

***Οι επιπτώσεις της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των υποστηρικτικών δομών που τη συνοδεύουν στο εκπαιδευτικό έργο και στην εργασία του εκπαιδευτικού.***

Μια συμβολή στο έργο της 3<sup>η</sup> ομάδας εργασίας του συνεδρίου με θέμα: **Ο εκπαιδευτικός ως μέλος του σχολείου: επίδραση αυτού του παράγοντα στον εκπαιδευτικό και το έργο του.** (ενδεικτικά: θεσμικό πλαίσιο, διοίκηση, Σύλλογος, αποφάσεις, παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ποινές, αξιολόγηση, σχολικό κλίμα, μαθητικές κοινότητες, σύλλογοι γονέων)

***Τα μέλη της ομάδας : Παυλοπούλου Ευρυδίκη, Διαμαντοπούλου Βάσω, Βασιλειάδης Βασίλης, Κουτσούκου Μαρία, Ασμή Λάζαρος.***

---

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν υπάρχει ως αυτοτελής έννοια, αλλά κάθε φορά προσδιορίζεται από συγκεκριμένους πολιτικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς όρους που συνδέονται με τα ερωτήματα του ποιος, τι αξιολογεί, ποιον και γιατί. (Γρόλλιος, 2002, σ. 265) (Κάτσικας, Θεριανός, Τσιριγώτης, & Καββαδίας, 2007, σ. 57). Η ίδια η αξιολόγηση ως έννοια δεν είναι εσωτερική υπόθεση της εκπαίδευσης, αλλά οι ίδιες οι διαδικασίες της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι εξουσιαστικές σχέσεις που απορρέουν από αυτή, αποτελούν προϊόν και παράγοντα του συνόλου των κοινωνικών σχέσεων και του κοινωνικού συνειδέαι. (Πατέλης, 2002, σ. 72)

Στη δεκαετία του 70, η οικονομική κρίση έγινε η αιτία να κυριαρχήσει μια ρητορική στην εκπαίδευση που στηρίχτηκε στην κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων σχετικά με τη δυνατότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της κρίσης. (Γρόλλιος, 2002, σ. 266)

Η νέα κυρίαρχη λογική για την εκπαίδευση πρόβαλε την έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας, της διαφοροποίησης των σχολείων, της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς, της επιβολής γενικά όρων της οικονομίας και της επιχείρησης στην ανάλυση του σχολικού οργανισμού και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Κι αν οι πρώτες έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα από εκπαιδευτικούς που νοιάζονταν να βελτιώσουν το σχολείο τους έδωσαν το σλόγκαν «τα σχολεία μπορούν να κάνουν τη διαφορά» **οι έρευνες τις τελευταίες δυο δεκαετίες γίνονται από κυβερνήσεις, διεθνείς οργανισμούς, ΟΟΣΑ και έχουν συγκεκριμένη πολιτική στόχευση. Απηχούν δε την εικόνα για το σχολείο που έχει αυτός που διενεργεί την έρευνα.** Έτσι, τα τελευταία χρόνια τα πορίσματα των ερευνών της σχολικής αποτελεσματικότητας έχουν χρησιμοποιηθεί για να στηρίξουν τις προσπάθειες επιβολής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, του σχολείου και του εκπαιδευτικού. (Θεριανός, 2006, σσ. 26-32)

Ένα σχολείο όμως δεν μπορεί να χαρακτηριστεί αποτελεσματικό όσο υψηλή κι αν είναι η επίδοση των μαθητών του, αν οι καθηγητές δεν αισθάνονται καλά μέσα σε αυτό. (Θεριανός, 2006, σ. 40). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών μας.

Μετά από αυτή την κρίση του μαζικού σχολείου και την εισαγωγή των εννοιών της αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας, της εμπορευματικής λογικής δηλαδή, αρχίζει και αμφισβητείται η κρατική επένδυση στην Παιδεία. Όπως γράφει ο Ψαχαρόπουλος στο (Ψαχαρόπουλος, 1999, σ. 132), δεν μπορεί μια κεντρική κυβέρνηση να χρηματοδοτεί όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στα σχολεία.

Πού οδήγησαν όλα αυτά; Το κεντρικό θέμα της 45ης συνάντησης της UNESCO για την εκπαίδευση το 1996 ήταν ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Εκεί διαπιστώθηκε ότι ακόμα και στην Αγγλία, όπου οι αναφορές των επιθεωρήσεων για το κάθε σχολείο δείχνουν βελτίωση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί όμως και οι μαθητές γίνονται ολοένα και πιο δυσαρεστημένοι. Και οι λόγοι για το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών αποδίδονται στις αλλαγές των εργασιακών και οργανωτικών συνθηκών απασχόλησης, που οδήγησαν στην εντατικοποίηση, σε αύξηση του φόρτου εργασίας μέσα κι έξω από το σχολείο. **Ο αυξανόμενος διαχειριστικός έλεγχος από την έκταση και την ένταση των μεταρρυθμίσεων, τις συνθήκες αξιολόγησης και απασχόλησης επέδρασαν αρνητικά στους εκπαιδευτικούς.** (Day, 2003, σσ. 165,166)

Δεν είναι της παρούσης εργασίας θέμα να ασχοληθούμε με την ιστορία της αξιολόγησης στην Ελλάδα, ωστόσο η προσπάθεια επιβολής της, είτε ως αξιολόγηση σχολικής μονάδας είτε ως αξιολόγηση εκπαιδευτικού έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια, με πιο πρόσφατα το ν.3848/10 της Διαμαντοπούλου, το ΠΔ 152/13 του Αρβανιτόπουλου και το ν.4142/13 για την ΑΔΙΠΠΔΕ.

