

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ
ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ

ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ANNA ΣΑΪΤΗ
ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΤΟΥ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΟΑΕΔ»

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΔΕΚ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης



Ανάπτυξη παντού. Ανάπτυξη για όλους.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

- 1.1 Έννοια και σπουδαιότητα του ελέγχου
- 1.2 Η διαδικασία του ελέγχου
- 1.3 Είδη ελέγχου
- 1.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού συστήματος ελέγχου
- 1.5 Ανθρώπινη αντίδραση κατά του ελέγχου
- 1.6 Έλεγχος στο χώρο της εκπαίδευσης
- 1.7 Μελέτη περιπτώσεων

Κεφάλαιο 2^ο: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- 2.1 Έννοια και σπουδαιότητα
- 2.2 Τι είναι "σύστημα"
- 2.3 Μορφές αξιολόγησης
- 2.4 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Επιθεωρητή
- 2.5 Σκοποί της αξιολόγησης
- 2.6 Βασικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης
- 2.7 Ειδικές τεχνικές της αξιολόγησης
- 2.8 Υλικά, μέσα και όργανα αξιολόγησης
- 2.9 Προϋποθέσεις της αξιολόγησης
- 2.10 Η αξιολόγηση των έμψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης
 - 2.10.1 Ποιοι είναι οι έμψυχοι συντελεστές
 - 2.10.2 Διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης
 - 2.10.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση του έργου του σχολείου: η ελληνική πραγματικότητα
 - 2.10.4 Αξιολόγηση των μαθητών
 - 2.10.4.1 Διεξαγωγή εξετάσεων
 - 2.10.5 Συμπερασματική κατάληξη
- 2.11 Η αξιολόγηση των μη έμψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης
- 2.12 Συμπερασματική κατάληξη
- 2.13 Προτάσεις



Κεφάλαιο 3^ο: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

3.2 Η περίπτωση της Ιταλίας

3.3 Η περίπτωση της Γερμανίας

3.4 Η περίπτωση της Δανίας

3.5 Συγκριτική αποτίμηση Ελλάδος και χωρών της ΕΕ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Ξενόγλωσση



Κεφάλαιο 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ

1.1 Έννοια και σπουδαιότητα του ελέγχου*¹

Το έργο ενός διοικητικού στελέχους συνίσταται: στο σχεδιασμό-προγραμματισμό, στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση, στη διεύθυνση-ηγεσία και στον έλεγχο. Από την κατάταξη αυτή των παραπάνω εννοιών γίνεται φανερό ότι ο έλεγχος αποτελεί την πέμπτη και τελευταία λειτουργία της διοίκησης και λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωση των άλλων διοικητικών λειτουργιών. Στην πράξη, όμως, ο έλεγχος συνδέεται περισσότερο με το σχεδιασμό-προγραμματισμό, επειδή: *πρώτο*, ο σχεδιασμός-προγραμματισμός καθιερώνει τους στόχους και τις μεθόδους για την επίτευξή τους, ενώ ο έλεγχος ερευνά το σημείο μέχρι το οποίο πραγματοποιήθηκαν οι στόχοι αυτοί και *δεύτερο*, ο έλεγχος βοηθά, μέσω του συστήματος επαναπληροφόρησης (feedback), τη διοίκηση του οργανισμού για τη λήψη νέων αποφάσεων και την κατάρτιση νέων σχεδίων-προγραμμάτων με σκοπό την παραπέρα βελτίωση της αποδοτικότητάς του.

Επειδή στην καθημερινή πραγματικότητα η έννοια του ελέγχου, πολλές φορές ταυτίζεται και συγχέεται με τον "καταναγκασμό" και την "πειθαρχική επιβολή", θεωρούμε σκόπιμο να προβούμε σε μία σύντομη ανάλυση του όρου αυτού.

Από διοικητικής πλευράς ο όρος "έλεγχος" δεν αποτελεί πειθαρχική ποινή, δηλαδή δεν έχει τιμωρητική σημασία ούτε είναι διαδικασία υποταγής (Giglioli et al, 1974). Σημαίνει πολύ περισσότερα από τον απλό και μόνο εντοπισμό των λαθών των υπευθύνων. Όπως αναγνώρισε ο Fayol (1949: 107) πριν από αρκετά χρόνια, έλεγχος σημαίνει ότι μέσα σε μία οργάνωση καθετί γίνεται σύμφωνα με καθιερωμένες αρχές και κανόνες. Στην εκπαίδευση, για παράδειγμα, οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν την εξουσία να ελέγχουν τη συμπεριφορά των δασκάλων και των μαθητών τους σύμφωνα με την ισχύουσα σχολική νομοθεσία.

Ένας άλλος ορισμός του ελέγχου είναι αυτός που τον θεωρεί ως τη διαδικασία μέτρησης και διόρθωσης "των εκτελουμένων δραστηριοτήτων των υφισταμένων, που σκοπό έχει να επιβεβαιώσει ότι εκπληρώνονται οι αντικειμενικοί σκοποί της οργάνωσης και εκτελούνται τα σχέδια-προγράμματα που έχουν καταρτιστεί για την επίτευξή τους" (Koontz κ.ά., 1983: 165). Από την εννοιολογική αυτή οριοθέτηση προκύπτει ότι ο έλεγχος εφαρμόζεται σε πρόσωπα, πράγματα και πράξεις και σε όλες τις βαθμίδες της ιεραρχικής κλίμακας. Δηλαδή, η λειτουργία του ελέγχου είναι καθήκον όλων των διοικητικών στελεχών, από το ανώτατο ηγετικό στέλεχος μιας οργάνωσης μέχρι τον υπεύθυνο μιας μικρής ομάδας εργαζομένων. Επιπλέον, σκοπός της λειτουργίας αυτής είναι:

- να διαπιστώσει πότε και γιατί σημειώθηκε απόκλιση από τα προγραμματισθέντα, δηλαδή αναφέρεται στην εκάστοτε εκτίμηση της υφισταμένης κατάστασης του οργανισμού,
- να φροντίσει για τη διόρθωση των αποκλίσεων, δηλαδή ανάλογα με τις αποκλίσεις μεταξύ προβλέψεων και αποτελεσμάτων και των αιτιών αυτών, επιβραβεύει ή τιμωρεί και

¹ *Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί διασκευή του βιβλίου του καθηγητή Σαΐτη Χ. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.



- να λάβει τέτοια μέτρα, ώστε να μην επαναληφθεί στο μέλλον παρόμοια απόκλιση, δηλαδή συνίσταται στη λήψη μέτρων τέτοιων που να συμβάλλουν στην περαιτέρω βελτίωση της παραγωγικότητας.

Από την παραπάνω συνοπτική ανάλυση μπορούμε να ορίσουμε τη λειτουργία του ελέγχου ως τη διοικητική δραστηριότητα που υπολογίζει τις αποκλίσεις από την προκαθορισμένη απόδοση και παρέχει πληροφορίες, μέσα από τις οποίες μπορούν να ληφθούν διορθωτικές αποφάσεις, είτε για να βελτιωθεί η μελλοντική αποδοτικότητα είτε για να τροποποιηθούν τα αρχικά σχέδια-προγράμματα του οργανισμού.

Προκειμένου, όμως, να είναι επιτυχημένη η εφαρμογή του ελέγχου, πρέπει να υπάρχει: *πρώτο*, σχέδιο-πρόγραμμα στο οποίο θα βασιστεί το διοικητικό στέλεχος, για να προσδιορίσει κατά πόσο η οργανική του μονάδα εκπληρώνει όλα όσα επιθυμούνται και προσδοκούνται από αυτή και *δεύτερο*, οργανωτική δομή ώστε το διοικητικό στέλεχος να γνωρίζει σε ποιο σημείο του οργανισμού εναπόκειται η ευθύνη για την (τις) απόκλιση (-σεις) από το (τα) σχέδιο (-α) και για τη διόρθωση αυτής (-των). Με απλά λόγια, πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα προσδιορισμού του ατόμου που φέρει την ευθύνη για την καλύτερη εκτέλεση συγκεκριμένου έργου, δηλαδή προϋποτίθεται οργανωτική δομή, η οποία θα ορίζει με σαφήνεια τις σχέσεις και τις ευθύνες μεταξύ των μελών μιας τυπικής οργάνωσης. (Σαΐτης, 2008)

Αλλά τι είναι αυτό που κάνει απαραίτητη τη λειτουργία του ελέγχου μέσα σε μια τυπική οργάνωση;

Κατά μία άποψη (Lucey, 1997) η αναγκαιότητα του ελέγχου απορρέει από τα απρόβλεπτα προβλήματα, τα οποία προκύπτουν και προκαλούν δυσάρεστες καταστάσεις στη λειτουργία του οργανισμού και φυσικά θέτουν το πραγματικό αποτέλεσμα σε μεγάλη απόκλιση σε σύγκριση με το προσδοκώμενο ή σχεδιαζόμενο.

Ο έλεγχος, επίσης, έχει συχνά μια σημαντική συνεισφορά στην υποκίνηση των εργαζομένων, αφού, όπως υποστηρίζεται (Dubrin, 1998), οι ακριβείς μετρήσεις του ελέγχου δίνουν στο σωστά παρακινημένο, ικανό εργαζόμενο την ευκαιρία να αναγνωριστεί-ανταμειφθεί για την αποτελεσματική του εργασία.

Τέλος, υπάρχει η άποψη (Μπουραντάς, 2001) βάσει της οποίας η αναγκαιότητα του ελέγχου πηγάζει από τους εξής λόγους:

- τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών και των τρόπων επίτευξής τους που, ως γνωστό, βασίζεται σε προβλέψεις και κατά προέκταση στη μελλοντική αβεβαιότητα,
- το γεγονός ότι τα άτομα μιας οργάνωσης έχουν αντιλήψεις, ανάγκες και διαθέσεις που δε συμβαδίζουν πάντοτε με τους στόχους και τις επιδιώξεις της οργάνωσης,
- τον εντοπισμό των δυσλειτουργιών, αφού η αδιαφορία για την ύπαρξη λειτουργικών αδυναμιών και προβλημάτων, πιθανόν να οδηγήσει έναν οργανισμό σε δυσάρεστη θέση,
- την πολυπλοκότητα του οργανισμού που, λόγω πολλών ατόμων, ειδικοτήτων και ενεργειών, απαιτεί μηχανισμό συντονισμένης δράσης και αποτελεσματικότερο σύστημα διοίκησης πληροφοριών και
- τη μέτρηση και αξιολόγηση του αποτελέσματος που είναι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αισθήματος επιτυχίας στα ικανά άτομα του οργανισμού.

Εν κατακλείδι, η σπουδαιότητα του ελέγχου έγκειται στο γεγονός ότι μέσω αυτού εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση των στόχων μιας οργάνωσης, εφόσον



ελέγχεται συνεχώς αν η συμπεριφορά της οργάνωσης και των μελών της είναι εκείνη που καθιστά δυνατή την επίτευξη των στόχων.

1.2 Η διαδικασία του ελέγχου

Η διαδικασία του ελέγχου ακολουθεί τη λογική του σχεδιασμού-προγραμματισμού και αποτελείται από τέσσερα στάδια (Koontz κ.ά., 1983, Ζαβλανός, 1998):

- ✓ *Τον καθορισμό πρότυπων απόδοσης.* Τα πρότυπα απόδοσης σχετίζονται με τους στόχους της οργάνωσης και αποτελούν τη βάση (ή τη μονάδα μέτρησης) για τον υπολογισμό των αποτελεσμάτων. Εκφράζουν συγκεκριμένα επιθυμητά αποτελέσματα, αποδόσεις ή στόχους, χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, τρόπους ενεργειών κ.ά.. Διαφέρουν από οργανισμό σε οργανισμό, επειδή έχουν διαφορετικούς στόχους. Τέλος, υπάρχουν διάφοροι τύποι προτύπων όπως το πρότυπο χρόνου, στο οποίο διατυπώνεται η χρονική διάρκεια που απαιτείται στην πραγματοποίηση ενός έργου, το πρότυπο κόστους, στο οποίο διατυπώνεται το κόστος που έχει σχέση με την εκτέλεση του έργου, το πρότυπο συμπεριφοράς, στο οποίο διατυπώνεται ο τύπος της επιθυμητής συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης κ.ά..
- ✓ *Τη μέτρηση της απόδοσης.* Μετά τον καθορισμό των προτύπων απόδοσης επιχειρείται η μέτρηση του αποτελέσματος. Τα διοικητικά στελέχη χρησιμοποιούν συνήθως τέσσερις τρόπους συλλογής πληροφοριών, για να μετρήσουν την πραγματική απόδοση: *την προσωπική παρατήρηση*, που παρέχει πληροφορίες από "πρώτο χέρι" σχετικά με την υφιστάμενη κατάσταση της οργανικής μονάδας, *τις στατιστικές αναφορές*, *τις προφορικές αναφορές*, που προέρχονται από συσκέψεις ή συζητήσεις με συνεργάτες τους και *τις γραπτές αναφορές*, που προέρχονται από τεκμηριωμένες γραπτές εισηγήσεις των υφισταμένων τους (Koontz κ.ά., 1983, Κανελλόπουλος, 1990). Φαινομενικά η μέτρηση της πραγματικής απόδοσης είναι σχετικά εύκολη υπόθεση, ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις (π.χ. η μέτρηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, η μέτρηση του ερευνητικού έργου ενός ερευνητή κ.ά.), όπου η μέτρηση της απόδοσης είναι δύσκολο έργο. Επειδή στο στάδιο αυτό του ελέγχου εισέρχεται, σε πολλές περιπτώσεις, ο παράγοντας της υποκειμενικότητας, καταβάλλεται προσπάθεια υιοθέτησης σαφών και ποσοτικών κριτηρίων αξιολόγησης.
- ✓ *Τη σύγκριση της απόδοσης με τα πρότυπα.* Στο στάδιο αυτό του ελέγχου γίνεται σύγκριση της πραγματικής απόδοσης με τα πρότυπα. Αυτή η σύγκριση βοηθά τους διοικούντες του οργανισμού να διαπιστώσουν τις τυχόν αποκλίσεις από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- ✓ *Τη διόρθωση αποκλίσεων.* Αν, από τη σύγκριση της προηγούμενης φάσης του ελέγχου, παρατηρηθούν αρνητικές αποκλίσεις, η διοίκηση προβαίνει σε διορθωτικές ενέργειες για την εξάλειψη των αποκλίσεων αυτών. Οι διορθωτικές ενέργειες μπορούν να απαιτούν αλλαγές σε κάποια συμπεριφορά των ατόμων, σε δραστηριότητες του οργανισμού, σε αναπροσδιορισμό των προτύπων, σε ανακατανομή των καθηκόντων μεταξύ των εργαζομένων κ.ά.. Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι και οι θετικές αποκλίσεις πρέπει να οδηγούν σε διορθωτική δράση,



γιατί οι στόχοι που είχαν τεθεί πιθανό να μην ήταν σε ορθολογική βάση, δηλαδή δεν είχαν καθοριστεί ανάλογα με τις δυνατότητες του οργανισμού, του ανθρώπινου δυναμικού και της διάθεσης των υλικών πόρων.

Με την ολοκλήρωση των διορθωτικών ενεργειών βλέπουμε ότι η λειτουργία του ελέγχου επανασυνδέεται με αυτή του σχεδιασμού-προγραμματισμού.

1.3 Είδη ελέγχου

Στη γενική διοικητική θεωρία έχουν αναπτυχθεί διάφοροι τύποι ελέγχου. Με κριτήριο τη χρονική στιγμή, κατά την οποία ένας έλεγχος εφαρμόζεται σε σχέση με το αποτέλεσμα, διακρίνουμε τρία είδη ελέγχου (Erskine, 1991, Robbins, 1991, Dubrin, 1997):

- ✓ *Τον προληπτικό έλεγχο*, που πραγματοποιείται πριν από τη λειτουργία του οργανισμού και φυσικά έχει κατεύθυνση προς το μέλλον. Χρησιμοποιείται συνήθως για την εξασφάλιση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού και την απαραίτητη διασφάλιση των υλικών πόρων, που θα συντελέσουν θετικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Για παράδειγμα, αν ένας οργανισμός, δημόσιος ή ιδιωτικός, δεν αποκτήσει το κατάλληλο προσωπικό για τη στελέχωση των διαφόρων υπηρεσιών του τη στιγμή που το χρειάζεται, αναντίρρητα θα δημιουργηθούν λειτουργικά προβλήματα.
- ✓ *Τον παράλληλο (ή ταυτόχρονο) έλεγχο*, που γίνεται με την άμεση επίβλεψη των διοικητικών στελεχών κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου. Ο τύπος αυτός ελέγχου βοηθά τη διοίκηση να διορθώσει, κατά την πορεία της εκτέλεσης του έργου, διάφορα προβλήματα. Ένας διευθυντής σχολείου, για παράδειγμα, που επισημαίνει αποκλίσεις είτε προς το χρονοδιάγραμμα εκτέλεσης του Αναλυτικού Προγράμματος είτε στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, μπορεί να προβεί σε ενέργειες βελτιώνοντας την υφιστάμενη κατάσταση.
- ✓ *Τον κατασταλτικό (ή μεταγενέστερο) έλεγχο*, που πραγματοποιείται μετά από την ολοκλήρωση κάθε έργου. Ο τύπος αυτού του ελέγχου μπορεί να παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τη μελλοντική δραστηριότητα του οργανισμού, δεν μπορεί όμως να αλλάξει το αποτέλεσμα που έχει ήδη πραγματοποιηθεί.

Ανάλογα με τους παράγοντες που διενεργούν τον έλεγχο, αν δηλαδή αυτός διενεργείται από άτομα του εσωτερικού ή εξωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, διακρίνουμε δύο είδη ελέγχου: τον *εσωτερικό* και τον *εξωτερικό* έλεγχο, αντίστοιχα. Ο έλεγχος (ή αξιολόγηση), για παράδειγμα, του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (v. 2527/1997, άρθρο 8).

1.4 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού συστήματος ελέγχου

Ο αποτελεσματικός έλεγχος διέπεται από έναν αριθμό χαρακτηριστικών. Μπορεί τα χαρακτηριστικά αυτά να έχουν γενική ισχύ, εντούτοις για να λειτουργήσει σωστά ο έλεγχος, αυτά πρέπει να προσαρμόζονται στις ειδικές συνθήκες λειτουργίας κάθε οργανισμού. Ένα



σύστημα ελέγχου για να είναι αποτελεσματικό και να εκπληρώνει το βασικό του σκοπό, πρέπει (Ζαβλανός, 1998):

- *Να είναι κατανοητό* από όλα τα μέλη του οργανισμού που συμμετέχουν σε αυτό. Πρέπει, δηλαδή, όλοι να γνωρίζουν με ακρίβεια π.χ. το είδος των πληροφοριών που είναι αναγκαίο για τη διαδικασία του ελέγχου κ.ά..
- *Να εστιάζεται στα κρίσιμα και σημαντικά σημεία* της λειτουργίας και των αποτελεσμάτων του οργανισμού.
- *Να είναι ευέλικτο*. Να μπορεί, δηλαδή, να προσαρμόζεται στα εκάστοτε περιβαλλοντικά δεδομένα του οργανισμού.
- *Να είναι οικονομικό*. Να προκύπτουν, δηλαδή, οφέλη από το κόστος εφαρμογής του.
- *Να είναι αντικειμενικό*. Δηλαδή, οι πληροφορίες και μετρήσεις να στηρίζονται σε αντικειμενικά και όχι υποκειμενικά δεδομένα, και
- *Να είναι αποδεκτό* από όσους εφαρμόζεται. Κάθε σύστημα ελέγχου είναι καταδικασμένο σε αποτυχία, αν τα άτομα τα οποία αφορά δεν το αποδέχονται για τον ένα ή τον άλλο λόγο.

1.5 Ανθρώπινη αντίδραση κατά του ελέγχου

Όπως ειπώθηκε νωρίτερα, η λειτουργία του ελέγχου δεν είναι μόνο αναγκαία για τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας μιας οργάνωσης ή ενός τμήματος αυτής, αλλά είναι και υποβοηθητική για την καλύτερη επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Δηλαδή, ο έλεγχος ενεργεί διορθωτικά και δημιουργικά για την παραπέρα πορεία του οργανισμού και όχι - όπως έχει περάσει η ιδέα - ως μία μορφή καταπίεσης και τιμωρίας των εργαζομένων. Η εφαρμογή, όμως, της διαδικασίας του ελέγχου προκαλεί σε αρκετές περιπτώσεις τις αρνητικές αντιδράσεις αυτών που πρόκειται να ελεγχθούν. Στην πράξη η ένταση του ελέγχου μέσα σε μία οργάνωση παρουσιάζεται με ορισμένα συμπτώματα, όπως: τη μείωση του ενδιαφέροντος για την εργασία, την αύξηση των προστριβών και απουσιών από την εργασία λόγω ασθενειών και την τάση δημιουργίας συνδικαλιστικών ενώσεων (Leavitt, 1972: 44).

Αλλά τι είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να αντιδρούν στη διαδικασία του ελέγχου;

Η αντίδραση αυτή μπορεί, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Κανελλόπουλος, 1995, Ζαβλανός, 1998 κ.ά.), να αποδοθεί σε διάφορους λόγους, όπως:

- *Στην κακή εφαρμογή του συστήματος* ελέγχου, όπου συνειδητά ή ασυνειδητά έχει χρησιμοποιηθεί, για να ασκηθεί πίεση ως βάση για πειθάρχηση και συμμόρφωση των ανθρώπων σε σύγκριση με πρότυπα που έχουν καθοριστεί από εξωτερικούς παράγοντες. Ιστορικά η καθιέρωση και εφαρμογή τέτοιων συστημάτων κρύβουν πίσω τους τη θεωρία Χ του McGregor, σύμφωνα με την οποία τα άτομα πρέπει να κατευθύνονται, να πιέζονται ή και να τιμωρούνται ακόμη, αν πρόκειται να πετύχουν τους στόχους της οργάνωσης.
- *Στην υπόθεση* ότι εφόσον αντικείμενο ελέγχου είναι ο αξιολογούμενος ως άτομο και η απόδοσή του, τότε κάθε έλεγχος περιορίζει την ατομική ελευθερία. Με απλά



λόγια, ο εργαζόμενος πιστεύει ότι οι προϊστάμενοί του αμφιβάλλουν για την ικανότητα απόδοσής του και την ευσυνειδησία με την οποία εργάζεται και γι' αυτό τον επιτηρούν.

