**Ο θεσµός της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα: ιστορική αναδροµή-προοπτικές.**

**Μπαλωµένου Αθανασία, Εκπαιδευτικός ∆.Ε., M.Ed. ∆ιπλάρη Χριστίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός** ∆.Ε.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό πως η διαδικασία της διοίκησης περιλαµβάνει τέσσερα βασικά επιµέρους στάδια, τα οποία συνδέονται µεταξύ τους: τον σχεδιασµόπρογραµµατισµό, την οργάνωση, την διεύθυνση-ηγεσία και τον έλεγχο. Ο τελευταίος ακολουθεί τη λογική του σχεδιασµού-προγραµµατισµού και εξετάζει αν οι επιµέρους ενέργειες των εργαζοµένων και τα τελικά αποτελέσµατα του οργανισµού ανταποκρίνονται στα αρχικά σχέδια. Από διοικητικής πλευράς, ο έλεγχος δεν αποτελεί πειθαρχική ποινή, δηλαδή δεν έχει τιµωρητική σηµασία, ούτε είναι διαδικασία υποταγής. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, ο έλεγχος είναι γνωστός ως αξιολόγηση. Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η αντίστοιχη διαδικασία αναπτύχθηκαν και καθιερώθηκαν στις διάφορες χώρες ταυτόχρονα, σχεδόν, µε την ανάπτυξη των συστηµάτων εκπαίδευσης. Η αρχική µορφή της αξιολόγησης ήταν αυτή που γινόταν αποκλειστικά µέσα στο σχολείο. Είχε και συνεχίζει να έχει ως αντικείµενο αξιολόγησης τους µαθητές-σπουδαστές για τη διαπίστωση και µέτρηση των γνώσεων που αποκτώνται στη σχολική µονάδα (αξιολόγηση µαθητών - σπουδαστών) (Κόκκος Α., 1999). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αντικείµενο που απασχόλησε τους παιδαγωγούς διαφόρων χωρών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον βασικότερο συντελεστή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρµόζεται σε διάφορες χώρες, διαδικασία κατά την οποία κρίνεται ο βαθµός επιστηµονικής και επαγγελµατικής αρτιότητας που επιδεικνύουν κατά την άσκηση του επαγγέλµατός τους, προκειµένου να επιτευχθεί η σωστή διεξαγωγή της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας . Άλλη µορφή αξιολόγησης αποτελεί αυτή του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική µονάδα, κατά την οποία αξιολογείται το έργο της κάθε σχολικής µονάδας προκειµένου να επισηµανθούν αδυναµίες, να βελτιωθεί ο προγραµµατισµός του εποµένου έτους και να γίνουν σχετικές προτάσεις στους αρµόδιους φορείς. Η αξιολόγηση αυτή µπορεί να είναι εσωτερική αλλά και εξωτερική. Η εσωτερική πραγµατοποιείται µε την ευθύνη και την συµµετοχή µελών της σχολικής κοινότητας, είτε µε δική τους πρωτοβουλία, είτε µε την ενθάρρυνση και την προτροπή εξωτερικών παραγόντων. Στη διαδικασία αυτή µπορεί να συµµετέχουν όλες οι ενδιαφερόµενες οµάδες που απαρτίζουν ή σχετίζονται µε τη σχολική κοινότητα. Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από εξωτερικούς αξιολογητές. Όµως, παράλληλα υπάρχει και ένα σύστηµα αξιολόγησης όλου του εκπαιδευτικού συστήµατος, λαµβάνοντας υπόψη και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν σε σηµαντικό βαθµό το αποτέλεσµα της εκπαιδευτικής πράξης (προγράµµατα σπουδών, µεθοδολογία, υλικοτεχνική υποδοµή, επιµόρφωση κ.λ.π.).

Συνεπώς, η συνολική αξιολόγηση παίρνει την µορφή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήµατος. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση διενεργείται σε τέσσερα επίπεδα δεδοµένου ότι αφορά όλα τα υποσυστήµατα του εκπαιδευτικού συστήµατος (τον µαθητή, το δάσκαλο, τη σχολική µονάδα και το εκπαιδευτικό σύστηµα) και είναι απαραίτητη διαδικασία σε όλο το φάσµα της εκπαίδευσης και για όλους τους φορείς που συµµετέχουν σ’ αυτή 34 . Πράγµατι, «διευκολύνει τον εντοπισµό των προβληµάτων, την ιεράρχηση των στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστηµονικής κοινότητας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασµό, την αποτίµηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τον επανασχεδιασµό του» ( Ανδρέου Α., 1999). Επιπλέον, αξίζει να επισηµανθεί ότι η αξιολόγηση µπορεί να είναι προκαταρκτική, ενδιάµεση/διαµορφωτική και τελική/αθροιστική σε σχέση µε το χρόνο που θα πραγµατοποιηθεί, και εξωτερική (ο αξιολογητής δεν έχει καµία σχέση µε το εκπαιδευτικό πρόγραµµα, το έργο ή την σχολική µονάδα που αξιολογείται) ή εσωτερική (ο αξιολογητής έχει άµεση σχέση µε το αντικείµενο της αξιολόγησης) ανάλογα µε τη σχέση που έχουν οι αξιολογητές ως προς το εκπαιδευτικό πρόγραµµα (Κόκκος Α., 1999). Με την παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να γίνει µελέτη της περίπτωσης της αξιολόγησης στην Ελλάδα, µε αναφορά και στα δύο επίπεδα αξιολόγησης (εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικού έργου ανά σχολική µονάδα). Βάση της εργασίας θα αποτελέσουν κυρίως οι νόµοι της Ελλάδας σχετικά µε την αξιολόγηση καθώς και οι δευτερογενείς πηγές δεδοµένων της µονογραφίας της Ελλάδας, η οποία αναφέρεται στους τρόπους αξιολόγησης των σχολικών ιδρυµάτων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, κατά τα έτη 2000-2001, και συντάχθηκε µε πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Πρόκειται για µια µελέτη που πραγµατοποιήθηκε από το ∆ίκτυο Ευρυδίκη, µε την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και που επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των σχολείων συνολικά και, πιο συγκεκριµένα, εκείνων που έχουν την ευθύνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο τίτλος της µελέτης είναι «**Αξιολόγηση των σχολείων που παρέχουν υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ευρώπη**», που εκδόθηκε τον Μάρτιο του 2004. Η ανασκόπηση αναφέρεται στη χρονιά 2000/2001. Οι µονογραφίες προήλθαν από τα Ηνωµένα Έθνη στο ∆ίκτυο Ευρυδίκη µε αναφορά σε κοινό ερωτηµατολόγιο και χρησιµοποιήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Υπηρεσία «Ευρυδίκη» σαν βάση για το σχέδιο συγκριτικής µελέτης 35. Αφού πραγµατοποιηθεί µια σύντοµη αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστηµα της Ελλάδας και στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησής του, θα ακολουθήσει ιστορική αναδροµή του θεσµού της αξιολόγησης και µελέτη της εξωτερικής-εσωτερικής αξιολόγησης που υιοθετεί, µε βάση τους άξονες της µονογραφίας. Τέλος, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στις σύγχρονες τάσεις και στις προοπτικές που προκύπτουν από αυτό το θέµα, που έχει τόσο προβληµατίσει τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο.

**ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑ∆ΑΣ** Οργάνωση-διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήµατος

Η σύγχρονη οργάνωση κάποιου εκπαιδευτικού συστήµατος βασίζεται σε ορισµένες παραδόσεις, ιδέες ή ιδανικά, προερχόµενα από διαδοχικές µεταρρυθµίσεις και αλλαγές και που έχουν διαµορφώσει τη σηµερινή µορφή του συστήµατος (Vasconcellos M., 1999). Έτσι, η σηµερινή µορφή της διοίκησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήµατος καταλήγει να πραγµατοποιείται µέσω τριών επιπέδων: α) του εθνικού (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευµάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ) και κεντρικές υπηρεσίες που ασκούν διοίκηση σε εθνικό επίπεδο), β) του περιφερειακού– νοµαρχιακού (Περιφερειακός ∆ιευθυντής Εκπαίδευσης [Ν. 2986/2002, 13 Περιφερειακές ∆ιευθύνσεις] – ∆ιευθύνσεις Α/βάθµιας και Β/θµιας Εκπαίδευσης). Πρόκειται για υπηρεσίες που ασκούν διοίκηση στην περιφέρεια. Οι Περιφερειακοί ∆ιευθυντές Εκπαίδευσης υπάγονται στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευµάτων, ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία σε όλες τις αποκεντρωµένες υπηρεσίες Πρωτοβάθµιας και ∆ευτεροβάθµιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές προβλέπονται στο άρθρο 14 της παρ. ζ του ν. 2817/2000 και στο άρθρο 1 του Ν. 2986/2002. ∆ιαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εισηγούνται στον Υπουργό για όλα τα θέµατα της αρµοδιότητάς τους και έχουν την ευθύνη της σύνδεσης των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης µε τις αντίστοιχες κεντρικές υπηρεσίες και τα όργανα προγραµµατισµού, αξιολόγησης και έρευνας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. 36 Και γ) του τοπικού ή της σχολικής µονάδας, που περιορίζεται στις διοικητικές αρµοδιότητες στα πλαίσια των σχολικών µονάδων. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι υπάρχει µεγάλη συγκέντρωση των εξουσιών στην κορυφή της πυραµίδας και µάλιστα στην κορυφή του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ο ρόλος του Υπουργού είναι άµεσα συνδεδεµένος µε τη λειτουργία του συστήµατος, σε σηµείο που η έλλειψή του θέτει εκτός λειτουργίας το σύστηµα. Συγχρόνως, διαπιστώνεται και η ύπαρξη πολλών οργάνων στη βάση της πυραµίδας, τα οποία δεν ενεργοποιούνται ή υπολειτουργούν. Λόγω της αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης, επισηµαίνεται ανάπτυξη της γραφειοκρατίας, µε υπερβολική τήρηση των τυπικών διαδικασιών. Πολλές φορές, προκύπτουν και προβλήµατα στη διακίνηση της πληροφορίας, η οποία κινείται ιεραρχικά, µε πολλές πιθανότητες διαστρέβλωσης ή παράλειψης (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

**ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑ∆ΡΟΜΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

Η ιστορική αναδροµή του θεσµού της αξιολόγησης στην Ελλάδα συµπίπτει µε το θεσµό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, του οποίου η πρώτη σχετική νοµοθετική ρύθµιση έγινε το 1895 για τους εκπαιδευτικούς της πρώτης βαθµίδας. Τότε η καθιέρωση θέσεων Επιθεωρητών συνδυάστηκε µε την λεγόµενη «αποκέντρωση», δηλαδή την απεξάρτηση των διορισµών, προαγωγών, µεταθέσεων και απολύσεων των δασκάλων από την κεντρική διοίκηση µε άτυπες διαδικασίες που κατέβαιναν ως τους τοπικούς άρχοντες και τους κοµµατάρχες (∆ηµαράς Α., 2004). Μέχρι τότε, υπήρχε η «Επιθεωρητική Επιτροπή», αποτελούµενη από τον Νοµάρχη, ως πρόεδρο, τον Πρόεδρο του δικαστηρίου του νοµού, τον Εισαγγελέα, έναν κληρικό, έναν καθηγητή Πανεπιστηµίου ή γυµνασίου και 2-4 κατοίκους διοριζόµενους από το Νοµαρχιακό Συµβούλιο. Σε κάθε επαρχία συγκροτούνταν αντίστοιχη Επαρχιακή Επιτροπή. Ένα από τα καθήκοντα των επιτροπών αυτών ήταν και η επιθεώρηση των σχολείων, από ένα µέλος της, ανά εξάµηνο, και η επίλυση προβληµάτων που είχαν σχέση µε τη λειτουργία των σχολείων, καθώς και η επιβολή ποινών στους δασκάλους και η γνωµάτευση για τις µεταθέσεις (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994). Για να περιοριστεί η εξουσία των επιτροπών, κυρίως αυτή των ∆ηµάρχων, αλλά και γενικότερα οι αυθαιρεσίες που γίνονταν, θεσπίστηκε ο θεσµός του Επιθεωρητή. Η αλλαγή ήταν τεράστια και οι εισηγητές του µέτρου χαρακτηρίστηκαν «ευεργέτες» του κλάδου. Έκτοτε, ο θεσµός επεκτάθηκε, γενικεύτηκε και έγινε πιο περίπλοκος. Ο θεσµός του Επιθεωρητή αποτέλεσε έναν από τους µακροβιότερους και βασικότερους θεσµούς στο διοικητικό και εποπτικό µηχανισµό της εκπαίδευσης. Εµφανίστηκε στο νόµο περί ∆ηµοτικών Σχολείων του 1834 και καταργήθηκε το έτος 1982 µε τον νόµο 1304. Ο θεσµός αυτός όλα αυτά τα χρόνια διαφοροποιήθηκε αρκετά σχετικά µε την επιλογή, τις αρµοδιότητες, το ρόλο και τα προσόντα του Επιθεωρητή. Σε γενικές γραµµές, συνυπήρχαν οι διοικητικές µε τις καθοδηγητικές αρµοδιότητες, και πιο συγκεκριµένα, ο ρόλος της καθοδήγησης ασκούνταν διαµέσου των διοικητικών αρµοδιοτήτων. Σε εποχές δικτατοριών (ή και απλώς αυταρχικών καθεστώτων) ο θεσµός της «επιθεώρησης» χρησιµοποιήθηκε πάντα κατασταλτικά. Το τέλος του, άλλωστε, συνδυάζεται απολύτως µε τον τρόπο λειτουργίας του κατά τη Χούντα. Η προέλευση των Επιθεωρητών (από άποψη σπουδών και προέλευσης βαθµίδας), ο τρόπος επιλογής τους, το είδος και η έκταση των αρµοδιοτήτων τους, ο αριθµός τους, οι µεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και, τέλος, η αρµοδιότητά τους να συντάσσουν τις υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσαν αντικείµενο συζητήσεων για χρόνια (το λεγόµενο «επιθεωρητικό»). (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994) Ο θεσµός καταργήθηκε, όµως, από τον 19ο αιώνα παρέµειναν πάντα επίκαιρα τα θέµατα που συνδέονται µε τον ίδιο το θεσµό, µε τη σχέση του προς ευρύτερα ιδεολογικά ρεύµατα, µε τις προεκτάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήµατος γενικότερα. ∆ηλαδή, παρέµεινε το θέµα άµεσα εξαρτηµένο από στάσεις και αντιλήψεις της κοινωνίας. Μετά την κατάργηση του εν λόγω θεσµού, που αµφισβητείται και βάλλεται ιδιαίτερα στη µεταπολιτευτική περίοδο, καθιερώθηκε ο θεσµός του Σχολικού Συµβούλου (µε τον νόµο 1304/82 καταργείται ο θεσµός του Επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσµός του Σχολικού Συµβούλου, ενώ τα παρακάτω Προεδρικά ∆ιατάγµατα Π.∆. 340/1984 και Π.∆. 214/1984 ορίζουν τα καθήκοντα και τις αρµοδιότητές τους) µε σκοπό να γίνει βοηθός και σύµβουλος του εκπαιδευτικού στο παιδευτικό του έργο, αναλαµβάνοντας, ανάµεσα σε άλλα, την επιστηµονική ενηµέρωση και την καθοδήγησή του. Έτσι, λοιπόν, διαχωρίζονται οι διοικητικές αρµοδιότητες από τις «καθοδηγητικές». Τονίζεται η ανάγκη για συνεργατική στάση του Σχολικού Συµβούλου και για κατάργηση των αυταρχικών τρόπων άσκησης της εποπτείας. Στον Νόµο 1304/1982, καθορίζεται ο ρόλος του σχολικού συµβούλου, ο οποίος, ανάµεσα σε άλλα, «συνεργάζεται µε τον διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το µαθητικό συµβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, τη δραστηριοποίηση του συλλόγου των διδασκόντων, την εφαρµογή του κανονισµού των µαθητικών κοινοτήτων και γενικά για την αντιµετώπιση κάθε προβλήµατος που ανακύπτει» (α.1, Ν.1304/1982).

Με τον Νόµο 1566/85, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) αποτελεί ένα συµβουλευτικό σώµα ως προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., µε κατεξοχήν αρµοδιότητα την ανάπτυξη αναλυτικού προγράµµατος και την επίβλεψη συγγραφής διδακτικών βιβλίων. Το 1993 ιδρύεται το Τµήµα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο όµως άρχισε να λειτουργεί επισήµως από τον Ιανουάριο του 1996 και έχει ασχοληθεί µέχρι σήµερα, µεταξύ των άλλων, µε τα εξής θέµατα: µελέτη, σύνταξη και υποβολή Πρότασης για τη διαµόρφωση συστήµατος αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, προετοιµασία των συναντήσεων και συµµετοχή στο Ευρωπαϊκό ∆ίκτυο των Υπευθύνων Πολιτικής για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Συστηµάτων, καταγραφή των θεσµών και των πρακτικών παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, σχεδιασµός και υλοποίηση Πειραµατικού Προγράµµατος «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραµµατισµός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», διαδικασία εκπόνησης δεικτών, κριτηρίων και εργαλείων για την εσωτερική αξιολόγηση σχολικής µονάδας και ενέργειες για τη δηµιουργία ηλεκτρονικού ∆ικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (∆.Ε.Π.), κ.α.

