


# Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού

Παναγιώτης Ξωχέλλης 

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

---

Το παρόν άρθρο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο εισαγωγικό μέρος εξετάζονται επιγραμματικά τόσο η αναγκαιότητα και το γενικό πλαίσιο, με τις επιμέρους παραμέτρους της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όσο και τα ανακύπτοντα ερωτήματα και προβλήματα κατά τη μέτρηση και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου γενικά. Στο δεύτερο κύριο μέρος, που αναφέρεται ειδικότερα στην αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, παρουσιάζεται πρώτα πολύ σύντομα η εξέλιξη της συζητούμενης θεματικής στη βιβλιογραφία μετά τη δεκαετία του 1960. Σκιαγραφείται στη συνέχεια υπό κριτικό πρίσμα η γενική εικόνα, με τις τάσεις που επικρατούν στις θεωρητικές συζητήσεις και τις εφαρμογές που θεσμοθετούνται στο νομικό καθεστώς, στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται σύντομα ένας προβληματισμός, με επίκεντρο το ερώτημα προς τα πού κατευθύνεται η εκπαίδευση σήμερα: στην παροχή «εργασιακής γνώσης» για ανταπόκριση του «απασχολήσιμου» ατόμου στις ανάγκες της ανταγωνιστικής κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας ή στην καλλιέργεια γενικής παιδείας, με στόχο έναν ενεργό και υπεύθυνο πολίτη και μια κοινωνία προσανατολισμένη στις αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης; Πρόκειται για ένα κρίσιμο ερώτημα στο οποίο το μέλλον θα δώσει την απάντηση.

---

1. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι σε κάθε κοινωνία είναι απαραίτητο να αποτιμώνται όλες οι υπηρεσίες και λειτουργίες της, μια αναγκαioτητα η οποία είναι ιδιαίτερα αυξημένη στις σύγχρονες κοινωνίες, τόσο για λόγους ορθολογικού σχεδιασμού των πολλών και σύνθετων δραστηριοτήτων τους όσο και λόγω της αυξημένης ανάγκης για καλύτερη αξιοποίηση των όλο και σε μεγαλύτερο βαθμό περιορισμένων οικονομικών πόρων. Από τον κανόνα αυτόν δεν είναι βέβαια δυνατό να εξαιρεθεί ο τόσο σημαντικός τομέας της εκπαίδευσης,<sup>1</sup> με την έννοια ότι η κοινωνία πρέπει να έχει τη βεβαιότητα πως το παρεχόμενο από το θεσμό της εκπαίδευσης έργο ικανοποιεί τις κοινωνικές ανάγκες και είναι ποιοτικά υψηλού επιπέδου.<sup>2</sup> Απαιτείται επομένως συνεχής αξιολόγηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου. Ως αξιολόγηση εννοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του.<sup>3</sup>

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως πρακτική είναι βέβαια σύμφυτη με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και διενεργείται, με διάφορους τρόπους, από τότε που υπάρχει ο θεσμός του σχολείου. Απασχολεί όμως την Παιδαγωγική συστηματικά, ως ιδιαίτερος επιστημονικός κλάδος, υπό την επωνυμία «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» ή «Παιδαγωγική Διαγνωστική», μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο αυτό<sup>4</sup> είναι πολλά και αναφέρονται στο γιατί, δηλαδή για ποιο σκοπό, γίνεται η αξιολόγηση (μοντέλα αξιολόγησης), στο πώς, δηλαδή με ποια κριτήρια και με ποιους τρόπους (διαδικασίες και τεχνικές) διεξάγεται, στους φορείς αξιολόγησης και τους αξιολογητές (εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση), καθώς και στο πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης· κυρίως τα κριτήρια αξιολόγησης και η επάρκεια των αξιολογητών είναι από τα πιο συζητημένα θέματα στη βιβλιογραφία.<sup>5</sup> Ιδιαίτερη σημασία έχει βέβαια η απάντηση στο πολύ βασικό ερώτημα αν όλη αυτή η προσπάθεια συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης γενικά και στην ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα.

Η συζήτηση των μοντέλων (ελεγκτικό ή αναπτυξιακό), των μορφών ή τύπων (διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική και συνολική αξιολόγηση) και κυρίως των μεθόδων ή τεχνικών<sup>6</sup> αξιολόγησης (παραδοσιακών ή σύγχρονων) επισημαίνει ιδιαίτερα τα προβλήματα που ανακύπτουν ή τα σφάλματα που διαπράττονται κατά την αποτίμηση των επιμέρους

πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι γνωστά στην εκτενή σχετική βιβλιογραφία, η οποία αναφέρεται διεξοδικώς κυρίως στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή.<sup>7</sup> Ένα μείζον ζήτημα στο πλαίσιο αυτό έγκειται στη δυσκολία να περιγραφούν «με λειτουργικούς» όρους τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται στο σχολείο είναι πολυπαραγοντική και οι επιδιωκόμενοι στόχοι πολύπτυχοι και πολυεπίπεδοι,<sup>8</sup> όπως π.χ. γενική παιδεία, εξειδίκευση, κοινωνικοποίηση ή διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, ενώ τα αποτελέσματά της δεν είναι άμεσα ορατά. Έτσι, οι συνήθεις δείκτες στους οποίους στηριζόταν παραδοσιακά η αξιολόγηση του έργου του σχολείου (ο έλεγχος των επιδόσεων του μαθητή ή/και της απόδοσης του εκπαιδευτικού) είναι πολύ μερικοί και αδιαφοροποίητοι, για να μπορέσουν να αποδώσουν τις πολλαπλές επιδιώξεις και τα συνήθως μακροπρόθεσμα επιτεύγματα του σχολείου.