- *Στον καθορισμό προτύπων απόδοσης χωρίς τη συμμετοχή των εργαζομένων, αιτία που τους προκαλεί φόβο ότι τα πρότυπα είναι "υψηλά" και ότι θα κατηγορηθούν για τη μη επίτευξη των στόχων ακόμη και σε περιπτώσεις που δε θα είναι αυτοί υπεύθυνοι.*
- *Στο γεγονός ότι ένα σύστημα ελέγχου δημιουργεί υπευθυνότητα και τα άτομα που δεν ανταποκρίνονται καλά στα καθήκοντά τους δε θέλουν τον έλεγχο και, τέλος,*
- *Στον τρόπο μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης των ανθρώπων, αφού σε πολλές περιπτώσεις είναι υποκειμενικές και επιφανειακές και εστιάζονται στις αποκλίσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη συνολική προσπάθεια των εργαζομένων.*

Βέβαια, η άσκηση του ελέγχου δεν προσκρούει πάντα στην αντίδραση των εργαζομένων. Αυτό συμβαίνει, όταν η διοίκηση του οργανισμού έχει την ικανότητα να ενημερώνει και να πείθει τα άτομα για τη σημασία του ελέγχου και τη χρήση αυτού ως μέσου διόρθωσης του αποτελέσματος της εργασίας και όχι ως μέσου καταναγκασμού και τιμωρίας. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται συνήθως προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι εξής:

- η συμμετοχή των εργαζομένων στον καθορισμό προτύπων απόδοσης καθώς και στη μέτρηση-εκτίμηση των πραγματικών αποτελεσμάτων,
- η σωστή και έγκαιρη ενημέρωση των εργαζομένων, για να γνωρίζουν πώς και από ποιους διενεργείται ο έλεγχος αλλά και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί,
- η από κοινού (διοικούντων και διοικούμενων) εξέταση της κατάστασης του οργανισμού και διόρθωσης των λαθών στην εκτέλεση του έργου, που ως γνωστόν οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος αυτοελέγχου (Hicks, 1974).

Από όσα προηγήθηκαν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η πετυχημένη εκτέλεση της λειτουργίας του ελέγχου είναι κάτι περισσότερο από το σχεδιασμό ενός συστήματος ελέγχου, που απλώς είναι τεχνικά σωστό. Είναι σημαντικό να σημειώσει κανείς ότι οι άνθρωποι και η απόδοσή τους γίνονται αντικείμενο ελέγχου και επομένως το ανθρώπινο στοιχείο χρειάζεται συστηματική μελέτη, για να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα.

1.6 Έλεγχος στο χώρο της εκπαίδευσης

Το σχολικό μας σύστημα είναι δομημένο κατά το ιεραρχικό σύστημα, όπου η εξουσία πηγάζει από τον επικεφαλής του οργανισμού, δηλαδή τον υπουργό Εθνικής Παιδείας, και καταλήγει στην κατώτερη βαθμίδα ηγεσίας της σχολικής εκπαίδευσης, δηλαδή το διευθυντή σχολικής μονάδας. Στην πράξη αυτό σημαίνει πως τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης βρίσκονται μεταξύ τους σε ιεραρχική σχέση και συνεπώς για την εκτέλεση των καθηκόντων τους και για τη νομιμότητα των υπηρεσιακών τους ενεργειών είναι υπεύθυνοι απέναντι στους προϊσταμένους τους. Η ιεραρχία των οργάνων συνεπάγεται τον ιεραρχικό έλεγχο, ο οποίος κατευθύνεται από τα άνω προς τα κάτω. Αναφέρεται σ' όλες τις βαθμίδες της διοικητικής και επιτελικής διάρθρωσης των λειτουργιών της δημόσιας



εκπαίδευσης και διακρίνεται σε έλεγχο νομιμότητας και σκοπιμότητας καθώς και σε προληπτικό και κατασταλτικό έλεγχο. (Σαϊτης, 1992)

Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως αναφέραμε σε άλλο σημείο, διαιρείται σε τέσσερα επίπεδα:

- *το εθνικό επίπεδο*, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου εθνικής παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης (όπως π.χ. ο ΟΣΚ και ο ΟΕΔΒ),
- *το περιφερειακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά συμβούλια (ΑΠΥΣΠΕ, ΑΠΥΣΔΕ και ΠΥΣΔΙΠ),
- *το νομαρχιακό επίπεδο*, που αποτελείται από τις Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, τα ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ και τα νομαρχιακά συμβούλια, και
- *το επίπεδο σχολικής μονάδας*, που περιλαμβάνει το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Η διοικητική αυτή δομή του σχολικού συστήματος δεν αντανακλά μόνο την ιεραρχική εξάρτηση των Η.Σ.Ε. σε κάθε διοικητικό επίπεδο, αλλά καθορίζει το πλαίσιο και τη μορφή άσκησης των διοικητικών λειτουργιών (προγραμματισμό, οργάνωση, διεύθυνση και έλεγχο). Έτσι, για παράδειγμα, η λειτουργία του ελέγχου διαφέρει, ως προς την εμβέλεια και το είδος των αρμοδιοτήτων, από το ένα ιεραρχικό επίπεδο στο άλλο. Ειδικότερα:

Σε εθνικό επίπεδο

Στο επίπεδο αυτό ο έλεγχος ασκείται από την Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ και συνίσταται: στην εποπτεία όλων των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της χώρας και την παρακολούθηση εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος η κεντρική διοίκηση έχει την ευθύνη να προάγει τα εθνικά συμφέροντα και η εκπαίδευση αναγνωρίζεται από όλους ως ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές για την επιτυχία αυτού του σκοπού. Βέβαια, το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης εξασφαλίζει την ομοιομορφία των διοικητικών ενεργειών σε όλη την επικράτεια και τον αποτελεσματικό έλεγχο αυτών. Ωστόσο, η επαναπληροφόρηση των ατελειών στην εφαρμογή των κανονισμών ή των αποκλίσεων κατά την πραγματοποίηση των προγραμμάτων είναι αναποτελεσματική, *είτε* γιατί η όλη διαδικασία του ελέγχου γίνεται με αργούς ρυθμούς (λόγω των πολλαπλών και άσκοπων γραφειοκρατικών διαδικασιών) *είτε* επειδή δεν υπάρχει επίσημος μηχανισμός πληροφόρησης της κεντρικής διοίκησης για προβλήματα που ταλανίζουν τις σχολικές μονάδες. Έτσι εξηγείται γιατί η Κ.Υ. του ΥΠΕΠΘ δε λαμβάνει μέριμνα για τη ρύθμιση χρόνιων εκπαιδευτικών θεμάτων (π.χ. την κατανομή των τάξεων, την κατανομή των αρμοδιοτήτων μεταξύ διευθυντή σχολείου και συλλόγου διδασκόντων, την περίπτωση απεργίας του διδακτικού προσωπικού κ.ά.), που προκύπτουν από νομοθετικά κενά και ασάφειες και τα οποία προκαλούν συγκρούσεις στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Σαϊτης κ.ά., 1996).

Σε περιφερειακό επίπεδο

Στο επίπεδο αυτό εκπαιδευτικής διοίκησης ο έλεγχος ασκείται από τον ΠΔΕ και συνίσταται στην παρακολούθηση, το συντονισμό και την εποπτεία του έργου των σχολικών συμβούλων καθώς και των διευθυντών διεύθυνσης και των προϊσταμένων Γραφείων Εκπαίδευσης της περιφέρειας ευθύνης τους.



Σε νομαρχιακό επίπεδο

Στο διοικητικό αυτό επίπεδο, ο έλεγχος ασκείται από τους διευθυντές Διευθύνσεων και τους προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης και από τους σχολικούς συμβούλους και συνίσταται στην επίβλεψη της εφαρμογής των προγραμμάτων από τις σχολικές μονάδες και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του διδακτικού προσωπικού, αντίστοιχα. Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι μέχρι το 1982 τον έλεγχο στο σχολικό σύστημα, σε επίπεδο νομού, ασκούσαν οι επιθεωρητές, που είχαν διοικητικές, καθοδηγητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Με την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου (ν. 1304/ 1982) ο έλεγχος των εκπαιδευτικών διενεργείται από δύο διαφορετικά όργανα: τους σχολικούς συμβούλους, που ασκούν επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τους διευθυντές Διευθύνσεων και προϊσταμένους Γραφείων Εκπαίδευσης, που ασκούν διοικητικά και πειθαρχικά καθήκοντα. Έτσι, για παράδειγμα, την απόφαση ενός συλλόγου διδασκόντων λυκείου, με την οποία επιβλήθηκε ομαδική αποβολή στους μαθητές μιας τάξης, μπορεί να ελέγξουν ως προς τη νομιμότητα αυτής τα ιεραρχικά προϊστάμενα όργανα, ήτοι κατά σειρά ο προϊστάμενος του οικείου Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εν αρνήσει αυτού ο διευθυντής της οικείας Διεύθυνσης κ.ο.κ. (Ν.Σ.Κ. - ΥΠΕΠΘ, Έγγραφο υπ' αριθμ. 2485/ 1-9-1994).

Σε επίπεδο σχολείου

Στο επίπεδο αυτό εκπαιδευτικής διοίκησης ο έλεγχος ασκείται από το διευθυντή του σχολείου και συνίσταται στην εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα αν οι παράγοντες αυτοί είναι άνθρωποι (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές), πράγματα (π.χ. μέσα διδασκαλίας) ή πράξεις (π.χ. απόφαση για σχολική εκδήλωση). Μολονότι στο επίπεδο αυτό διοίκησης λαμβάνουν χώρα διάφοροι τύποι ελέγχου (π.χ. νομιμότητας, διαχειριστικός κ.ά.), εντούτοις το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: πρώτο γιατί είναι επίκαιρο στην εκπαιδευτική κοινότητα και δεύτερο γιατί η ικανότητα και αποδοτικότητα του διδακτικού προσωπικού παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

1.7 Μελέτη Περιπτώσεων

Περίπτωση 1η: Αδικαιολόγητη απουσία εκπαιδευτικού

Ο κ. Α. υπηρετεί ως διευθυντής στο Χ Σχολείο της Αθήνας από το 2000. Μέχρι το περασμένο σχολικό έτος δεν αντιμετώπισε κανένα πρόβλημα συνεχών ολιγοήμερων απουσιών από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διάρκεια του τρέχοντος σχολικού έτους η κ. Ελένη Β., λόγω οικογενειακών προβλημάτων, εξάντλησε τις δέκα ημέρες κανονικής άδειας που δικαιούται από το νόμο και στη συνέχεια ζητούσε σε τακτά χρονικά διαστήματα ολιγοήμερες άδειες από το διευθυντή του σχολείου κ. Α..

Ένα ανώνυμο τηλεφώνημα στον προϊστάμενο του 1ου Γραφείου Αθηνών σχετικά με τις συνεχείς απουσίες της κ. Ελένης Β. από το σχολείο τον ανάγκασε να επισκεφτεί



εκτάκτως το Χ Σχολείο. Στην αρχή ζήτησε να μάθει από το διευθυντή κ. Α. για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, ενώ στη συνέχεια έκανε λόγο και για τις απουσίες των δασκάλων.

Κατά σύμπτωση, κ. Προϊστάμενε, απάντησε ο διευθυντής, η κ. Ελένη Β. απουσιάζει σήμερα κι αμέσως έβγαλε από το συρτάρι του γραφείου του την αίτηση της εκπαιδευτικού που ζητούσε άδεια απουσίας μιας ημέρας. Δεν πρόλαβα να σας τη στείλω για έγκριση...

Α ναι, είπε ο προϊστάμενος και διαβάζοντας την αίτηση της εκπαιδευτικού παρατήρησε ότι δεν υπήρχε ημερομηνία έναρξης και λήξης της άδειας. Κουνώντας το κεφάλι του συνέχισε: Τι σύμπτωση που δεν έχει ημερομηνία η αίτηση χορήγησης άδειας απουσίας!

Ζητείται να εξετάσετε τα εξής:

1. Αν ήσαστε εσείς στη θέση του προϊσταμένου Γραφείου, σε ποιες ενέργειες θα προβαίνατε;
2. Αν αύριο βρεθείτε στη θέση του διευθυντή κ. Α., πώς θα αντιμετωπίσετε παρόμοιες καταστάσεις;

Περίπτωση 2η: Βραδεία προσέλευση εκπαιδευτικού στο σχολείο

Ο κ. Π. υπηρετεί ως διευθυντής στο Χ σχολείο Σούρπης Μαγνησίας. Στο ίδιο σχολείο υπηρετεί και ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος κ. Κ. Μ., ο οποίος για προσωπικούς λόγους διαμένει στο Βόλο, που απέχει 55 χιλιόμετρα από την έδρα του σχολείου.

Για διάφορες αιτίες (π.χ. οι κακές καιρικές συνθήκες, το κακό οδόστρωμα και οι συχνές βλάβες του αυτοκινήτου του) ο κ. Κ. Μ. φθάνει 1-2 φορές την εβδομάδα στο σχολείο με καθυστέρηση 15-20'. Λόγω των καθυστερήσεων αυτών οι μαθητές της τάξης του χάνουν χρόνο διδασκαλίας, ενώ την ημέρα της εφημερίας του προκύπτει πρόβλημα ασφάλειας των μαθητών όλου του σχολείου.

Τρεις εβδομάδες μετά την έναρξη του διδακτικού έτους, ομάδα δασκάλων άρχισε να διαμαρτύρεται στο διευθυντή του σχολείου για τη βραδεία προσέλευση του συναδέλφου τους. Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής βρέθηκε σε δύσκολη θέση λόγω προσωπικής γνωριμίας με τον πατέρα του κ. Κ. Μ..

Ζητείται:

1. Να εξετάσετε τη μορφή ελέγχου που μπορεί να ασκήσει στην προκειμένη περίπτωση ο διευθυντής του σχολείου.
2. Να εξετάσετε γιατί ο διευθυντής δεν μπορεί να παρατείνει για πολύ χρονικό διάστημα την υφιστάμενη κατάσταση.
3. Αν ήσαστε εσείς στη θέση του κ. Π., πώς θα αντιμετωπίζατε το παραπάνω πρόβλημα ως διευθυντής-ηγέτης;

Περίπτωση 3η: Εφημερία εκπαιδευτικού

Με το αριθμ. 7/ Πρακτικό ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου Δάφνης Ευρυτανίας αποφάσισε ομόφωνα και όρισε τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς για το νέο διδακτικό έτος. Επίσης, για την ασφαλή επιτήρηση των μαθητών ο παραπάνω σύλλογος καθόρισε λεπτομερειακά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εφημερευόντων εκπαιδευτικών



(π.χ. χρόνος προσέλευσης και αναχώρησης του εφημερεύοντος, έλεγχος καθαριότητας του σχολικού χώρου κ.ά.).

Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτικός κ. Φανή Ψ., την ημέρα της εφημερίας της δεν τηρούσε πιστά τις οδηγίες που καθορίστηκαν και αποφασίστηκαν από το σύλλογο διδασκόντων στις αρχές της σχολικής χρονιάς. Για παράδειγμα, στα διαλείμματα συνήθιζε να παραμένει στο γραφείο των διδασκόντων, αντί να βρίσκεται σε συγκεκριμένο σημείο του προαύλιου χώρου του σχολείου.

Στα μέσα Δεκεμβρίου και σε ημέρα που εφημέρευε η παραπάνω εκπαιδευτικός ένας μικρός μαθητής τραυματίστηκε σοβαρά στο προαύλιο του σχολείου, τη στιγμή που ο Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων ερχόταν να συναντήσει το διευθυντή του σχολείου για κάποιο υπηρεσιακό θέμα.

Μετά το ατύχημα ο μαθητής μεταφέρθηκε αρχικά στο ιατρικό κέντρο της περιοχής και στη συνέχεια στο Δημοτικό Νοσοκομείο Καρπενησίου.

Παράλληλα, ο Πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων έκανε γραπτή αναφορά στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ευρυτανίας, οπότε και άρχισε η πειθαρχική δίωξη της κ. Φανής Ψ.

Ζητείται:

1. Να εξετάσετε τα αίτια που προκάλεσαν το ατύχημα του μαθητή.
2. Αν στο μέλλον αναλάβετε διευθυντικά καθήκοντα στο σχολείο, με ποιο τρόπο θα ασκείτε τη λειτουργία του ελέγχου;



Κεφάλαιο 2^ο: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

2.1 Έννοια και σπουδαιότητα

Τα τελευταία χρόνια, σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες της παιδαγωγικής επιστήμης. Το συγκεκριμένο θέμα είναι σημαντικό γιατί καθορίζει βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. (Αρκουδέα, 2006)² Στη διεθνή βιβλιογραφία παρατηρείται μεγάλη ποικιλία ορισμών, ενώ η σημασία του όρου αυτού συχνά συγχέεται με άλλες έννοιες όπως εκτίμηση, μέτρηση κ.ά..

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντήσαμε αρκετούς όρους, που εμπεριέχουν την έννοια αξιολόγηση π.χ. evaluation, assessment, measurement, appraisal, χωρίς να είναι όμως συνώνυμοι. (Keeves 1997, Masters & Keeves 1999) Σύμφωνα με τον Keeves (1997:244), η εκπαιδευτική αξιολόγηση (educational evaluation) σημαίνει μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος και είναι κυρίως μια δραστηριότητα που σχετίζεται με την έρευνα και την ανάπτυξη. Επίσης, κατά τον OECD (ΟΟΣΑ) (1998) «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».

Κατά μία άποψη ως "αξιολόγηση" θεωρείται η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διαφόρων μεθόδων και διαδικασιών. (Aspinwall et al 1992, Παλαιοκρασάς 1997, Weiss 1997, Φασούλης 2001)

Κατά μία άλλη άποψη (Κασσωτάκης 1989: 615), αξιολόγηση σημαίνει "απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση και αναφέρεται στην απόδοση μιας ιδιότητας (θετικής ή αρνητικής) σε ό,τι αξιολογείται, στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και στο βαθμό επίτευξης του συγκεκριμένου στόχου".

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι διαφορετικοί συγγραφείς εκλαμβάνουν την "αξιολόγηση" με διαφορετική έννοια. Ωστόσο, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την "αξιολόγηση" ως μια διαδικασία μέσα από την οποία η ιεραρχία της εκπαίδευσης λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού έργου", δηλαδή το συνολικό έργο που επιτελείται στη σχολική μονάδα, συγγραφείς όπως οι Καλογιαννάκη-Χουρδάκη (1989: 620) και Ζαμπέτα (1994), αναφέρουν ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει όχι μόνο στην αποτίμηση ολόκληρου του συστήματος διδασκαλίας αλλά και στα προϊόντα-αποτελέσματα του έργου που αφορούν το άτομο και το κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για μια συλλογική διαδικασία, κατά την

² Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί διασκευή της διπλωματικής εργασίας της Αρκουδέας Μ. (2006) *Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική αποτίμηση*, Αθήνα.



οποία μέσα από την εκτίμηση της λειτουργίας προσώπων, φορέων και θεσμών αξιολογείται ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ύστερα από τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι τίποτε άλλο, παρά η συνεχής διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της.

Γιατί όμως αξιολόγηση; Η αποτίμηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας είναι σημαντική, γιατί μέσω αυτής ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, πολιτεία, αγορά εργασίας) για την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και τους υποδεικνύει τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν και τις διαδικασίες, τις οποίες είναι αναγκαίο να ακολουθήσουν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Άλλωστε, χωρίς την ύπαρξη συστηματικής διερεύνησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θεσμών, δεν μπορούν να εφαρμοστούν ουσιαστικές αλλαγές και πολύ περισσότερο η προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Εν συνόψει, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία με τη σειρά της λαμβάνει όλα τα μέτρα για την παραπέρα βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.2 Τι είναι "σύστημα"³

Ο όρος *σύστημα* είναι γενική έννοια που παρουσιάζεται σε όλες τις εκφράσεις της πραγματικής ζωής. Υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου ή σειρά στόχων. Επισημαίνουμε ότι στη σχετική βιβλιογραφία (Parsons, 1951, Hall and Fagen, 1956, Katz and Kahn, 1978, Κέφης, 2005, Γεωργόπουλος, 2006 κ.λπ.) δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του όρου *σύστημα*. Εντούτοις, κάθε διατύπωση ορισμού δίνει έμφαση τουλάχιστον σε δύο βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας του συστήματος: την αλληλοσχέτιση των στοιχείων που το απαρτίζουν και την ύπαρξη αντικειμενικού σκοπού.

Με την έννοια αυτή ο συνολικός μηχανισμός ενός αυτοκινήτου είναι ένα σύστημα. Περιλαμβάνει έναν αριθμό στοιχείων (υποσυστημάτων), όπως φρένα, μηχανισμό ψύξης του κινητήρα κ.ά. καθένα από τα οποία επιτελεί δικό του έργο και όλοι μαζί συνεργάζονται με στόχο τη λειτουργία του αυτοκινήτου. Στον τομέα της εκπαίδευσης, επίσης, μια σχολική μονάδα συνιστά ένα σύστημα. Αποτελείται από μαθητές, δασκάλους, κτίριο, μέσα διδασκαλίας, λειτουργικές διαδικασίες κ.λπ. που προβλέπονται από νομικές διατάξεις. Οι δάσκαλοι ασκούν διδακτικό έργο προσδιορισμένο από το αναλυτικό πρόγραμμα με τη βοήθεια των μέσων διδασκαλίας και των επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Ως

³ *Η παρούσα ενότητα αποτελεί διασκευή του βιβλίου του καθηγητή Σαΐτη Χ. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.



γνωστόν, σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση αν όλα τα στοιχεία (υποσυστήματα) του σχολείου λειτουργούν καλά, τότε συνολικά ο σχολικός οργανισμός λειτουργεί καλά. Αν, όμως, ένα από τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η απόδοση ολόκληρου του συστήματος, δηλαδή της σχολικής μονάδας. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού του συστήματος εξαρτάται από τη συνεργασία των διαφόρων υποσυστημάτων τους.

Έχοντας περιγράψει εντελώς επιγραμματικά τις γενικές αρχές της συστημικής θεωρίας ας δούμε πώς αυτές επιδρούν στις κοινωνικές οργανώσεις εντός των οποίων ανήκει και το σχολείο. Κάθε κοινωνική οργάνωση αποτελείται από έναν αριθμό ατόμων, ομάδων και καθένα από αυτά αποτελεί υποσύστημα μέσα στο συνολικό σύστημα. Το σχολείο, όπως και κάθε κοινωνική οργάνωση, είναι *ανοικτό σύστημα*⁴ γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο *περιβάλλον*⁵ (που αποτελείται από μικρότερα ή μεγαλύτερα συστήματα), το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτό. Δηλαδή, το σχολείο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Κατά την επικοινωνία με το (εξωτερικό) περιβάλλον το σχολείο, για παράδειγμα, δέχεται από αυτό εισροές (π.χ. μαθητές, δασκάλους, αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία κ.ά.) εκτελώντας τη λειτουργία της εισόδου, τις μετασχηματίζει στο εσωτερικό περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία του *μετασχηματισμού* ή της επεξεργασίας και αποδίδει με τη σειρά του το προϊόν (ή την υπηρεσία) της επεξεργασίας αυτής στο (εξωτερικό) περιβάλλον εκτελώντας τη λειτουργία της *εκροής*.

