιακής αξιολόγησης με την εξέλιξη σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια [...] ο κλάδος ξεκαθάρισε πως είναι σταθερά προσανατολισμένος σε μία αξιολόγηση καθαρά εκπαιδευτικού χαρακτήρα και εκπαιδευτικού προσανατολισμού. (Σ5)

Το '86 υπήρξε σχέδιο Π.Δ. της Δ.Ο.Ε. υπηρεσιακής αξιολόγησης. Καμία κυβέρνηση δεν έχει τολμήσει να φέρει τόσο σκληρό σχέδιο αξιολόγησης. Η σημερινή θέση της Δ.Ο.Ε. δεν έχει να κάνει με τίποτε από όλα αυτά. (Σ5)

Οι υπόλοιποι, αντίθετα, υποστηρίζουν σε γενικές γραμμές πως υπάρχει συνέπεια στις θέσεις και πως αυτό που ουσιαστικά έχει αλλάξει είναι η διατύπωση:

Ουσιαστικά είναι η ίδια θέση. Δεν έχει διαφοροποιηθεί. Μπορεί φραστικά να υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, όμως το ζητούμενο είναι το ίδιο. (Σ7)

Από το '80 έγινε προσπάθεια ολοκληρωμένου σχεδίου αξιολόγησης, όμως η ίδια η Δ.Ο.Ε. το απέρριψε. Το '93 οι επεξεργασμένες θέσεις δημοσιεύτηκαν στο πορτοκαλί βιβλιάρκι. Με αυτές τις θέσεις η Ομοσπονδία πορεύτηκε όλα τα επόμενα χρόνια. (Σ8)

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πάντως το γεγονός ότι στην ερώτηση σχετικά με τους όρους με τους οποίους θα μπορούσε η Ομοσπονδία να συμφωνήσει προκειμένου να εφαρμοστεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, υπήρξαν διάφορες απαντήσεις με πιο σημαντική ίσως την ακόλουθη:

Δεν υπάρχουν. Η ουσία είναι αυτή. Δεν θέλουμε να πούμε ευθέως -γιατί έχει κόστος- ότι δεν θέλουμε καμία αξιολόγηση και λέμε αξιολόγηση υπό όρους. Κανείς δεν μπορεί να πει ποιοι είναι οι όροι αυτοί. (Σ2)

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι η Δ.Ο.Ε. ως ομάδα πίεσης, έχει διαχρονικά διαμορφώσει λόγο σε ένα σημαντικό ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και επιχειρηματολογεί για θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης που, κατά την άποψή της αποτελεί την καλύτερη δυνατή επιλογή για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συμμετέχει λοιπόν στον κοινωνικό διάλογο. Από το 1980 μέχρι και το 2000 η διεκδίκηση ήταν περισσότερο εμφανής και η Ομοσπονδία επιζητούσε την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς θεωρήθηκε απαραίτητη τόσο για τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου όσο και για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Πολλές φορές και στα γραπτά κείμενα και στις συνεντεύξεις, έγινε αναφορά στην απουσία διαλόγου μεταξύ Ομοσπονδίας και Υπουργείου. Η αλήθεια είναι πως υπήρξαν φορές που οι δύο πλευρές ήρθαν σε επαφή, ωστόσο η καθεμία ξεκαθάριζε κάθε φορά τη θέση της, εστιάζοντας στις δικές της προτάσεις, χωρίς τη διάθεση προσαρμογής ή σύνθεσης της μίας άποψης με την άλλη. Θα μπορούσαμε, επομένως να υποστηρίξουμε, πως υπήρξε, διάλογος ο οποίος όμως δεν οδήγησε σε σύνθεση, αλλαγή θέσεων και τελική κατάληξη. Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρήθηκαν παλινωδίες, ασυνέπειες και άρνηση ουσιαστικής διαπραγμάτευσης. Η Ομοσπονδία φαίνεται να εμμένει στη ρύθμιση με βάση τις θέσεις της. Υποστηρίζει όμως ότι και οι εκάστοτε κυβερνήσεις δεν εξασφάλιζαν προϋποθέσεις και όρους ουσιαστικού και αποτελεσματικού διαλόγου. Αντίθετη άποψη βέβαια διατυπώνεται διαχρονικά από την άλλη πλευρά καθώς υποστηρίζεται η έλλειψη προτάσεων από την Ομοσπονδία.