Σήμερα δεν επιδέχεται αμφισβήτηση –σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο– η διαπίστωση ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) Τις επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, τα προγράμματα διδασκαλίας, τα σχολικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και μάθηση. β) Την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) Τον εκπαιδευτικό και το μαθητή ως βασικούς συντελεστές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) Τα αποτελέσματα ή «προϊόντα» της εκπαίδευσης, δηλαδή εισροή και εκροή των μαθητών στις και από τις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, τίτλοι σπουδών και βαθμός επιτυχίας τους σε επιλεκτικές διαδικασίες, καθώς και επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Επομένως, κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική πράξη, πρέπει να αποτιμώνται τόσο οι προϋποθέσεις και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικός και μαθητής), καθώς και τα αποτελέσματα της δραστηριότητάς τους. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Σε θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδασκτικό) επίπεδο η διαδικασία αυτή αφορά το γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και το σύνολο των ενεργειών και παρεμβάσεων σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή, προγράμματα διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή και οικονομικοί πόροι, ανθρώπινο δυναμικό). Σε ατο-

μικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο η αξιολόγηση αναφέρεται στη δραστηριότητα των συμμετεχόντων ατόμων, δηλαδή κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή, που αποτελούν τους «έμφυχους» συντελεστές του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι παράμετροι αυτές οριοθετούν το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του και το εντάσσουν στη «συστημική» προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού.<sup>9</sup>

2. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, που ενδιαφέρει εδώ, η παλαιότερη σχετική βιβλιογραφία και έρευνα<sup>10</sup> προσπαθούσε αρχικά να συνδυάσει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ή της συμπεριφοράς, καθώς και προσόντα του εκπαιδευτικού (π.χ. επιδόσεις σε σπουδές) με τα αποτελέσματα του έργου του, προκειμένου να καταλήξει στα γνωρίσματα ή το προφίλ του «καλού» εκπαιδευτικού. Η συλλογή και ο έλεγχος των στοιχείων αυτών στηρίζονταν από τη μια μεριά σε εκθέσεις προϊσταμένων ή σε διερευνήσεις στάσεων των μαθητών, καθώς και άλλων «ομάδων αναφοράς» του σχολείου, και από την άλλη στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών κυρίως σε εξετάσεις επιλεκτικού χαρακτήρα. Οι σχετικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες της δεκαετίας του 1960, αλλά εν μέρει και αυτές της δεκαετίας του 1970 απέβλεπαν κυρίως στον εντοπισμό του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού μέσω «μεταβλητών αφετηρίας» και «μεταβλητών προϊόντος»<sup>11</sup>, μια προσέγγιση μερική ως προς τη στοχοθεσία και επισφαλής από μεθοδολογική άποψη (με τη λογική αιτίου και αποτελέσματος).

Ήδη προς το τέλος της δεκαετίας του 1970 καθίσταται σαφές ότι δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί με ακρίβεια η επίδραση ενός μόνο συντελεστή (του εκπαιδευτικού ή και του μαθητή) και δεν μπορεί επίσης να γίνει λόγος για σχέση αιτίου και αποτελέσματος στο σύνθετο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό έργο. Συνειδητοποιείται επίσης ότι το σχολείο αποτελεί αφενός ένα πλέγμα οργανωτικών δομών και τυπικών σχέσεων και αφετέρου ένα σύνολο από άτυπες λειτουργίες και διαδικασίες (π.χ. το λεγόμενο «κρυφό» ή «απόκρυφο» πρόγραμμα). Επομένως, πέρα από την ομοιομορφία που προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο και τις επίσημες προδιαγραφές, κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ.<sup>12</sup> Έτσι, η κατά περίπτωση συγκεκριμένη διάρθρωση και λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, οι τρόποι επιλογής και κατάταξης των μαθητών και η μεθόδευση διδασκαλίας και μάθησης είναι παράμετροι που αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται, συνδιαμορφώνοντας την πολυπαραγοντική εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τους όρους συμμετο-

χής μαθητών και εκπαιδευτικού σε αυτή. Η δυναμική δηλαδή, η οποία αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες, που καθημερινά συμβιώνουν και αλληλενεργούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πολυπαραγοντική και έχει τη δυνατότητα να πραγματώσει αλλά και να υπερβεί τις τυπικές ρυθμίσεις που προδιαγράφουν τη σχολική πραγματικότητα.

Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε στην υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης προσέγγισης, στο πλαίσιο της οποίας άρχισαν να χρησιμοποιούνται και πιο προωθημένοι δείκτες για τη μέτρηση-αποτίμηση της δραστηριότητας των κύριων συμμετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως και του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινήθηκε επίσης σταδιακά από τα πρόσωπα στην εστία διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου, που είναι η σχολική μονάδα, ενώ άρχισαν να εφαρμόζονται και μέθοδοι ή τεχνικές συμμετοχικών μορφών αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού,<sup>13</sup> όπως το «συμβόλαιο» μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου ή η αυτοαξιολόγηση, καθώς και συδασμοί των μεθόδων αυτών.