Μερικά από τα βασικά γνωρίσματα ενός ανοικτού κοινωνικού συστήματος (Hoy et al, 1987: 38) είναι:

- Οι εισροές (π.χ. άνθρωποι, πληροφορίες, υλικά κ.ά.), που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον του.
- Η επεξεργασία ή ο μετασχηματισμός των εισροών από το εξωτερικό περιβάλλον σε προϊόν ή υπηρεσία.
- Οι εκροές, δηλαδή η διοχέτευση του τελικού προϊόντος (ή υπηρεσία) στο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο και επηρεάζει.
- Η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η κυκλική διαδικασία που αποτελεί μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου και φέρνει στο σύστημα, στα στοιχεία του (υποσυστήματά του) και στο περιβάλλον μια συνεχή ροή πληροφοριών σχετική με τη λειτουργία του συστήματος. Επισημαίνουμε ότι τα συστήματα που διαθέτουν ελλιπή ανατροφοδότηση συναντούν δυσκολίες προσαρμογής στις εκάστοτε περιβαλλοντικές αλλαγές.
- Τα όρια, δηλαδή τα σύνορα του συστήματος που το οριοθετούν έναντι του περιβάλλοντός του. Βέβαια, η έννοια των ορίων είναι σχετική, επειδή κάθε σύστημα αποτελεί υποσύστημα ενός ευρύτερου συστήματος, οπότε η οριοθέτηση και ο

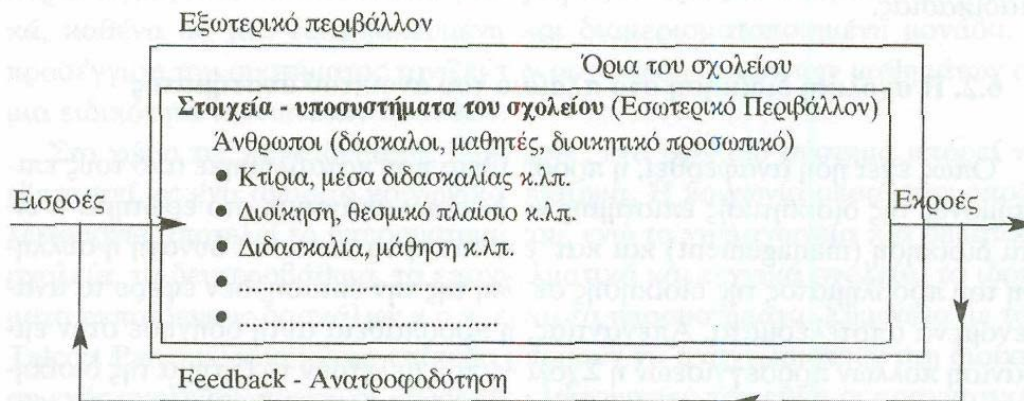
⁴ Ένα σύστημα μπορεί να είναι ανοικτό ή κλειστό. Το ανοικτό σύστημα βρίσκεται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον του, διαθέτει μηχανισμό ελέγχου της φύσης και της ποσότητας των εισροών και των εκροών. Αντίθετα, κλειστό είναι εκείνο το σύστημα που δε βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του.

⁵ Περιβάλλον είναι το σύνολο εκείνο των στοιχείων και των σχέσεων που ενεργούν πάνω στο σύστημα χωρίς να ανήκουν σε αυτό, δηλαδή το σύστημα. Η διάκριση του περιβάλλοντος σε εσωτερικό και εξωτερικό εξαρτάται από τον τρόπο που κάθε φορά ορίζουμε το συγκεκριμένο σύστημα.



προσδιορισμός της ολότητας του συστήματος είναι θέμα καθορισμού από τον ερευνητή, ανάλογα με τις μεταβλητές που θέλει να τονίσει.

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα και οι λειτουργίες του μπορούν να αποδοθούν διαγραμματικά στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα

Με οδηγό το σχήμα 1 παρατηρούμε ότι το σχολείο αποτελείται από πολλά στοιχεία-υποσυστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Συμβαίνει, όμως, συχνά οι στόχοι και οι ανάγκες ενός υποσυστήματος (π.χ. μιας ομάδας δασκάλων) να έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς ενός άλλου υποσυστήματος (π.χ. της σχολικής διεύθυνσης). Έτσι, αν εξετάσουμε τον εκπαιδευτικό ως υποσύστημα σε σχέση με τη σχολική μονάδα (σύστημα), θα μπορούσαμε να επεκτείνουμε τη μελέτη μας στην εξέταση των εντάσεων και προστριβών που προέρχονται από την ασυμφωνία μεταξύ ατομικών και οργανωτικών στόχων. Δηλαδή, η ύπαρξη υποσυστημάτων προκαλεί τη συνθετότητα της σχολικής μονάδας, η οποία συνθετότητα δεν επιτρέπει στη σχολική μονάδα να λειτουργεί σε μια σταθερή κατάσταση ισορροπίας.

Από όσα προηγήθηκαν συμπεραίνουμε ότι: *πρώτο*, ένα κοινωνικό σύστημα, άρα και το σχολείο, αποτελείται από έναν αριθμό στοιχείων (υποσυστημάτων), που όλα τους είναι αλληλεξαρτώμενα και αλληλοσυνδεόμενα, *δεύτερο* οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας διέπονται από δομημένες δράσεις, οι οποίες ακολουθούν τα πρότυπα δράσης του εκπαιδευτικού συστήματος και ταυτόχρονα επηρεάζονται από τις σχέσεις με τη σχολική μονάδα και *τρίτο* το σχολείο ως ανοικτό σύστημα έχει πολλαπλότητα σκοπών, λειτουργιών και στόχων, μερικοί από τους οποίους έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Στην τελευταία περίπτωση ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης πρέπει να είναι εξισορροπητικός, πρέπει, δηλαδή, να αναζητά την καλύτερη δυνατή ισορροπία μεταξύ των διαφόρων συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.3 Μορφές αξιολόγησης

Η αξιολόγηση μπορεί να διακριθεί σε δύο κυρίως κατηγορίες:



→ στην *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*, με σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον, και
→ στην *αξιολόγηση όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης*, με σκοπό τη συνεχή αποτίμηση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και το βαθμό υλοποίησης των στόχων της. (Ζιαγάκης 1993)

Περαιτέρω, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης διακρίνεται σε δυο γενικούς τύπους ανάλογα με τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση. (Σολομών 1999)
Ειδικότερα:

Εξωτερική αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν σε ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Μερικές μορφές είναι η επιθεώρηση, η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Ειδικότερα:

► Η *επιθεώρηση* αποτελεί την πιο παλιά και διαδεδομένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Βασικά πλεονεκτήματα είναι ότι: διασφαλίζει με τρόπο αποτελεσματικό τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, παρουσιάζει την αξιοπιστία του "ουδέτερου παρατηρητή", αποτελεί αξιόπιστο μηχανισμό απόδοσης λόγου προς την πολιτεία, την κοινωνία και τους γονείς για τα όσα συμβαίνουν στα σχολεία και διευκολύνει την αποτελεσματική διεκπεραίωση διοικητικών λειτουργιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αντιδιαστολή με τα πλεονεκτήματα αναφέρουμε τα παρακάτω βασικά μειονεκτήματα της εξωτερικής επιθεώρησης: αποτελεί συχνά ένα αυταρχικό μηχανισμό εκπαιδευτικών αντιλήψεων, που είναι αρκετές φορές δογματικές και μονόπλευρες, προωθεί την ομοιομορφία σε έναν κόσμο που διακρίνεται για τον πλουραλισμό, την πολυμορφία και την ανοχή στη διαφορετικότητα και είναι αναποτελεσματική δημιουργώντας άγχος στον εκπαιδευτικό.

Η κριτική που ασκήθηκε στο θεσμό της επιθεώρησης οδήγησε στην αναθεώρησή του. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επιθεώρηση στρέφεται στη συνολική διερεύνηση του έργου της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση συγκεκριμένων κριτηρίων και κανόνων μελέτης, ενώ εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. (Σολομών 1999)

► Η *παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος*.

Κάθε χώρα αναπτύσσει το δικό της σύστημα ελέγχου (monitoring) διαφόρων παραμέτρων του εκπαιδευτικού της συστήματος. Στην Ελλάδα, γίνεται συλλογή πληροφοριών κυρίως από διάφορες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Ε., Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ά.) με στόχο την παρακολούθηση π.χ. της κτιριακής υποδομής, του εξοπλισμού του σχολείου, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

► *Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης*.

Η συγκεκριμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζεται σε αρκετές Δυτικές χώρες, όπου εξετάζονται σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα. Στη χώρας μας παρόμοιες μελέτες γίνονται τα τελευταία χρόνια κυρίως στο πλαίσιο των ερευνών της Διεθνούς Ένωσης για την αξιολόγηση της



Εκπαιδευτικής Επίδοσης (Ι.Ε.Α.) αλλά και από άλλους ερευνητικούς φορείς, ενώ πρόσφατα το ΥΠΕΠΘ έχει αρχίσει να συμμετέχει σε ανάλογες μελέτες υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α.. (Σολομών 1999)

Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος της σχολικής μονάδας και πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Διακρίνεται στις εξής μορφές:

- ▶ την *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*: Στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης, οι ανώτεροι ιεραρχικά εκπαιδευτικοί π.χ. οι διευθυντές σχολικών μονάδων, ελέγχουν και κρίνουν τους υφιστάμενούς τους, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς.
- ▶ τη *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*: Στα πλαίσια αυτής της μορφής αξιολόγησης, οι παράγοντες της σχολικής μονάδας π.χ. γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίλυση των προβλημάτων του σχολείου. Εμφανίζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς μεταφέρονται ευθύνες στη λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. (Σολομών 1999)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επικεντρώνει η αυτοαξιολόγηση με την οποία νοείται η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση από το διδακτικό προσωπικό σε συνεργασία με μαθητές, γονείς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Πρωταρχικός στόχος της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο, η δραστηριοποίηση των παραγόντων για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων της σχολικής μονάδας. (Ανδρέου 1999: 197) Η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο σχολείο ενθαρρύνει δημιουργικές πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, διαμορφώνει ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου, ενισχύει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, και γενικότερα αναβαθμίζει το κύρος της σχολικής μονάδας.

Υπάρχουν όμως, και αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή της παραπάνω αξιολόγησης. Χαρακτηριστικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι απαιτείται αρκετός χρόνος εξοικείωσης της σχολικής κοινότητας με τις αρχές, τις μεθόδους της, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις μετατίθεται το κέντρο βάρους του σχολικού έργου από τους βασικούς στόχους στις διαδικασίες. (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ 2000:23-25)

Η προσπάθεια αξιολόγησης και βελτίωσης του παρεχόμενου σχολικού έργου από την ίδια τη σχολική μονάδα δεν είναι εύκολο έργο. Η επιτυχία του εξαρτάται από ένα πλήθος παραγόντων, οι οποίοι βέβαια δεν μπορούν να ελεγχτούν από το διευθυντή. Επομένως, είναι απαραίτητη η απόκτηση μιας κατάλληλης κουλτούρας και τεχνογνωσίας, η οποία δύσκολα παρατηρείται σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και η οποία λείπει από την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

2.4 Ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Επιθεωρητή

Στη χώρα μας, η αξιολόγηση συνδέεται με το θεσμό του επιθεωρητή. Ιστορικά, ο θεσμός του επιθεωρητή εμφανίστηκε από τη θέσπιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, όπως είναι εύλογο, εξελίχτηκε παράλληλα με τις γενικότερες πολιτικές,



κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές συνθήκες, που επικρατούσαν (πελατειακό σύστημα, κομματική πόλωση, εθνικοί διχασμοί κτλ.).

Συγκεκριμένα, ο πρώτος νόμος (1834), που θεσμοθέτησε τη δημοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, προέβλεπε την καθιέρωση του θεσμού του επιθεωρητή ορίζοντας το διευθυντή του Διδασκαλείου ως «γενικός επιθεωρητής των σχολείων».

Στη συνέχεια, το 1905 έχουμε την καθιέρωση του θεσμού του Γενικού επιθεωρητή μέσης εκπαίδευσης. Με την πάροδο του χρόνου ο θεσμός του επιθεωρητή εξελίχτηκε, ενώ με το ν. 4379/1964 προβλεπόντουσαν 215 θέσεις Επιθεωρητών-Γενικών Επιθεωρητών για τη δημοτική εκπαίδευση και 63 για τη μέση (Θεοδωράτος, 1967).

Ο επιθεωρητής αναδείχτηκε ως το κυρίαρχο πρόσωπο στην ελληνική εκπαίδευση (Χαραλάμπους-Γκάνακας, 2006), αφού βασικές αρμοδιότητές του ήταν: α) η εποπτεία και η καθοδήγηση, καθώς και β) η οργάνωση και διοίκηση. Επίσης, μπορούσε να εξετάζει τη συμπεριφορά των δασκάλων και να την καταγγέλλει στις αρμόδιες αρχές, ώστε «να τιμωρούνται ή και να αποπέμπονται» (άρθρο 71, § 3) όπως και «εις κατεπείγουσας περιστάσεις να παύη τον διδάσκαλον» (άρθρο 37, § 8). Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης μπορούσε να υποβάλει σε εξέταση οποιοδήποτε δάσκαλο «περί της ικανότητας και αξιοπρέπειας του οποίου υπάρχουν αμφιβολίες» και εάν δεν ανταποκρινόταν, τότε επέστρεφε και πάλι στο Διδασκαλείο, διαγραφόμενος ταυτόχρονα, έως να επανεκπαιδευθεί, από τους καταλόγους των δασκάλων (άρθρο 71, § 5 και 72) (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994, Μπουζάκης, 1994).

Στην πρώτη μεταδικτατορική συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ), (Ιούλιος του 1975), προτείνεται, ανάμεσα σε άλλα, και η αντικατάσταση του όρου «Επιθεωρητής» με τον όρο «Σχολικός Σύμβουλος» (Διδασκαλικό Βήμα, 780, 1975: 6), ενώ η Οργάνωση Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) προβάλλει το αίτημα για την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, και την εν μέρει αντικατάστασή του από αυτόν του Εκπαιδευτικού Συμβούλου, στο Α' Εκπαιδευτικό συνέδριό της, το 1981. Με το ν. 1304/1982 καταργείται ο θεσμός του Επιθεωρητή και καθιερώνεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι επιστημονικός, παιδαγωγικός και συμβουλευτικός, ενώ διαχωρίζεται από τον από τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου, ο οποίος ασκεί πλέον τη διοίκηση. Σύμφωνα με το νόμο, ένα από τα καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων, είναι και η συμμετοχή τους «στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού και κατά περίπτωση στα αρμόδια συλλογικά όργανα» (άρθρο 1, § 6).

Σημαντική είναι η ψήφιση του ν. 1566/1985 για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση καθώς επαναφέρει το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προβλέπει την έκδοση σχετικού Προεδρικού Διατάγματος για την εφαρμογή του. Σε συνέχεια εκδίδεται το 1987 ένα Σ.Π.Δ. που αφορά την «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και υπηρεσιακή κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Ενώ, το 1988 δημοσιεύεται ένα Σ.Π.Δ., που αφορά την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων, καθώς και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Στο αυτό το Σ.Π.Δ. ο προγραμματισμός-αποτίμηση περιορίζεται στο επίπεδο του σχολείου-τάξης, ενώ ενισχύεται ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, καθώς συμμετέχει στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό-απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου που πραγματοποιείται στο σχολείο (Δούκας, 1997). Επιπλέον, ο Σχολικός Σύμβουλος



συμμετέχει παράλληλα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως σύμβουλος και ως κριτής.

Οι τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συνοψίζονται ως εξής: α) το έργο του εκπαιδευτικού στην τάξη, β) το έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο, γ) το έργο του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, δ) το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Ύστερα από τα παραπάνω προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά ο διπλός ρόλος του συμβούλου και του κριτή, από το ίδιο πρόσωπο.

Συμπερασματικά, τα βασικότερα σημεία που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, είναι τα ακόλουθα (Χαραλάμπους-Γκάνακας, 2006):

α) Ως προς **τους φορείς της αξιολόγησης**, έχουμε την αντικατάσταση του "πανίσχυρου" επιθεωρητή από τον "αποδυναμωμένο" Σχολικό Σύμβουλο (ν. 1304/1982).

Σημαντικό στοιχείο, που εισάγεται με τα νομοθετικά κείμενα της δεκαετίας του 1980, είναι η αξιοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων, με ή χωρίς το Σχολικό Σύμβουλο, ως φορέα Προγραμματισμού και Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. (Χαραλάμπους-Γκάνακας, 2006)

β) Ως προς τα **κριτήρια αξιολόγησης**, έχουμε χρήση προτυποποιημένων δεικτών ποιότητας στην αξιολόγηση του σχολείου, οι οποίοι προβλέπονται από το ν. 2525/ 1997 και επαναλαμβάνονται στο Π.Δ. 140/1998 και το ν. 2986/2002.

γ) Ως προς την **αποτύπωση του αξιολογικού αποτελέσματος**, παραμένει η έκθεση αξιολόγησης με αριθμητικές κυρίως κλίμακες.

δ) Ως προς την **αξιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης**, προβλέπεται η χρήση τους στις βαθμολογικές προαγωγές και στην επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, ενώ σε όλα τα νομοθετικά κείμενα προβάλλεται ως στόχος της αξιολόγησης η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ύπαρξη προσπαθειών συστηματικής αξιολόγησης απουσιάζει.

2.5 Σκοποί της αξιολόγησης

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει, να προσδιορίσει και να προσφέρει πληροφορίες, οι οποίες θα αξιοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων όσον αφορά συγκεκριμένα προγράμματα ή πολιτικές. (Παλαιοκρασάς 1997)

Σύμφωνα με τη σχολική νομοθεσία (ν. 2525/ 1997, άρθρο 8) η "εκπαιδευτική αξιολόγηση", δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ορίζεται ως "η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της".



Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι, βάσει του άρθρου 4 του ν. 2986/ 2002, η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Σαΐτης, 2008)

Επιπλέον, στην Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/26-2-1998 προβλέπεται ότι "σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας". Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, καθώς και:

- η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής,
- η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος,
- η άμβλυση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων,
- η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας,
- η ταχύτερη μετάδοση 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 τη βελτίωση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Από την άλλη πλευρά, σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, βάσει του άρθρου 5 του ν. 2986/ 2002, είναι:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας των εκπαιδευτικών ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία,
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους,
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης, και
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.

Η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στη διασφάλιση της έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στη μάθηση όλων των μαθητών, αμβλύνοντας τις κοινωνικές ανισότητες και συμβάλλοντας στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, έχει ως στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και επιτυγχάνεται με τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων ομάδων, προκειμένου να αναπτυχθεί η παρεχόμενη παιδεία στη χώρα μας, σε σχέση και συνάρτηση με την παρεχόμενη εκπαίδευση σε άλλες χώρες.



2.6 Βασικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης

Στη διαχρονική εξέλιξη της εκπαιδευτικής διοίκησης τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις ή Σχολές που έχουν επηρεάσει σημαντικά το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων⁶:

- η *κλασική διοίκηση*, που προσπαθούσε, μέσω του επιθεωρητικού συστήματος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, να ελέγξει αν και κατά πόσο ένας δάσκαλος εκτελούσε σωστά τα καθήκοντά του,
- η *νεοκλασική διοίκηση*, που είδε το ρόλο του αξιολογητή ως το μέσο εκείνο με το οποίο το σχολείο (οργάνωση) θα εξασφάλιζε στον εκπαιδευτικό (εργαζόμενο) τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας, ώστε να αισθάνεται ικανοποιημένος από το εργασιακό του περιβάλλον και
- η *σύγχρονη διοίκηση*, που προσπαθεί, μέσω του συμμετοχικού συστήματος αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, να εξασφαλίσει από τη μια πλευρά την επίτευξη των στόχων του σχολείου και από την άλλη να ικανοποιήσει τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού. Το μοντέλο αυτό αξιολόγησης -που είναι ο συνδυασμός των δύο παραπάνω προσεγγίσεων- είναι δημοκρατικό και μπορεί να γίνει αρκετά αποτελεσματικό, αρκεί βέβαια να υπάρξει εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητή και φυσικά υπευθυνότητα και αगाστή συνεργασία των δύο πλευρών.

Στην πράξη καμιά από τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν είναι ιδανική, αφού ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του μοντέλου αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού εξαρτάται από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργούν οι σχολικές μονάδες. Άλλωστε, η περιβαλλοντική αυτή εξάρτηση εξηγεί γιατί σε κάθε συγκεκριμένη χώρα επικρατεί και διαφορετική φιλοσοφία στο θέμα αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών.

Πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι το πρόβλημα αξιολόγησης των εργαζομένων μιας οργάνωσης είναι γενικό και αφορά όλους τους τύπους κοινωνικών οργανισμών. Στη βάση αυτής της αντίληψης θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στην άποψη του W. E. Deming, θεμελιωτή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), ο οποίος συνιστά την κατάργηση της ετήσιας βαθμολόγησης της αξίας των μελών μιας ομάδας, γιατί η βαθμολόγηση (αξιολόγηση) αυτή καταστρέφει την ομαδική εργασία, ευνοεί τη μετριότητα, αυξάνει τη μεταβλητότητα στην απόδοση του αξιολογούμενου και εστιάζεται σε βραχυπρόθεσμη βάση. Για τον Deming "... η πρακτική της βαθμολόγησης είναι τόσο υποκειμενική και αποτελεί τόσο σοβαρή αιτία απομόνωσης και αρνητικών ανταγωνιστικών συναισθημάτων, που παύει να έχει οποιαδήποτε χρησιμότητα. Είναι η αποδοχή του ότι ολόκληρη η καριέρα ενός υπαλλήλου εξαρτάται από την προσωπική άποψη του αμέσως ανωτέρου του. Αυτή η άποψη μπορεί να οφείλεται σε λόγους εντελώς άσχετους με την πραγματική αξία του υπαλλήλου. Η τελική αξιολόγηση μπορεί στην πραγματικότητα να

⁶ *Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί διασκευή του βιβλίου του καθηγητή Σαΐτη Χ. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.



εξαρτάται από το πρόσφατο επίπεδο "φιλίας" ανάμεσα στον εκτιμητή και τον αξιολογούμενο ή από ένα τρέχον "σύστημα ταξινόμησης" για την εγκυρότητα του οποίου δεν υπάρχει καμία εγγύηση. Η απόδοση μερικών ανθρώπων μπορεί ακόμα και να υπερτιμηθεί, επειδή απλώς ο εκτιμητής θέλει να δείξει ότι όλα πάνε καλά στο τμήμα του. Σε τελευταία ανάλυση, οι εκτιμητές πρέπει να αντιμετωπίσουν μια αξιολόγηση και της δικής τους απόδοσης!" (Λογοθέτης, 1992: 72, Ζαβλανός, 2003: 44).

Επιπρόσθετα, τονίζει ο Deming και αν υποθέσουμε ότι υπάρχει ένα αμερόληπτο σύστημα αξιολόγησης, υπάρχουν άλλα προβλήματα που συνδέονται με αυτή, όπως η δημιουργία υπέρμετρου εσωτερικού ανταγωνισμού και απομόνωσης και η απροθυμία ανάληψης δημιουργικών πρωτοβουλιών. Για τους λόγους αυτούς ο Deming καταλήγει στο συμπέρασμα ότι "... η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να αντικατασταθεί από τη σωστή ηγεσία και επικοινωνία και από μια διαδικασία συμβουλής και ανάπτυξης, ο κύριος σκοπός της οποίας θα είναι να προσδιορίσει, να ενισχύσει και να αναπτύξει περαιτέρω τη συνεισφορά των εργαζομένων προς την κατεύθυνση της συνεχούς βελτίωσης της οργάνωσης ως ομάδας" (Λογοθέτης, 1992: 73). Άλλωστε, "η μειωμένη απόδοση πρέπει να εξετάζεται με μοναδικό σκοπό να καθοριστεί τι δεν πάει καλά συνολικά με το σύστημα που προκάλεσε τις αποτυχίες. Πρέπει κανείς να ερευνά τα αίτια και όχι τις συνέπειες" (Λογοθέτης, 1992: 73).