Ο Νόµος 2327/95 ιδρύει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας που αναλαµβάνει την ανάπτυξη και εφαρµογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων στον τοµέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Εν συνεχεία, ο Νόµος 2525/97 θέτει το πλαίσιο και τους σκοπούς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Με τον Νόµο 2986/2002 ιδρύονται και οι Περιφερειακές ∆ιευθύνσεις Εκπαίδευσης, που αποτελούν αποκεντρωµένες υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διευθύνονται από τους Περιφερειακούς ∆ιευθυντές Εκπαίδευσης, ενώ συνεχίζουν να λειτουργούν οι ∆ιευθύνσεις Πρωτοβάθµιας και ∆ευτεροβάθµιας Εκπαίδευσης καθώς και τα αντίστοιχα Γραφεία. Επιπλέον, προβλέπεται η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το γενικό πλαίσιο των τρόπων αξιολόγησης, επισηµαίνουµε την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Με το τελευταίο αυτό νοµοθετικό πλαίσιο, εισάγονται: α) η εσωτερική αξιολόγηση από τον ∆ιευθυντή, β) η εξωτερική αξιολόγηση -σε εκπαιδευτικά ζητήµατα - από τον Σχολικό Σύµβουλο, σε διοικητικά από τους Περιφερειακούς ∆ιευθυντές Εκπαίδευσης και τους Προϊσταµένους ∆ιευθύνσεων Πρωτοβάθµιας και ∆ευτεροβάθµιας Εκπαίδευσης, και σε ένα δεύτερο επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης, από µία εξειδικευµένη οµάδα αξιολογητών (Πάρεδροι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), σε περίπτωση που υφίσταται αντίφαση στις αξιολογικές εκθέσεις διαφορετικών αξιολογητών ή ύστερα από ένσταση. Στην Ελλάδα, θεωρητικά/νοµοθετικά, η Σχολική Επιτροπή είναι αυτή που διεξάγει συγχρόνως και εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (joint evaluation). Όµως, στην πραγµατικότητα, η σύνδεση των δύο µορφών αξιολόγησης δεν εφαρµόζεται ακόµα. **Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερη πολιτικοιδεολογική αναφορά λόγω του «επιθεωρητικού». Ένας µεγάλος αριθµός εκπαιδευτικών υιοθετεί µια επιφυλακτική στάση απέναντι στο θεσµό της αξιολόγησης, όπως διαφαίνεται και στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Οµοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.).** Υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία είναι µια σύνθετη και συλλογική ανθρώπινη λειτουργία, που συνδέεται µε παράγοντες, όπως οι σκοποί της εκπαίδευσης, τα µέσα που διατίθενται, τα αναλυτικά προγράµµατα, τα βιβλία, οι συνθήκες εργασίας, η διοικητική δοµή, το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπροσθέτως, δεν υπάρχει ένας γενικός κώδικας διδασκαλίας, που να µπορεί να εφαρµοστεί παντού µε τα ίδια αποτελέσµατα, και δεν µπορεί να εξακριβωθεί επιστηµονικά ποια διδασκαλία αποδίδει περισσότερο και όλες οι µέθοδοι ατοµικής αξιολόγησης που έχουν εφαρµοστεί µέχρι τώρα χαρακτηρίζονται από αναξιοπιστία και αναποτελεσµατικότητα. (ΟΛΜΕ, 1997) Είναι σαφές ότι µέσα σε τέτοιο κλίµα είναι δύσκολο να οργανωθεί και να αναπτυχθεί ο θεσµός της αξιολόγησης.

**ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ/ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ**

Το θέµα της αξιολόγησης στην Ελλάδα έχει αποτελέσει αντικείµενο πολλών συζητήσεων και διαξιφισµών τα τελευταία είκοσι χρόνια. Η σχολική αξιολόγηση που λαµβάνει χώρα αυτή τη στιγµή δεν υποστηρίζεται από ένα αυστηρά καθορισµένο πλαίσιο. Ο νέος Νόµος του 2002 θέτει πιο συγκεκριµένες οδηγίες ως προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, όµως δεν έχει ακόµα εφαρµοστεί πιστά. Οι σκοποί της αξιολόγησης, όπως περιγράφονται σε επίσηµα έγγραφα, σχετίζονται µε τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθµιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και µε τη συνεχή βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης µε τους µαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ειδικότερα, επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής µέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράµµατος, η άµβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας µεταξύ των σχολικών µονάδων, η µείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη µετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών µονάδων, η επισήµανση των αδυναµιών του εκπαιδευτικού συστήµατος, η αποτίµηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθµιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσµατος. (άρθ.4 Ν.2986/2002) Οι γενικοί αυτοί στόχοι, όπως επισηµαίνεται, σχετίζονται άµεσα µε την ανάγκη αναβάθµισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήµατος, σε σχέση µε τη γενικότερη αναβάθµιση της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο.

**ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ**

**- Σχολικοί Σύµβουλοι:**

οι σχολικοί σύµβουλοι επιλέγονται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., εφόσον πληρούν συγκεκριµένα κριτήρια (διδακτική εµπειρία, τίτλους µεταπτυχιακών σπουδών, εµπειρία στον τοµέα της διοίκησης, δηµοσιεύσεις, κ.λ.π.). Στην πρωτοβάθµια εκπαίδευση, κάθε σχολικός σύµβουλος είναι υπεύθυνος για 10-15 σχολεία, ενώ στην δευτεροβάθµια χωρίζονται ανά πανεπιστηµιακές ειδικεύσεις. Σύµφωνα µε τον Νόµο 2986/2002, αξιολογεί την επιστηµονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική-διδακτική ικανότητα αυτού. Επιπλέον, επισκέπτεται τις σχολικές µονάδες και εκτός του συµβουλευτικού, παιδαγωγικού και επιστηµονικού του ρόλου, αναλαµβάνει και το καθήκον της εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους συντάσσει µία έκθεση για το εκπαιδευτικό έργο των σχολείων που εποπτεύει. - Προϊστάµενοι ∆ιευθύνσεων Εκπαίδευσης και Προϊστάµενοι Γραφείων Εκπαίδευσης: διορίζονται µε βάση συγκεκριµένα κριτήρια και η αξιολόγηση που διενεργούν αναφέρεται κυρίως στην γενική αποτελεσµατικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στα οργανωτικά-διοικητικά καθήκοντα των σχολείων. Ο Προϊστάµενος Γραφείου Εκπαίδευσης συντάσσει αναφορά προς τον Προϊστάµενο ∆ιεύθυνσης Εκπαίδευσης και ο τελευταίος συντάσσει αναφορά προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Οι ∆ιευθύνσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντλούν από τις αναφορές των προαναφερόµενων πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων σε οργανωτικά και διοικητικά θέµατα καθώς και θέµατα που άπτονται της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σε περίπτωση σοβαρού προβλήµατος σε κάποιο σχολείο, οι υπεύθυνοι των διευθύνσεων αυτών δύναται να επισκεφτούν το σχολείο, προκειµένου να συντάξουν τη δική τους έκθεση. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: αποτελεί συµβουλευτικό σώµα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., για θέµατα που σχετίζονται µε την πρωτοβάθµια, δευτεροβάθµια και τεχνική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική έρευνα, την επιµόρφωση εκπαιδευτικών, την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την ποιότητα της εκπαίδευσης. ∆ιεξάγει έρευνες και µελέτες σε σχέση µε τα ξένα εκπαιδευτικά συστήµατα και συγχρόνως χρησιµοποιεί τις πληροφορίες που εµπεριέχονται στις εκθέσεις των σχολικών συµβούλων για τα θέµατα της αξιολόγησης. Με τον Νόµο 2986/2002 προβλέπεται µεγαλύτερη εµπλοκή του Π.Ι. στην σχολική αξιολόγηση. - Πάρεδροι Αξιολόγησης: σύµφωνα µε τον Νόµο 2986/2002, είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Συµβάλλουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιµόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τα οριζόµενα µε αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευµάτων, ύστερα από εισήγηση του Τµήµατος Αξιολόγησης και Επιµόρφωσης του Π.Ι. Συµµετέχουν επίσης και στις επιτροπές ενστάσεων (µία στην έδρα κάθε Περιφερειακής ∆ιεύθυνσης Εκπαίδευσης, όπου κρίνονται ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολικών µονάδων και Σ.Ε.Κ., και µία στο Π.Ι. που κρίνει ενστάσεις που υποβάλλονται από αξιολογηθέντες ∆ιευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊσταµένους Γραφείων Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συµβούλους και Προϊσταµένους των τµηµάτων επιστηµονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής ∆ιεύθυνσης Εκπαίδευσης). - Προσωπικό Κέντρων Επαγγελµατικού Προσανατολισµού: θα αξιολογούν το έργο του κάθε σχολείου αναφορικά µε το αντικείµενο ενδιαφέροντός τους, δηλαδή το σχολικό προσανατολισµό. - Οµάδες για την επιλογή και τη προώθηση προσωπικού: πρόκειται για αξιολογητές που πρέπει να έχουν µεγάλη εµπειρία στον συγκεκριµένο τοµέα. - Οργανισµός Εκδόσεων ∆ιδακτικών Βιβλίων: συλλέγει πληροφορίες χρήσιµες για την έκδοση σχολικών βιβλίων. - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: είναι υπεύθυνο για την έρευνα που σχετίζεται µε τις παραµέτρους του εκπαιδευτικού έργου, περιλαµβανοµένης και της αξιολόγησης. Σε συνεργασία µε το Π.Ι., αναλαµβάνει την ανάπτυξη και εφαρµογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στην παρούσα φάση, ο κύριος υπεύθυνος για την διεξαγωγή συστηµατικής εξωτερικής αξιολόγησης στο επίπεδο του σχολείου είναι ο σχολικός σύµβουλος, του οποίου η έκθεση αποτελεί βάση και για άλλους αξιολογητές. Ειδικότερα, η έκθεση του σχολικού συµβούλου επικεντρώνεται στο σχεδιασµό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, την επιµόρφωση του εκπαιδευτικού, τις εκπαιδευτικές καινοτοµίες, την λειτουργία του σχολείου κ.λ.π. Υπενθυµίζεται ότι συντάσσει έκθεση και για τη σχολική µονάδα, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, σε περίπτωση πρόσληψης – µονιµοποίησης ή προαγωγής. Σύµφωνα, όµως, µε τον Νόµο 2986/2002, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που έχουν τις εξής αρµοδιότητες: α)Το Κ.Ε.Ε. αναλαµβάνει την ανάπτυξη και εφαρµογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναµική αποτύπωση της κατάστασης, καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήµατος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου, τόσο στο επίπεδο της σχολικής µονάδας και της περιφέρειας, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Επίσης, συγκεντρώνει και επεξεργάζεται τις εκθέσεις των Περιφερειακών Κέντρων Στήριξης και Εκπαιδευτικού Σχεδιασµού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ.), καθώς και τις εκθέσεις αυτό-αξιολόγησης των σχολικών µονάδων που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων και συντάσσει ετήσια έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την οποία υποβάλλει στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευµάτων. β) το Π.Ι. αναλαµβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών µε σκοπό να συµβάλλει στην αναβάθµιση της παρεχόµενης εκπαίδευσης και στην επιµόρφωση των εκπαιδευτικών. γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαµβάνουν, σε συνεργασία, την ανάπτυξη διαύλων που θα συµβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδοµένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτοµικών προσπαθειών των σχολικών µονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. δ) Ο ∆ιευθυντής της σχολικής µονάδας αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, καθώς και τη συνεργασία και επικοινωνία αυτού µε εκπαιδευτικούς, µαθητές και γονείς. ε) Ο Σχολικός Σύµβουλος αξιολογεί την επιστηµονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και την παιδαγωγική – διδακτική ικανότητα αυτού (α.4, Ν. 2986/2002). Στον ίδιο νόµο, στο άρθρο 5, αναφορικά µε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, προβλέπονται τα εξής (τα οποία, βέβαια, προς το παρόν παραµένουν µη εφαρµόσιµα): α) Η αξιολόγηση είναι περιοδική και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθµιας και δευτεροβάθµιας εκπαίδευσης, µε προτεραιότητα στις εξής κατηγορίες: των εκπαιδευτικών για µονιµοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη, των ενδιαφεροµένων που πρόκειται να κριθούν για την κάλυψη θέσεων στελεχών της εκπαίδευσης, των στελεχών εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών που επιθυµούν να αξιολογηθούν και κάθε άλλη περίπτωση που ήθελε κριθεί αναγκαία β) Η διαδικασία ατοµικής αξιολόγησης (µε ατοµικές εκθέσεις) των εκπαιδευτικών διαµορφώνεται ως εξής: i) πριν από τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης υποβάλλεται στο κατά περίπτωση αρµόδιο όργανο αξιολόγησης, µετά από πρόσκλησή του και σε προθεσµία δεκαπέντε ηµερών, έκθεση προσωπικής αυτοαξιολόγησης του αξιολογούµενου εκπαιδευτικού, βάσει των στοιχείων αξιολόγησης, αλλά χωρίς αριθµητική βαθµολογία, ii) ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το ∆ιευθυντή της σχολικής µονάδας και τον οικείο Σχολικό Σύµβουλο, iii) ο ∆ιευθυντής της σχολικής µονάδας ή Σχολικού Εργαστηριακού Κέντρου (Σ.Ε.Κ.) αξιολογείται από τον Προϊστάµενο Γραφείου ή από το ∆ιευθυντή Εκπαίδευσης, iv) ο Προϊστάµενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρµόδιο ∆ιευθυντή Εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο, και από τον Προϊστάµενο του Τµήµατος Επιστηµονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, ως προς το επιστηµονικό-παιδαγωγικό του έργο, v) ο ∆ιευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό ∆ιευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστηµονικό-παιδαγωγικό του έργο από Σύµβουλο ή µόνιµο Πάρεδρο του Π.Ι., vi) ο Σχολικός Σύµβουλος αντίστοιχα από τον Περιφερειακό ∆ιευθυντή Εκπαίδευσης και από τον Προϊστάµενο του οικείου Τµήµατος Επιστηµονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και vii) ο Προϊστάµενος του Τµήµατος Επιστηµονικής –Παιδαγωγικής Καθοδήγησης από τον Περιφερειακό ∆ιευθυντή και από Σύµβουλο του Π.Ι. γ) Κάθε αξιολογούµενος κατά τις διατάξεις της παραγράφου 3 δικαιούται να υποβάλει ένσταση, εντός µηνός από την κοινοποίηση σε αυτόν της έκθεσης αξιολόγησης ενώπιον επιτροπής ενστάσεων. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ / ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ Οι προσεγγίσεις της εσωτερικής αξιολόγησης αναπτύχθηκαν σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται κυρίως για το θέµα της εξισορρόπησης της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί στην βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καθώς και στην υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού συστήµατος.

**ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ**

**- ∆ιευθυντής:** είναι ο κύριος υπεύθυνος για την αξιολόγηση της οργανωτικής και διοικητικής αποτελεσµατικότητας σε σχολικό επίπεδο (απουσίες εκπαιδευτικών, σχέσεις γονέων-καθηγητών, σχολική διαρροή κ.λ.π). Επιπλέον υποβάλλει ετήσια έκθεση σχετικά µε την αξιολόγηση των σχολικών στόχων. Είναι υπεύθυνος για την υλικοτεχνική υποδοµή-εξοπλισµό και για την ποιότητα της παρεχόµενης εκπαίδευσης, πάντα σε µικρο-επίπεδο. Σε περίπτωση παρουσίασης προβλήµατος, καλεί το Σχολικό Σύµβουλο. - Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης: αποτελείται από πέντε µέλη του συλλόγου διδασκόντων. Στο τέλος κάθε χρόνου υποχρεούται να συντάξει έκθεση αυτόαξιολόγησης αναφορικά µε τους εκπαιδευτικούς στόχους και την επίτευξή τους. Αξίζει να επισηµανθεί ότι δεν εφαρµόζεται σε όλα τα σχολεία, παρόλο που υφίσταται η σχετική νοµοθετική διάταξη (Ν. 2986/2002). Στο τέλος κάθε χρόνου, ο διευθυντής συντάσσει µία έκθεση, που ονοµάζεται Αξιολογική έκθεση και η οποία βασίζεται στην έκθεση αυτό-αξιολόγησης της Επιτροπής Αυτό-αξιολόγησης. Ο Νόµος 1566/85 εισάγει τον θεσµό της Σχολικής Επιτροπής (εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση), που αποτελείται από τον ∆ιευθυντή, έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης, έναν εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων και κηδεµόνων και έναν εκπρόσωπο του δεκαπενταµελούς συµβουλίου των µαθητών για την δευτεροβάθµια εκπαίδευση. Οι στόχοι της επιτροπής αυτής είναι η διαχείριση των πόρων του σχολείου αναφορικά µε τις λειτουργικές ανάγκες. Αξιολογητές είναι τα ίδια τα µέλη της επιτροπής, τα οποία συνεδριάζουν 3-4 φορές το χρόνο. Ο νόµος ορίζει ότι τα αποτελέσµατα αυτής της αξιολόγησης λαµβάνονται υπόψη σε όλα τα επίπεδα εκπαιδευτικού σχεδιασµού και κυρίως από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