Αυτά που αντιμετωπίζουμε σήμερα δεν έρχονται ως κεραυνός αιθρία, αλλά αποτελούν πιστή αντιγραφή προτάσεων του ΟΟΣΑ, της ΑΔΙΠΠΔΕ, του ΣΕΒ, παλαιότερων κυβερνήσεων.

Η **έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ** με αρ. πρ. 234/20-12-2016 προς τον υπουργό παιδείας αναφέρει **ότι πρέπει να διασφαλιστούν οι στάσεις και οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή τους στη διαδικασία αξιολόγησης, ενώ ο συνδυασμός αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης θα γίνει όταν εμπεδωθεί στους εκπαιδευτικούς κουλτούρα αξιολόγησης.** Η έκθεση κάνει καταρχάς μια κριτική στον ιδρυτικό νόμο της ΑΔΙΠΠΔΕ ν.4142/13 (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), αφού θεωρεί λάθος την επιβολή κάθε μορφής αξιολόγησης χωρίς να υπάρχει από πριν συγκατάθεση των εκπαιδευτικών. Κατόπιν θεωρεί ως κατάλληλη μορφή αξιολόγησης της σχολικής μονάδας την αυτοαξιολόγησή της. Χρησιμοποιώντας τον όρο «κοινότητα μάθησης» για το σχολείο εισηγείται τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος διαχείρισης της βάσης δεδομένων που θα προκύψει από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στην έκθεση δίνεται βάρος στις «προτάσεις ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της αποσυγκέντρωσης». Ήδη τα περί αυτονομίας και αποκέντρωσης καθώς και η αυξημένη συμμετοχή της αυτοδιοίκησης στην καθημερινότητα του σχολείου περιγράφονται από την έκθεση εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ από το 1996 (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998, σ. 194)

Χρησιμοποιείται στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ ο όρος «απόδοση λόγου» που θα διασφαλιστεί μέσω της αποτελεσματικής λειτουργίας της αυτοαξιολόγησης της ΣΜ. Προτείνει το 25% του προγράμματος να αποφασίζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας όπως και οι προδιαγραφές αξιολόγησης των μαθητών να

ρυθμίζονται σε σημαντικό βαθμό από τη ΣΜ. Να θυμίσουμε ότι το 2014 ο Λοβέρδος πρότεινε το 10% του προγράμματος να επιλέγεται από τη ΣΜ, ενώ στο πόρισμα Λιάκου υπήρχε πρόταση για ζώνη αυτονομίας που θα ήταν το 1/3 του σχολικού χρόνου. Η έκθεση Γαβρόγλου μιλάει για παιδαγωγική, διοικητική και οικονομική αυτονομία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται η παιδαγωγική αυτονομία αφορά τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα σπουδών, στην επιλογή του διδακτικού υλικού, κα.

Η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ προτείνει ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας με ταυτόχρονη ενίσχυση των διαδικασιών απόδοσης λόγου και αμέσως μετά εισηγείται το θεσμό του “κριτικού φίλου” που λειτουργεί ως συνήγορος του σχολείου, συμβάλλοντας στο έργο της ανάπτυξης του σχολείου με τις κριτικές του παρατηρήσεις. Ο ρόλος αυτός προορίζεται για τον σχολικό σύμβουλο. Η έκθεση αυτή δεν ήταν παρά η προαναγγελία του πρόσφατου σχεδίου νόμου, αφού πολλές από τις προτάσεις της υλοποιούνται, ενώ και η φρασεολογία ταυτίζεται στις περισσότερες των περιπτώσεων.

Παρατηρούμε στο νομοσχέδιο ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αντικαταστάθηκε από τη φράση «προγραμματισμός και αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου». Οι στόχοι, όπως αναγράφονται, είναι: «1. **Σκοπός του προγραμματισμού** του εκπαιδευτικού έργου είναι η διευκόλυνση του συλλόγου διδασκόντων να επιτελέσει το έργο του μέσα από τον διάλογο, την αποσαφήνιση των στόχων της σχολικής χρονιάς και την επιλογή στοχευμένων δράσεων, σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

2. **Στόχος της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου** είναι η προσπάθεια αναστοχασμού και συνεχούς βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου με βάση την τεκμηρίωση και τον διάλογο και με οφέλη τόσο για τη συνεχή επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από το έργο τους, όσο και για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών.»

Διαπιστώνουμε ότι στις διακηρύξεις του υπουργείου είναι να βοηθήσει ποικιλοτρόπως το εκπαιδευτικό έργο και τον εκπαιδευτικό μέσα από τις προτάσεις που καταθέτει με το νέο σχέδιο νόμου.

Με την παρούσα εργασία θέλουμε να συμβάλουμε στη μελέτη της επίδρασης της αξιολόγησης σχολικής μονάδας και των υποστηρικτικών δομών που τη συνοδεύουν, στο εκπαιδευτικό έργο και στη δουλειά του εκπαιδευτικού.

Δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει ότι η ανάρτηση του σχεδίου νόμου για την «ΑΝΑΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ» σε δημόσια διαβούλευση συνιστά έναν **προσηματικό χαρακτήρα διαλόγου**, καθώς η κυβέρνηση υλοποιεί μέτρα για την εκπαίδευση που υπακούουν στις επιταγές της Ε.Ε. και στις υποδείξεις του ΟΟΣΑ και **επομένως τα όρια του διαλόγου είναι προδιαγεγραμμένα**. Ο προγραμματισμός λοιπόν και η αποτίμηση - αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι **δέσμευση του ψηφισμένου 3<sup>ου</sup> μνημονίου**, όπου προβλέπεται ότι:

**«Οι αρχές θα διασφαλίσουν τον περαιτέρω εκσυγχρονισμό του τομέα της εκπαίδευσης σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές της Ε.Ε, ... σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ και ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες ..... Μεταξύ άλλων, η επανεξέταση θα αξιολογήσει την υλοποίηση της μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου»,**