Επισημαίνουμε ότι η παραπάνω άποψη του Deming προϋποθέτει την κατάλληλη οργανωτική κουλτούρα και από τις δύο πλευρές: των διοικούντων και των διοικουμένων. Για την ελληνική πραγματικότητα η εφαρμογή της φιλοσοφίας του Deming στον τομέα της εκπαίδευσης συνεπάγεται αλλαγή στην ισχύουσα νοοτροπία, συνήθειες και πρακτικές όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανακεφαλαιωτικά, η αξιολόγηση του έργου του διδακτικού προσωπικού των σχολείων αποτελεί ένα μέτρο ελέγχου του βαθμού στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει συμβάλει στην πραγματοποίηση των στόχων της σχολικής μονάδας. Αποτελεί μια δομημένη διαδικασία που στοχεύει στο να εκτιμήσει και να επηρεάσει τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού παρουσιάζει αδυναμίες, αφού:

- η εκτίμηση για την απόδοση των εκπαιδευτικών είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και δεν μπορεί να περιγραφεί από ένα βαθμό και μόνο,
- η βαθμολόγηση είναι υποκειμενική και σε μεγάλο βαθμό αναξίπιστη,
- πολλές φορές η αξιολόγηση εστιάζεται στην προσωπικότητα του δασκάλου και όχι σ' αυτή καθαυτή την απόδοσή του, η οποία μπορεί να είναι άσχετη με τις προσωπικές αρετές και τις δυνατότητές του, και
- σε πολλές περιπτώσεις η αξιολόγηση οδηγεί σε τριβές μεταξύ κριτή και κρινόμενου, αφού ο τελευταίος δε δέχεται για τον εαυτό του ότι είναι π.χ. "μέτριος" δάσκαλος.

Μπροστά σ' αυτές τις αδυναμίες και με δεδομένο ότι στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απουσιάζει πάνω από είκοσι χρόνια, εκτιμούμε ότι η κεντρική διοίκηση δεν πρέπει να αναζητά τη θέσπιση και εφαρμογή ενός "αξιοκρατικού", "δίκαιου", "αντικειμενικού" κ.λπ. συστήματος αξιολόγησης - γιατί συνεχώς θα βρίσκεται στην τροποποίηση κάποιου νόμου ή προεδρικού διατάγματος - αλλά αρχικά πρέπει να αρκестεί στην τήρηση της ισχύουσας εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Να εφαρμόσει, δηλαδή, τη μέθοδο των κρίσιμων περιστατικών. Σε αδρές γραμμές η μέθοδος αυτή σημαίνει ότι ο διευθυντής σχολείου, ο οποίος εποπτεύει τους εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση καταγράφει στο

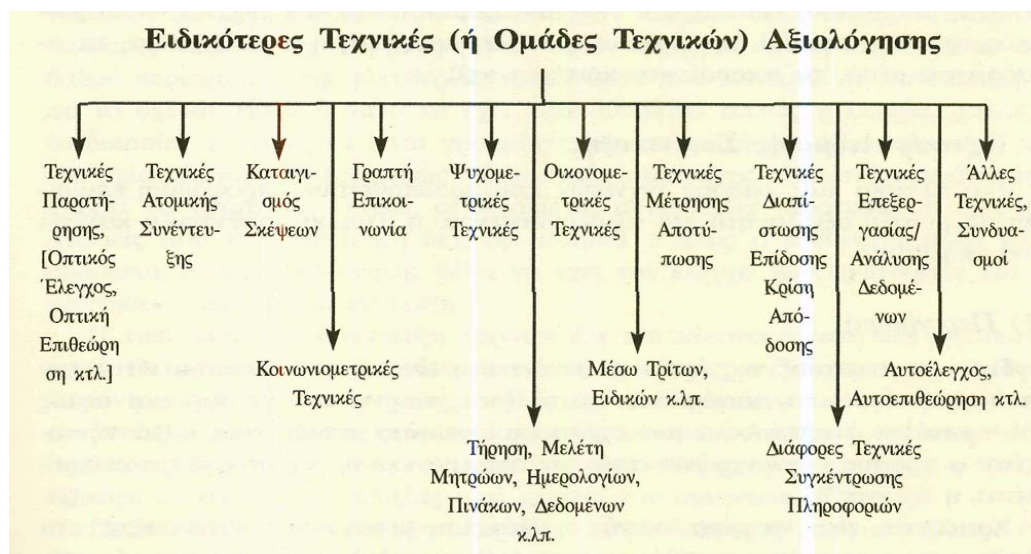


Ημερολόγιο Λειτουργίας Σχολείου εκείνα τα περιστατικά που σχετίζονται είτε με την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (π.χ. χρόνος προσέλευσης και αποχώρησης από το σχολείο, εκτέλεση εξωδιδακτικού έργου κ.ά.) είτε με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο εργασιακό περιβάλλον (π.χ. ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, συνεργασία με τους συναδέλφους του κ.λπ.). Με βάση την καταγραφή αυτή στο τέλος του διδακτικού έτους ο διευθυντής αξιολογεί τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (τήρηση του ωραρίου εργασίας, δημιουργικότητα, συνεργασία κ.ά.) παρουσιάζοντας ως αιτιολόγηση για την κρίση του τα συγκεκριμένα στοιχεία συμπεριφοράς. Επομένως, αποφεύγεται ο κίνδυνος των αβάσιμων κρίσεων και κατ' επέκταση των συγκρούσεων.

2.7 Ειδικές τεχνικές της αξιολόγησης

Προκειμένου να εφαρμοστεί μια μέθοδος αξιολόγησης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εύρεση του ειδικότερου τρόπου εφαρμογής, δηλαδή η εύρεση της "τεχνικής" αξιολόγησης. *Ποιες είναι όμως αυτές οι τεχνικές;*

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε συνοπτικά τις ακόλουθες τεχνικές αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999):



Διάγραμμα 1: Παρουσίαση των τεχνικών αξιολόγησης
(Πηγή: Δημητρόπουλος, 1999)

1. **Τεχνικές παρατήρησης.** Σε αυτές ανήκουν οι τεχνικές της άμεσης και έμμεσης παρατήρησης, της αυτοπαρατήρησης, της ομαδικής παρατήρησης, της παρατήρησης μέσω μαγνητοσκόπησης, ο "οπτικός έλεγχος", η "οπτική επιθεώρηση" κ.ά.. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο παρατηρητής με συστηματικό τρόπο ελέγχει οπτικά το υπό εξέταση αντικείμενο.

2. **Τεχνικές ατομικής συνέντευξης.** Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία κατά την οποία δύο πρόσωπα (αυτός που παίρνει τη συνέντευξη και ο ερωτώμενος) αναπτύσσουν μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους, ενώ ο πρώτος συγκεντρώνει όλα τα απαραίτητα στοιχεία



για την έρευνά του. Η συνέντευξη διακρίνεται σε τρεις βασικές κατηγορίες με βάση: α) τον τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή είτε με προσωπική, είτε με τηλεφωνική επαφή, β) τον τρόπο οργάνωσής της, δηλαδή αν είναι τυποποιημένη-δομημένη ή ελεύθερη. Πιο συγκεκριμένα, τυποποιημένη-δομημένη χαρακτηρίζεται η συνέντευξη, η οποία έχει προκαθορισμένη πορεία και περιεχόμενο. Από την άλλη πλευρά η ελεύθερη συνέντευξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, ξεκινώντας από μια συνέντευξη με γενικά οριοθετημένο πλάνο μέχρι την απόλυτη ελευθερία ως προς την πορεία της συζήτησης, και γ) το είδος των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις μπορεί να είναι άμεσες ή έμμεσες, δηλαδή είτε να αναφέρονται κατευθείαν στο θέμα είτε να προσπαθούν να αποσπάσουν από τον ερωτώμενο μια ξεκάθαρη απάντηση.

3. **Προετοιμασία-οργάνωση.** Μια καλά οργανωμένη συνέντευξη προϋποθέτει σωστή σχεδίαση της διαδικασίας πχ ως προς το περιεχόμενο, το σκοπό, τις πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν. Επίσης, είναι απαραίτητη η κατοχύρωση των πληροφοριών που συγκεντρώνονται και η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

4. **Ομαδική συζήτηση.** Απαιτεί ειδικότερες δεξιότητες από τον αξιολογητή, καθώς καλείται να συντονίσει τη συζήτηση της ομάδας.

5. **Καταιγισμός ιδεών (brainstorming).** Πρόκειται για μια τεχνική, στα πλαίσια της οποίας προβλέπεται η συνάντηση μελών μικρών κυρίως ομάδων, με αφορμή κάποιο πρόβλημα, δυσκολία, ή διατύπωση προτάσεων. Τα μέλη αυτά καλούνται να καταθέσουν τις σκέψεις, τις προτάσεις ή τις λύσεις τους, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε καινοτόμες δράσεις.

6. **Τεχνικές μέτρησης και αποτύπωσης.** Σε μερικές περιπτώσεις απαιτούνται φυσικές μετρήσεις, προκειμένου να μετρηθούν διαστάσεις, να γίνουν χημικές αναλύσεις, ποιοτικοί έλεγχοι, να μετρηθεί η αντοχή υλικών κ.ά..

2.8 Υλικά, μέσα και όργανα αξιολόγησης

Ως υλικά, μέσα και όργανα αξιολόγησης εννοούμε κάποια απτά εργαλεία, που χρησιμοποιεί ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας τεχνικής. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέσο αξιολόγησης, αλλά η συνέντευξη είναι μια τεχνική κατά τη διάρκεια της οποίας μπορεί να συμπληρωθεί ένα ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, η μαγνητοσκόπηση αποτελεί μια τεχνική αλλά το μαγνητοσκόπιο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή δεδομένων, ή μια κάμερα, αποτελούν μέσα αξιολόγησης.

Κατά συνέπεια τα μέσα αξιολόγησης μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) στα προϋπάρχοντα υλικά και μέσα, δηλαδή σε εκείνα που είναι ήδη διαθέσιμα προς αξιοποίηση από τον αξιολογητή, και β) στα αυτοσχέδια υλικά και μέσα, τα οποία επινοεί ο αξιολογητής για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης. (Δημητρόπουλος, 1999)

Σε αυτή την περίπτωση κρίνεται αναγκαία η ταξινόμηση των μέσων σε τρεις βασικές κατηγορίες, προκειμένου ο αναγνώστης να συνειδητοποιήσει το εύρος των δυνατοτήτων που του παρέχεται ανάλογα με την περίπτωση αξιολόγησης.



Διάγραμμα 2: Ταξινόμηση μέσων, υλικών ή οργάνων αξιολόγησης
(Πηγή: Δημητρόπουλος, 1999)

Αναλυτικότερα (Δημητρόπουλος, 1999):

1. Γραπτής μορφής αποτελούν τα μέσα, υλικά και όργανα, τα οποία προκειμένου να αξιοποιηθούν απαιτούνται γραπτές καταχωρίσεις, επεξεργασίες κτλ.. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερωτηματολόγιο, στο οποίο ο ερωτώμενος απαντά γραπτώς.
2. Όπτικής, ακουστικής ή οπτικοακουστικής μορφής χαρακτηρίζονται τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την οπτική, ακουστική ή οπτικοακουστική κατάχρηση πληροφοριών, δεδομένων κτλ.. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μαγνητόφωνο, το ραδιόφωνο, η χρήση της τεχνολογίας και των πολυμέσων που μας προσφέρουν πολλές δυνατότητες.
3. Άλλες τεχνικές μορφές αποτελούν τα τεχνικά μέσα των θετικών και εφαρμοσμένων επιστημών, τα οποία αξιοποιούνται για διάφορες μετρήσεις.
4. Ένας συνδυασμός των παραπάνω μέσων και υλικών από τον αξιολογητή κρίνεται απαραίτητος προκειμένου να ανταποκριθεί στις ειδικές ανάγκες μιας αξιολόγησης.

Μια ενδεικτική ταξινόμηση των μέσων, υλικών ή οργάνων αξιολόγησης, σύμφωνα με το Διάγραμμα 3, αποτελεί η ακόλουθη (Δημητρόπουλος, 1999):



Διάγραμμα 3: Σχηματική παρουσίαση των κύριων μέσων αξιολόγησης
(Πηγή: Δημητρόπουλος, 1999)

1. Το **ερωτηματολόγιο** αποτελεί το βασικότερο γραπτό μέσο συλλογής πληροφοριών, στάσεων, απόψεων των "υποκειμένων" μιας αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί



ένα οργανωμένο σύνολο ερωτήσεων, οι οποίες οφείλουν να καλύπτουν τους σκοπούς της αξιολόγησης, απευθύνεται σε πολλά υποκείμενα και αποστέλλεται είτε ταχυδρομικώς, είτε δίνεται αυτοπροσώπως αλλά μπορεί να συμπληρωθεί και τηλεφωνικώς.

Η διαδικασία κατάρτισης ενός ερωτηματολογίου ακολουθεί την εξής πορεία: α) την *ανακεφαλαίωση των στοιχείων* των προηγούμενων φάσεων της αξιολόγησης, δηλαδή των ειδικών σκοπών και υποθέσεων της αξιολόγησης. Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου καθορίζεται αυστηρά από τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της έρευνας, β) την *καταγραφή των πληροφοριών* που συλλέγονται. Για την επιτυχία της έρευνας είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί εξαρχής από τον αξιολογητή ποιες ακριβώς πληροφορίες θα συγκεντρώσει, γ) η *επιλογή του είδους ερωτήσεων*, δηλαδή αν οι ερωτήσεις θα είναι ανοικτής απάντησης (σύντομης ή εκτεταμένης) ή δεδομένης απάντησης (εναλλακτικής απάντησης ή πολλαπλής επιλογής), δ) η *κατάρτιση των ερωτήσεων σε δοκιμαστικό επίπεδο* και τέλος ε) η *οριστικοποίηση του περιεχομένου αξιολόγησης*.

Παρόλο που για τους σκοπούς μιας έρευνας κατασκευάζονται πολλά ερωτηματολόγια, δε συγκεντρώνουν όλα τα χαρακτηριστικά ενός καλού ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ένα ερωτηματολόγιο θεωρείται αποτελεσματικό εφόσον ακολουθεί τους ειδικούς σκοπούς της έρευνας, είναι σύντομο, σαφέστατο, κατανοητό και ευχάριστο από τον αξιολογούμενο. Είναι σημαντικό να μην παραβιάζεται η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, ενώ η ποιότητα των ερωτήσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Λέγοντας ποιότητα των ερωτήσεων εννοούμε ότι οι ερωτήσεις αυτές είναι αναγκαίο να είναι σύντομες, να είναι γραμματικοσυντακτικά και αισθητικά ορθές, η χροιά της γλώσσας να είναι ανάλογη με τη μόρφωση των αξιολογούμενων καθώς και οι ερωτήσεις να μην είναι σύνθετες και πολλαπλές αλλά να ζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες.

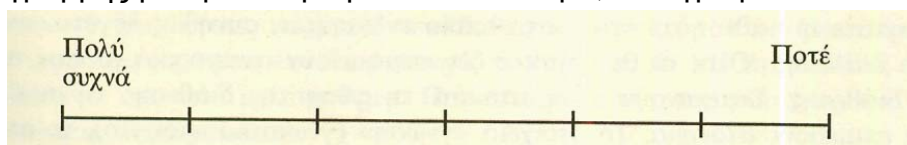
Βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου είναι ότι είναι συγκριτικά εύκολη η κατασκευή του, επιτρέπει τη συγκέντρωση υλικού από όλη την επικράτεια και είναι ένας συγκριτικά οικονομικός τρόπος συλλογής πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, βασικά μειονεκτήματα είναι η πιθανότητα αοριστίας στις απαντήσεις και παρερμηνείας των ερωτήσεων, εφόσον οι ερωτήσεις είναι ανοικτές, και δεν έχουν κατασκευαστεί με βάση τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά.

2. Οι **κλίμακες διαβάθμισης**. Πρόκειται για κλίμακες με κατάλληλο αριθμό σημείων, πάνω στα οποία ο παρατηρητής αποτυπώνει τις εκτιμήσεις του. Οι κλίμακες αυτές έχουν συνήθως αριθμητική ή γραφική μορφή. Μπορούμε να αναφέρουμε τα παρακάτω είδη κλιμάκων: α) η *αριθμητική κλίμακα*. Τα σημεία της είναι αριθμητικά π.χ.

- συχνότητα χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία: 0 1 2 3 4, β) η *φραστική κλίμακα*, η οποία δεν έχει αριθμητικές τιμές π.χ.

- συχνότητα χρήσης οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία: *Ποτέ σπάνια ενίοτε συχνά πολύ συχνά*,

γ) η *γραφική κλίμακα*, πάνω σε κάποιο γράφημα που έχει συνήθως τη μορφή μιας γραμμής με προσδιορισμένα τα δύο άκρα, καταγράφονται οι απόψεις του παρατηρητή.



Γραφική κλίμακα
(Πηγή: Δημητρόπουλος, 1999)



3. Οι **κλίμακες διαθέσεων-στάσεων**. Πρόκειται για μια σειρά διατυπώσεων, καταφατικής συνήθως μορφής, η οποία απεικονίζει τη διάθεση του ερωτώμενου προς το αντικείμενο αξιολόγησης. Σε μια αριθμητική κλίμακα με σημεία π.χ. 5, 6, 7, 9 ο ερωτώμενος κυκλώνει το σημείο που εκπροσωπεί τη δική του θέση. Οι γνωστότερες κλίμακες διαθέσεων είναι η κλίμακα του Likert και η κλίμακα των Osgood et al (Φίλιας, 1977, Anastasi, 1990). Συγκεκριμένα:

α) η *κλίμακα του Likert*, αποτελείται από δηλώσεις-προτάσεις και ο ερωτώμενος καλείται να σημειώσει τη θέση του πάνω σε μια κλίμακα που αποτελείται από πέντε σημεία. Τα σημεία αυτά αντιπροσωπεύουν θέσεις από το θετικό μέχρι το αρνητικό. Μια συνηθισμένη έκφραση είναι η φραστική διατύπωση των σημείων «*Συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, δεν ξέρω, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα*», ενώ η αριθμητική εκφράζεται με τα σημεία 5 4 3 2 1.

β) η *κλίμακα των Osgood, Suci και Tannenbaum*, προβλέπει την τοποθέτηση του ερωτώμενου σε μία διπολική γραμμή, της οποίας οι δύο πόλοι αντιπροσωπεύουν δύο αντίθετες τοποθετήσεις π.χ. η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές:

δίκαιος-----άδικος

4. οι **επίσημες εκθέσεις** είναι τελικές γραπτές εκθέσεις αξιολόγησης.

5. οι **ανεπίσημες περιγραφές, ημερολόγια**. Πρόκειται για περιγραφές, πληροφορίες ύστερα από παρατήρηση, οι οποίες καταγράφονται με πρόχειρο τρόπο. Η χρήση ημερολογίων είναι αρκετά συνηθισμένη και χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.ά..

6. **τεχνικά μέσα και όργανα, η χρήση της τεχνολογίας**. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται μια πληθώρα μέσων αποτύπωσης, επεξεργασίας και μετάδοσης της πληροφορίας, όπως είναι τα μαγνητόφωνα, η τηλεόραση, τα πολυμέσα, τα λογισμικά κτλ..

7. **συνδυασμοί** των παραπάνω μέσων. Στις περισσότερες περιπτώσεις γίνεται συνδυασμός των μέσων, ο οποίος συμβάλλει στη δημιουργία μιας σφαιρικότερης εικόνας για το υπό έρευνα ζήτημα.

2.9 Προϋποθέσεις της αξιολόγησης

Το σχολείο έχοντας βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, οφείλει να αναγνωρίζει και τη σπουδαιότητα των μη διδακτικών παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, το κλίμα και οι σχέσεις των διαφόρων ομάδων μέσα στη σχολική κοινότητα κ.ά.. Κάθε μία από τις παραπάνω παραμέτρους, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Επομένως, η συστηματική αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί αναγκαία *προϋπόθεση* για περαιτέρω προσπάθεια βελτίωσής της, εφόσον γνωρίζουμε τις αδυναμίες και τις ελλείψεις που καλούμαστε να ξεπεράσουμε.



Το σχολικό έργο θα μπορούσε να διαιρεθεί σε τέσσερις μεγάλες ενότητες⁷: **α)** τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων (υλικών, ανθρώπινων, οργανωτικών και εκπαιδευτικών), **β)** τις ενδοσχολικές σχέσεις, **γ)** τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και **δ)** τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. (Σολομών 1999) Ειδικότερα:

α) διαχείριση και αξιοποίηση πόρων. Σε αυτή την ενότητα ανήκουν οι παρακάτω παράγοντες: 1. το *σχολικό κτίριο* (μέγεθος, εξοπλισμός, διάρθρωση κτλ.) και οι οικονομικές επιχορηγήσεις, που μαζί αποτελούν την υλικοτεχνική υποδομή, 2. το *προσωπικό του σχολείου* (αριθμός, ωράριο, σπουδές, εκπαιδευτική εμπειρία, υπηρεσιακή κατάσταση, επιμόρφωση κτλ.), τους λεγόμενους ανθρώπινους πόρους, 3. τις *υπάρχουσες οργανωτικές δομές και ρυθμίσεις στο επίπεδο του σχολείου* (διοίκηση σχολικής μονάδας, σύστημα λήψης αποφάσεων στο επίπεδο του σχολείου, οργάνωση τμημάτων και τάξεων, σχεδιασμός, εκτέλεση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, οργανωσιακή κουλτούρα κλπ.) και 4. το *πρόγραμμα σπουδών και τα διδακτικά βιβλία*, τα οποία μαζί με τις διδακτικές οδηγίες και το εποπτικό υλικό αποτελούν τους εκπαιδευτικούς πόρους.

β) ενδοσχολικές σχέσεις. Σε αυτό το πεδίο περιλαμβάνονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, εκπαιδευτικών και μαθητών, των μαθητών μεταξύ τους, των γονιών με το σχολείο αλλά και του θεσμικού περιβάλλοντος (π.χ. διευθύνσεις και γραφεία εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, πανεπιστημιακά ιδρύματα και φορείς). Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία του σχολείου, δηλαδή το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε σχολείου καθώς και το σχολικό κλίμα, στο οποίο αξιοποιούνται οι πόροι, αναπτύσσονται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να θεωρηθούν: η ηγεσία, οι δίαυλοι επικοινωνίας και οι κανόνες, καθώς και οι διαδικασίες που διέπουν τις σχέσεις αυτές.