Για πολλούς, η αξιολόγηση θεωρείται σηµαντικό βήµα για την κοινωνική και οικονοµική ανάπτυξη της χώρας, καθώς και για την προσαρµογή της στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Παράµετροι όπως εκσυγχρονισµός, αποδοτικότητα, αξιολόγηση, ποιότητα και αποτελεσµατικότητα προβληµατίζουν σχετικά µε το κατά πόσο αποτελούν µια σύγχρονη αναγκαιότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι εξελίξεις στο χώρο των κοινωνικών επιστηµών αναθεωρούν ορισµένα ερωτήµατα και τρόπους προσέγγισης τους. Ειδικότερα, στο θέµα της εκπαίδευσης και της αξιολόγησης, η συστηµική σκέψη, η κοινωνιολογία, η διοίκηση οργανισµών και η οικονοµία της εκπαίδευσης ασκούν επιρροή µε άµεσο ή µε έµµεσο τρόπο. Αυτή η επίδραση ασκείται στο µεθοδολογικό πλάνο, µε τις έννοιες του συστήµατος, της διάδρασης, της ανατροφοδότησης, των εισροών και των εκροών. Η έννοια του κόστους της εκπαίδευσης, της αποδοτικότητας των επενδύσεων που πραγµατοποιούνται, της προσαρµογής του εκπαιδευτικού συστήµατος στις ανάγκες της κοινωνίας δεν αφήνουν ανεπηρέαστες τις εκπαιδευτικές δοµές. Και ενώ, λοιπόν, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές αλλαγές-µεταρρυθµίσεις αντιµετωπίζονταν για πολύ καιρό µε καχυποψία και απόρριψη, αποτελώντας θέµατα πολιτικής φύσεως, σήµερα θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστηµα είναι αρκετά ώριµο ώστε να δεχθεί τις απαραίτητες αλλαγές, ανάµεσα στις οποίες βρίσκεται και αυτή της αξιολόγησης, για µια πιο αποτελεσµατική εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, η επίδραση της έκθεσης του Οργανισµού Οικονοµικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η ύπαρξη της Λευκής Βίβλου από την Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειµένου η ευρωπαϊκή κοινωνία να γίνει πιο ανταγωνιστική, η ∆ήλωση του Μάαστριχτ για ποιότητα στην παρεχόµενη γενική εκπαίδευση, η συµφωνία της Λισσαβόνας για ποιότητα γενικά, αποτελούν στοιχεία που δρουν καταλυτικά στην υιοθέτηση-εφαρµογή της αξιολογικής διαδικασίας. Η αντίδραση βέβαια ορισµένων στον ελληνικό χώρο συνεχίζει να είναι έντονη γιατί, µέσω της αξιολόγησης, διαβλέπουν τη σύνδεση του σχολείου µε τον κόσµο της οικονοµίας. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη ανταγωνιστικού πνεύµατος καθώς και ο αγώνας για αποδοτικότητα και αποτελεσµατικότητα θα επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, η γενική εκπαίδευση θεωρείται πολύ σηµαντική και επιπλέον επισηµαίνεται ότι το ελληνικό Σύνταγµα παρέχει δωρεάν παιδεία σε όλους τους έλληνες πολίτες, σε όλες τις βαθµίδες εκπαίδευσης. Αυτό το δηµόσιο αγαθό θα συνεχίσει να υφίσταται µε την είσοδο του µηχανισµού αγοράς στα σχολεία; Η εφαρµογή ενός αξιόπιστου – αντικειµενικού συστήµατος αξιολόγησης αποτελεί ένα σηµείο προβληµατισµού για την Ελλάδα. Είναι κατανοητό, πάντως, πως πρόκειται για µια διαδικασία αρκετά αγχωτική για τον εκπαιδευτικό, καθώς ο αξιολογητής «εισβάλλει» κατά κάποιον τρόπο στη σχέση που έχει εδραιωθεί ανάµεσα στους µαθητές και τον δάσκαλο. Ο τελευταίος επιθυµεί να φανερώσει τα προσόντα του, να διατηρήσει την εικόνα που έχει ήδη σχηµατίσει και είναι λογικό το άγχος να απορρέει από τον φόβο της αποτυχίας ή του υποβιβασµού. Ορισµένοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αρχαιότητά τους, η θέση τους ή οι τυχόν δύσκολες συνθήκες κατά τις οποίες καλούνται να εργαστούν αποτελούν µια επαρκή νοµιµοποίηση αυτών των πρακτικών και έχουν το δικαίωµα να προστατεύονται από την αξιολόγηση και τον έλεγχο που προέρχεται από κάθε εξωτερική αρχή. Κάτι τέτοιο παρατηρείται και στην Ελλάδα, και αποτελεί έναν επιπλέον λόγο αντίστασης στην εφαρµογή των διαδικασιών αξιολόγησης έτσι όπως ορίζονται από το τριπλό νοµοσχέδιο. Η αρνητική αντίδραση µπορεί να οφείλεται και σε άλλους λόγους (Vogler J., 1996). Πιο συγκεκριµένα, παρατηρείται ένα σύνολο στάσεων που συνδέονται µε τον ατοµικιστικό χαρακτήρα της κουλτούρας της εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Χαρακτήρα που επικεντρώνεται κυρίως στη γνώση και στη τάξη, παρά στον µαθητή και στην εκπαιδευτική µονάδα. Αυτή η νοοτροπία ευτυχώς αρχίζει να τροποποιείται, δεν παύει όµως να υπάρχει σε µερικές περιπτώσεις. Αυτό, λοιπόν, εξηγεί την αντίσταση µερικών ως προς το συνεργατικό τρόπο εργασίας σε οποιοδήποτε επίπεδο, και κατ’επέκταση και σε αυτό της αυτό-αξιολόγησης, τη δυσκολία ανοίγµατος του σχολείου σε άλλους φορείς, την άρνηση αποδοχής του ελέγχου. Η επιφυλακτική στάση µπορεί επίσης να ερµηνευτεί από το γεγονός ότι η αξιολόγηση ενέχει την αµφισβήτηση σε επίπεδο στρατηγικών επιλογών, αναφορικά µε τη γενική λειτουργία της σχολικής µονάδας ή τους τρόπους διδασκαλίας, σε περίπτωση που αυτές δεν είναι οι πρέπουσες. Αρκετοί είναι και αυτοί που θεωρούν ότι η αξιολόγηση και, κυρίως η εσωτερική µορφή της, δεν επιφέρει σηµαντικές αλλαγές και βελτιώσεις, δεδοµένου ότι δεν παρέχεται αρκετή αυτονοµία για να δρουν όπως θα ήθελαν. Βέβαια, δεν µπορούν να αγνοηθούν και λόγοι ιδεολογικού χαρακτήρα. Η έλλειψη µιας «κουλτούρας» της αξιολόγησης, δηλαδή η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς της και η προσπάθεια ένταξής της στους εκπαιδευτικούς κόλπους, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα. Και η αντίληψη που επικρατεί για το σχολείο συµβάλλει ιδιαίτερα σε αυτό το γεγονός. Είναι παραδεκτό ότι ο θεσµός της εκπαίδευσης έχει χαρακτηριστεί εδώ και πάρα πολλά χρόνια ως δηµοκρατικός. Επιπλέον, οι σηµερινές επιταγές για µια αποτελεσµατική διοίκηση, για υπακοή στους νόµους του ανταγωνισµού, της αποδοτικότητας και του κέρδους προκαλούν µια ιδεολογική πλέον αντίσταση, που µπορεί να αντιµετωπιστεί µόνο µε την καλλιέργεια µιας «κουλτούρας» της αξιολόγησης (Μπαγάκης Γ., 2004), όπου θα διαφαίνεται καθαρά η ανάγκη υιοθέτησης αξιολογικών διαδικασιών, για να επιτευχθεί η αναβάθµιση της ποιότητας της εκπαίδευσης . Η συζήτηση για την αξιολόγηση διευρύνεται, από την άλλη µεριά, και µε το θέµα της συνολικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυµάτων, όπου θα ενυπάρχει ο συνδυασµός της εσωτερικής µε την εξωτερική αξιολόγησης, προκειµένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσµα.

**ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η Ελλάδα έχει το νοµοθετικό πλαίσιο που ορίζει την αξιολόγηση, αλλά δε γίνεται µε τρόπο συστηµατικό σε όλες τις περιπτώσεις (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπαιδευτικού). Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως «προκαταρκτική, διαµορφωτική και τελική διαδικασία που αποτελεί αναπόσπαστο µέρος µιας ευρύτερης διαδικασίας, ενός προγράµµατος που περιλαµβάνει τον εντοπισµό των προβληµάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστηµονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασµού, την αποτίµηση του εκπαιδευτικού έργου και τον επανασχεδιασµό του» (Ανδρέου Α., 1999) είναι αναµφισβήτητη. Η αξιολόγηση συµβάλλει λοιπόν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήµατος, µεριµνώντας για την εφαρµογή των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων. Εντούτοις, υπάρχουν κάποια σηµεία που θα πρέπει να µελετηθούν µε ιδιαίτερη προσοχή προκειµένου να αποφευχθεί η δηµιουργία άλλων προβληµάτων. Και το σηµαντικότερο από όλα είναι να δοθεί η απάντηση όχι στο αν είναι αναγκαία η αξιολόγηση, γεγονός που θεωρείται αυτονόητο, αλλά στο «ποιος αξιολογεί ποιον και µε ποιο τρόπο». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην απόφαση του 8ου Συνεδρίου της Ο.Λ.Μ.Ε., «το ερώτηµα δεν έγκειται στο σηµείο ναι ή όχι στην αξιολόγηση. Έγκειται στο για ποια αξιολόγηση µιλάµε, για ποιο σκοπό γίνεται, από ποιους γίνεται και πώς συνδέεται µε τα µεγάλα προβλήµατα της εκπαίδευσης» (Ο.Λ.Μ.Ε., 1997). Το θέµα της αξιολόγησης προκαλεί εντάσεις και αντιπαραθέσεις. Αυτές είναι αποκαλυπτικές των εξελίξεων που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια σχετικά µε τις σχέσεις σχολείου-κοινωνίας, αλλαγές που βρίσκονται εν εξελίξει και που δεν έχουν ακόµα σταθεροποιηθεί. Η λειτουργία που η ελληνική κοινωνία αποδίδει στο σχολείο είναι προς το παρόν ασαφής, δεδοµένου ότι υπάρχει η άποψη που θέλει το σχολείο καθοριστικό παράγοντα διαµόρφωσης-µόρφωσης του πολίτη, µακριά από την επίδραση των κανόνων της αγοράς, αλλά και αυτή που αντιµετωπίζει το σχολείο ως µια «επιχείρηση» που αναζητά την µεγαλύτερη δυνατή αποδοτικότητα, που θα πρέπει να εκτιµά την προσφορά και τη ζήτηση, να επιτρέπει στον καταναλωτή-πελάτη να επιλέγει, συνεπώς να του παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες που θα του διασφαλίσουν την σωστή επιλογή. Κάθε µια από αυτές τις λειτουργίες προσδίδει και διαφορετικό χαρακτήρα και σκοπό στην αξιολόγηση. Η µεν πρώτη αποσκοπεί, µέσω της «παραδοσιακής» αξιολόγησης, στον έλεγχο της παροχής και της προαγωγής του δηµόσιου αγαθού που λέγεται παιδεία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, µέσω νέων µορφών αξιολόγησης, ενισχύεται η έννοια της αποδοτικότητας, του ανταγωνισµού και του ανοίγµατος του σχολείου προς την κοινωνία. Πάντως, δεδοµένης της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, είναι επιθυµητή η προώθηση της «κουλτούρας» της αξιολόγησης στην Ελλάδα όπου ακόµα υπάρχει µόνο το οργανωτικό πλαίσιο που σχετίζεται µε την αξιολόγηση (Ν. 2986/2002) και που παραµένει προς το παρόν ανενεργό. Είναι λογικό να υπάρχει ο φόβος προς καθετί καινούργιο, αλλά είναι σηµαντικό να γίνει κατανοητή η λειτουργία της αξιολόγησης και να επισηµανθεί ότι η τελευταία, µέσω αντικειµενικών συστηµάτων αξιολόγησης, δεν αποτελεί µόνο µια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθµιση της ποιότητας της παρεχόµενης εκπαίδευσης

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ** • «Η ανώτερη δευτεροβάθµια εκπαίδευση στην Ευρώπη: αξιολόγηση και εξεταστικά συστήµατα», ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Τµήµα Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2003. • Approaches to the evaluation of schools which provide compulsory education – Hellas (Μονογραφία, 2000-2001). • Modes d’évaluation des établissements scolaires dans l’enseignement obligatoire – France (Μονογραφία, 2000-2001). • Νόµος 1304/1982. • Νόµος 2986/2002. ΕΛΛΗΝΙΚΗ 1. Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου Γ. (1994) Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήµατος, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα. 2. Ανδρέου Α. (1999) Θέµατα Οργάνωσης και ∆ιοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας, εκδ. Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα. 3. «Απόφαση του 8ου Συνεδρίου της ΟΛΜΕ», 8ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, Αθήνα, Ιούνιος 1997. 4. ∆ηµαράς Α. (2004) «Ιστορική Αναδροµή στο θεσµό της αξιολόγησης», στην ηµερίδα Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Σχολή Μωραίτη, Αθήνα. 5. Κόκκος Α. (1999) ∆ιοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή ∆ιάσταση της Εκπαιδευτικής ∆ιοίκησης , τόµος Γ, Ε.Α.Π., Πάτρα. 6. Μπαγάκης Γ. (2004) «Μορφές αυτό-αξιολόγησης σχολείου: προϋποθέσεις, δυνατότητες, περιορισµοί, µεθοδολογία, ελληνικές εµπειρίες», στην ηµερίδα Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα. ΞΕΝΗ 1. Vasconcellos M. (1999) Le système éducatif, nouvelle édition, éd. La Découverte, Paris. 2. Vogler J. (coordinateur) (1996) L’évaluation, éd. Hachette (série Former, organiser pour enseigner), Paris.