**...την αποδοτικότητα και αυτονομία των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων, την αξιολόγηση και διαφάνεια σε όλα τα επίπεδα... και θα προτείνει συστάσεις σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές των χωρών του ΟΟΣΑ». ΜΝΗΜΟΝΙΟ (2015). Ν. 4336, ΦΕΚ 94, τ. Α', 14-8-2015, (σελ. 1026-1027), καθώς και των προαπαιτούμενων της 4ης αξιολόγησης.**

Επιπρόσθετα παρά τις τυμπανοκρουσίες για την κατάργηση του ΠΔ 152, η ατομική αξιολόγηση παραμένει, καθώς όλοι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο (παρακάμπτεται η συλλογικότητα του ΣΔ) γίνονται αξιολογητές των Δ/ντών και των Υποδιευθυντών τους υποχρεωτικά, γιατί αυτό αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν θέση στελέχους (**άρθρο 45 του νομοσχεδίου**). Άλλωστε η ΑΔΙΠΠΔΕ έχει προτείνει να έρθει η εξωτερική αξιολόγηση και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφού εμπεδωθεί κουλτούρα αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό κόσμο.

**Επισημάνσεις σχετικά με το άρθρο 47** (συλλογικός προγραμματισμός-αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου):

1. Η ανάπτυξη εσωτερικής δημοκρατικής λειτουργίας και κουλτούρας του Συλλόγου Διδασκόντων καθώς και συνεργατικών πρακτικών στην οποία στοχεύει το σχέδιο νόμου, παρ. 1α του άρθρου 47, αναιρείται από την παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου όπου προβλέπεται ότι οι θεματικοί άξονες και ο τύπος των σχετικών εκθέσεων του συλλογικού προγραμματισμού και της αποτίμησης καθορίζονται με Υ.Α. Άρα οι Σύλλογοι Διδασκόντων υποχρεώνονται να συμμορφωθούν και να υλοποιήσουν ως απλοί διεκπεραιωτές και **επομένως μιλάμε για «κατ' επίφαση» δημοκρατική λειτουργία.**
2. Ο συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου από τους διδάσκοντες είναι μια από τις πλευρές εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο μιας άλλης προσέγγισης της παιδαγωγικής εργασίας ενταγμένης σε ένα συγκροτημένο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο «θεμελιώδες στοιχείο [...] είναι ο σταθερός ομαδικός της χαρακτήρας. Μια συστηματικά (και όχι περιστασιακά όπως γίνεται σήμερα) ομαδική παιδαγωγική εργασία καταπολεμά τον ατομικισμό και καλλιεργεί την αλληλεγγύη, ξεπερνά τη λογική της μηχανιστικής μετάδοσης της γνώσης, προωθεί τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής τάξης και τη συνειδητή πειθαρχία ..." (Γρόλλιος, 2016). Αντίθετα στον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ο Σύλλογος Διδασκόντων πρέπει να παίρνει υπόψη του τις απόψεις για τα ίδια θέματα του Σχολικού Συμβουλίου που έχει συνεδριάσει νωρίτερα (παρ. 2 & 5 άρθρου 47). Η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν αρνητική μέχρι τώρα στη συνεργασία με τους συλλόγους γονέων ή την τοπική αυτοδιοίκηση για επίλυση προβλημάτων των σχολείων. Τώρα όμως παρατηρούμε ότι: **Αναβαθμίζεται ο ρόλος των Σχολικών Συμβουλίων** με εμπλοκή των συλλόγων γονέων και της τοπικής **αυτοδιοίκησης στον προγραμματισμό και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου.** Το Σχολικό Συμβούλιο **αποτελείται από:** α) τον Σύλλογο Διδασκόντων, β) το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, γ) τον εκπρόσωπο της **Τοπικής Αυτοδιοίκησης** στη Σχολική Επιτροπή και δ) τρεις (3) εκπροσώπους των μαθητικών κοινοτήτων,

που ορίζονται με απόφαση του συμβουλίου τους, για τα Σχολικά Συμβούλια των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. «Η διοίκηση του σχολείου μέσω του Σχολικού Συμβουλίου αποκτά περιφερειακή διάσταση, όπου ο Δήμος και η τοπική κοινωνία θα έχουν λόγο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στα οικονομικά βάρη των σχολείων μέσω δημοτικών φόρων, χορηγιών κλπ. Η προοπτική αυτή αποτελεί βασική κατεύθυνση του Σ.Ε.Β που προτείνει: «αύξηση της εμπλοκής των τοπικών αρχών, με ανάληψη και μέρους της ευθύνης χρηματοδότησης». (Παρεμβάσεις ΔΕ, 2017) Με αυτό τον τρόπο οδηγείται σταδιακά **το σχολείο στο να λειτουργεί σε όλα τα επίπεδα με βάση τις ανάγκες της αγοράς.**

Η αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης φαίνεται ότι οδηγεί, παρά τις εκ του αντιθέτου εξαγγελίες, σε περισσότερη γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό, αυστηρότερη κάθετη ιεραρχία και επόπτευση στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης καθώς και στην εξοικονόμηση πόρων, μέσα από τη συγχώνευση υπαρχουσών δομών, για ένα πιο μειωμένου κόστους εκπαιδευτικό σύστημα. Κρίνοντας από τη «Σύσταση σχετικά με το Καθεστώς του Διδακτικού Προσωπικού» της UNESCO και του ILO (Διεθνής Οργάνωση Εργασίας) το 2008, που προσυπογράφηκε και από το υπουργείο Παιδείας: «Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοιες, ώστε να προάγουν κατά τον καλύτερο τρόπο την αποτελεσματικότητα της μάθησης και να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αφοσιωθούν στα επαγγελματικά τους καθήκοντα», παρατηρούμε ότι η κυβέρνηση βαδίζει σε αντίθετους δρόμους με τη ραγδαία αύξηση της γραφειοκρατίας.

3. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, θα συγκεντρώνουν πλήθος αρμοδιοτήτων και θα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη χάραξη και στην εποπτεία υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής και θα λογοδοτούν στο Ι.Ε.Π. Τα Κ.Ε.Σ.Υ και τα Κ.Ε.Α λειτουργώντας σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ενσωματώνουν αποδυναμώνοντας ήδη υπάρχουσες ελλειμματικές μεν, αναγκαιότητες δε δομές για την στήριξη των σχολείων, όπως εκείνες της Ειδικής Αγωγής, του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των Σχολικών Δραστηριοτήτων, με στόχο τις περαιτέρω περικοπές στην εκπαίδευση, παραβλέποντας τις αυξημένες ανάγκες των σχολικών μονάδων από την υποστήριξη τέτοιων δομών και υπηρεσιών. Το διοικητικό σχήμα - Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής, Σχολικό Συμβούλιο, ομάδες σχολείων, ΔΙΔΕ, ΠΕ.Κ.Ε.Σ, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Ι.Ε.Π, Υπουργείο - παραπέμπει σε αυστηρότερη κάθετη ιεραρχία και επόπτευση/λογοδοσία σε οργανωτικό επίπεδο. **Η αποκέντρωση που ευαγγελίζεται το ΥΠ.Π.Ε.Θ στην πράξη σηματοδοτεί την μεταφορά ευθύνης για την επίλυση των προβλημάτων των σχολείων προς τα κάτω και μάλιστα στον τελευταίο κρίκο αυτής της ιεραρχίας, δηλαδή στο Σύλλογο Διδασκόντων.** «Αυτό όμως που τελικά φαίνεται να «αποκεντρώνεται» είναι μάλλον η ευθύνη των φορέων ως προς την παροχή του Δημόσιου Αγαθού [της εκπαίδευσης]. Ουσιαστικά δηλαδή πρόκειται για μια μορφή απορρύθμισης του κεντρικού κράτους με τη μετακύλιση εκπαιδευτικών, λειτουργικών, και τελικά οικονομικών αρμοδιοτήτων

και ευθυνών στην «αυτόνομη» περιφέρεια. [...] Πέρα από την αποτίναξη και διακίνωση του οικονομικού βάρους, η «αποκέντρωση» και «η σχετική αυτονομία» λειτουργούν και ιδεολογικά σαν φίλτρο απορρόφησης συγκρούσεων κι αντιδράσεων, ενώ ταυτόχρονα αναδιαρθρώνουν τις συνθήκες νομιμοποίησης της πολιτικής εξουσίας, καθώς «η μετατόπιση των αρμοδιοτήτων και η κατάτμηση του αντικειμένου των διοικητικών πράξεων έχει καταρχήν ως σκοπό την διεύρυνση της πολιτικής συναίνεσης για την άσκηση εξουσίας.» (Κ. Ψυχοπαίδης, Π. Γετίμης, “Ρυθμίσεις Τοπικών Προβλημάτων” IMM, Αθήνα, 1989)» (Χατζοπούλου, 2018)

3. Ο προγραμματισμός και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων **δεν είναι μια εσωτερική διαδικασία**, καθώς γίνεται κάτω από τον έλεγχο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ, στα οποία στέλνονται οι σχετικές εκθέσεις και οι Σύλλογοι Διδασκόντων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις παρατηρήσεις που γίνονται επί των εκθέσεων του συλλογικού προγραμματισμού τους καθώς και τις παρατηρήσεις επί των εκθέσεων αποτίμησης για τον συλλογικό προγραμματισμό του επόμενου σχολικού έτους (παρ. 6 άρθρο 47). Ένα επιπλέον στοιχείο που αποδεικνύει ότι ο προγραμματισμός και η αποτίμηση δεν είναι εσωτερική διαδικασία είναι και το ότι αυτά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και επεξεργασίας στις ομάδες σχολείων. Η προβαλλόμενη παιδαγωγική αυτονομία στην πράξη φαίνεται να σημαίνει συν-προγραμματισμός, συν-αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου με γονείς, μαθητές, τοπική αυτοδιοίκηση και τοπικούς φορείς και λογοδοσία του σχολείου για την πορεία του σε ΠΕ.Κ.Ε.Σ - Ι.Ε.Π - ΥΠΠΕΘ. Η παιδαγωγική ελευθερία, η αυτονομία και ο αποφασιστικός ρόλος του συλλόγου διδασκόντων εξαντλείται στη λειτουργία εντός των πλαισίων «της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των κείμενων διατάξεων» και καμιά επομένως παιδαγωγική αυτονομία των συλλόγων διδασκόντων δεν προωθείται. Πίσω από τις εντυπωσιακές διατυπώσεις περί «παιδαγωγικής αυτονομίας», το ΥΠΠΕΘ δημιουργεί συγκεντρωτικές συγχωνευμένες δομές ιεραρχίας εξοικονομώντας προσωπικό και παραχωρώντας υπερεξουσίες στους Περιφερειακούς Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου. «Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., συντάσσουν συνολικές συμπερασματικές εκθέσεις, τις αποστέλλουν στο Ι.Ε.Π, το οποίο με τη σειρά του εισηγείται στον Υπουργό Παιδείας και προτείνει βελτιώσεις του προγραμματισμού στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. **Πέρα από τη σαφή κάθετη φορά εποπτείας, οι συγκεντρωτικές εκθέσεις προϋποθέτουν φόρμες με δείκτες ποιότητας που θα μπορούν να κωδικοποιηθούν και να καταμετρηθούν σε πανελλαδικό επίπεδο.** Για αυτόν ακριβώς το λόγο προβλέπεται ότι «**Οι θεματικοί άξονες** αναφοράς του συλλογικού προγραμματισμού και της ανατροφοδοτικής αποτίμησης, **καθώς και ο τύπος** των σχετικών εκθέσεων, καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του Ι.Ε.Π.» (άρθρο 47.3). Με λίγα λόγια είναι φανερό ότι η ουσία του Π.Δ 152 επανέρχεται με μια απλή Υπουργική απόφαση». (Μακρής , Μαριόλης,2018) «Οι αξιολογικές εκθέσεις κατατίθενται στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ομαδοποιούνται και τα αποτελέσματα προωθούνται στο Ι.Ε.Π. Τα αποτελέσματα αυτά καταχωρίζονται σε βάση δεδομένων που αναπτύσσει η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. ως μέρος ολοκληρωμένου πληροφοριακού συστήματος