γ) εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως είναι η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση. Ειδικότερα:

Διδασκαλία: Η διδασκαλία στοχεύει στην κατάκτηση γνωστικών στόχων των περιεχομένων των μαθημάτων (ανάκληση, κατανόηση κ.ά.), στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (παρατήρηση, επικοινωνία, ταξινόμηση κ.ά.) και σύνθετων δεξιοτήτων επιστημονικής διερεύνησης (συγκέντρωση, επιλογή δεδομένων, διαμόρφωση ερωτημάτων/υποθέσεων κ.ά.) καθώς και στην ανάπτυξη στάσεων, συμπεριφορών και αξιών. Στα πλαίσια της διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη στοιχεία, όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διαμόρφωση παιδαγωγικών σχέσεων συνεργασίας και διαλόγου. (Τριλιανός 1998, 2004)

⁷ Η συγκεκριμένη ενότητα αποτελεί διασκευή της διπλωματικής εργασίας της Αρκουδέας Μ. (2006) *Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική αποτίμηση*, Αθήνα.



Μάθηση: Κεντρικό στοιχείο είναι η μάθηση με επίκεντρο το μαθητή (μαθητοκεντρική προσέγγιση). Σε αυτή την περίπτωση, η αξιολόγηση διερευνά στοιχεία, τα οποία την συνδέουν με τη μάθηση, και ειδικότερα την ανταπόκριση των μεθόδων αξιολόγησης στην αξιόπιστη αποτίμηση της μορφωτικής εξέλιξης των μαθητών και την αξιοποίηση των αξιολογικών πληροφοριών για τη βελτίωση των διδακτικών στρατηγικών και της μαθησιακής διαδικασίας.

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας. Η αξιολογική διαδικασία στις διάφορες μορφές της (διαμορφωτική, τελική, προφορική, συνθετικές εργασίες κ.ά.) και οι ποικίλες μεθοδολογίες της, αποτελούν απαραίτητο εργαλείο του σχεδίου διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, υπολογίζονται: το περιεχόμενο και οι μέθοδοι αξιολόγησης, το περιεχόμενο που συνδέεται με την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και οι διαδικασίες ενημέρωσης μαθητών-γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, οικονομία χρόνου και μέσων.

- δ) *εκπαιδευτικά αποτελέσματα* του έργου της σχολικής μονάδας, όπως αυτά προσδιορίζονται από τη φοίτηση, τις επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών, την κοινωνική, ψυχοσωματική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς και την επαγγελματική τους προοπτική.

Για την εφαρμογή, όμως, της εσωτερικής αξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας απαιτείται η καταγραφή των σχολικών παραμέτρων, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην άσκηση της εσωτερικής αξιολόγησης, η παροχή κατάλληλης υποδομής, καθώς και η διαμόρφωση κριτηρίων και δεικτών της αποτελεσματικότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Με άλλα λόγια μια σωστή αξιολόγηση προϋποθέτει:

- ✓ την ύπαρξη σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και τη θεσμική της κατοχύρωση σε επίπεδο αποφάσεων, καθώς η έλλειψη σημαντικών αρμοδιοτήτων στερεί τη σχολική διεύθυνση από δημιουργικές πρωτοβουλίες,
- ✓ την ικανή διοίκηση που θα αξιοποιήσει κατάλληλα τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους της σχολικής μονάδας,
- ✓ τη σχετική σταθερότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό, καθώς η συχνή διακίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού επιδρά αρνητικά στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στην ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων και κατά επέκταση στην επίδοση των μαθητών, (Σαΐτης 2007)
- ✓ την ενεργητική συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων καθώς και η παρώθηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - από τη σχολική διεύθυνση - για την ανάληψη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων, συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων της σχολικής μονάδας,
- ✓ την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην άσκηση της εσωτερικής αξιολόγησης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να κατανοήσει ότι ο



- σχεδιασμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι αναπόσπαστα στοιχεία του έργου του και της δράσης του,
- ✓ την παροχή κατάλληλης υποδομής με λειτουργικές αίθουσες διδασκαλίας, σύγχρονα εργαστήρια, εμπλουτισμένες βιβλιοθήκες και άνετους χώρους για τις σχολικές δραστηριότητες των μαθητών, και
 - ✓ τη διαμόρφωση κριτηρίων και δεικτών αποτελεσματικότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. (Ανδρέου 1999: 198-199)

2.10 Η αξιολόγηση των έμψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης

Είναι γενικά παραδεκτό ότι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της εκπαιδευτικής λειτουργίας είναι το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

2.10.1 Ποιοι είναι οι έμψυχοι συντελεστές

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας θεωρείται σκόπιμη η ομαδοποίηση των έμψυχων συντελεστών (Δημητρόπουλος, 1999) στις εξής κατηγορίες (Δημητρόπουλος, 1999):

Το προσωπικό της εκπαίδευσης

1. *εκπαιδευτικό-διδακτικό προσωπικό.* Στη ομάδα αυτή εντάσσονται όλοι οι εκπαιδευτικοί, που ασκούν διδακτικό έργο στο σύστημα δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης της χώρας.

2. *διοικητικό προσωπικό.* Ως διοικητικό προσωπικό ορίζεται το τακτικό διοικητικό προσωπικό, όπως είναι οι διοικητικοί υπάλληλοι της κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας, καθώς και όσοι υπηρετούν σε διάφορες αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διευθύνσεις και Γραφεία).

3. *διευθυντικό προσωπικό.* Αναφερόμαστε στους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, στους προϊστάμενους Τμημάτων, Κέντρων, Εργαστηρίων κτλ..

4. *επαιτητικό προσωπικό.* Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι Διευθυντές και οι προϊστάμενοι των Γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προσωπικό αυτό είναι εκπαιδευτικοί επί θητεία.

5. *συμβουλευτικό προσωπικό.* Με τον όρο συμβουλευτικό προσωπικό αναφερόμαστε στους Σχολικούς Συμβούλους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε προσωπικό που ασκεί συμβουλευτικό έργο, όπως είναι το προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κλπ..

6. *πολιτικό προσωπικό.* Με τον όρο αυτό εννοούμε την εκάστοτε πολιτική ηγεσία που διοικεί την εκπαίδευση και όλο το μετακλητό προσωπικό της.

7. *επικουρικό.* Επικουρικό προσωπικό θεωρείται το προσωπικό εκείνο που ασκεί βοηθητικά καθήκοντα, όπως είναι οι κλητήρες, οι επιστάτες, οι φύλακες, το προσωπικό καθαριότητας κτλ..



Άλλοι έμψυχοι παράγοντες

Εκτός από το παραπάνω προσωπικό, υπάρχουν και άλλες ομάδες ατόμων, που εμπλέκονται με κάποιον επίσημο τρόπο στη λειτουργία της εκπαίδευσης χωρίς να ανήκουν σ' αυτήν, όπως (Δημητρόπουλος, 1999):

1. *Οι σύλλογοι και γενικά οργανώσεις γονέων και κηδεμόνων.*
2. *Οι συνδικαλιστικοί εκπρόσωποι*, τόσο των εκπαιδευτικών (μονίμων, αναπληρωτών, ωρομισθίων κτλ.), όσο και άλλων ομάδων (διοικητικοί υπαλλήλοι του ΥΠΕΠΘ ή ιδρυμάτων εποπτείας του ΥΠΕΠΘ).
3. *Άτομα ή όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης*, που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης σε διάφορα επίπεδα. (π.χ. Σχολική Επιτροπή, Σχολικό Συμβούλιο και Δημοτική Επιτροπή Παιδείας)
4. *Τα μαθητικά συμβούλια* (φοιτητικών και σπουδαστικών συλλόγων και ενώσεων), που με τις απόψεις τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία του σχολείου.

2.10.2 Διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά προτεραιότητα των εκπαιδευτικών για μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των στελεχών της εκπαίδευσης κ.ά. (άρθρο 5, παρ. 2 του ν. 2986/ 2002) ακολουθείται η εξής διαδικασία⁸:

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

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

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

Ο προϊστάμενος Γραφείου αξιολογείται από τον αρμόδιο διευθυντή εκπαίδευσης, ως προς το διοικητικό του έργο, και τον προϊστάμενο του τμήματος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο.

Ο διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και ως προς το επιστημονικό – παιδαγωγικό του έργο από σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του Προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

Ο σχολικός σύμβουλος αξιολογείται από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ως προς το διοικητικό του έργο και από τον Προϊστάμενο του οικείου Τμήματος

⁸ *Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί διασκευή του βιβλίου του καθηγητή Σαΐτη Χ. (2008) *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, αυτοέκδοση, Αθήνα.



Επιστημονικής και Παιδαγωγικής καθοδήγησης ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο.

Ο προϊστάμενος του τμήματος επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης της περιφερειακής διεύθυνσης αξιολογείται ως προς το διοικητικό του έργο από τον Περιφερειακό διευθυντή και ως προς το επιστημονικό-παιδαγωγικό του έργο από Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που ορίζεται με απόφαση του προέδρου του Π.Ι., ύστερα από εισήγηση του Συντονιστικού Συμβουλίου.

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

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

Κριτική θεώρηση

Στην Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/ 1997 αναφέρεται ότι η καθιέρωση διαδικασιών της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στα σχολεία και στη βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, συνεχίζεται στην παραπάνω Έκθεση, "εξαλείφεται ένα βασικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης, δηλαδή η επί 18 έτη απουσία κάθε είδους αξιολογικής διαδικασίας. Η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει σε αποδιοργάνωση και αποσυντονισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας και έχει καταστήσει πρακτικά αδύνατη την άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών, του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος".

Σύμφωνα με αυτά που προηγήθηκαν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι ανάγκη επιτακτική. Στην πράξη, όμως, το σύστημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παραμένει ανενεργό. Πιο συγκεκριμένα, την ώρα που γράφονται αυτές οι σκέψεις διανύουμε το τρίτο σχολικό έτος από την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να έχει γίνει πράξη. Δε γνωρίζουμε αν οι διατάξεις του Νόμου 2525/ 1997, του Π.Δ /τος 144/ 1997, της Υπουργικής Απόφασης Δ2/ 1938/ 98 και του Ν. 2986/ 2002 θα τεθούν σε εφαρμογή ή θα βρεθούμε μπροστά σε νέες "τροποποιήσεις" και "βελτιώσεις". Μπορούμε, όμως, να πούμε από πλευράς διοίκησης ότι η αποτελεσματικότητα ενός Συστήματος Αξιολόγησης Προσωπικού προϋποθέτει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, μεταξύ των οποίων είναι *η αντικειμενικότητα και η εξασφάλιση ένθερμης υποστήριξης* από τους αξιολογούμενους (Κανελλόπουλος, 1979). Τα βασικά αυτά στοιχεία φαίνεται να απουσιάζουν από το παραπάνω σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αφού, όπως υποστηρίζεται από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), η κεντρική διοίκηση "αποδεικνύει ότι δεν επιδιώκει να δώσει στην εκπαίδευση ένα αξιολογικό σύστημα στηριγμένο στις αρχές και τις αξίες της επιστήμης, της αλήθειας των



αντικειμενικών και αδιάσειστων στοιχείων της δικαιοσύνης, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ουσιαστικά, με το σύστημα αυτό δρομολογείται η επιστροφή στο παρελθόν... και στην ποδηγέτηση του εκπαιδευτικού" (Διδασκαλικό Βήμα Φεβρουάριος - Μάρτιος 1998: 4). Έτσι, για τους παραπάνω αλλά και διαφορετικούς άλλους λόγους (Τρούλης, 1989, Φύκαρης, 1997, Μπουζάκης, 1998 κ.ά.) η μακροχρόνια απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνεχίζεται.

2.10.3 Ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση του έργου του σχολείου: η ελληνική πραγματικότητα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο έλεγχος είναι μια από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Επιπλέον, με τον έλεγχο διαπιστώνεται αν εκπληρώθηκαν οι σκοποί του σχολείου και αν τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους αρχικούς στόχους. Η διαδικασία του ελέγχου, η οποία αποτελεί μια δυναμική και συνεχή διαδικασία, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον προγραμματισμό και βοηθά το διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. (Ζαβλανός 1998:362)

Σε ό,τι αφορά το ρόλο του διευθυντή στην αξιολόγηση του έργου του ελληνικού σχολείου αναφέρουμε τα εξής:

Νομοθετικό πλαίσιο

Στο άρθρο 4 του ν.2986/2002 αναφέρεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επεκτείνεται σε όλους τους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του σε όλα τα επίπεδα: στη σχολική μονάδα, την περιφέρεια, και το εθνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ανατίθεται στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Στην προκειμένη όμως περίπτωση επικεντρωνόμαστε στη σχολική μονάδα και ειδικότερα στο ρόλο του διευθυντή στην αξιολόγηση του έργου του σχολείου. Επιπροσθέτως, στο άρθρο 28 της αριθμ.105657/2002 Υ.Α., αναφέρεται ότι ανάμεσα στα γενικά καθήκοντα και αρμοδιότητες των διευθυντών σχολείων είναι και η σύνταξη αξιολογικών εκθέσεων για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό. Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία αξιολόγησης, η ισχύουσα νομοθεσία αναφέρει ότι ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας με το σύλλογο διδασκόντων και τους οικείους σχολικούς συμβούλους, προγραμματίζει στην αρχή κάθε σχολικού έτους τις διδακτικές και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής με βάση τη δημιουργική και κριτική σκέψη καθώς και την προσπάθεια συλλογικής συνεργασίας για την αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού.

Στο τέλος του διδακτικού έτους, το εκπαιδευτικό έργο κάθε σχολικής μονάδας αξιολογείται από το σύλλογο των διδασκόντων, προκειμένου να επισημανθούν οι αδυναμίες και να βελτιωθεί ο προγραμματισμός του επόμενου έτους. Επίσης, συντάσσεται έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από πενταμελή επιτροπή που ορίζεται από



το σύλλογο διδασκόντων και υποβάλλεται στο διευθυντή. Στην έκθεση αυτή καταχωρούνται υποχρεωτικά γραπτές προτάσεις και γνώμες όλων των διδασκόντων καθώς και αναλυτική εισήγηση του κάθε εκπαιδευτικού για την εκτέλεση του προγραμματισμένου έργου.

Οι εκπαιδευτικοί, στην έκθεση που καταθέτουν στο διευθυντή, αναφέρονται στο βαθμό υλοποίησης των προγραμματισμένων στόχων, στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίησή τους, στις σχέσεις και στην εξέλιξη του μαθητικού δυναμικού, στις υποδείξεις και καθοδήγηση του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου, και στις προτάσεις τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. (Παπαδάκης 1994)

Ο διευθυντής του σχολείου, έχοντας την ευθύνη για την προώθηση και παρακολούθηση των πορισμάτων-προτάσεων, προκαθορίζει συγκεντρώσεις με το διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να αξιολογηθεί από κοινού, κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι και να ενισχύσει ηθικά το ανθρώπινο δυναμικό για την επίτευξη των αποτελεσμάτων. (Καμπουρίδης 2002)
Στόχος αυτής της έκθεσης, είναι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο προσδιορισμός προβλημάτων και δυσκολιών στην υλοποίηση του προγραμματισμού καθώς και συγκεκριμένες προτάσεις, που επιτρέπουν τη διορθωτική παρέμβαση για την άρση των παραπάνω δυσκολιών.

Σχετική αίτηση υποβάλλεται στο Γραφείο των Σχολικών Συμβούλων και στον οικείο Προϊστάμενο Διεύθυνσης ή Γραφείου εκπαίδευσης. Με βάση τις εκθέσεις αυτές και τις προσωπικές τους παρατηρήσεις οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων ή Γραφείων εκπαίδευσης συντάσσουν γενικές εκθέσεις για το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς τους, τις οποίες υποβάλουν στο Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προκειμένου να συντελέσουν βασικό υλικό για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε εθνικό επίπεδο.

Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου είναι συνεχής διαδικασία και σκοπό έχει να διαπιστώνεται ο προγραμματισμός και η εφαρμογή του, να επισημαίνονται οι ανάγκες και οι αδυναμίες που παρουσιάστηκαν στη φάση της υλοποίησης και να προσδιορίζονται τα διορθωτικά μέτρα που πρέπει να ληφθούν. Επόμενο βήμα είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που έχουν ανάγκη, σύμφωνα με τα πορίσματα της αξιολόγησης. (Νεραντζής 2001)

Επομένως, ο διευθυντής με την καθιέρωση εβδομαδιαίων συναντήσεων με το διδακτικό προσωπικό, ενημερώνεται για την πρόοδο της εργασίας τους, για τα προβλήματα που προέκυψαν, αλλά ταυτόχρονα καθοδηγεί και ενισχύει τον εκπαιδευτικό στην επίτευξη του έργου του.

Ύστερα από τα παραπάνω, προκύπτουν τα εξής ερωτήματα:

Ποιος είναι ο ρόλος του διευθυντή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;

Στην καθημερινή πρακτική, παρατηρούμε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο συντονιστικός, καθώς ο νόμος δεν του παρέχει ουσιαστικές αρμοδιότητες που να του επιτρέπουν να δρα ελεύθερα και αυτόνομα. Ο διευθυντής δεν αξιολογεί ουσιαστικά το παρεχόμενο έργο του σχολείου καθώς οι εκθέσεις αξιολόγησης που γίνονται από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνται *τυπικά* καθώς ο διευθυντής απλά συνθέτει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις παραθέτει στο σχολικό σύμβουλο.

Το έργο της σχολικής μονάδας αξιολογείται από το διευθυντή ή γίνεται συλλογική αποτίμηση; Διαπιστώνουμε ότι γίνεται συλλογική αποτίμηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν την έκθεση αυτοαξιολόγησης και ο διευθυντής συνθέτει τις πληροφορίες και τις καταθέτει στον οικείο σχολικό σύμβουλο.



Πώς θα έπρεπε να οργανώνεται και να πραγματοποιείται η αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας; Αν δεχθούμε ότι σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σύμφωνα με το άρθρο 4 του ν.2986/2002, είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ισχύον σύστημα αξιολόγησης δε συντελεί στη βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να γίνει ουσιαστικός ο ρόλος του διευθυντή σχολείου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εκτιμούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταθέτουν τον ετήσιο προγραμματισμό τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ο διευθυντής, με τη σειρά του: α) να συνεκτιμά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών πέρα των διδακτικών τους καθηκόντων, β) να υπολογίζει τη συμπεριφορά των δασκάλων με τους μαθητές και τους γονείς, γ) να συνεκτιμά το επίπεδο της τάξης, δ) σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά τρίμηνο) να καλεί σε συνεδρίαση τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερώνεται για την επίτευξη των στόχων, που έθεσε ο κάθε δάσκαλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και ε) κατά το μήνα Ιούνιο, να συντάσσει μια ουσιαστική έκθεση αξιολόγησης έχοντας συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς και γνωρίζοντας τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης.

Για να γίνουν όλα αυτά κρίνεται αναγκαίο ο διευθυντής του σχολείου να έχει την ικανότητα: να λαμβάνει πρωτοβουλίες για την ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, να εμπυχώνει και να παρακινεί τους υφισταμένους του δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα. Όλα αυτά βέβαια προϋποθέτουν: α) την αξιοκρατική επιλογή των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης και φυσικά τη σχετική επιμόρφωσή τους, και β) την ύπαρξη ενός αντικειμενικού, αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης πλήρως εναρμονισμένου με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας.

Επιπροσθέτως, για την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, κρίνεται αναγκαίο όλες οι εμπλεκόμενες ομάδες να γνωρίζουν **τι** είναι αξιολόγηση, **ποιος, τι και πώς** αξιολογεί. Περαιτέρω, πρέπει να ενημερώνονται όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκειμένου να υπάρχει ανατροφοδότηση για το τι επιτεύχθηκε και τι προσπάθειες πρέπει να καταβληθούν, ώστε να υπάρξει περαιτέρω βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.10.4 Αξιολόγηση των μαθητών

2.10.4.1 Διεξαγωγή εξετάσεων

Οι εξετάσεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: στις κατατακτήριες, τις προαγωγικές και τις απολυτήριες.

Μελετώντας την ισχύουσα νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρούμε ότι δικαίωμα **κατατακτηρίων εξετάσεων** έχουν (άρθρο 9 του προεδρικού διατάγματος 201/ 1998, ΦΕΚ 161, τ.Α') όσοι από τους μαθητές:

- Δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο τους ή διέκοψαν τη φοίτησή τους και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς οικογενειακούς λόγους. Ας σημειωθεί ότι ο βαθμός «σοβαρότητας» των οικογενειακών λόγων εκτιμάται από το σύλλογο διδασκόντων, ο



οποίος υποβάλλει σχετική πρόταση στο διευθυντή Εκπαίδευσης ή στον αρμόδιο Προϊστάμενο Γραφείο Εκπαίδευσης που παίρνει και την τελική απόφαση.

- Δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν τη φοίτηση και διδάχτηκαν «κατ' οίκον» για σοβαρούς λόγους υγείας. Στην προκειμένη περίπτωση οι γονείς ή ο κηδεμόνας του μαθητή πρέπει να προσκομίσει βεβαίωση κρατικού θεραπευτηρίου, στην οποία να αναγράφεται η αδυναμία του μαθητή να φοιτά στο σχολείο.
- Προέρχονται από ειδικά σχολεία και οι γονείς τους επιθυμούν την κατάταξή τους σε τάξη ανάλογα με την πρόοδο που παρουσιάζουν.
- (Έλληνες και ομογενείς με ξένη υπηκοότητα) που προέρχονται από χώρες του εξωτερικού και στον τόπο της διαμονής τους δεν λειτουργούσε αναγνωρισμένο ελληνικό σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι γονείς ή ο κηδεμόνας του μαθητή πρέπει να προσκομίσουν στο διευθυντή σχολείου βεβαίωση της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας ή προξενικής αρχής ή της αρμόδιας υπηρεσίας του Υπουργείου Εξωτερικών,
- (Αλλοδαποί και Έλληνες) που προέρχονται από χώρες όπου επικρατεί έκρυθμη κατάσταση λόγω εκτάκτων γεγονότων και αδυνατούν να προσκομίσουν τα απαιτούμενα δικαιολογητικά, εφόσον κατά την κρίση του διευθυντή έχουν τη νόμιμη ηλικία, όπως αυτό προκύπτει από άλλα έγγραφα ή από δηλώσεις των γονέων ή των κηδεμόνων των μαθητών.

Ας σημειωθεί ότι για ειδικές περιπτώσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών που έχουν ηλικία μεγαλύτερη απ' αυτή που αντιστοιχεί στην τάξη που φοιτούν, αλλά δεν υπερβαίνει το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης, με αιτιολογημένη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο, μπορεί να γίνει κατάταξη, μετά από σχετικές εξετάσεις, σε τάξη ανάλογη με το γνωστικό τους επίπεδο, η οποία θα είναι αντίστοιχη ή μικρότερη της χρονολογικής τους ηλικίας.

Η παραπομπή των μαθητών σε κατατακτήρια εξέταση γίνεται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Για τη διεξαγωγή της εξέτασης συγκροτείται τριμελής επιτροπή, η οποία κατά την κρίση της, υποβάλλει το μαθητή σε γραπτή ή προφορική δοκιμασία και προτείνει την τάξη, στην οποία είναι ικανός να καταταχθεί. Η τελική κατάταξη και η εγγραφή γίνεται μετά από την έγκριση του πρακτικού της επιτροπής από το σύλλογο διδασκόντων.