Υπό την παραπάνω έννοια διευρύνονται η σχετική συζήτηση και έρευνα μετά τη δεκαετία του 1980 πέρα από την ατομική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και το σχήμα αίτιο-αποτέλεσμα, ενώ αποδεσμεύονται επίσης από το κριτήριο της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών της προηγούμενης δεκαετίας. Έτσι αλλάζει ο ορισμός της αποτελεσματικότητας, η οποία περιγράφεται τώρα με μεταβλητές που δεν υπόκεινται άμεσα σε ποσοτικούς δείκτες, όπως είναι π.χ. οι γνωστοί δείκτες εισροής και εκροής με πρότυπο το μοντέλο λειτουργίας των επιχειρήσεων. Ως θεμελιώδεις παράγοντες, του αποτελεσματικού σχολείου<sup>14</sup> θεωρούνται οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης καθώς και το αίσθημα κοινής αντίληψης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού ή το πνεύμα του σχολείου, δηλαδή ένα ενιαίο σύστημα νορμών για τα δρώμενα στο σχολείο.<sup>15</sup> Με άλλα λόγια, για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο το συνεργατικό κλίμα και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας, η αυτονομία της οποίας αποκτά ταυτόχρονα ιδιαίτερη βαρύτητα. Επίσης, παρά την πολλαπλότητα των παραγόντων που χαρακτηρίζουν το αποτελεσματικό σχολείο, οι σχετικές έρευνες<sup>16</sup> εντοπίζουν κάποιες λίγες μεταβλητές, που θεωρούνται πολύ σημαντικές για τη διδακτική συμπεριφορά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως είναι η σαφήνεια των στόχων που επιδιώκει στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, η ενθάρρυνση που παρέχει στους μαθητές στη μαθησιακή

διαδικασία, καθώς και η έμφαση που δίνει στο χρόνο μάθησης του οποίου έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές.

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>17</sup> παρατηρείται στη δεκαετία του 1990 αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα, τόσο λόγω της ανάγκης για καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων όσο και λόγω των απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης. Ταυτόχρονα γίνεται σαφής η τάση να αντικατασταθεί το παραδοσιακά ελεγκτικό από το αναπτυξιακό μοντέλο αξιολόγησης, να συνδεθεί δηλαδή η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού με την ανάπτυξη του σχολείου και να εμπλακεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Έτσι, η αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού εντάσσεται στο «σχέδιο δράσης» του σχολείου, στο οποίο εξειδικεύονται, περιγράφονται και αξιολογούνται οι επιμέρους δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στο πλαίσιο αυτό καταβάλλεται επίσης προσπάθεια για ανάπτυξη πιο ευέλικτων συστημάτων και μορφών αξιολόγησης, ενώ δίνεται έμφαση στην αποτίμηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα, και όχι χωριστά σε επιμέρους παραμέτρους της ή σε πρόσωπα, αλλά και στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Στη λογική αυτή εντάσσονται και οι απαιτήσεις που διατυπώνονται για το νέο προφίλ και το διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες κοινωνίες, ενώ τίθεται επιτακτικά το ερώτημα ως προς την επαγγελματική του επάρκεια.<sup>18</sup> Τα ζητήματα αυτά συναρτώνται βέβαια με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ένα θέμα που απασχολεί τη βιβλιογραφία και την εκπαιδευτική πολιτική και καθρεφτίζεται με σαφήνεια στους διεθνείς Οργανισμούς. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), ο οποίος σε εκθέσεις του θέτει μεταξύ άλλων τα εξής δύο βασικά ερωτήματα:<sup>19</sup> Πώς μπορεί να εξασφαλιστεί η στελέχωση των εκπαιδευτικών συστημάτων με επαρκή αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι να διαθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ικανότητες και κίνητρα, και πώς μπορεί να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μέσω του έργου των εκπαιδευτικών. Είναι σαφές ότι για να απαντήσει κανείς σε τέτοιου είδους ερωτήματα, πρέπει να αναφερθεί στις συνθήκες που επικρατούν στις σημερινές κοινωνίες<sup>20</sup> και καθιστούν αναγκαίες παρεμβάσεις στον προσανατολισμό, στο περιεχόμενο σπουδών και στις πρακτικές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στην εκπαίδευση γενικά.

Την τελευταία δεκαετία διεξάγονται πολλές συζητήσεις στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και ειδικότερα του έργου του εκπαιδευτικού, ενώ βρίσκονται σε εξέλιξη ή ολοκληρώθηκαν ήδη σχετικές νομικές ρυθμίσεις, σε συδυασμό με προσπάθειες και μέτρα για παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα. Παρ'αυτού βέβαια μια τάση ομογενοποίησης στην εκπαίδευση των χωρών-μελών –παρά τις αρχικές προθέσεις για εξαίρεση του τομέα αυτού–, δεν μπορεί ωστόσο να γίνει πράγματι λόγος για ενιαία εικόνα σε θέματα αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη. Από τη μια μεριά υπάρχουν παραδείγματα στα οποία το κέντρο βάρους βρίσκεται στην εξωτερική αξιολόγηση –ακόμη και με την παραδοσιακή μορφή της επιθεώρησης– σε χώρες με συγκεντρωτικές σε κάποιο βαθμό δομές των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, όπως π.χ. η Γερμανία (εντός των κρατιδίων) και εν μέρει η Γαλλία. Από την άλλη διαπιστώνεται, σε εκπαιδευτικά συστήματα με σαφείς αποκεντρωτικές τάσεις, ότι χρησιμοποιούνται μορφές αυτοαξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού και εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (π.χ. στη Δανία). Φαίνεται επίσης να επικρατεί σταδιακά το σύστημα των δεικτών ποιότητας για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς και η τάση για συμμετοχή κοινωνικών φορέων και ιδιαίτερα των γονέων στην αποτίμησή του (π.χ. Βρετανία). Στην περίπτωση αυτή επιδιώκεται μάλιστα να δημοσιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ένα κριτήριο με το οποίο επιλέγουν στη συνέχεια οι γονείς το σχολείο για τη φοίτηση των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα καθιερώνεται και η «λογοδοσία» εκπαιδευτικού και σχολείου στην κοινωνία (accountability).