διαχείρισης. **Η κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων προκύπτει αβίαστα** απ' το ποσοστό υλοποίησης (που μπορεί εύκολα να πάρει τη μορφή του αριθμητικού προσδιορισμού) των κριτηρίων και των στόχων που έχουν τεθεί στη σχολική μονάδα μέσα απ' όλη αυτή τη σύνθετη διαδικασία προγραμματισμού. Μέσα στα πλαίσια της «αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου» μπορούν εύκολα να ενταχθούν και οι επιδόσεις των μαθητών, που σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ αποτελούν βασικό δείκτη αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αν προκύπτουν με «αντικειμενικό» τρόπο εξετάσεων, όπως πχ το σύστημα εξετάσεων του νέου Γενικού Λυκείου που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας για την απόκτηση του εθνικού απολυτηρίου και του βαθμού πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.» (Παρεμβάσεις ΔΕ, 2017)

5. **Ενώ οι σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες απαιτούν ένα σχολείο που θα διαπαιδαγωγεί και θα μορφώνει ενιαία όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, την προέλευσή τους και τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ζουν, φαίνεται ότι προωθείται ένα διαφοροποιημένο παιδαγωγικό πλαίσιο με βάση τις τοπικές ή άλλες ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων. Επίσης δημιουργούνται ομάδες σχολείων για αλληλοσυμπλήρωση λειτουργιών (ίσως και αλληλοεπικάλυψη) που θα οδηγήσουν σε μετακινήσεις μαθητών και θα ανοίξουν το δρόμο για μεταφορά της οργανικότητας σε ομάδα σχολείων.**

6. Η αξιολόγηση (καλή ή κακή) – αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με τις προβλεπόμενες γραφειοκρατικές διαδικασίες οδηγεί:

**A. Στην περαιτέρω κατηγοριοποίηση και στην αποδυνάμωση των σχολείων** και πιθανόν, μακροπρόθεσμα, τεχνηέντως σε κλείσιμο σχολικών μονάδων. Γνωρίζουμε ότι ήδη, και τώρα που δεν υπάρχει «επίσημη» αξιολόγηση, τα σχολεία είναι κατηγοριοποιημένα στην κοινή γνώμη, με αποτέλεσμα κύμα ανούσιων μετεγγραφών (με τη δήλωση από κηδεμόνες ψευδών στοιχείων ή και με «πελατειακές εξυπηρετήσεις»). Έτσι αποδυναμώνονται κάποια σχολεία και ενισχύονται άλλα. Με την αυτοαξιολόγηση η κατηγοριοποίηση των σχολείων θα ενισχυθεί και τότε θα λειτουργήσει ο κοινωνικός αυτοματισμός με συνέπεια την αποδυνάμωση ή και το κλείσιμο σχολείων. **Η κατηγοριοποίηση φυσικά θα ισχύσει και για τους εκπαιδευτικούς, αρχικά ανάλογα με το σε ποιο σχολείο εργάζονται και στη συνέχεια με την εφαρμογή της ατομικής τους αξιολόγησης.**

**B. Στην αντιμετώπιση του σχολείου ως επιχείρησης που παρέχει «εκπαιδευτικές υπηρεσίες» με όρους οργανωμένης αγοράς** (η ανάλυση κόστους - αποτελέσματος είναι μια μέθοδος αξιολόγησης με την οποία, όπως είναι γνωστό, είναι συνυφασμένη η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις αγγλοσαξονικές χώρες). Όμως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν είναι επιχειρήσεις, γιατί διαφέρουν στα εξής:

– Τα σχολεία έχουν πολλαπλούς και μερικές φορές αντικρουόμενους στόχους.

– Τα μέσα για επίτευξη των καθορισμένων στόχων, δηλ. οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι σταθερές, επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες που τις διαφοροποιούν από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο, από τάξη σε τάξη, από τμήμα σε τμήμα και από διδακτική ώρα σε διδακτική ώρα στο ίδιο σχολείο· δεν

υπάρχουν έτοιμες «συνταγές» στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία γι' αυτό είναι απρόβλεπτη. Το ίδιο ισχύει αρκετές φορές και για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

- Αλλάζουν συχνά τα συμμετέχοντα υποκείμενα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί).

- Τα σχολεία έχουν συγκεκριμένο ρόλο στην αναπαραγωγή του κοινωνικοοικονομικού συστήματος με αποτέλεσμα η λειτουργία τους να μην είναι αυτόνομη αλλά να καθορίζεται από τις εκάστοτε οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, ιδεολογικές κλπ. συνθήκες.

- Στο εσωτερικό τους αναπτύσσονται ξεχωριστές διαπροσωπικές σχέσεις και η λειτουργία τους είναι συνυφασμένη με ηθικά στοιχεία (τα οποία δεν είναι μετρήσιμα με οικονομικά κριτήρια) καθώς δεν μπορούν να αδιαφορήσουν για τα παιδιά και τους εφήβους ούτε για τις συνέπειες στο ευρύτερο περιβάλλον.