Στα σχολεία από τριθέσια και πάνω η επιτροπή συγκροτείται από το διευθυντή και αποτελείται από δασκάλους του ίδιου σχολείου. Στα μονοθέσια και διθέσια δημοτικά σχολεία η επιτροπή συμπληρώνεται από δασκάλους γειτονικών σχολείων και συγκροτείται από το διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης, μετά από πρόταση του προϊσταμένου του σχολείου.

Παραπομπή μαθητών των προαναφερόμενων περιπτώσεων μπορεί να γίνει για κατατακτήρια αλλά και για προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση, οπότε, αν είναι επιτυχής χορηγείται ο αντίστοιχος τίτλος σπουδών. Ο μαθητής που έλαβε τίτλο σπουδών συμπεριλαμβάνεται στο αντίγραφο μητρώου που αποστέλλεται στη Διεύθυνση ή στο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατάταξη γίνεται στην αντίστοιχη της ηλικίας του ή σε μικρότερη τάξη.

Η κατατακτήρια εξέταση γίνεται στο σχολείο όπου φοιτά ο μαθητής, κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου τριμήνου. Η προαγωγική ή απολυτήρια εξέταση γίνεται από 1 έως 10 Ιουνίου και από 1 έως 10 Σεπτεμβρίου στο σχολείο που είχε εγγραφεί ο μαθητής πριν



διακόψει τη φοίτηση. Στην περίπτωση κατά την οποία δεν έχει προηγηθεί εγγραφή σε κανένα σχολείο, ο μαθητής υποβάλλει μαζί μετά υπόλοιπα δικαιολογητικά και πιστοποιητικό γέννησης και η εξέταση γίνεται στο δημόσιο σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένει ο μαθητής, μετά από αίτηση που υποβάλλεται στο διευθυντή του σχολείου.

Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η κατηγορία των *απολυτήριων εξετάσεων* στην οποία εντάσσονται όσοι από τους μαθητές έχουν συμπληρώσει το όριο ηλικίας της υποχρεωτικής φοίτησης και επιθυμούν να αποκτήσουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές αυτοί υποβάλλονται σε γραπτή και προφορική δοκιμασία. Οι αιτήσεις των ενδιαφερομένων υποβάλλονται στη Διεύθυνση ή στο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπάγεται το σχολείο στη σχολική περιφέρεια του οποίου διαμένουν και οι εξετάσεις διεξάγονται το πρώτο δεκαήμερο των μηνών Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου, Δεκεμβρίου, Φεβρουαρίου, Απριλίου και Ιουνίου. Ο διευθυντής Εκπαίδευσης ή προϊστάμενος του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεντρώνει τις αιτήσεις και με πράξη του ορίζει το σχολείο που θα γίνουν οι εξετάσεις. Αν η εξέταση είναι επιτυχής τότε ο διευθυντής σχολείου, στο οποίο ανήκει ο μαθητής, εκδίδει τον τίτλο σπουδών.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημειώνουμε τα εξής:

Στο γυμνάσιο η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους προκύπτει: τόσο από την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες και τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες όσο και από τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου (άρθρο 1 του προεδρικού διατάγματος 409/1994 (ΦΕΚ 226, τ.Α')).

Σε ό,τι αφορά την τελευταία περίπτωση, στο άρθρο 3 του προεδρικού διατάγματος 409/1994 ορίζεται ότι τον Ιούνιο, μετά τη λήξη της διδασκαλίας των μαθημάτων, διεξάγονται γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα που διδάχτηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Εξαιρέση αποτελούν τα μαθήματα: «Φυσική Αγωγή», «Μουσική» ή «Οικιακή Οικονομία», «Τεχνολογία», «Καλλιτεχνικά» και ο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

Ας σημειωθεί ότι η εξεταστέα ύλη ορίζεται από το διδάσκοντα και κατά τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, τα θέματα διατυπώνονται έτσι ώστε να ελέγχεται η απόδοση πληροφοριακών γνωστικών σχολείων και να διερευνάται η ικανότητα του μαθητή να εφαρμόζει, να συνδυάζει, να συνθέτει, μα κρίνει και γενικότερα να επεξεργάζεται δημιουργικά ένα δεδομένο υλικό.

Ακόμη, στο γυμνάσιο διεξάγονται (άρθρο 1 και 2 του προεδρικού διατάγματος 182/1984):

- **Παραπεμπτικές εξετάσεις.** Στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής παραπέμπεται σε γραπτή και προφορική ή μόνο προφορική συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο σε όσα μαθήματα δεν πέτυχε βαθμό προαγωγής, όταν υστερεί σε ένα (1) μέχρι και τέσσερα (4) μαθήματα και δεν πληρούνται οι όροι που προβλέπονται από τις διατάξεις της παραγράφου 1 του άρθρου 1 του προεδρικού διατάγματος 182/1984 (ΦΕΚ 60, τ.Α' 8-5-1984)
- **Επαναληπτικές εξετάσεις.** Στην κατηγορία αυτή εξετάσεων υποβάλλονται μαθητές της Γ' τάξης γυμνασίου για οποιαδήποτε περίπτωση δεν κρίθηκαν άξιοι απόλυσης.



- **Κατατακτήριες εξετάσεις.** Στην κατηγορία αυτή εξετάσεων υποβάλλονται μαθητές «κατ'ιδίαν διδαχθέντες ή στρατεύσιμοι». Η εξέταση, προαγωγική ή απολυτήρια, διενεργείται για μεν τους «κατ'ιδίαν διδαχθέντες» γραπτά, για δε τους στρατεύσιμους, προφορικά και γραπτά.

Σημειώνεται ότι οι εξετάσεις αυτές, δηλαδή οι παραπαισκευαστικές, επαναληπτικές και κατατακτήριες, διεξάγονται από εξεταστική επιτροπή που συγκροτείται και προεδρεύεται από το διευθυντή του σχολείου και αποτελείται από μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου των ειδικοτήτων των μαθημάτων στα οποία πρόκειται να εξετασθούν οι μαθητές.

Μελετώντας τη νομοθεσία που αναφέρεται στις εξετάσεις των μαθητών του γενικού λυκείου, (προεδρικό διάταγμα 60/2006 (ΦΕΚ 65,τ.Α') παρατηρούμε ότι οι γραπτές προαγωγικές εξετάσεις των δύο πρώτων τάξεων του γενικού λυκείου διενεργούνται με την ευθύνη του διευθυντή και των διδασκόντων του κάθε λυκείου.

Οι συγκεκριμένες εξετάσεις διενεργούνται ενώπιον ενός τουλάχιστον καθηγητή-επιτηρητή σε κάθε αίθουσα, ο οποίος μετά τη λήξη της εξέτασης παραλαμβάνει τα γραπτά δοκίμια των μαθητών, τα υπογράφει και τα παραδίδει με υπογραφή μέσα σε φάκελο στον αρμόδιο για τη βαθμολόγησή τους καθηγητή.

Η βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων γίνεται από τον αρμόδιο καθηγητή, ο οποίος οφείλει να καταθέσει τα γραπτά στο διευθυντή του λυκείου διορθωμένα και βαθμολογημένα μέσα σε πέντε ημέρες από την ημέρα εξέτασης κάθε μαθήματος. Ο διευθυντής του λυκείου μεριμνά για την καταχώριση της βαθμολογίας στα οικεία βιβλία.

Απεναντίας οι μαθητές της Γ' τάξης γενικού λυκείου υποβάλλονται, σύμφωνα με το αριθμ. 60/206 (ΦΕΚ 65 τ.Α') προεδρικό διάταγμα, σε δύο μορφές γραπτές απολυτήριων εξετάσεων (α) σε εκείνη κατά την οποία οι μαθητές εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και (β) σε εκείνη που εξετάζονται με κοινά σε εθνικό επίπεδο θέματα.

Τα γραπτά των προαγωγικών εξετάσεων στην Α' και τη Β' τάξη και των απολυτηρίων εξετάσεων στη Γ' τάξη στα μαθήματα που εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας διορθώνονται και βαθμολογούνται από τον καθηγητή, ο οποίος δίδαξε το αντίστοιχο μάθημα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και σε περίπτωση απουσίας του από άλλον καθηγητή της ίδιας ειδικότητας, ο οποίος ορίζεται από το διευθυντή του σχολείου. Αντίθετα η βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμίων των μαθημάτων στα οποία εξετάζονται σε εθνικό επίπεδο οι μαθητές της τελευταίας τάξης των γενικών λυκείων ημερησίων και εσπερινών σε βαθμολογικά κέντρα που συγκροτούνται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στην περίπτωση κατά την οποία μαθητές της Α' και τη Β' τάξης γενικών λυκείων απουσιάζουν δικαιολογημένα από την εξέταση μαθήματος λόγω ασθένειας ή άλλου αποχρώντος λόγου, με αίτηση του κηδεμόνα ή των ιδίων, εφόσον είναι ενήλικοι, που υποβάλλεται στο διευθυντή του λυκείου, εξετάζονται άλλη ημέρα εντός της εξεταστικής περιόδου του Ιουνίου, την οποία ορίζει με απόφασή του ο σύλλογος των διδασκόντων. Περαιτέρω οι μαθητές της Γ' τάξης οι οποίοι-λόγω ασθένειας ή σοβαρού κωλύματος που συνιστά ανωτέρα βία-δεν έλαβαν μέρος σε εξετάσεις του Ιουνίου ή διέκοψαν την εξέτασή της έχουν τη δυνατότητα να εξετασθούν σε όσα μαθήματα δεν εξετάσθηκαν σε επαναληπτικές εξετάσεις, που διενεργούνται για το σκοπό αυτό, εντός μηνός από τη λήξη των απολυτήριων εξετάσεων του Ιουνίου ως προς τα εξεταζόμενα σε εθνικό επίπεδο μαθήματα. Ως προς αυτά που εξετάζονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι επαναληπτικές εξετάσεις διενεργούνται μέχρι τέλος Ιουνίου.



Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι: (α) οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 1 του ν.2817/2000) εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητες τους και αξιολογούνται με βάση το ένα (1) από τα δύο (2) προβλεπόμενα είδη εξέτασης και (β) η διαδικασία για τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις μαθητών εσπεριών γενικών λυκείων είναι ίδια με εκείνη των ημερησίων γενικών λυκείων.

2.10.5 Συμπερασματική κατάληξη

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, με την αξιολόγηση δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας και στη συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στοχεύει στη διασφάλιση, σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης, γεγονός που συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, παρατηρούμε ότι απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η εμπειρία, η τεχνογνωσία και η κουλτούρα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τρόπο συστηματικό, έγκυρο και αξιόπιστο. Η ανυπαρξία συστηματικής αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου της σχολικής μονάδας έγκειται στο γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν αξιολογούν τα πεπραγμένα βάσει των στόχων που τέθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ούτε ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν προκειμένου τα σχολεία τους να εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αντίθετα καταφεύγουν στην απαρίθμηση στατιστικών στοιχείων (π.χ. αριθμός μαθητών κ.ά.) χωρίς να κάνουν κατανοητά αν αυτά που αναγράφουν στις εκθέσεις τους συντέλεσαν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανακεφαλαιωτικά, η σχολική διεύθυνση δε διαθέτει ουσιαστικές αρμοδιότητες στην άσκηση αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου, ούτε έχει επιμορφωθεί για την άσκηση αυτού του σημαντικού ρόλου. Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η αξιοκρατική επιλογή διευθυντών και η επιμόρφωσή τους σε θέματα σχετικά με το έργο τους, όπως οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας και αξιολόγηση του παρεχόμενου έργου.

2.11 Η αξιολόγηση των μη έμψυχων συντελεστών της εκπαίδευσης

Μαζί με το κυρίως εκπαιδευτικό έργο αξιολογούνται σε όλα τα επίπεδα και οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης με βάση τη συμβολή τους στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου (ΥΠΕΠΘ, 1997). Οι κυριότεροι μη έμψυχοι συντελεστές της εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθοι:

1. Οι δαπάνες

Αρμόδιος φορέας για την εκπαίδευση στη χώρα μας είναι το υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η χρηματοδότησή του γίνεται από δύο βασικές πηγές:

α) τον κρατικό προϋπολογισμό λειτουργικών δαπανών και



β) τον προϋπολογισμό δημοσίων επενδύσεων.

(Σε αυτές τις πηγές χρηματοδότησης της εκπαίδευσης εντάσσονται και εκείνες που προέρχονται από τους προϋπολογισμούς του ΥΠΕΔΔΑ και της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης (ΝΑ)).

Η κεντρική διοίκηση, παρέχει περίπου το 80% (Ψαχαρόπουλος 1999, Saiti 1998) των εκπαιδευτικών δαπανών. Επομένως, οι τελικές αποφάσεις για το πόσα χρήματα θα δαπανηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο είναι υπόθεση της κεντρικής διοίκησης.

Χρηματοδότηση σχολείων

Είναι γνωστό ότι τα σχολεία της χώρας μας δεν καταρτίζουν προϋπολογισμούς. Αυτό σημαίνει πως το ελληνικό σχολείο στερείται της απαραίτητης οικονομικής και διοικητικής διαχείρισης, που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες αναπτυγμένων χωρών της Δύσης (π.χ. Αγγλία).

Συγκεκριμένα, τα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται από τρεις διαφορετικούς φορείς του κράτους: το ΥΠΕΠΘ, το ΥΠΕΔΔΑ και τη ΝΑ. Εγείρονται όμως αμφιβολίες (Σαΐτης 1998) αν, και κατά πόσο, το ισχύον σύστημα διαχείρισης των χρηματο-οικονομικών θεμάτων της εκπαίδευσης είναι αποτελεσματικό. (Σαΐτη, 2000)

Σύμφωνα με τα παραπάνω εγείρεται το ερώτημα κατά πόσο αποτελεσματικός είναι ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτούνται σήμερα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί της χώρας μας.

Σύμφωνα με σχετική εργασία (Σαΐτη 1999), έχει προκύψει ότι οι κρατικές πιστώσεις που διατίθενται για την εκπαίδευση δεν επαρκούν για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Με βάση το ΑΕΠ κάθε χώρας της ΕΕ, η Ελλάδα κατέχει την τελευταία θέση με 3,10%. Είναι επίσης φανερό ότι υπολείπεται αρκετά της μέσης τιμής της ΕΕ, η οποία υπερβαίνει το 5%, ενώ χώρες όπως η Ιρλανδία, η Ισπανία και η Πορτογαλία, που είναι μέλη της ΕΕ, κατέχουν μεγάλο ποσοστό χρηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Από τη σχετική βιβλιογραφία (Σαΐτης 1992, 1997, ΟΕCD 1997, Ψαχαρόπουλος 1999) προκύπτει ότι ο σημερινός τρόπος χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης είναι γραφειοκρατικός και κατά συνέπεια αναποτελεσματικός, κυρίως λόγω της ελλείψεως κινήτρων. Δηλαδή, ενώ μπορεί να χρηματοδοτεί ορισμένες υπηρεσίες, δεν μπορεί να παράγει αποτελεσματικά άλλες, όπως είναι οι συνθήκες στέγασης, λειτουργίας και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (Ψαχαρόπουλος 1999). Και αυτό γιατί: α) η υλοποίηση των σχετικών προϋπολογισμών απαιτεί αλληπάλληλες εγκρίσεις-αποφάσεις, ιδιαίτερα στα οικονομικά υπουργεία και β) δεν είναι εφικτό μια κεντρική υπηρεσία να χρηματοδοτήσει και να ελέγχει όλες τις διαδικασίες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Βέβαια το ζητούμενο εδώ δεν είναι αν η πολιτεία διαθέτει αρκετά χρήματα για την εκπαίδευση αλλά αν στα πλαίσια της διοικητικής λειτουργίας τα σχολεία χρηματοδοτούνται σωστά και έγκαιρα για τις ανάγκες τους.

Συμπερασματικά, η πολιτική χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης χρειάζεται επαναπροσδιορισμό ως προς το ύψος των πιστώσεων και τον τρόπο υλοποίησης των σχετικών προϋπολογισμών. Απαιτούνται περισσότερες δραστικές ενέργειες, απαραίτητες για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και περισσότερα χρήματα και μεγαλύτερη ευελιξία στην κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών. Αυτές είναι μερικές από τις ενέργειες που θα συμβάλουν όχι μόνο στην αύξηση της αποδοτικότητας



του ευρύτερου δημόσιου τομέα αλλά και στην ανάπτυξη μιας «υγιούς» οικονομίας. (Σαΐτη, 2000)

2. Οι σκοποί και οι στόχοι

Ο συγκεκριμένος συντελεστής διερευνά το βαθμό επίτευξης και υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών (απόκλιση, ταύτιση, υπέρβαση). (ΥΠΕΠΘ, 1997)

3. Η υλικοτεχνική υποδομή

Με το συγκεκριμένο συντελεστή ελέγχεται:

α) Η καταλληλότητα και η πληρότητα των κτιριακών υποδομών που διατίθενται για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (αίθουσες διδασκαλίας, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εργαστηρίων, γηπέδων κ.λπ.).

β) Ο εξοπλισμός των εργαστηρίων,

γ) Ο εξοπλισμός σε εποπτικά μέσα. (ΥΠΕΠΘ, 1997)

4. Τα προγράμματα σπουδών

Η αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) ή Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), είναι ένας από τους βασικότερους συντελεστές αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος, έστω και αν στη χώρα μας, ο συντελεστής αυτός είναι παραμελημένος (Κασσωτάκης, 2000, Φλουρής, 2006).

Ως αξιολόγηση του Π.Σ. νοείται «η διαδικασία αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων του προγράμματος μέσω της διδασκαλίας». (Tyler 1949: 105-106)

Λέγοντας αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών, εννοούμε τη συστηματική διαδικασία, που έχει στόχο να προσδιορίσει την επάρκεια, την αρτιότητα και την αποτελεσματικότητα (ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις κτλ., που αποκτούν οι μαθητές) των σχετικών προγραμμάτων, καθώς και το βαθμό ανταπόκρισης τους στις ανάγκες της κοινωνίας και της συμβατότητας τους με τη σύγχρονη εξέλιξη των διαφόρων Επιστημών (Φλουρής, 2006).

Κατά μία άποψη (Φλουρής, 2006) η διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας βασίζεται στα παρακάτω στάδια:

α) Το προκαταρκτικό στάδιο, όπου παρέχεται μία γενική εκτίμηση του Π.Σ. και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, β) το στάδιο σχεδιασμού της αξιολόγησης του Π.Σ., όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με το «ποιος» «τι» και «πώς» αξιολογεί το Π.Σ., γ) το στάδιο διεξαγωγής της αξιολόγησης και συλλογής δεδομένων, κατά το οποίο εφαρμόζονται τα κριτήρια συλλογής των δεδομένων και αξιολόγησης του Π.Σ., δ) το στάδιο της οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων, που αποβλέπει στην οργάνωση και αποκωδικοποίηση όλων των στοιχείων, ε) το στάδιο της ερμηνείας και ανακοίνωσης των δεδομένων, όπου γίνεται ανάλυση και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, και στ) το στάδιο διαχείρισης των δεδομένων και μεταξιολόγησης του Π.Σ., δηλαδή αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και επανεξέτασης της όλης διαδικασίας αξιολόγησης.

Στη χώρα μας σημειώνεται έλλειψη αξιολόγησης των Π.Σ.. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι δεν υπάρχει νομοθεσία που να καθιερώνει την αξιολόγηση του Π.Σ., με εξαίρεση το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.-Π.Σ.), στο οποίο προβλέπονται τρία στάδια αξιολόγησης: α. ο σχεδιασμός, β. η πιλοτική εφαρμογή



του, και γ. η οριστικοποίησή του (ΦΕΚ 1366/18-10-2001), 18404 και ΦΕΚ 303 και 304/13-03-2003).

Μελετώντας τα Π.Σ. στη χώρα μας, διαπιστώνουμε ότι την περίοδο 1974-1981 είχαν τη μορφή του παραδοσιακού προγράμματος (διδακτέα ύλη, ωρολόγιο πρόγραμμα κτλ.), και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, το Π.Σ. της περιόδου 1983-1985 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως "βελτιωμένο διάγραμμα παραδοσιακού προγράμματος, χωρίς όμως να έχει απόλυτα τη μορφή του curriculum" (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2002). Τέλος, την περίοδο 1997-2005, το Π.Σ. αν και έχει τη μορφή του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.-Π.Π.Σ.), εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται, ως προς ορισμένα στοιχεία του, από τις αδυναμίες των Π.Σ. των προηγούμενων δεκαετιών, παρ' όλο που έχει τη μορφή του curriculum. (Φλουρής, 2006)

Στην περίπτωση της Ελλάδας οι αποτιμήσεις των Π.Σ. δείχνουν ότι η έλλειψη αξιολόγησης των Π.Σ. και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου όλα αυτά τα χρόνια είχε ως αποτέλεσμα τη συντήρηση και αναπαραγωγή των δομών του Π.Σ. αντί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση, την ανανέωση και τη ριζική αλλαγή τους. (Φλουρής & Πασιάς, 2006)

5. Σχολικά βιβλία και υποστηρικτικό υλικό

Λέγοντας "σχολικά εγχειρίδια" εννοούμε το σύνολο των βιβλίων που έχουν ειδικά συγγραφεί για να στηρίξουν τη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος και απευθύνονται είτε στους εκπαιδευτικούς, όπως το «βιβλίο δασκάλου», είτε στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά τα "διδασκτικά εγχειρίδια" θεωρούνται τα βιβλία και τα βιβλιοτετράδια ασκήσεων των μαθημάτων που απευθύνονται στους μαθητές (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995: 113, Ματσαγγούρας 2006) Περαιτέρω, ο όρος "εκπαιδευτικό υλικό", συμπεριλαμβάνει, εκτός από τα διδασκτικά και σχολικά εγχειρίδια, και λεξικά, χάρτες άτλαντες, λογισμικά κ.ά..

Με δεδομένο ότι τα παραπάνω στοιχεία επιτελούν πολλές και σημαντικές εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως (α) το γνωσιακό περιεχόμενο της διδασκαλίας, (β) τη μορφή της διδασκαλίας, (γ) τη διαδικασία της μάθησης και (δ) την ιδεολογική κοινωνικοποίηση (στάσεις, αξίες, ιδεολογία κτλ.) των μαθητών, η αξιολόγησή τους είναι ανάγκη σημαντική. (Johanne et al., 2002: 69, Ματσαγγούρας 2006)

2.12 Συμπερασματική κατάληξη

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η χώρα μας στερείται ενός συστήματος αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου της σχολικής μονάδας, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο διευθυντής δεν αξιολογεί ουσιαστικά το παρεχόμενο έργο του σχολείου καθώς η έκθεση αξιολόγησης που συμπληρώνεται από τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται τυπικά και ο διευθυντής δε διαθέτει ουσιαστική εξουσία από τη νομοθεσία, προκειμένου να αναλάβει πρωτοβουλίες δράσης. (Αρκουδέα, 2006)

Περαιτέρω, παρατηρούμε ότι απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό η εμπειρία, η τεχνογνωσία και η κουλτούρα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με τρόπο συστηματικό, έγκυρο και αξιόπιστο. Η ανυπαρξία συστηματικής αξιολόγησης του παρεχόμενου έργου της σχολικής



μονάδας έγκειται στο γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές σχολικών μονάδων δεν αξιολογούν τα πεπραγμένα βάσει των στόχων που τέθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς και ούτε ποιοι είναι οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν προκειμένου τα σχολεία τους να εξασφαλίσουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αντίθετα καταφεύγουν στην απαρίθμηση στατιστικών στοιχείων (π.χ. αριθμός μαθητών κ.ά.) χωρίς να κάνουν κατανοητά αν αυτά που αναγράφουν στις εκθέσεις τους συντέλεσαν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια η απουσία συστηματικής αξιολόγησης έχει ως αποτέλεσμα να είναι πρακτικά ανέφικτη η άσκηση διοικητικού και παιδαγωγικού ελέγχου.