Μπορεί να πει κανείς γενικά ότι στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες διαπιστώνεται η τάση τόσο για μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων στην αξιολόγηση των συστημάτων, όσο και για αλληλοσυσχέτιση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Βρίσκονται επίσης σε εξέλιξη προσπάθειες για μετάβαση σε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης, που εστιάζει στην αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο και σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, ενώ η συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού άρχισε παράλληλα με τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο



νεοελληνικό κράτος. Η αρμοδιότητα αυτή ανατέθηκε αρχικά σε επιτροπές ή σε μεμονωμένα άτομα και συστηματοποιήθηκε αργότερα μέσω του θεσμού των επιθεωρητών.<sup>21</sup> Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης υπό τη μορφή αυτή δε συνδέονταν όμως με την ανατροφοδότηση των μαθητών ή του εκπαιδευτικού και δεν απέβλεπαν άμεσα στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αποτελούσαν κυρίως στοιχεία για τον ελεγκτικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, με στόχο την υπαλληλική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη διασφάλιση εφαρμογής των αποφάσεων των εκπαιδευτικών αρχών· επρόκειτο δηλαδή στην ουσία για διοικητικές πράξεις.

Το 1982 καταργήθηκε, ως γνωστόν, υπό το βάρος της ασκούμενης έντονης κριτικής τόσο στη βιβλιογραφία όσο και κυρίως από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, το καθεστώς αυτό αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού καθώς και ο θεσμός των επιθεωρητών. Λίγο αργότερα όμως από το χρονικό αυτό σημείο άρχισαν να διεξάγονται σχετικές συζητήσεις με διαφορετικά συστήματα αναφοράς και ποικιλία επιχειρημάτων.<sup>22</sup> Διαμορφώθηκαν σχέδια νόμων, ενώ εν μέρει ψηφίστηκαν κάποιοι νόμοι και έγιναν πολλά σχέδια ΠΔ ή ΠΔ με τις λεπτομέρειες εφαρμογής των νόμων.<sup>23</sup> Στα νομικά αυτά κείμενα ήταν εν μέρει διαφορετικοί οι επιδιωκόμενοι μέσω της αξιολόγησης στόχοι, οι οποίοι εκτείνονταν από την ανάδειξη των ικανότερων εκπαιδευτικών έως τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα. Για το σκοπό αυτό εργάστηκαν επίσης διάφορες επιτροπές και ομάδες εργασίας στο ΥΠΕΠΘ.

Στην προσπάθεια διευθέτησης του ζητήματος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικά και του έργου του εκπαιδευτικού ειδικότερα μετά το 1990 απέβλεπαν οι σχετικές διατάξεις (άρθρο 8) του νόμου 2525/1997 με παρεπόμενα ΠΔ και ΥΑ.<sup>24</sup> Το νομικό αυτό πλαίσιο όριζε ως αξιολόγηση τη «διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Κατά την αξιολόγηση –τονίζεται– πρέπει να αποτιμάται η συμβολή των εκπαιδευτικών, αλλά και η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Για την εφαρμογή του νόμου αυτού συντάχθηκε επίσης, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και ένας *Οδηγός Αξιολόγησης*<sup>25</sup>, με επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές: διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, σχέσεις-κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.



Κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 πραγματοποιήθηκαν επίσης, στο πνεύμα του εν λόγω νόμου, πιλοτικές εφαρμογές για εσωτερική αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας αφενός μέσω ενός έργου ΣΕΠΠΕ<sup>26</sup> σε δέκα σχολεία και αφετέρου με τη συμμετοχή της χώρας μας σε ένα ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα, με 101 συνολικά σχολεία (πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα, δηλαδή τρία Γυμνάσια και δύο Λύκεια) από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες.<sup>27</sup> Στην πρώτη περίπτωση επρόκειτο για την επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σε τρεις τομείς (δεδομένα, διαδικασίες και αποτελέσματα) και με διάφορους επιμέρους δείκτες.<sup>28</sup> Στη δεύτερη περίπτωση, στο ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα που εκτελέστηκε με συντονισμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,<sup>29</sup> πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν από την Ελλάδα σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα (π.χ. ανάπτυξη μαθητή, κατεύθυνση σπουδών), διαδικασίες σε επίπεδο τάξης (π.χ. χρόνος και ποιότητα μάθησης, μαθησιακές δυσκολίες), διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου (π.χ. το σχολείο ως κοινωνικός χώρος) και περιβάλλον του σχολείου (π.χ. σχολείο και οικογένεια). *Δυστυχώς τα αποτελέσματα των διερευνήσεων αυτών δεν αξιοποιήθηκαν από την πολιτεία, κατέστη όμως σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση.*

Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφερόταν και ο νόμος 2986/2002, ο οποίος επέφερε αλλαγές στο αμέσως προηγούμενο νομικό καθεστώς (π.χ. με την κατάργηση του επίμαχου Σώματος Μονίμων Αξιολογητών και την καθιέρωση επιτροπών ενστάσεων), ενέταξε στους ιεραρχημένους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού το νέο θεσμό των Περιφερειακών Διευθυντών της Εκπαίδευσης και έδωσε προτεραιότητα στην εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, εκτός από περιπτώσεις μονιμοποίησης και υπηρεσιακής τους εξέλιξης, καθώς και ανάληψης διοικητικών καθηκόντων στην εκπαίδευση.