**Γ. Επίσης η αξιολόγηση οδηγεί:**

- ο Στον έλεγχο και στην παρακολούθηση των «επιδόσεων» του σχολείου και του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα, ακόμη κι αν αυτή δεν έχει τιμωρητικό χαρακτήρα, να κατευθύνει το σχολείο και τον εκπαιδευτικό να επιλέξει συμπεριφορές και μεθόδους που θα έχουν ως αποτέλεσμα το καλύτερο δυνατό «σκορ» και άρα «πάει περίπατο» η παιδαγωγική ελευθερία αλλά ο παιδαγωγικός και μορφωτικός ρόλος του σχολείου καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία συρρικνώνεται σε ό,τι μετριέται – αξιολογείται.
- ο Στην ασφυκτική συμπίεση για άμεσα αποτελέσματα αλλά η διδασκαλία δεν έχει πάντα άμεσα αποτελέσματα και πολλές φορές αυτά παρουσιάζονται χρόνια αργότερα.
- ο Στην αποσιώπηση ερωτημάτων όπως «ποιον ωφελεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ποιες είναι οι αξίες του και με ποιον τρόπο τις υπηρετεί;» και στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος κυρίως στο «πώς υλοποιεί την εργασία του ο υπάλληλος-εκπαιδευτικός;». **Έτσι η αξιολόγηση συμβάλλει στην απενοχοποίηση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενοχοποίηση και χειραγώγηση των εκπαιδευτικών.**

**Δ.** Η αξιολόγηση **στρουθοκαμηλίζει** μπροστά στις υπαρκτές **κοινωνικές διαφορές και ταξικές ανισότητες** των σχολείων και των παιδιών, **τις αποσιωπά συνειδητά** και φορτώνει αυτές τις ανισότητες στις «ατομικές ευθύνες των εκπαιδευτικών». Θέλουν καθηγητές που θα αγνοούν την κοινωνικοεπαγγελματική δομή των σχολείων, το κοινωνικό και μορφωτικό κεφάλαιο κάθε οικογένειας, χωριού ή περιοχής, γενικά να αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν αυτό να έχει μια δική του αποκομμένη από την κοινωνία λογική (Ιζαμπέρ - Ζαματί, 1985).

Η διεθνής εμπειρία από την εφαρμογή ανάλογων συστημάτων αξιολόγησης αλλά και η δική μας εμπειρία από την προσπάθεια επιβολής της το 2013-14 επιτρέπουν τον προσδιορισμό των επιπτώσεων της αυτοαξιολόγησης του σχολείου στον εκπαιδευτικό. Έτσι καταγράφεται η υποβάθμιση του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού και η προώθηση άλλων πολλαπλών ρόλων, κυρίως συντονιστών δράσεων και επιμέρους ομάδων στο πλαίσιο του συλλογικού προγραμματισμού και της υλοποίησής του. Αποτέλεσμα αυτού είναι η



εντατικοποίηση των όρων εργασίας και η σταδιακή αποειδίκευση (απόρροια των άλλων ρόλων και αρμοδιοτήτων). Μια άλλη επίπτωση είναι η συρρίκνωση της παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών (παρά τις εξαγγελίες του Υπουργείου) και η τυποποίηση και ομοιομορφία των διδακτικών πρακτικών μέσω των συνεχών διαδικασιών αξιολόγησης και ελέγχου της διδακτικής πράξης από τους διάφορους συντονιστές. Επίσης παρατηρείται αύξηση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης: μια σειρά από πρόσφατες έρευνες διαπιστώνουν ανοδικές τάσεις στα φαινόμενα αυτά και στην Ελλάδα και τα συνδέουν με την εργασιακή ανασφάλεια, την αξιολόγηση, τις χαμηλές αμοιβές, τις συνθήκες και το φόρτο εργασίας.

**Ιδιαίτερα επιβαρύνονται οι αναπληρωτές. Καθώς προσλαμβάνονται συνήθως μετά την έναρξη των μαθημάτων σε διαφορετικό σχολείο κάθε χρόνο και χρειάζονται περίοδο προσαρμογής, δεν μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στον όποιο προγραμματισμό και στις λειτουργίες του Σ. Δ. Επιπλέον η εξαίρεσή τους, και πάλι, από τη διαδικασία αξιολόγησης Δ/ντών και Υποδιευθυντών συνεχίζει τον απαράδεκτο διαχωρισμό των εκπαιδευτικών και υπονομεύει τη λειτουργία του Σ.Δ. ως οργάνου διοίκησης του σχολείου.**

Όχημα αλλά και συνέπεια της μετατροπής της εκπαίδευσης από δημόσιο αγαθό σε αγοραίο προϊόν είναι η αλλαγή της εργασιακής και παιδαγωγικής συνείδησης των εκπαιδευτικών. Ο παιδαγωγικός λόγος υποχωρεί κι αντικαθίσταται από τη γλώσσα των επιχειρήσεων. Αυτό φαίνεται στη χρήση όρων όπως «σχολική μονάδα» και «εκπαιδευτικό έργο», που απηχούν μια ατομικιστική ιδεολογία και δεν είναι άσχετες με το νέο ρόλο που επιφυλάσσεται στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό την περίοδο της καπιταλιστικής κρίσης. Το σχολείο παρουσιάζεται ως μεμονωμένος οργανισμός κι όχι ως μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που καθορίζεται από οικονομικές και πολιτικές παραμέτρους και το έργο του εκπαιδευτικού ως ένα σύνολο μετρήσιμων συμπεριφορών που εδράζονται αποκλειστικά στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας. Έτσι συσκοτίζονται ο ρόλος των κοινωνικών ανισοτήτων και διαφορών και οι ευθύνες της κρατικής πολιτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά στο άρθρο 47 αναφέρεται ότι «Ο συλλογικός προγραμματισμός και η ανατροφοδοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στοχεύει στην επιστημονική ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου, καθώς και των διδακτικών μεθόδων και στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων στη μόρφωση...» λες κι αυτά εξαρτώνται από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον η έμφαση σε οργανωσιακές μεθόδους και αξίες ως καθοριστικές της αναμόρφωσης και βελτίωσης της σχολικής ζωής, όπως γίνεται σε πολλά σημεία και ιδιαίτερα στο άρθρο 47 του νομοσχεδίου, μεταφέρει στο σχολείο αξίες και πρακτικές των επιχειρήσεων και αποτρέπει μια συνολικότερη κοινωνική ανάλυση του ρόλου του. Με τον τρόπο αυτό εκπαιδευτικοί (αλλά και μαθητές) γίνονται αποκλειστικά και ατομικά υπεύθυνοι για τη λειτουργία του σχολείου και για την αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων της σχολικής ζωής (και αντίστοιχα ένοχοι σε περίπτωση δυσλειτουργιών) όχι μόνο ενώπιον της κοινωνίας και της πολιτείας αλλά και της ίδιας τους της συνείδησης. Επίσης η σύνδεση, στο ίδιο άρθρο, του προγραμματισμού – αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τη «συστηματική επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών και οι προβλέψεις για τις ομάδες σχολείων και

