

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασιλοπούλου Ελένη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στο σημερινό συγκείμενο

Σύγκριση με τα μοντέλα που εφαρμόζονται σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Δ. Τσακίρη, Αν. Καθηγήτρια. Επιβλέπουσα

Γ. Μπαγάκης, Καθηγητής

Α. Κατσής, Καθηγητής

ΚΟΡΙΝΘΟΣ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α. Προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης	
A.1 Εισαγωγή κεφαλαίου.....	8
A.2 Η πολυεπίπεδη έννοια της αξιολόγησης.....	8
A.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	10
A.4 Τα αντικείμενα της αξιολόγησης.....	12
A.5 Οι μορφές της αξιολόγησης.....	14
A.6 Ο ρόλος της αξιολόγησης.....	15
A.7 Ο σκοπός και οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.....	18
A.8 Μοντέλα αξιολόγησης και οι λογικές αυτών.....	20
A.9 Σύνοψη κεφαλαίου.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β. Διακυβεύματα της αξιολόγησης	
B.1 Εισαγωγή κεφαλαίου.....	23
B.2 Η αξιολόγηση ως μία «τεχνολογία εξουσίας» υπό το πρίσμα του Foucault	
B.2.1 Εισαγωγή.....	23
B.2.2 Τεχνολογίες εξουσίας και πειθάρχησης των ατόμων στο έργο του Foucault.....	23
B.2.3 Σύνοψη.....	31
B.3 Η Αξιολόγηση με όρους αγοράς	
B.3.1 Εισαγωγή.....	32
B.3.2 Θεσμικός λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής υπερεθνικών οργανισμών.....	32
B.3.3 Ποιοτική εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη: μια σχέση αλληλεξάρτησης.....	34
B.3.4 Η εκπαίδευση κατά την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και του ατομισμού.....	36
B.3.5 Η εκπαίδευση υπό το πρίσμα του οικονομικού φιλελευθερισμού: «Αγοραίες» πρακτικές και διαφαινόμενοι κίνδυνοι.....	37
B.3.6 Σύνοψη.....	40
B.4 Αξιολόγηση και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	
B.4.1 Εισαγωγή.....	41
B.4.2 Εκπαιδευτικός: Υπάλληλος ή επαγγελματίας (employee or professional);.....	41
B.4.3 Οι ποικίλες αποχρώσεις του επαγγελματισμού & τα συνδεόμενα κοινωνικο-πολιτικά διακυβεύματα.....	43
B.4.4 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού και αντίρροπες δυνάμεις.....	48
B.4.5 Σύνοψη.....	50
B.5 Σύνοψη κεφαλαίου.....	51

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ. Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Γ.1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα	52
Γ.2 Μεθοδολογία ανάλυσης	53
Γ.3 Σχάρα Θεματικής κατηγοριοποίησης	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και άλλα ευρωπαϊκά κράτη

Δ.1.1 Εισαγωγή κεφαλαίου 56

Δ.1.2.1. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	59
Δ.1.2.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	65
Δ.1.3.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο	67
Δ.1.3.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	72
Δ.1.4.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία	73
Δ.1.4.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	81
Δ.1.5.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία	83
Δ.1.5.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	91
Δ.1.6.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Γαλλία	93
Δ.1.6.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	101
Δ.1.7.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία	103
Δ.1.7.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	110
Δ.1.8.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία	112
Δ.1.8.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	120
Δ.1.9.1 Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία	122
Δ.1.9.2 Συμπεράσματα-Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων	129

Δ.2. Συγκριτικές προσεγγίσεις

Δ.2.1 Τρόπος διοίκησης εκπ/κού συστήματος/Μέτρα διασφάλισης ποιότητας/Σύγχρονες τάσεις	132
Δ.2.2 Αξιολογικές πρακτικές διασφάλισης ποιότητας	136
Δ.2.3 Είδος αξιολόγησης εκπαιδευτικών	137
Δ.2.4 Πρόσωπα/Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών	143
Δ.2.5 Περιοδικότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικών	145
Δ.2.6 Κριτήρια και διαδικασία ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών	146
Δ.2.7 Συνέπειες αξιολόγησης	152

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε. Συμπεράσματα - Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 154

Ε.1. Συμπεράσματα	154
Ε.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	165

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 166

Στο σύζυγο μου, Νίκο

για την υπομονή και την αμέριστη στήριξή του...

Στα παιδιά μου, Άγγελο & Μαριλένα

για τις πολύωρες απουσίες μου...