Σημειώνεται ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας, αποτελεί η ύπαρξη ενός αντικειμενικού, αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης πλήρως εναρμονισμένου με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας καθώς και με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της αξιολόγησης. Επίσης, το σύστημα αξιολόγησης είναι αναγκαίο να γίνει αποδεκτό και να υποστηριχτεί από τους εκπαιδευτικούς αλλά και να στηριχτεί από την πολιτεία με την κατάλληλη χρηματοδότηση και υλικοτεχνική υποστήριξη.

Για την αποτελεσματική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας κρίνεται αναγκαίο όλοι οι εμπλεκόμενες ομάδες να γνωρίζουν τι είναι αξιολόγηση, ποιος, τι και πώς αξιολογεί, καθώς επίσης να ενημερώνονται όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προκειμένου να υπάρχει ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με την συστηματική επιμόρφωση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι η αναπτυξιακή πορεία μιας χώρας εξαρτάται και από την ποιότητα του εκπαιδευτικού της συστήματος, εκτιμούμε ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να απεγκλωβιστεί από την εσωστρέφεια, να γίνει πιο ανοιχτό σε νέες ιδέες και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

2.13 Προτάσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αποτελεσματική διοίκηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου, στην επίτευξη των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης, αλλά και αποτελεί επένδυση στην αναπτυξιακή πολιτική του κράτους.

Επομένως, κρίνεται αναγκαία η εκχώρηση ουσιαστικής εξουσίας στον έλληνα διευθυντή, προκειμένου να αναλάβει δημιουργικές πρωτοβουλίες, η παροχή κινήτρων (ηθικών και υλικών) ώστε η διευθυντική θέση να είναι θελκτική στους εκπαιδευτικούς καθώς και η θέσπιση συστήματος ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών στην εκπαίδευση, προκειμένου να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα σύγχρονου μάνατζμεντ. Κατά συνέπεια κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη σταθερής πολιτικής και η θέσπιση ενός νομοθετικού πλαισίου με αξιοκρατικά κριτήρια επιλογής και τοποθέτησης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η δημιουργία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι ανάγκη επιτακτική. Κι αυτό γιατί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μέσω της αξιολόγησης λαμβάνονται οι απαραίτητες πληροφορίες, που βοηθούν την κεντρική διοίκηση στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο που επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες.



Κεφάλαιο 3^ο: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ιστορικά οι πρώτες ιδέες για την ενοποίηση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με σκοπό την ειρήνη στον ευρωπαϊκό χώρο, ήλθαν μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο. Και αυτό γιατί μετά τον πόλεμο αυτό:

- καθώς η ήπειρος έμεινε ερειπωμένη και κατεστραμμένη η ανασυγκρότησή της θα επιτυγχάνονταν καλύτερα αν τα κράτη της ήταν ενωμένα,
- η συνθήκη της Γιάλτας χώρισε την Ευρώπη σε δυο σφαίρες επιρροής. Τα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης συσπειρώθηκαν γύρω από τη Σοβιετική Ένωση και δημιούργησαν την ΚΟΜΕΚΟΝ, άρα και η Δυτική Ευρώπη έπρεπε να δημιουργήσει κάτι αντίστοιχο, και
- η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη των Η.Π.Α. και του Καναδά και η οικονομική πρόοδος του τρίτου κόσμου μετά το πέρας της αποικιοκρατίας, δημιούργησε ανταγωνισμό που απαιτούσε ενδυνάμωση των κρατών της Δυτικής Ευρώπης.

Αρχικά οι Spinelli και Monnet εμπνεύστηκαν το σχέδιο Schuman και δημιούργησαν την πρώτη Ευρωπαϊκή Κοινότητα του Άνθρακα και του Χάλυβα την ΕΚΑΕΧ. Αυτοί είναι και οι πρωτεργάτες των ιδεών που θα υλοποιούσαν τις διαδικασίες της κοινοτικής ολοκλήρωσης που στηρίζονταν στο διάλογο και τη συμπληρωματικότητα και είχε σαν βασικό της άξονα τη μεταβίβαση τμημάτων της κυριαρχίας από το εθνικό στο κοινοτικό επίπεδο.

Συνολικά η ευρωπαϊκή ένωση είναι αποτέλεσμα πολλών προσπαθειών. Αρχικά το 1951 υπογράφηκε η ΕΚΑΕΧ, το 1955 δημιουργήθηκε η Benelux, η τελωνειακή ένωση στην οποία συμμετείχαν η Ολλανδία, το Βέλγιο και το Λουξεμβούργο. Τα τρία αυτά κράτη επεξεργάστηκαν μια πρόταση για την ένωση και των υπολοίπων χωρών, την πρόταση Spaak. Το 1957 δημιουργείται η ΕΟΚ από την Ιταλία, τη Γερμανία και τις τρεις χώρες της Benelux. Από τη δεκαετία του 1950 μέχρι σήμερα η ΕΟΚ διευρύνθηκε διαδοχικά αυξάνοντας τον αριθμό των μελών της. Μετά το τέλος του Ψυχρού πολέμου η διεύρυνσή της επεκτάθηκε και στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης έτσι ώστε σήμερα ως Ευρωπαϊκή Ένωση να αποτελείται από 27 κράτη μέλη.

Σε ό,τι αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας (23-24 Μαρτίου 2000), καθόρισε ως στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση (στη δεκαετία του 2000) «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», και κάλεσε τα κράτη μέλη να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις και στις απαραίτητες προσαρμογές των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισής τους προκειμένου να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης. Συγκεκριμένα βασικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων του Προγράμματος 2010 της ΕΕ αποτελούν η "δια βίου εκπαίδευση", η "ποιότητα", η "προσβασιμότητα" και η "ποιότητα".

Στα συμπεράσματα της Λισσαβόνας (2000), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τόνισε ότι «κάθε πολίτης πρέπει να εξοπλιστεί με τις δεξιότητες που απαιτούνται για να ζήσει και να εργαστεί σε αυτήν τη νέα κοινωνία των πληροφοριών». Τόνισε επίσης, ότι «ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχει η διά βίου μάθηση» (παρ.26.4). Επιπλέον αναφέρεται ότι «η Ευρωπαϊκή Ένωση πρέπει επενδύσει περισσότερο στην εκπαίδευση και τις δεξιότητες, να άρει τα εμπόδια και τα χάσματα δεξιοτήτων και να



ενθαρρύνει την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού μέσα στις αναδυόμενες νέες ευρωπαϊκές αγορές εργασίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001, σ. 10).

Συμπερασματικά, το ενδιαφέρον για τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα υπήρξε πάντοτε έντονο. Στην παρούσα εργασία κρίναμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην εκπαιδευτική αξιολόγηση τριών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: της Ιταλίας, της Γερμανίας και της Δανίας. Τριών δηλαδή χωρών, οι οποίες γεωγραφικά τοποθετούνται αντίστοιχα στα νότια, κεντρικά και βόρεια της Ευρώπης⁹.

3.2 Η περίπτωση της Ιταλίας

Γενική εποπτεία

Έργο του Υπουργού Παιδείας είναι να εποπτεύει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας. Συγκεκριμένα, οι επιθεωρητές υπάγονται στον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα να διορίζει τους Κεντρικούς και Περιφερειακούς Συντονιστές. (Eurydice, CEDEFOP, 1995)

Τα καθήκοντα των επιθεωρητών είναι τα ακόλουθα: παρέχουν τεχνική βοήθεια σε σχολεία που πραγματοποιούν πειραματικά προγράμματα, προσφέρουν συμβουλευτικό έργο σε σχολεία όσον αφορά τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τις ερευνητικές δραστηριότητες, συνεργάζονται στη διατύπωση προτάσεων για την ανανέωση των διδακτικών προγραμμάτων και των εξετάσεων, συμβάλλουν στη διασφάλιση της εφαρμογής των υπουργικών οδηγιών και τη σωστή χρήση των ανθρώπινων και των υλικών πόρων, και συνεργάζονται στην κατάρτιση προγραμμάτων επιμόρφωσης του σχολικού προσωπικού. Στο τέλος, ο Κεντρικός Συντονιστής συντάσσει μία ετήσια έκθεση πεπραγμένων. Συγκεκριμένα στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης:

Προσχολική Εκπαίδευση (*Scuola dell'Infanzia*)

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, σκοπός της αξιολόγησης είναι η προσαρμογή των μεθόδων και του περιεχομένου της εκπαίδευσης στις ικανότητες του παιδιού. Το παιδί αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό σε όλη τη διάρκεια του έτους, ενώ μια τελική αξιολόγηση των δεξιοτήτων του παιδιού διενεργείται πριν από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Δίνεται έμφαση στη μετάβαση των μαθητών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και γι' αυτό το λόγο οργανώνονται ειδικά προγράμματα προετοιμασίας των μαθητών, καθώς και ενημερωτικές συναντήσεις για τους γονείς.

Υποχρεωτική εκπαίδευση (*scuola primaria*)

Αντικείμενο αξιολόγησης είναι η πρόοδος και η ωριμότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους με βάση τη γραπτή και προφορική απόδοσή τους. Για το λόγο αυτό, το σχολικό έτος διαιρείται σε τρίμηνες ή τετράμηνες περιόδους, όπου στο τέλος κάθε περιόδου αποστέλλεται στους γονείς ένας έλεγχος (*scheda*). Στον έλεγχο η βαθμολογία δεν εκφράζεται αριθμητικά, αλλά παρουσιάζεται η γενική ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή καθώς και η επίδοσή του στα μαθήματα, ενώ οι γονείς ενημερώνονται από τους διδάσκοντες. Επιπρόσθετα, οι μαθητές λαμβάνουν το απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (*Licenza elementare*) και

⁹ Βασική πηγή για τη συγγραφή αυτής της ενότητας ήταν: www.eurydice.org, (Eurydice, CEDEFOP, 1995)



εισάγονται στο γυμνάσιο (*scuola media*) ύστερα από εξετάσεις στο τέλος του πέμπτου έτους, ενώ οι περιπτώσεις όπου ο μαθητής δεν προάγεται στην επόμενη τάξη είναι εξαιρετικά σπάνιες. Στην περίπτωση που οι διδάσκοντες προτείνουν την επανάληψη μιας τάξης από ένα μαθητή, οφείλουν να αιτιολογήσουν με βάσιμα επιχειρήματα την άποψη τους ενώπιον του Σχολικού Συμβουλίου.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (scuola media)

Σύμφωνα με το Νόμο του 1977, ο κάθε εκπαιδευτικός συμπληρώνει σε ένα προσωπικό έλεγχο (*scheda personale*) στοιχεία που αναφέρονται στην πρόοδο μάθησης και στο επίπεδο ωριμότητας κάθε μαθητή (π.χ. νοοτροπία, διαγωγή), και ενημερώνει τους γονείς για τις γραπτές αξιολογήσεις των παιδιών τους μέσω αλληλογραφίας.

Στο τέλος του τρίτου έτους, οι μαθητές εξετάζονται προκειμένου να αποκτήσουν το απολυτήριο γυμνασίου και να προαχθούν στο λύκειο (*Diploma di Licenza Media*). Συγκεκριμένα, οι εξετάσεις αυτές περιλαμβάνουν τρεις γραπτές δοκιμασίες (Ιταλικά, μαθηματικά και ξένη γλώσσα) καθώς και μια μικτή προφορική δοκιμασία. Ύστερα από επιτυχή δοκιμασία, χορηγείται στους μαθητές ένα πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Εκπαίδευση κλασικού τύπου (Liceo classico)

Στα κλασικά λύκεια, το σχολικό έτος διαιρείται σε τρίμηνες ή τετράμηνες περιόδους ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολείου. Στο τέλος κάθε περιόδου το Συμβούλιο Τάξης αξιολογεί το μαθητή με βάση τους βαθμούς που πήρε στα προφορικά και στα γραπτά σε όλη τη διάρκεια του έτους, και στη συνέχεια ανακοινώνει την τελική αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου κάθε μαθητή για ολόκληρο το έτος. Οι μαθητές για να προαχθούν, οφείλουν να επιτύχουν ελάχιστο βαθμό 6 από 10 και 8 για τη διαγωγή. Όσοι δεν επιτύχουν την απαραίτητη βαθμολογία μένουν μετεξεταστέοι και ξαναδίνουν εξετάσεις τον Σεπτέμβριο για να προαχθούν στην επόμενη τάξη. (Ευρυδίκη, CEDEFOP, 1995)

Στο τέλος του λυκείου, οι μαθητές υποβάλλονται σε απολυτήριες εξετάσεις για το απολυτήριο του λυκείου (*Maturita*). Οι εξετάσεις αυτές ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και περιλαμβάνουν δυο γραπτές δοκιμασίες και μία προφορική δοκιμασία.

Καλλιτεχνικό λύκειο (Liceo Artistico)

Στόχος των καλλιτεχνικών λυκείων είναι να παρέχει στους μαθητές την απαραίτητη εκπαίδευση στη γλυπτική, ζωγραφική, σκηνογραφία και αρχιτεκτονική. Η φοίτηση είναι τετραετής και διακρίνεται σε δύο τομείς: α) τη σπουδή των εικαστικών τεχνών και της σκηνογραφίας, και β) την αρχιτεκτονική.

Προκειμένου να έχουν πρόσβαση στις πανεπιστημιακές σχολές, οι μαθητές οφείλουν να παρακολουθήσουν και το πέμπτο έτος και να αποκτήσουν το απολυτήριο δίπλωμα (*Diploma di Maturita Artistica*).

Σχολεία Τέχνης (Istituti d'Arte)

Στόχος των σχολείων τέχνης είναι να προετοιμάζουν τους μαθητές για παραδοσιακούς τύπους εργασίας και παραγωγής σε βιοτεχνίες, που χρησιμοποιούν πρώτες ύλες. Οι σπουδές είναι τριετείς και εξετάζονται γραπτώς για την απόκτηση διπλώματος.

Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση



Η αξιολόγηση των μαθητές των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών ακολουθεί την ίδια διαδικασία με τα άλλα σχολεία της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η διαδικασία αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η ακόλουθη: οι σπουδαστές υποβάλλονται σε εξετάσεις σε κάθε μάθημα του προγράμματος, για μερικά μαθήματα ετησίως, καθώς και σε πτυχιακές εξετάσεις. (Eurymdice, CEDEFOP, 1995)

Η βαθμολόγηση των φοιτητών ανά έτος πραγματοποιείται από μια εξεταστική επιτροπή, η οποία απαρτίζεται από τον καθηγητή του συγκεκριμένου μαθήματος, από ένα καθηγητή παρεμφερούς μαθήματος και από ένα ειδικό του θέματος. Κάθε μέλος της επιτροπής δίνει ένα βαθμό από 0 - 10, ώστε ο ανώτατος δυνατός βαθμός να είναι 30. Η βάση είναι 18. Οι σπουδαστές μπορούν να δώσουν εξετάσεις όποτε θέλουν και να επανεξετασθούν σε οσοδήποτε περαιτέρω εξεταστικές περιόδους, αν αποτύχουν. Κατά συνέπεια η συνολική διάρκεια των σπουδών συνήθως παρατείνεται. Σύμφωνα με το νόμο υπάρχουν δύο εξεταστικοί περίοδοι, μία αμέσως μετά το τέλος του ακαδημαϊκού έτους και άλλη πριν από την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους.

Προκειμένου να λάβουν το πτυχίο τους, οι σπουδαστές διεξαγάγουν έρευνα υπό την επίβλεψη ενός καθηγητή, και συγγράφουν διπλωματική εργασία, η οποία αξιολογείται από μια ενδεκαμελή εξεταστική επιτροπή.

3.3 Η περίπτωση της Γερμανίας

Γενική εποπτεία

Προσχολική εκπαίδευση

Στα περισσότερα κρατίδια της Ομοσπονδιακής Γερμανίας η αξιολόγηση των νηπιαγωγείων (*Kindergarten*) πραγματοποιείται από τα Υπουργεία Κοινωνικών Υπηρεσιών με εξαίρεση μερικά κρατίδια, όπου η εποπτεία ασκείται από τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού. Συγκεκριμένα τα *Kindergarten* επιχορηγούνται από τα κρατίδια και την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλά παρόλα αυτά οι γονείς των παιδιών καλούνται να πληρώσουν κάποιο ποσό ανάλογα με τα εισοδήματά τους. Κατά συνέπεια, η προσχολική εκπαίδευση δεν είναι δωρεάν σε αντίθεση με την υποχρεωτική και την ανώτατη εκπαίδευση.

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους νόμους και τα συντάγματα των κρατιδίων το σχολικό σύστημα της Γερμανίας αποτελεί αρμοδιότητα του κράτους. Συγκεκριμένα η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται με τη μορφή ελέγχου στη μέση και στο τέλος του έτους. Οι μαθητές βαθμολογούνται με βάση τις προφορικές και γραπτές εργασίες τους καθώς και με τεστ. Στα δύο πρώτα χρόνια του *Grundschule* οι μαθητές αξιολογούνται με βάση μια έκθεση στην οποία αναλύεται η πρόοδος του μαθητή και οι ικανότητες και οι αδυναμίες του σε κάθε μάθημα. Στο τέλος της δευτέρας τάξης, οι μαθητές παίρνουν ελέγχους με βαθμούς που τους δίνουν τη δυνατότητα να μετρήσουν τις επιδόσεις τους με βάση το μέσο όρο της τάξης. Στην τρίτη και την τετάρτη τάξη υπάρχει μία όλο και αυξανόμενη τάση προς την



μάθηση μέσα από την αξιολόγηση και την απόδοση με την μορφή έκθεσης. Συνήθως όλα τα παιδιά προβιβάζονται αυτομάτως από την πρώτη στη δεύτερα τάξη.

Όλοι οι μαθητές προάγονται αυτομάτως από το πρώτο στο δεύτερο έτος του πρωτοβάθμιου σχολείου. Όμως μετά το δεύτερο έτος, η προαγωγή από το ένα έτος στο επόμενο βασίζεται στις επιδόσεις τους. (Ευρυδίκη, CEDEFOP, 1995)

Με την ολοκλήρωση του πρωτοβάθμιου σχολείου δε χορηγείται επίσημο απολυτήριο στους μαθητές, οι οποίοι συνεχίζουν τη φοίτηση τους μέχρι τη συμπλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η διαδικασία αξιολόγησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ίδια με εκείνη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το ανώτερο επίπεδο του *Gymnasium* τελειώνει με την εξέταση του *Abitur*. Οι υποψήφιοι που επιτυγχάνουν στο *Abitur* μετά την 13η τάξη του σχολείου αποκτούν τον γενικό απολυτήριο τίτλο εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση (*allgemeine Hochschulreife*). (Ευρυδίκη, CEDEFOP, 1995)

Επαγγελματική εκπαίδευση

Τα κρατίδια είναι αρμόδια για την επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση μέσα στις επιχειρήσεις αποτελεί αρμοδιότητα της ομοσπονδιακής κυβέρνησης. (Ευρυδίκη, CEDEFOP, 1995)

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Οι φοιτητές προκειμένου να αποκτήσουν τα πιστοποιητικά παρακολούθησης (*Scheine*) εξετάζονται με γραπτές ή προφορικές εργασίες. Τα πιστοποιητικά αυτά αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή στις εξετάσεις και είναι η βάση για την αξιολόγηση της απόδοσης των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Οι σπουδές στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαιρούνται γενικά στο πρώτο στάδιο, το *Grundstudium* (4 εξάμηνα) που καταλήγει σε μία ενδιάμεση εξέταση και το δεύτερο στάδιο, το *Hauptstudium* που τελειώνει με την τελική πτυχιακή εξέταση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ακαδημαϊκό πτυχίο, τις κρατικές εξετάσεις και τις εκκλησιαστικές εξετάσεις. Η επιτυχής ολοκλήρωση των τελικών εξετάσεων δίνει στον υποψήφιο τα απαραίτητα τυπικά προσόντα για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα.

Επιπλέον, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι εξουσιοδοτημένα από το νόμο να διεξάγουν ακαδημαϊκές εξετάσεις (*Hochschulprüfungen*). Εξεταστές των κρατικών εξετάσεων είναι οι εκπρόσωποι των κρατικών εξεταστικών αρχών (*Staatliche Prüfungsamter*) και οι καθηγητές των φοιτητών.

3.4 Η περίπτωση της Δανίας

Γενική εποπτεία

Στη Δανία αρμόδιες για την εποπτεία των σχολείων είναι οι δημοτικές αρχές. Όσον αφορά την ιδιωτική εκπαίδευση, κάθε ιδιωτικό σχολείο διαθέτει από έναν υπεύθυνο επιθεωρητή που έχει επιλεγεί από τους γονείς ή από το δήμο. Επιπλέον, μερικοί δήμοι



διαθέτουν κέντρα παιδαγωγικής υποστήριξης που είναι στελεχωμένα με τοπικούς συμβούλους, βιβλιοθήκες ενώ οργανώνουν και τα μαθήματα. Το Κράτος από την πλευρά του έχει ένα όργανο συμβούλων μαθημάτων. Συγκεκριμένα, υπάρχει από ένας κρατικός σύμβουλος για κάθε μάθημα που διδάσκεται στο *Folkeskole* και την ανώτερη βαθμίδα των σχολείων Μέσης εκπαίδευσης, ο οποίος σύμβουλος καλύπτει ολόκληρη τη χώρα.

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης στο *Folkeskole*, παρατηρούμε τα εξής: α) δεν δίνονται βαθμοί από την 1η ως την 7η τάξη, αλλά οι γονείς ενημερώνονται από τα σχολεία για την πρόοδο των παιδιών τους, β) στην 8η, 9η και 10η, η βαθμολόγηση γίνεται με κλίμακα από 0-13 για την ετήσια εργασία στα μαθήματα, γ) οι μαθητές περνούν τις τάξεις αυτόματα και δ) όλοι οι μαθητές, όταν ολοκληρώσουν τις σπουδές τους λαμβάνουν απολυτήριο που αναφέρει τα μαθήματα που έχουν διδαχτεί, τους βαθμούς για την ετήσια απόδοση τους καθώς και τα αποτελέσματα των εξετάσεων.

Στη Δανία δεν υπάρχουν συνολικές απολυτήριες εξετάσεις. Οι μαθητές εξετάζονται στη βάση ενός συγκεκριμένου μαθήματος ενώ οι ίδιοι αποφασίζουν για το αν θα δώσουν εξετάσεις και σε ποια μαθήματα.

Η επανάληψη ενός έτους είναι πολύ σπάνια και γίνεται μόνο με την άδεια των γονέων. Η προαγωγή από τη μία τάξη στην άλλη γίνεται αυτόματα.