το ρόλο τους στο άρθρο 48 μεταφέρουν την ευθύνη για την επιμόρφωση- «επαγγελματική κι επιστημονική ανάπτυξη» στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενδυναμώνοντας την αγορά διαφόρων πιστοποιήσεων, κάτι που αποτελεί και γενικότερο στόχο για όλους τους εργαζόμενους αλλά και συμβαίνει ήδη κατά κόρον τα τελευταία χρόνια στο χώρο των εκπαιδευτικών, επιτείνοντας την πίεση αλλά και την οικονομική αφαίμαξη που βιώνουν.

Ιδιαίτερο ρόλο στην εμπέδωση της κουλτούρας της αξιολόγησης και στην αλλαγή της επαγγελματικής συνείδησης των εκπαιδευτικών καλούνται να παίξουν για άλλη μια φορά οι διευθυντές των σχολείων. Αυτό αποδεικνύεται από τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών, στο άρθρο 40, απ' τα οποία δε λείπει η «επιτυχής υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής». Τέλος, καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης, η οποία διαγράφεται ως ένας από τους βασικούς στόχους του νομοσχεδίου, είναι η μετατροπή των εκπαιδευτικών σε αξιολογητές μέσω της ετήσιας αξιολόγησης των διευθυντών και υποδιευθυντών, η οποία γίνεται ατομικά κι όχι από το Σύλλογο Διδασκόντων. Στη διαδικασία αυτή δε χρειάζεται «η ανάπτυξη δημοκρατικών και συνεργατικών πρακτικών» και γι' αυτό πολύ γρήγορα περάσαμε από την εκλογή του Διευθυντή από το Σ.Δ. το '15 στη γνωμοδότηση του '17 και στην ατομική αξιολόγηση του '18!

Αν και η ανάπτυξη δημοκρατικών και συνεργατικών πρακτικών μέσω της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι κάτι που ευαγγελίζεται το νομοσχέδιο, η προσπάθεια εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης την περίοδο 2013 – 2014 διόλου δεν προδιαγράφει κάτι τέτοιο. Γιατί τότε βιώσαμε το αυταρχικό «εντέλλεσθε», την αυθαιρεσία σε πολλές περιπτώσεις και την προσπάθεια δημιουργίας κλίματος φόβου και υποταγής από μέρους του Υπουργείου και της διοίκησης, συνθήκες που κάθε άλλο προάγουν τη δημοκρατία στο σχολείο. Απ' την άλλη γίναμε μάρτυρες της υπεροψίας μιας κακώς εννοούμενης επιστημοσύνης κάποιων συναδέλφων, της χρησιμοποίησης καινοτόμων δράσεων μόνο για την εξασφάλιση θετικής αξιολόγησης και του ανταγωνισμού συναδέλφων και σχολείων στην προβολή με κάθε ευκαιρία και τρόπο στην τοπική κοινωνία. Βιώσαμε όμως και την καχυποψία, την ιδιοτελή συναινέση, την αναξιοπρεπή συμμόρφωση, αλληλοκατηγορίες και συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά τραυμάτισαν καίρια το καλό παιδαγωγικό κλίμα, το τόσο απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, την ενότητα και την όποια συλλογική λειτουργία είχε απομείνει στους Συλλόγους Διδασκόντων. Ανάλογα αποτελέσματα (ανάπτυξη της προσωπικής προβολής, του διαρκούς ανταγωνισμού και της αλληλοεπιτήρησης μεταξύ των εκπαιδευτικών) έχει δείξει και η εφαρμογή της αξιολόγησης στις αγγλοσαξονικές χώρες.

Τέλος, συνέπεια της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, μέρος της οποίας είναι η αυτοαξιολόγησή της, **είναι η ελαστικοποίηση των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών.** Κι αυτό γιατί ανάλογα προγράμματα δεν επικεντρώνονται μόνο στην αποτελεσματική διδασκαλία αλλά και σ' αυτή που γίνεται με τον πιο οικονομικά αποδοτικό τρόπο. Αυτό αποτελεί στόχο του προγράμματος TALIS, ενός διεθνούς εργαλείου μέτρησης, συμπληρωματικού του PISA, για την οικοδόμηση του κατάλληλου επαγγελματισμού και της επιστημονικής παιδαγωγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό προμοδοτεί την ελαστική απασχόληση ως

προτεραιότητα στην απασχόληση των εκπαιδευτικών. Έτσι «φθηνό» σχολείο σημαίνει και «φθηνός» εκπαιδευτικός.