Επιβεβαιώνεται συνεπώς ότι και στο ζήτημα της αξιολόγησης η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί πεδίο αντιπαράθεσης και διεκδίκησης εξουσίας. Η Δ.Ο.Ε., παρόλο που απαρτίζεται από επιμέρους παρατάξεις με άμεση αναφορά σε πολιτικά κόμματα, διατυπώνει αιτήματα για την αξιολόγηση επιχειρώντας να διαμορφώσει, ως ομάδα πίεσης, συνθήκες ευνοϊκές προς τα συμφέροντα του κλάδου. Παρατηρεί όμως κανείς ότι ορισμένες φορές τα αιτήματα διακρίνονται από ασυνέπεια. Δηλαδή, θέσεις που αρχικά υποστηρίζονταν από την Ομοσπονδία, όταν αποτέλεσαν προτάσεις της Κυβέρνησης οδήγησαν σε σύγκρουση. Αυτό ενδεχομένως μπορεί να ερμηνευθεί από την έλλειψη κοινού διεκδικητικού πλαισίου (βλ. σχέσεις με πολιτικά κόμματα παραπάνω). Αν ισχύει αυτό όμως, υπονομεύεται ο ρόλος της Ομοσπονδίας ως ενιαία ομάδα πίεσης.

Πιο συγκεκριμένα:

Η στάση της Ομοσπονδίας όσον αφορά **την αξιολόγηση σχολικών μονάδων**, φαίνεται να διαφοροποιείται από το 1982 μέχρι και σήμερα. Άλλοτε φαίνεται να προσαρμόζεται στις εξελίξεις και άλλοτε να διαφοροποιείται συγκυριακά (ανάλογα με την παράταξη που πλειοψηφεί στην Ομοσπονδία και σε συνάρτηση με το κυβερνών κόμμα). Πάντως, επί της αρχής δεν φαίνεται να υπάρχει συνολική απόρριψή της. Προβάλλονται όμως διαχρονικά, ενστάσεις σχετικά με την πρακτική που θα ακολουθηθεί. Συνεπώς η Ομοσπονδία συμμετέχει σε έναν διάλογο προωθώντας τις θέσεις των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή όμως δεν διακρίνεται πάντα από συνέπεια θέσεων και διάθεση σύγκλισης και σύνθεσης. Εδώ μπορεί κανείς να διακρίνει τα στοιχεία της υπεράσπισης των συντεχνιακών συμφερόντων στα οποία αναφέρεται ο Καστοριάδης (2000).

Όσον αφορά την **αξιολόγηση εκπαιδευτικών** η Ομοσπονδία φαίνεται να είναι ξεκάθαρα αντίθετη στην εφαρμογή της, καθώς διαχρονικά προβάλλονται επιχειρήματα

διαφορετικά ως προς τη διατύπωση αλλά με πολλές ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο. Εδώ θα λέγαμε ότι ο διάλογος στην ουσία δεν έχει ξεκινήσει.

Καταληκτικά, σε σχέση με το αρχικό μας ερώτημα, η Δ.Ο.Ε. φαίνεται ότι σε κάποιο βαθμό έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού. Οι κυβερνήσεις ασφαλώς έχουν καθορίσει τις εξελίξεις για τις συγκεκριμένες διαδικασίες, αλλά φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη (όχι απαραίτητα με προθυμία) τις θέσεις της Ομοσπονδίας. Φαίνεται επίσης ότι παρά τις δυσκολίες και τις εντάσεις έχει αναπτυχθεί *διάλογος*, με κάποιες ιδιαιτερότητες. Δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι ο διάλογος αυτός πληροί τους όρους του αποτελεσματικού διαλόγου, ωστόσο υφίσταται και τελικά αποτελεί μέρος της διαμόρφωσης της πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό λοιπόν η Ομοσπονδία συμμετέχει στον διάλογο αυτό, όχι απαραίτητα και όχι πάντα παραγωγικά.