Παρά τις πολλές και ποικίλες προσπάθειες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, το θέμα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας εξακολουθεί να βρίσκεται έως σήμερα ακόμη «στη δίνη της επικαιρότητας», χωρίς να έχει επιτευχθεί η διευθέτησή του. Έτσι, επί δύο και πλέον δεκαετίες δεν αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί για την προσφορά τους στην εκπαίδευση, μια πρωτοτυπία στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η κατάσταση αυτή είναι απαράδεκτη, κυρίως για το λόγο ότι το κοινωνικό σύνολο και ιδιαίτερα οι φορολογούμενοι συνεισφέρουν στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης χωρίς να έχουν στοιχεία για την αξιοποίηση των πόρων αυτών. Είναι βέβαια σαφές ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο που αφορά την αποτίμηση του συνόλου της εκπαίδευσης, όπως αναλύθηκε παραπάνω. Επίσης «για να γίνει η αξιολόγηση ένα πετυχημένο μέτρο, θα πρέπει να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρησιμότητά της. Να γίνει συνείδηση ότι ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δε θα προκύψει τιμωρία, αλλά όφελος, κέρδος, βελτίωση για τους ίδιους και για το λειτούργημα που ασκούν».<sup>30</sup>

3. Τα τελευταία χρόνια η συζήτηση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση συνδέεται διεθνώς όλο και περισσότερο με το ζήτημα της ποιότητας, δηλαδή η αξιολόγηση πρέπει να έχει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.<sup>31</sup> Τίθεται όμως το ερώτημα σε τι συνίσταται η ποιότητα στην εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες απόψεις και ερμηνείες, σχετικά με τα κριτήρια και τους δείκτες οι οποίοι προσδιορίζουν την ποιότητα, που αρχίζουν από θέματα διοικητικού χαρακτήρα και φτάνουν έως την εστίαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες του μαθητή και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας ή της σχολικής τάξης. Ένα σημαντικό κριτήριο πάντως σε όλη αυτή τη συζήτηση σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών των «πελατών» στους οποίους απευθύνονται οι παρεχόμενες υπηρεσίες, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι παρεχόμενες υπηρεσίες από το σχολείο άμεσα στους μαθητές και έμμεσα στους γονείς τους. Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας και αγοράς εργασίας, με κύριο στόχο την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας, υπάρχει επίσης η τάση για μεταφορά μοντέλων αξιολόγησης από τον κόσμο των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση. Υπό την έννοια αυτή η λεγόμενη «προτυποποίηση της ποιότητας» ανάγεται στη βιομηχανική παραγωγή προϊόντων, πράγμα που δεν εναρμονίζεται, κατά τη γνώμη μου, με την εκπαίδευση, το σχολείο και τους μαθητές. Ταυτόχρονα όμως δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς ότι η παραπάνω αντίληψη για την εκπαίδευση είναι διάχυτη (π.χ. στις ΗΠΑ σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αλλά και στη Βρετανία) και φαίνεται ότι μάλλον θα διευρυνθεί σταδιακά και θα επικρατήσει στο μέλλον και λόγω του περιορισμού των διατιθέμενων από το κράτος οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση.

Οι διαπιστώσεις αυτές καθιστούν απαραίτητο ένα γενικότερο προβληματισμό, σε ό,τι αφορά το μείζον ερώτημα για τον προσανατολι-

σμό της εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός αυτός υπόκειται, κατά την εκτίμησή μου, και σε μια διχογνωμία, που φαίνεται να υπολανθάνει ανάμεσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διχογνωμία αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιλογή ανάμεσα στην (κυρίως αγγλοσαξονικής προέλευσης) εξειδικευμένη εκπαίδευση από τη μια μεριά και την (κυρίως ηπειρωτικής ευρωπαϊκής αντίληψης) γενική παιδεία από την άλλη. Η πρώτη εκδοχή αποβλέπει στην παροχή χρήσιμης, «εργαλειακής» γνώσης και στην όλο και πιο άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, σύμφωνα με τα κριτήρια της «απασχολησιμότητας» των πολιτών και της «ανταγωνιστικότητας» της οικονομίας.<sup>32</sup> Στο στόχο αυτό οφείλει επομένως να προσανατολίζεται η εκπαίδευση με την παραγωγή ευέλικτου εργατικού δυναμικού και ικανών στελεχών. Η δεύτερη εκδοχή δίνει έμφαση στην καλλιέργεια γενικής παιδείας και στην ανάπτυξη ατόμων με αυτοτελή κρίση και δημιουργικότητα, ικανότητα διαλόγου, συνεργασίας και αλληλεγγύης στην αντιμετώπιση κοινωνικών καταστάσεων και προβλημάτων, καθώς και ευαισθησία για τον άνθρωπο και το περιβάλλον με αίσθημα προσωπικής ευθύνης.