Οι εργασιακές συνθήκες δασκάλων και καθηγητών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις συνθήκες μόρφωσης των μαθητών. Η πολύπλευρη και πολυπαραγοντική διαδικασία της διδασκαλίας, η έμπνευση, η δημιουργία, η προσφορά, η ηρεμία, το όραμα του εκπαιδευτικού και τα όνειρα και οι ανάγκες της νέας γενιάς είναι στοιχεία που αντικειμενικά δεν μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα περιβάλλον επισφάλειας και πλήρους αβεβαιότητας. Το εκπαιδευτικό έργο είναι μη μετρήσιμο. Το παιδαγωγικό, μορφωτικό, πολιτισμικό και επιστημονικό αποτέλεσμα της δράσης του στη νεολαία εκδηλώνεται και αναπτύσσεται πολλές φορές μακροπρόθεσμα, χρόνια αφότου το παιδί έφυγε από το σχολείο. (Ναξάκης, 2002)

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι ένα ακόμα βήμα στην κατεύθυνση της δημιουργίας του σχολείου που θα λειτουργεί με όρους επιχείρησης και θα εξυπηρετεί τις ανάγκες των επιχειρήσεων. Με το νομοσχέδιο διαμορφώνεται μια αυστηρή κάθετη ιεραρχία και έλεγχος της λειτουργίας του σχολείου, αποδυναμώνονται οι όποιες υποστηρικτές δομές υπήρχαν αλλά και ο Σ. Δ. ως συλλογικό όργανο διοίκησης του σχολείου, μεταβιβάζεται η ευθύνη για τα προβλήματα του σχολείου στα μέλη της κάθε σχολικής κοινότητας, μειώνεται ακόμη περισσότερο η παιδαγωγική αυτονομία των εκπαιδευτικών και διαμορφώνονται οι όροι ώστε να νομιμοποιηθούν όλα αυτά στη συνείδηση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Έχει δηλαδή αρνητικές συνέπειες τόσο στις εργασιακές συνθήκες όσο και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Το αν τελικά όλα αυτά γίνουν πραγματικότητα ή όχι εξαρτάται από τον αγώνα των ίδιων των εκπαιδευτικών.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: Παρατηρητής.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών - οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. ΑΘΗΝΑ: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Γρόλλιος, Γ. (2016, Ιούνιος). Σχετικά με ορισμένα ζητήματα ενός προγράμματος ριζικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. *Τετράδια Μαρξισμού* (1), σσ. 237-248.

Γρόλλιος, Γ. (2002). Σχολική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση. Στο γ. καββαδίας, & χ. κάτσικας, *η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. ποιος, ποιον και γιατί;* (σσ. 265-277). Αθήνα: Σαββάλας.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα : τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ιζαμπέρ - Ζαματί, Β. (1985). οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στα σχολεία σήμερα. Στο Α. φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 493-518). ΑΘΗΝΑ: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

καββαδίας, γ. (2002). ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο χ. κάτσικας, & γ. καββαδίας, *η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. ποιος, ποιον και γιατί;* (σσ. 173-186). αθήνα: σαββάλας.

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. ΑΘΗΝΑ: GUTENBERG.

Κάτσικας, Χ., Θερμανός, Κ., Τσιριγώτης, Θ., & Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. ΑΘΗΝΑ: ΛΙΒΑΝΗ.

Ναζάκης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Χ. Κάτσικας, & Γ. Καββαδίας, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση - ποιος, ποιον και γιατί;* (σσ. 213-229). ΑΘΗΝΑ : Σαββάλας.

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΔΕ. (2017, 03 29). *Αγωνιστικές παρεμβάσεις, κινήσεις συσπειρώσεις εκπαιδευτικών ΔΕ*. Ανάκτηση 04 08, 2017, από <http://paremvaseisde.gr>: <http://paremvaseisde.gr/?p=8035#more-8035>

Πατέλης, Δ. (2002). η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση. Στο χ. κάτσικας, & ,. γ. καββαδίας, *η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. ποιος, ποιον και γιατί;* (σσ. 53-97). Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζοπούλου, Σ. (2018, 03 20). *σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*. Ανάκτηση 03 26, 2018, από [selidodeiktis.edu.gr](http://selidodeiktis.edu.gr):  
<https://selidodeiktis.edu.gr/2018/03/20/%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CF%8E%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%BD%CE%AD%CE%B5%CF%82-%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82-%CF%85%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9/>

Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999). *οικονομική της εκπαίδευσης*. ΑΘΗΝΑ: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Περιοδικό ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ, τ. 2

ΝΙΚΟΛΟΥΔΗΣ Δ. «Το ζήτημα της αξιολόγησης και η εμπειρία των νεοφιλελεύθερων πολιτικών», περιοδικό Θέσεις, τ. 117, Οκτ – Δεκ 2011

ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ Κ. «Αυτοαξιολόγηση σχολείων: μια κριτική προσέγγιση», περιοδικό Θέσεις, τ. 117, Οκτ – Δεκ 2011

9ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ: Ομάδα Β2: (αναλυτικό κείμενο) Το Περιβάλλον, οι Συνθήκες Εργασίας και οι Επιπτώσεις στην Υγεία των Εκπαιδευτικών

ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ Γ. «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και αυτοαξιολόγηση», 31-3-2013, ιστοσελίδα [alfavita](http://alfavita.gr)

ΕΝΩΤΙΚΗ ΑΡΙΣΤΕΡΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ Ε ΕΛΜΕ ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ «Για το νομοσχέδιο «Για την Αναδιοργάνωση των δομών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

ΒΑΣΙΛΗΣ ΜΑΚΡΗΣ – ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΡΙΟΛΗΣ «Νέες δομές ελέγχου, επιτήρησης, αξιολόγησης, γραφειοκρατίας και περικοπών», 20-3-2018, ιστοσελίδα [alfavita](http://alfavita.gr)

ΓΙΑΝΝΑΚΙΔΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ «Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΑΠΘ, 2014

ΚΑΡΑΝΔΙΝΑΚΗΣ ΕΜ. ΛΑΜΠΡΑΚΗΣ ΑΝΤ. «Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», πτυχιακή εργασία, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ηράκλειο 2016