Οι διαφοροποιήσεις στον λόγο της Ομοσπονδίας και οι αντιδράσεις της δεν σχετίζονται με το εκάστοτε κυβερνών κόμμα, αφού αντιδρά σε οποιοδήποτε νομοθέτημα οποιασδήποτε Κυβέρνησης, αλλά με το γεγονός ότι εκ της έρευνας αλλά και εκ του αποτελέσματος η Δ.Ο.Ε. δεν επιθυμεί, ουσιαστικά, την εφαρμογή της αξιολόγησης στα σχολεία. Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτό που η ΔΟΕ πιστεύει είναι ότι δεν προδίδει τα συμφέροντα των εντολοδόχων της, ούτε ότι τα «παζαρεύει προσπαθώντας κυρίως να αποφύγει συγκρούσεις με τη διαχειριστική γραφειοκρατία» (Καστοριάδης, 2000), καθώς δεν διστάζει να συγκρουστεί με αυτήν, αναιρώντας ακόμη και πρότερες θέσεις.

Ολοκληρώνοντας, παραθέτουμε ένα κομμάτι από μία συνέντευξη, που- κατά τη γνώμη μας- αποτελεί μια συνοπτική παρουσίαση όλων των παραπάνω:

Πολλές φορές, απουσιάζει η κοινή λογική ή -αν θες- το αυτονόητο. Η ανταλλαγή επιχειρημάτων, ο διάλογος σε πολλά θέματα δεν υπάρχει. Συνθηματική επιχειρηματολογία, αναγωγές σε δυνάμεις που μας επιβουλεύονται και θέλουν το κακό μας, καταστροφολογία, μόνο διαπιστώσεις, παντελής απουσία ολιστικού σχεδιασμού και οράματος. Αυτή είναι η Ομοσπονδία μας. Δεν έχει τη δυναμική των αποφάσεών της. Για άλλους θετικό, που εμποδίζουν αυτόν τον δρόμο και εργάζονται για να έχουν μεγαλύτερη συνδικαλιστική επιρροή, έτσι ώστε τίποτα να μην περάσει. Οι κοινωνίες πρέπει να έχουν τα μεγάλα τους όχι, αλλά δεν πάνε στην επόμενη μέρα αν δεν έχουν και πολλά ναι. Σίγουρα, λοιπόν, για την αλλαγή ατομικής στάσης, αρχικά, και της Ομοσπονδίας αργότερα, έχουμε δρόμο μπροστά μας. (Σ10)

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2001). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (1982-2000). Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου* (σσ. 146-153). Μεταίχμιο.
- Αθανασιάδης, Χ. (2011). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική: όψεις του 20ού αιώνα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορία της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις τ. Β'* (σσ. 1009-1030). Gutenberg.
- Αθανασιάδης, Χ. (χ.χ.). Εκπαιδευτικά συνδικάτα και κοινωνικός κορπορατισμός. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-2000). tinyurl.com/y9c9qn5w
- Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2013). *Κράτος και επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης: Ο λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (1964-2004)* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Αλεξανδρόπουλος, Σ. (2010). *Συλλογική δράση και αντιπροσώπευση συμφερόντων πριν και μετά τη μεταπολίτευση στην Ελλάδα*. Κριτική.

- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (χ.χ.). *Ομάδες πίεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. <https://study.eap.gr/mod/glossary>
- Ball, A. R., & Peters, G. (2001). *Σύγχρονη πολιτική και διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην πολιτική επιστήμη* (Κ. Α. Λάβδας, Μτφρ.). Παπαζήσης.
- Bentley, A. F. (1908). *The process of government. A study of social pressures by Arthur F. Bentley*. The University Press.
- Γεωργουδάκης, Γ. (2010). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Μύθοι και πραγματικότητες*. Δίαυλος.
- Γκότοβος, Α. (2007). Εκπαιδευτικοί οργανισμοί, εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική: Δυνατότητες και όρια πολιτικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Φ. Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 99-111). Ελληνικά Γράμματα.
- Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.
- Γράβαρης Δ. (2004). Η πολιτική οικονομία των μορφών νομιμοποίησης. Από τον λαϊκισμό στον τεχνοκρατικό εκσυγχρονισμό. Στο *Κοινωνική αλλαγή στη σύγχρονη Ελλάδα (1980-2001)* (σσ. 27-57). Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.) (2005). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Σαββάλας.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1993). *Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την Αξιολόγηση*. Αθήνα.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2013). Διεκδικητικό Πλαίσιο. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1164, 125-126.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (1980-2017). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχη 866-867, 894, 899, 903, 908, 914, 919, 931, 935, 945, 950, 953-954, 957-963, 965-966, 968-970, 974-982, 984, 987, 989, 991-993, 999-1000, 1003, 1005, 1010, 1023, 1032, 1037, 1047, 1049, 1061-1063, 1076, 1087, 1089-1097, 1099, 1103-1104, 1107, 1110-1111, 1113, 1116, 1122, 1126, 1128, 1153-1155, 1160-1161, 1163-1168.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2019). Απόφαση 88ης Γενικής Συνέλευσης Δ.Ο.Ε. για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Ανακτήθηκε στις 25-7-2019 από tinyurl.com/ycym97an
- Δούκας, Χ. (1995). *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ζαμπαρλούκου, Σ. (1997). *Κράτος και εργατικός συνδικαλισμός στην Ελλάδα, 1936-1990: μια συγκριτική προσέγγιση*. Σάκκουλας.
- Goldstein, K. M. (1999). *Interest groups, lobbying, and participation in America*. Cambridge University Press.
- Heywood, A. (2002). *Εισαγωγή στην πολιτική* (Γ. Καράμπελας, Μτφρ.). Πόλις. (Πρωτότυπη έκδοση 2002).
- Κασουλίδης, Α. (2012). *Πολιτική, εκπαιδευτική πολιτική και διδασκαλικός συνδικαλισμός στην Κύπρο: το παράδειγμα της ΠΟΕΔ (1960-1974)* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Κασσωτάκης, Μ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Γρηγόρης.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Ύψιλον.
- Κολυμπάρη, Σ. (2020). Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014) (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας.
- Κουτούζης, Ε. (2008). Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα. Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Ε. (2018). Σημειώσεις μαθήματος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση». Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 13, 75-87.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2014). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ιστοσελίδα ΔΟΕ doe.gr/27.02.2013.
- Lavdas, K. A. (1997). *The Europeanisation of Greece: Interest politics and the crises of integration*. Macmillan Press.
- Λάβδας, Κ. (2005). Πολιτική ανάλυση, εκπαιδευτική πολιτική και ομάδες συμφερόντων: θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 61-86). Σαββάλας.
- Λάβδας, Α. Κ. (2007). Οι ομάδες συμφερόντων στον εξαρθρωμένο κορπορατισμό: Ο κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα και ο ευρωπαϊκός «ανταγωνιστικός κορπορατισμός». Στο Κ. Featherstone (Επιμ.), *Πολιτική στην Ελλάδα. Η πρόκληση του εκσυγχρονισμού* (σσ. 119-146). Οκτώ.
- Λαΐνας, Α. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και διαδικασία. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 6, 75-125.
- Lieberman, M. (2000). *The teacher unions: How they sabotage educational reform and why*. Encounter books.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1998). *Μεταξύ Πτυοκάμπτη και Προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*. Οδυσσέας.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (2001). *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία*. Πατάκης.
- Μητροπούλου, Α. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπάκας, Θ. (2011). Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα (1974-2000). tinyurl.com/ycfhceyd
- Μπάρδα, Δ. (2019). *Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικός λόγος: Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών (1982-2019)* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 135-149). Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2019). *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*. Πάτρα.
- Oertel, L. (2005)/ OESD. Quality framework for school evaluation and consequences for school design and assessment. *Evaluating Quality in Educational Facilities*. tinyurl.com/yaeqasn5
- OESD, (2017). *Education policy in Greece, a preliminary assessment*. tinyurl.com/yaw65gkr