Η εκδοχή αυτή εκφράζεται, πιστεύω, σε κάποιο βαθμό από το πόρισμα της λεγόμενης Επιτροπής J. Delors,<sup>33</sup> στο πλαίσιο του οποίου δίνεται προτεραιότητα στη γενική παιδεία, που «αποτελεί τη βασική προϋπόθεση, για να μπορέσει να υλοποιήσει η ανθρωπότητα τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης»<sup>34</sup> και συνθέτει τελικά αυτό που πρέπει, κατά τη γνώμη μου, να χαρακτηριστεί ως ποιότητα της εκπαίδευσης με την ουσιαστική σημασία του όρου. Τίθεται όμως το ερώτημα: Υπάρχουν ρεαλιστικές δυνατότητες προς την κατεύθυνση αυτή ή μήπως θα πορευθούμε σύμφωνα με την πρώτη επιλογή, που φαίνεται να επικρατεί στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης; Εκτιμώ ότι μάλλον το δεύτερο συμβαίνει, γιατί από τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα προκύπτει –τουλάχιστον έμμεσα και παρά τις κάποιες αναφορές σε δείκτες ποιότητας, οι οποίοι στην ουσία περιορίζονται σε ποσοτικό επίπεδο—<sup>35</sup> ότι κύριος στόχος της εκπαίδευσης είναι να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη οικονομία στον κόσμο.<sup>36</sup> Σε αυτόν το στόχο ανταποκρίνονται και τα αιτήματα περί «συμβατότητας» και «πιστοποίησης» των σπουδών, που διατυπώθηκαν, λόγου χάρη, στη διάσκεψη του Βερολίνου το 2003. Επίσης, υπό την έννοια αυτή καταβάλλονται πολλές προσπάθειες να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, για να διασφαλίσουν την πρόσβαση όλων των πολιτών στο Διαδύκτιο

και την κατάρτισή τους στην ψηφιακή τεχνολογία, δηλαδή την ανάπτυξη της «ψηφιακής δεξιότητας».<sup>37</sup> Εάν όμως όντως έτσι έχουν τα πράγματα, βρισκόμαστε, πιστεύω, μπροστά σε πολύ δυσμενείς προοπτικές για τον Ευρωπαϊό πολίτη· το άμεσο μέλλον θα μας δώσει ωστόσο την ακριβή και οριστική απάντηση.

## Σημειώσεις

<sup>1</sup> Βλ. Π. Ξωχέλλης, 2005, σσ. 131-146, όπου αναπτύσσεται εν μέρει κατά παρόμοιο τρόπο η θεματική αυτή.

<sup>2</sup> Πρβλ. P. M. Broadfoot, 1996.

<sup>3</sup> Πρβλ. Κ. Ingenkamp, 1993, σσ. 18-30, Ε. Δημητρόπουλος, 1998, σσ. 29-32, Ζ. Παπαναούμ, 2000 (α), σσ. 6-11.

<sup>4</sup> Βλ. π.χ. Ε. Δημητρόπουλος, ό. π., μέρος πρώτο, σσ. 251-259, Κ. Ingenkamp, ό. π., σσ. 43-60. Βλ. επίσης σχετικά Α. Βέρδης, 2001, σ. 98/99.

<sup>5</sup> Πρβλ. π.χ. Χ. Κωνσταντίνου, 2000. Γ. Δήμου, 2001.

<sup>6</sup> Βλ. κυρίως Κ. Ingenkamp, ό. π., σσ. 167-257. Ε. Δημητρόπουλος, ό. π., σσ. 142-204, Γ. Γκανάκας, 2006.

<sup>7</sup> Πρβλ. από την πλούσια σχετική βιβλιογραφία κυρίως τα εξής, παλαιότερα και νεότερα, δημοσιεύματα: Ν. Groulund, 1976, Η. Βαλσαμάκη- Ράλλη, 1979. Ζ. Παπαναούμ 1983. Ε. Eisner, 1985. Μ. Scriven, 1994. Ε. Δημητρόπουλος, ό. π., μέρος δεύτερο. Κ. Ingenkamp, ό. π. Κ. Παπαναστασίου, 1993. Π. Πασιαρδής, 1995. Μ. Κασσωτάκης, 1997. Α. Καψάλης, 1998. Λ. Αθανασίου, 2000. Ε. Τσιανάκας, 2001.

<sup>8</sup> Βλ. Ζ. Παπαναούμ, 2003, σ. 20. Λ. Αθανασίου, 2000, σ. 274.

<sup>9</sup> Χ. Σαΐτης, 2000, Ζ. Παπαναούμ, 1995.

<sup>10</sup> Πρβλ. Π. Ξωχέλλης, ό. π. (με τη σχετική βιβλιογραφία). Επίσης του ίδιου, 1984.

<sup>11</sup> Πρβλ. για τη σχετική ορολογία Ν. L. Gage (ed.), 1967 και Μ. J. Dunkin & Β. J. Biddle, 1974.

<sup>12</sup> Βλ. Ζ. Παπαναούμ, 2000 (α), σ. 14. Επίσης Ζ. Παπαναούμ 2000 (β), σσ. 153-157.

<sup>13</sup> Βλ. Κ. Μιχαήλ κ.ά., 2003, σσ. 61-63.

<sup>14</sup> Πρβλ. Π. Πασιαρδής & Γ. Πασιαρδή, 2000 (με τη σπουδαιότερη σχετική βιβλιογραφία). Πρβλ. επίσης Κ. Aurin (Hrsg.), 1990.

<sup>15</sup> Βλ. Ζ. Παπαναούμ, 2000 (α), σ.19 (με βιβλιογραφικές αναφορές).