Σχετικά με τις Απολυτήριες Εξετάσεις του *Folkeskole* (*Folkeskolens afgangsprøve*) γίνονται σε 11 μαθήματα, ενώ οι Προχωρημένες Απολυτήριες Εξετάσεις (*Folkeskolens undvidede afgangsprøve*) σε 5 μαθήματα και μετά το πέρας της 10ης τάξης.

Οι γραπτές εξετάσεις είναι ενιαίες, ενώ τα θέματα επιλέγονται από το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο και βαθμολογεί τα γραπτά. Αντίθετα οι προφορικές εξετάσεις πραγματοποιούνται από το δάσκαλο που έχει διδάξει το μάθημα με την παρουσία δασκάλου από άλλο σχολείο. Αναφέρεται ότι το 95% των παιδιών ηλικίας 16 ετών παίρνουν το Απολυτήριο.

Όταν τελειώνουν το *Folkeskole*, οι μαθητές παίρνουν απολυτήριο στο οποίο αναφέρονται τα μαθήματα, ο γενικός βαθμός του έτους και τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Δεν υπάρχει ελάχιστος βαθμός (βάση) και η βαθμολόγηση κάθε μαθήματος είναι χωριστή. Η εξέταση είναι προαιρετική και οι μαθητές οι ίδιοι αποφασίζουν αν θέλουν να υποβληθούν σε αυτήν. Οι γραπτές εξετάσεις οργανώνονται και βαθμολογούνται στο εθνικό επίπεδο, ενώ οι προφορικές εξετάσεις οργανώνονται μεν στο εθνικό επίπεδο αλλά βαθμολογούνται τοπικά.

Οι γραπτές εξετάσεις είναι τυποποιημένες και οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο δάσκαλος κάθε μαθήματος υποβάλλει τους μαθητές στις προφορικές εξετάσεις παρουσία ενός δασκάλου από άλλο σχολείο.

Μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση

Οι μαθητές προκειμένου να ολοκληρώσουν το *Gymnasium* είναι υποχρεωμένοι να δώσουν εξετάσεις σε ειδική εξωτερική επιτροπή σε 10 μαθήματα στο τέλος της χρονιάς, οι εξετάσεις αυτές ονομάζονται *Studententereksamen*. Συγκεκριμένα, ο κάθε μαθητής δίνει εξετάσεις στα δανικά και σε όλα τα μαθήματα ανώτατου επιπέδου στο τέλος της 3ης τάξης και υποχρεωτικά στα αγγλικά (στη δέσημη γλώσσα) ή στα μαθηματικά (δέσημη θετικών επιστημών) στο τέλος της 2ας τάξης. Υπάρχουν ακόμη 5 ή 6 προφορικές



εξετάσεις ώστε να συμπληρωθούν οι εξετάσεις στα 10 μαθήματα κατά τη διάρκεια των τριών τάξεων του *Gymnasium*.

Επιπλέον, οι γραπτές εξετάσεις διεξάγονται από το Τμήμα Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και βαθμολογούνται από δύο εξωτερικούς εξεταστές που ορίζονται από το Υπουργείο. Το Τμήμα Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφασίζει σε ποια μαθήματα θα εξεταστούν οι μαθητές προφορικά. Το Τμήμα καταρτίζει πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα για κάθε σχολείο και ορίζει τους εξωτερικούς εξεταστές για κάθε μάθημα/τάξη. Η βαθμολόγηση γίνεται από τον καθηγητή του μαθήματος και τον εξωτερικό εξεταστή.

Οι μαθητές που περνούν επιτυχώς το *Studentereksamen* λαμβάνουν ένα πιστοποιητικό (*Bevis for Studentereksamen*), στο οποίο περιλαμβάνονται οι βαθμοί των εξετάσεων, οι βαθμοί για την εργασία της χρονιάς καθώς και ο μέσος όρος των εξετάσεων. Εκτός από τις εξετάσεις για το *Studentereksamen*, η πρόοδος των μαθητών αξιολογείται δύο φορές στη διάρκεια του σχολικού έτους από τους καθηγητές και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (HF)

Προκειμένου να εξεταστούν οι μαθητές πρέπει να περάσουν όλα τα κοινά μαθήματα κορμού και κάποια από τα μαθήματα επιλογής. Οι τελικές εξετάσεις γίνονται στο τέλος των μαθημάτων και αφορούν όλα τα μαθήματα (εκτός από τις εικαστικές τέχνες, τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό και την ωδική) με εξεταστέα την ύλη κορμού.

Συγκεκριμένα οι εξετάσεις αυτές είναι γραπτές και προφορικές, ενώ οι μαθητές πρέπει να κάνουν μια βασική εργασία σε μάθημα που θα επιλέξουν, η οποία αξιολογείται από τον καθηγητή και από έναν εξεταστή που ορίζεται ενώ ο βαθμός υπολογίζεται στην συνολική βαθμολογία.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που επιτυγχάνουν λαμβάνουν ένα πιστοποιητικό (*Bevis for Hojere Forberedelseseksamen*) όπου αναγράφονται οι βαθμοί στα μαθήματα κορμού και επιλογής, ο βαθμός της κύριας γραπτής εργασίας καθώς και ο μέσος όρος.

Βασική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση

Οι καταρτιζόμενοι αξιολογούνται με προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, ενώ τα θέματα των εξετάσεων δίνονται από την κεντρική διοίκηση. Επίσης, ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης είναι η συνεχής αξιολόγηση μέσα στην τάξη από τον καθηγητή. Η αξιολόγηση και/ή οι εξετάσεις πραγματοποιούνται με τη λήξη της διδασκαλίας στη σχολή, ενώ η σχολή παρέχει πιστοποιητικό σπουδών εφόσον οι μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχίες στις προϋποθέσεις που τίθενται. Επιπλέον ο καταρτιζόμενος οφείλει να πραγματοποιήσει πρακτική άσκηση σε εταιρία ενώ, η εταιρία είναι υποχρεωμένη να του παρέχει πιστοποιητικό.

Επαγγελματική εκπαίδευση μέσα στο σύστημα της Ανώτερης Εκπαίδευσης (HTX και HHX)

Κύριος στόχος των τεχνικών και εμπορικών σχολών είναι οι απόφοιτοί τους να απασχοληθούν στον ιδιωτικό τομέα. Γι' αυτό το λόγο τα τμήματα αυτά δίνουν στους μαθητές πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση, στα πανεπιστήμια, στις ανώτερες εμπορικές σχολές και στα τμήματα μηχανικών. Στο τέλος του κύκλου δίνονται απολυτήριες εξετάσεις, ενώ το Υπουργείο Παιδείας αποφασίζει κάθε χρόνο ποιες εξετάσεις θα



γίνουν. Οι εξετάσεις αυτές γίνονται σε 10 με 12 μαθήματα, ενώ μπορεί να είναι γραπτές, προφορικές, ή υπό τη μορφή εργασίας.

Τριτοβάθμια εκπαίδευση

Γενικά, οι φοιτητές αξιολογούνται βάσει εξετάσεων. Εφόσον οι εξετάσεις αυτές διοργανώνονται από το ίδρυμα, τότε οι φοιτητές αξιολογούνται είτε από τον εξεταστή μαζί με έναν άλλο εξεταστή που ορίζεται από το ίδρυμα. Εάν οι εξετάσεις δε διοργανώνονται αποκλειστικά από το ίδρυμα, τότε οι φοιτητές αξιολογούνται από τον καθηγητή-εξεταστή και από έναν ή περισσότερους εξωτερικούς εξεταστές που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Η βαθμολογία γίνεται στη βάση της κλίμακας από 0-13. (Το 10-13 είναι "άριστα", 7-9 "λίαν καλώς", το 6 "καλώς" και "0-5" «απορρίπτεται»).

3.5 Συγκριτική αποτίμηση Ελλάδος και χωρών της ΕΕ

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μελέτη ενός ξένου εκπαιδευτικού συστήματος, στην προκειμένη περίπτωση η περιγραφή του ιταλικού, γερμανικού και δανικού συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από την ιστορία του, τον πολιτισμό και γενικότερα τον τρόπο που η κοινωνία του είναι οργανωμένη, προκειμένου να αντιληφθούμε τις αιτίες των διαφορών και των ομοιοτήτων που υπάρχουν στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα.

Σύμφωνα με τον Michael Sadler (1964: 307-314) «ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι ένα πράγμα ζωντανό, αποτέλεσμα ξεχασμένων αγώνων και δυσκολιών και "παρωχημένων αντιπαραθέσεων". Η πρακτική αξία της μελέτης των λειτουργιών των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης, η οποία επιχειρείται με πνεύμα σωστό και ακαδημαϊκή ακρίβεια έγκειται στο ότι θα οδηγήσει στην εκ μέρους μας βελτίωση της ικανότητας να μελετάμε και να κατανοούμε καλύτερα και το δικό μας». Κατά συνέπεια η κατανόηση και η επιμέλεια μελέτης των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων, μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, την πορεία εξέλιξής του, καθώς και τα καίρια ζητήματα που ενυπάρχουν σε αυτό και χρήζουν διερευνητικής αντιμετώπισης. (Ματθαίου, 2002)

Η σύγκριση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των παραπάνω χωρών, παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μέσω της συγκριτικής αποτίμησης των χαρακτηριστικών των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούν να διαπιστωθούν όχι μόνο οι διαφορές τους αλλά και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Από τη συγκριτική μελέτη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης της Ιταλίας, Γερμανίας, Δανίας και Ελλάδας παρατηρούμε ότι υφίσταται συνεχής αξιολόγηση της προόδου του μαθητή κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι στην Ελλάδα, τη Δανία και τη Γερμανία οι μαθητές προάγονται αυτομάτως από τη μια τάξη στην επόμενη, ενώ στην Ιταλία η επανάληψη μιας τάξης είναι η πρακτική που εφαρμόζεται (αιτιολογημένη και με βάσιμα επιχειρήματα).

Συγκεκριμένα στην Ιταλία, διαπιστώνουμε την ύπαρξη επιθεωρητών που εποπτεύουν την εκπαίδευση, οι οποίοι υπάγονται στον Υπουργό Παιδείας και συντάσσουν μια ετήσια



έκθεση πεπραγμένων. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να προαχθούν από το γυμνάσιο στο λύκειο, υποβάλλονται σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις και κατόπιν τους χορηγείται πιστοποιητικό ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές δίνουν εξετάσεις ανά έτος, ενώ για την απόκτηση του πτυχίου τους είναι απαραίτητη και η διεξαγωγή διπλωματικής εργασίας.

Όσον αφορά τη Γερμανία, η προσχολική εκπαίδευση είναι ευθύνη των Υπουργείων Κοινωνικών Υπηρεσιών και δεν παρέχεται δωρεάν. Αντίθετα, η υποχρεωτική και ανώτερη εκπαίδευση είναι δωρεάν για τους φοιτητές. Επιπλέον, η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ευθύνη του κράτους. Οι μαθητές αξιολογούνται σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά δεν τους χορηγείται κάποιο επίσημο απολυτήριο. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η απόδοση των φοιτητών αξιολογείται σε όλη τη διάρκεια των σπουδών τους.

Συνοπτικά στη Δανία, την εποπτεία ασκούν οι δημοτικές αρχές, ενώ το κράτος διαθέτει ένα όργανο συμβούλων μαθημάτων. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές περνούν τις τάξεις αυτόματα και όταν ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους αποκτούν απολυτήριο. Για την ολοκλήρωση της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι μαθητές δίνουν εξετάσεις σε όλα τα μαθήματα. Στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευσης (HF) οι μαθητές υποβάλλονται σε γραπτές και προφορικές εξετάσεις και λαμβάνουν πιστοποιητικό ολοκλήρωσης των σπουδών τους. Τέλος, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές αξιολογούνται βάση εξετάσεων.

Πίνακας 1^α: Αξιολόγηση



	Στην πορεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (για παρακολούθηση)	Κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για προσανατολισμό, επιλογή ή απονομή πιστοποιητικού)
Βέλγιο		Επαρχιακό επίπεδο (απονομή πιστοποιητικού) προαιρετικά
Δανία		Στο τέλος του Folkeskole, προαιρετικά
Γερμανία		
Ελλάδα		
Ισπανία μετά τη μεταρρύθμιση		
Γαλλία	Στην αρχή του 3ου έτους	
Ιρλανδία	Κάθε χρόνο, συμπληρώνει την εσωτερική αξιολόγηση	
Ιταλία	Από το 1992, στα μαθηματικά και τα Ιταλικά (πειραματικά)	
Λουξεμβούργο		Στο τέλος της πρωτοβάθμιας, επιλογή
Ολλανδία		Στο τέλος της πρωτοβάθμιας, προσανατολισμός, προαιρετικά

Πίνακας 1β: Προαγωγή

	Αυτόματη	Επανάληψη δυνατή κάθε χρόνο	Επανάληψη δυνατή στο τέλος του
Βέλγιο		X, αλλά μόνο μία επανάληψη τάξης στο πρωτοβάθμιο επίπεδο, εκτός ειδικής εξαίρεσης	
Δανία	X		
Γερμανία		X μη-προαγωγή δυνατή μόνο μετά το 2ο έτος	
Ελλάδα	X, εκτός εξαιρέσεων		
Ισπανία μετά τη μεταρρύθμιση			Μία φορά, με μερικές εξαιρέσεις
Γαλλία			Παράταση
Ιρλανδία	X		
Ιταλία		X	
Λουξεμβούργο		X	



Ολλανδία		X	
Πορτογαλία		X κατ' εξαίρεση από το τέλος του 2ου έτους	X

Πίνακας 1γ: Απονομή πιστοποιητικού στο τέλος του πρωτοβάθμιου κύκλου

	Τελικό πιστοποιητικό κατόπιν εξετάσεων	Τελικό πιστοποιητικό χωρίς εξετάσεις	Δεν χορηγείται πιστοποιητικό
Βέλγιο	X		
Δανία		Στο τέλος του Folkeskoie (προαιρετική εξέταση)	
Γερμανία			X
Ελλάδα		X	
Ισπανία μετά τη			X
Γαλλία			X
Ιρλανδία			X
Ιταλία	X		
Λουξεμβούργο			X
Ολλανδία			X
Πορτογαλία		Στο τέλος της «βασικής εκπαίδευσης» (3ος κύκλος)	Στο τέλος του 1ου και του 2ου κύκλου

Πηγή: ΕΥΡΥΔΙΚΗ (το δίκτυο για την Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση)

Συμπερασματικά, η κεντρική εξουσία οφείλει να δει το ρόλο της παιδείας ως αναπτυξιακή επένδυση (ανθρώπινη, κοινωνική και οικονομική) και να αναλάβει όλα τα απαραίτητα μέτρα προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι της και να βελτιωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου έργου της.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ.** (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Εκδόσεις Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- Ανδρέου, Α.** (1999), *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Εκδοτικός οίκος Λιβάνη - «Νέα Σύνορα», Αθήνα.
- Αρκουδέα, Μ.** (2006) *Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία. Μια συγκριτική αποτίμηση*, διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γεωργόπουλος, Ν.** (2006), *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Γ.Μπένου, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε.** (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Διδασκαλικό Βήμα**, 780/1975
- Διδασκαλικό Βήμα**, Φεβρουάριος - Μάρτιος 1998
- Δούκας, Χ.** (1997), *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- ΕΥΡΥΔΙΚΗ, CEDEFOP** (1995), *Δομές των συστημάτων εκπαίδευσης και εισαγωγικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Δεύτερη Έκδοση, Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή**, (2001), Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση. Μια Λευκή Βίβλος, COM (2001) 428, Βρυξέλλες, 25.7.2001
- Ζαβλανός, Μ.** (1998), *Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- Ζαβλανός, Μ.** (2003), *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.
- Ζαμπέτα, Ε.** (1994), *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ζιαγάκης, Π.** (1993), "Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου", στο περιοδικό *Λόγος και Πράξη*, τεύχος 53, Καλοκαίρι 1993, σσ.122-127, Αθήνα.
- Θεοδωράτος, Χ.** (1967), "Διοίκησης και Εποπτεία Εκπαιδευσεως", στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 2, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καλογιαννάκη – Χουρδάκη Π.** (1989) "Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου" λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 2^{ος}, Αθήνα, σσ.620-621.
- Καμπουρίδης, Γ.** (2002), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Χ.** (1979), *Αξιολόγηση Προσωπικού*, Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Χ.** (1990), *Αξιοποίηση Προσωπικού*, Αθήνα.
- Κανελλόπουλος, Χ.** (1995), *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ.** (1989), "Αξιολόγηση" λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 2ος, Αθήνα, σσ. 615-617.



- Κασσωτάκης, Μ.** (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. και Χαραλάμπους, Δ.** (1995), *Σχολικά Εγχειρίδια*, Εκδόσεις Έκφραση/Μεταίχμιο, Αθήνα
- Κέφης, Β.** (2005), *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.
- Λογοθέτης, Ν.** (1992), *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα.
- Ματθαίου, Δ.** (2002), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης: Ι Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2006), "Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας", στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 7, Οκτώβριος 2006, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ.** (1994), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τόμος Α΄ και Β΄, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ.** (1998), "Αξιολόγηση στο Σύγχρονο Κόσμο" στο *Διδασκαλικό Βήμα*, Ιούνιος – Νοέμβριος 1998, σσ. 3-7.
- Μπουραντάς, Δ.** (2001), *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Νεραντζής, Ι.** (2001), «Τα προβλήματα που επισημαίνονται κατά την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και η μετατροπή τους σε Προγράμματα Επιμόρφωσης», στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 118, Μάι.-Ιούν.2001, σσ.89-100.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη Α., Βρετάκου, Β., Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης,** (1997), *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*, Εκδόσεις Ίων, Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης, Αθήνα
- Παπαδάκης, Μ.** (1994), «Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, το πρόβλημα και οι προτάσεις για τη λύση του», στο περιοδικό *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 34-35, σσ.13-20.
- Σαΐτη, Α.** (1999), "Ο ρόλος των οργάνων λαϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Σχολικού Συμβουλίου" στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 14, 1999, σσ. 40-52
- Σαΐτη, Α.** (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.** (1992, 2000, 2005, 2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Σαΐτης, Χ. κ.ά.** (1996), "Νομοθετικά κενά - ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων" στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 4, Ιανουάριος, σσ. 87-95.
- Σαΐτης, Χ. κ.ά.** (1997), "Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης" στο περιοδικό *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 9, Σεπτέμβριος, σσ. 21-51.
- Σαΐτης, Χ.** (2000), "Η συμβολή της σχολικής επιτροπής στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου", στη *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 17, Μάιος, σσ. 28-49.
- Σαΐτης, Χ.** (2007), *Οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας*, Αθήνα.
- Σολομών, Ι.** (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα*, ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1^α, έργο ΣΕΠΠΕ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τμήμα αξιολόγησης, Αθήνα.



- Τριλιανός, Α.** (1998, 2004), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμος Α', 2^η, 3^η έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη, Αθήνα.
- Τρούλης, Γ.** (1989), "Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών" στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 2ος, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 621-624.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, (2000) οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *Εισαγωγή στην Αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, βασικές έννοιες και παραδοχές*, τεύχος Α', Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ευρωπαϊκή Επιτροπή** (1997) *Σεμινάριο κατάρτισης υπαλλήλων υπηρεσιών υπουργείου παιδείας*.
- Φασούλης, Κ.** (2001), «Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης, Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας»-Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)», στο περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 4, σσ.186-196.
- Φίλιας, Β.** (1977), *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ.** (2002), "Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των τριών τελευταίων Δεκαετιών του 20ού Αιώνα (1997,1982,1998) ", στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, σσ. 473-509, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ.** (2006), "Πολιτικές της Γνώσης και Μεταρρυθμίσεις στα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση". Παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργάνωσε το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας με θέμα: Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν-παρόν και μέλλον, 7-8/10/2005.
- Φλουρής, Γ.**, (2006), "Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών" στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος7, Οκτώβριος 2006, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι.** (1997), "Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και Επισημάνσεις" στο περιοδικό *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχη 96-97, 1997, σσ. 151-154.
- Χαραλάμπους, Δ., Γκανάκας, Ι.** (2006), "Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: επίσημες πολιτικές και συνδικαλιστικές αντιστάσεις", στο περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος7, Οκτώβριος 2006, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ.** (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Anastasi, A.** (1990), *Psychological Testing*. New York: MacMilan.
- Aspinwall, K., Siskin T., Wilkinson, J.F. & McAuley, J. M.** (1992), *Managing Evaluation in Education*, Routledge, London.
- Deming N.E.** (1982), *Quality Productivity and Competitive Position*, M.I.T. Press, U.S.A.
- Dubrin, A. J.** (1997), *Essentials of Management*, 14th edition, SouthWestern, College Publishing, U.K.
- Dubrin, A. J.** (1998), *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Επιμέλεια Ν. Σαρρής, Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ, 4^η Έκδοση, Αθήνα.



-
- Erskine, R.** (1991), *Business Management*, London.
- Fayol, H.** (1949), *General and industrial Management*, Pitman, London.
- Giglioni, G. and Bedeian, A.** (1974), "A Conspectus of Management Control Theory: 1900-1972" in *Academy of Management, Journal*, Vol. 17, June, pp. 292-305.
- Hall A. D. and Fagen R. E.** (1956), "Definition of Systems" in *General Systems Yearbook of the Society for General Systems Research*, Vol. 1, pp. 18-28.
- Hicks, H.** (1974), *Modern Business management: A system and environment approach*, McGraw Hill series in Management.
- Hoy W. and Miskel C.** (1987), *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.
- Johanne, L., et al.** (2002), "Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context", *Curriculum Inquiry*, 32 (1).
- Katz D. and Kahn R. L.** (1978), *The Social Psychology of Organisations*, John Wiley, 2nd ed., New York.
- Keeves J.P.** (1997), *Educational research, methodology, and measurement, an international handbook*, Second edition, Pergamon Press, Australia.
- Koontz, H. and O'Donnell** (1984), *Οργάνωση και Διοίκηση*, Εκδόσεις Παπαζήση, Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α΄, 1984, (τόμος Β΄, 1980, τόμος Γ΄, 1983), Αθήνα.
- Leavitt, H.** (1972), *Managerial Psychology*, The University Chicago Press.
- Lucey, T.** (1997), *Management Information Systems*, Letts Educational, 8th Ed, London.
- Masters, G.N. and Keeves, J.P.** (1999), *Advances in Measurement in Educational Research and Assessment*, Oxford, UK : [Pergamon](http://www.pergamon.com).
- OECD** (1998), *Education at a Glance: OECD indicators. Paris: OECD.*
- OECD** (1987), *Reviews of National Policies for Education: Greece.*
- Parsons T.** (1951), *The Social System*, The Free Press, Chicago.
- Robbins, S.P.** (1991), *Management*, 3rd edition, Prentice, Hall Inc, London.
- Sadler, M.** (1964), "How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education", αναδιατυπωμένο στο *Comparative Education Review*, 7, Feb. 1964.
- Saiti, A.** (1998), *Theoretical and Empirical Analysis and Discussion of the Administrative and Economic Pattern of Investment in Education with Particular Reference to Greek Primary Education*, Rh.D. Thesis, University of Hull.
- Tyler, R.** (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Weiss, K.** (1997), *Evaluation*, USA: Prentice Hall.
- www.eurydice.org