- Olson, M. (2007). *Η άνοδος και η παρακμή των εθνών: Οικονομική μεγέθυνση, στασιμότητα και κοινωνικές ακαμψίες* (Γ. Αδαμόπουλος, Μτφρ.). Παπαζήσης. (Πρωτότυπη έκδοση: 1982).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαδούρης, Π. (2011). Ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ) στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων 1964/65, 1976/77 και 1985. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις, τόμος Β'* (σσ. 1031-1050). Gutenberg.
- Παπαδούρης, Π., & Κουσουράκης, Γ. (χ.χ.) *Όψεις της κοινωνικής πολιτικής στο λόγο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος κατά την περίοδο 1946- 1967*. tinyurl.com/y9ogwy7r
- ΠΑΣΟΚ. (1981). Διακήρυξη Κυβερνητικής Πολιτικής. Αθήνα.
- Richardson, J. (2000). Government, interest groups and policy change. *Political studies*, 48(5), 1006-1025.
- Σαϊτίης, Χ. (2008). Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. tinyurl.com/y9n5e65m
- Schmitter, P. C. (1974). Still the century of corporatism? *The Review of Politics*, 36(1), 85-131.
- Τσακίρης, Θ. (2009). Πολιτική κοινωνιολογία Μέρος 2: Διαδικασία εκπροσώπησης συμφερόντων και ομάδες πίεσης. Ανακτήθηκε στις 12-9-2018 από tinyurl.com/ya9bvbft
- Τσέμπα, Χ. (2015). *Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους στόχους και τις συνέπειες της αξιολόγησης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή.

Νομοθεσία

- Νόμος 1304/82: *Για την επιστημονική- παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*
- Νόμος 1566/85: *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1988: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
- Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος 1992: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- Νόμος 2525/1997: *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*
- Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.*
- Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26/2/1998: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών.*
- Νόμος 2986/2002: *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*
- Εγκύκλιος 37100/2010: *Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.*
- Νόμος 3848/2010: *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.*

Υπουργική Απόφαση 14841/Γ1 της 13/2/2012: Προετοιμασία - Δράσεις γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων.

Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1 της 15/03/2013: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας - Διαδικασία αυτοαξιολόγησης.

Εγκύκλιος Γ1-190089/2013: Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013- 2014 - Διαδικασίες.

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Νόμος 4547/2018: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/ 2019: Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Πρακτικά της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής

01.08.1985: Επεξεργασία νομοσχεδίου «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

13.04.1992: Εξέταση και επεξεργασία του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ «Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

27.08.1997: Επεξεργασία και εξέταση του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. (2^η συνεδρίαση).

09.01.2002: Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΠΘ « Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (2^η συνεδρίαση- ακρόαση φορέων).

29.04.2010: Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΔΒΘ «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού- καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ακρόαση εξωκοινοβουλευτικών προσώπων- 2^η συνεδρίαση).

22.02.2018: Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΘ «Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις» (4^η συνεδρίαση- β' ανάγνωση).

05.06.2018: Συνέχιση της επεξεργασίας και εξέτασης του σχεδίου νόμου του ΥΠΕΘ, «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (2^η συνεδρίαση- ακρόαση εξωκοινοβουλευτικών προσώπων).