<sup>16</sup> Βλ. π.χ. Π. Πασιαρδής & Γ. Πασιαρδή, ό. π., σσ. 21-31.

<sup>17</sup> Πρβλ. Σ. Παλαιοκρασσάς κ. ά., 1997. Ι. Γκανάκας, ό. π. Δ. Ματθαίου (επιμ.), 2000. Ζ. Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, 2001. Ε. Τσιανάκας, ό. π. Γ. Ψαχαρόπουλος, 2003.

<sup>18</sup> Βλ. Π. Ξωχέλλης, 2005, σ. 33. Ζ. Παπαναούμ, 2003, σσ. 39-51. Πρβλ. επίσης F. Oser & J. Oelkers, 2001. Standige Konferenz der Kultusminister der Lander der BRD, 2005.

- <sup>19</sup> Βλ. Π. Ξωχέλλης, *ό.π.*, σ. 97 (με τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές).
- <sup>20</sup> *Ο.π.*, σσ. 75-94.
- <sup>21</sup> Για την εφαρμογή του θεσμού αυτού στον 19ο αιώνα βλ. π. χ. Χρ. Λέφας, 1942, σσ. 174-179. Πρβλ. επίσης Λ. Αθανασίου, 1990 (β) και 2000.
- <sup>22</sup> Βλ. σχετικά Π. Παπακωνσταντίνου, 1993, σσ. 161-166. Επίσης Λ. Αθανασίου, 1990 (α), σσ. 23-26.
- <sup>23</sup> Από το 1987 και εξής καταβάλλονταν προσπάθειες για τη διαμόρφωση ΠΔ προς εφαρμογή του νόμου 1566/1985. Έτσι, καταρτίστηκαν πολλά σχέδια ΠΔ, αλλά το πρώτο ΠΔ εκδόθηκε τελικά το 1993 (ΠΔ 320, ΦΕΚ 138/1993), του οποίου όμως η εφαρμογή ανεστάλη λίγο μετά (βλ. ΥΑ Δ/24168/25-11-1993).
- <sup>24</sup> Πρβλ. το ΠΔ 140/1998 και τη σχετική ΥΑ στο ΦΕΚ 189/1998.
- <sup>25</sup> Βλ. σχετικά Δ. Ματθαίου (επιμ.), τ. 2, σ. 6.
- <sup>26</sup> Υπό τον τίτλο «Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα».
- <sup>27</sup> «Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης».
- <sup>28</sup> Βλ. Ι. Σολομών (επιμ.), 1999.
- <sup>29</sup> Βλ. Ζ. Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου & Ε. Σοφιανού, 2001, σσ. 225-237. Δ. Ματθαίου (επιμ.), *ό.π.*, τ. 1, σσ. 13-15.
- <sup>30</sup> Βλ. Γ. Ψαχαρόπουλος, *ό.π.* σ. 127.
- <sup>31</sup> Πρβλ. OECD 1995. Κ. Μιχαήλ κ.ά., *ό.π.* Χρ. Δούκας, 1999. Γ. Κουζέλης, 1999. European Commission, 2000. Μ. Ζαβλανός, 2003.
- <sup>32</sup> Βλ. Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.), 1996, σσ. 205-286 (με αποσπάσματα από τη λεγόμενη «Λευκή» και «Πράσινη Βίβλο» της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τα έτη 1993-1996). Βλ. επίσης Γ. Σταμέλος & Α. Βασιλόπουλος, 2004, σ. 64, 101 και σσ. 134-137.
- <sup>33</sup> Πρβλ. Unesco, 1999 (ελληνική μετάφραση).
- <sup>34</sup> *Ο. π.*, σ. 36 και 141/142.
- <sup>35</sup> Βλ. Γ. Σταμέλος & Α. Βασιλόπουλος, *ό.π.*, σ. 68/69. Πρβλ. επίσης European Commission, 2000.
- <sup>36</sup> Πρβλ. π.χ. το τευχίδιο που εκδόθηκε σε όλες τις επίσημες γλώσσες της ΕΕ από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή - Γενική Διεύθυνση Τύπου και Επικοινωνίας (στην ελληνόγλωσση εκδοχή από τη ΓΓΕΤ υπό τίτλο «Προς την Οικονομία της γνώσης», Αθήνα 2003). Πρβλ. επίσης Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002.
- <sup>37</sup> Πρβλ. π.χ. τις πρωτοβουλίες «eEurope» και «eLearning» ή τις αποφάσεις της συνάντησης Κορυφής στη Λισαβόνα το έτος 2000.

## Βιβλιογραφία

### 1. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (1990α), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» στο σχολείο. Προβλήματα-προϋποθέσεις-προοπτικές», στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του*

*Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα (α), σσ. 11-64.

- Αθανασίου, Λ. (1990β), «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο», στο: *Δωδώνη. Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμος ΙΘ', Ιωάννινα, σσ. 83-129.
- Αθανασίου, Λ. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα, ιδ. έκδοση.
- Βαλαμαμάκη-Ράλλη, Η. (1979), *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*, Αθήνα.
- Βέρδης, Α. Ν. (2001), «Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφήνισεις και συσχετίσεις», στο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 97-103, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκανάκας, Ι. (2006), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.
- Γκότοβος, Α. (1989), «Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση», στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, σσ. 51-120.
- Δελγιάννη, Α. (2002), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 333, σσ. 28-43.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Το τι, το πώς, το γιατί», στο: *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΜΕ*, Θεσσαλονίκη, σσ. 29-57.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*, τέταρτη έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δήμου, Γ. (2001), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού», στο: Δ. Χατζηδήμου (επιμ.): *Παιδαγωγική και εκπαίδευση. Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του καθηγητή Π. Δ. Ξωχέλλη*, Θεσσαλονίκη, σσ. 219-224.
- Δούκας, Χρ. (1999), «Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συνοπτική ερευνητική επισκόπηση», στο: *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, πρώτος τόμος, Αθήνα, σσ. 172-186.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2002), *Εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρώπη: διαφορετικά συστήματα, κοινός στόχος για το 2010*, Λουξεμβούργο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003), *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδόσεις Α. Σταμούλης.
- Ingenkamp, K. (1993), *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής* (μετ. Λ. Κουτσούκης), Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Κυριακίδης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1997), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, έβδομη έκδοση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καφάλης, Α. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.



- Κουζέλης, Γ. (1999), «Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 50, σσ. 16-19.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992), «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα, σσ. 131-171.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000), «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, Ιωάννινα, σσ. 77-87.
- Λέφας, Χ. (1942), *Ιστορία της εκπαίδευσως*, Αθήνα, ΟΕΣΒ.
- MacBeth, J. et al. (2004), *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο* (μετ. Μ Δεληγιάννη), Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2000), *Οδηγός αποτίμησης και σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, τρία τεύχη (πληκτρολογημένο κείμενο σε φωτοαντιγραφική αναπαραγωγή), Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993), *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μιχαήλ, Κ. κ.ά. (2003), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργών: μια νέα προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 60-81.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2001), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ. (1993), «Υποκειμενικοί παράγοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του ΑΠΘ*, τ. 3, σσ. 38-48.
- Ξωχέλλης, Π. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (2005), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Τυπώθητω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς, Σ., κ.ά. (1997), *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Ίων.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση και υλικό στήριξης*, Αθήνα, εκδόσεις Έκφραση.
- Παπαναούμ, Ζ. (1983), *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) (2000α), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, Β' ΚΠΣ.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000β), «Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση», στο: Σ.

- Γεωργίου κ.ά. (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Λευκωσία, σσ. 153-161.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Παπαναστασίου, Κ.(1993), *Μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπασταμάτης, Α. (2001), «Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σσ. 37-63.
- Πασιαρδής, Π. (1995), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000), *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. 2001 (α), «Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική εκπαίδευση στις χώρες της ΕΕ: η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 238-249, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου, Ζ. & Σοφιανού, Ε. (2001) (β), «Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης», στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, σσ. 225-237, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χρ. (2000), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (επιμ.) (1996), *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την παιδεία, την εκπαίδευση και την κατάρτιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσιανάκας, Ε. (2001), *Η αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία και στην Ελλάδα. Συγκριτική θεώρηση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Unesco (1999), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors* (μετ. Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας), Αθήνα.
- Χαρακόπουλος, Κ. (1998), *Διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, διδ. διατριβή, Αθήνα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ (2003), «Συστήματα αξιολόγησης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ευρώπη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 114-129.

## II. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aurin, K. (Hrsg.) (1990), *Gute Schulen- worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn/Obb*, Klinkhardt.
- Broadfoot, P. M. (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*, Buckingham, Open University Press.
- Darling-Hammond, L. et al. (1983), «Teacher Evaluation in the Organizational Context: a Review of the Literature», *Review of Educational Research*, 53, 3, σσ. 285-328.
- Gage, N. L. (ed.) (1967), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally and Co.
- Eisner, E. (1985), *The Art of Educational Evaluation*, Lewes, London, Falmer Press.
- European Commission: *European Report on the Quality of Education. Sixteen Quality Indicators* (2000), Luxembourg.
- Groulund, N. (1981), *Measurement and Evaluation in Teaching. Fourth Edition*, New York.
- Hopkins, D. (1989), *Evaluation for School Development*, Bristol, Oxford, Open University Press.
- MacBeth, H. et al. (1999), *Evaluating Quality in School. A European Pilot Project. Final Report*, European Commission, Brussels.
- OECD (1995), *Measuring the Quality of Schools*, Paris, OECD.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Zürich, Rüegger.
- Popham, W. J. (1975) *Educational Evaluation*, New Jersey, Preutice-Hall.
- Scriven, M. (1994), «Evaluation: Formative, Summative and Goal-free», στο: T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, σσ. 2097-2101.
- Ständige Konferenz der Kultuminister der Länder de BRD (2005), «Standards für die Lehrerbildung», *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, σσ. 280-288.
- Tyler, R. W. (1994) (β), «Evaluation: a Tylerian Perspective», στο: T. Husen & N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, σσ. 2074-2079.
- Walberg, H. (1990), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon.

## ABSTRACT

### Teachers evaluation in European Union and Greece

This paper consists of two parts: the first is an introduction to the general framework of educational evaluation and assessment, with the emphasis on its necessity and specific

parameters on the problems arising in the process. The second and main part presents a review of the relevant literature after 1960. It offers a critical survey of the general field of educational evaluation and of prevailing trends in the relevant discourses and applications within the EEC, and in particular, in Greece.

Within this framework we focus on the crucial question of what is the ultimate aim of education today: is it just to provide students with the working knowledge necessary for them to compete and thrive within our continuously demanding society of information? Or does it seek to shape an academic environment of humanistic learning orientated towards the increasingly fading values of freedom, justice and peace? It is our strong belief that such questions should be at the heart of the current discourse of educational practices as valid and crucial for the process of developing existing educational policies and forming new ones for the future.