Στην αδερφή μου, Ευαγγελία

*συνοδοιόρο στην παράλληλη κατάκτηση ενός
ακόμη πνευματικού στόχου...*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ένα διπλό στόχο. Αρχικά, να θέσει μια προβληματική στο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας από μια λειτουργική προσέγγιση και αναδεικνύοντας τον πολυδύναμο χαρακτήρα της, ακολουθεί μια κοινωνιολογική οπτική επιστρατεύοντας το εννοιολογικό οπλοστάσιο του Φουκώ γύρω από τις τεχνολογίες εξουσίας με σκοπό να επισημανθούν σημεία επαφής. Στη συνέχεια, συνδέεται η αξιολόγηση με την παγκοσμιοποίηση και τον οικονομικό φιλελευθερισμό που την οδηγούν να λειτουργήσει με όρους αγοράς. Λόγος γίνεται και γύρω από τις έννοιες του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ταυτότητας με σκοπό να κατανοηθεί ο τρόπος που συγκροτούνται, ώστε να φανεί ενδεχόμενη αποδόμηση τους μέσω της αξιολόγησης. Ο δεύτερος στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσει τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και άλλα επτά κράτη. Το υλικό αυτό επιτρέπει αφενός να αναδειχθούν διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αφετέρου να εντοπιστούν ομοιότητες, διαφορές αλλά και ενδιαφέρουσες πρακτικές.

Η παρούσα εργασία διερευνά το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε αντιπαραβολή με αυτό άλλων επτά ευρωπαϊκών κρατών. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη που επιχειρεί να εντοπίσει σημεία σύγκλισης και απόκλισης και να παρουσιάσει διαφορετικές εκδοχές συνάρθρωσης αξιολογικών πρακτικών που αποτιμούν άμεσα ή έμμεσα το έργο των εκπαιδευτικών. Το θέμα παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον για τους εξής λόγους:

Η αξιολόγηση αποτελεί αναντίρρητα ένα από τα πλέον φλέγοντα και επίκαιρα ζητήματα που προτάσσονται ως αναγκαία -όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο- για την αποτίμηση και εν τέλει την αύξηση της αποτελεσματικότητας κάθε θεσμού ή οργανισμού. Η εδραίωση της «κοινωνίας ελέγχου» απαιτεί μεγαλύτερη διαφάνεια και απόδοση ευθυνών από τους εναπομείναντες κρατικά χρηματοδοτούμενους οργανισμούς (Ζμας, 2007, σελ.10).

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης μετά από μια θεσμική αχρησία πολλών χρόνων κατά την τελευταία δεκαετία οργανώνεται συστηματικά με την προώθηση και άλλων μέτρων διασφάλισης ποιότητας. Οι αντιδράσεις που προκάλεσε η εισαγωγή όλων αυτών των μέτρων υπήρξαν σφοδρές. Μεγάλο τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιδρά σθεναρά στην προοπτική κάθε είδους αξιολογικής διαδικασίας, υπό το φόβο των απολύσεων ή άλλων συνεπειών που θα ακολουθήσουν αυτής. Κάποιοι άλλοι έχουν σημαντικές ενστάσεις ως προς τον τρόπο που επιχειρείται να υλοποιηθεί, ενώ υπάρχει ολοφάνερα διάχυτος προβληματισμός και ανασφάλεια στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Υπό αυτό το πρίσμα έχει μεγάλο ενδιαφέρον να δει κανείς τι ισχύει σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη και αν ενδεχομένως θα μπορούσαν να προταθούν καλύτερες πρακτικές, που θα γίνονταν πιο εύκολα αποδεκτές από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Η διαπραγμάτευση του θέματος μέσω μιας συγκριτικής μελέτης σε διεθνές επίπεδο κρίνεται επιβεβλημένη. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως και κάθε άλλο ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό παρά μόνο υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης που έχει οδηγήσει σε μια πολιτική σύγκλισης και εναρμόνισης. Σε γενικές γραμμές οι υπερεθνικοί οργανισμοί εδραιώνουν υπό την εποπτεία τους δίκτυα εκπαίδευσης στο πλαίσιο των οποίων εντατικοποιείται η συνεργασία των κρατών-μελών (Ζμας, 2007, σελ.7). Βέβαια, όσο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του κυρίαρχου λόγου, άλλο τόσο σημαντικός είναι ο τρόπος που αναπλαισιώνεται -ή

αυτοχθονοποιείται κατά τον Ζμα (2007)- ο λόγος αυτός μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετεί κάθε κράτος.

Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν οκτώ ευρωπαϊκά κράτη (Ελλάδα, Κύπρος, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Φινλανδία) με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται σε αυτά οι εκπαιδευτικοί. Η επιλογή των κρατών έγινε με το σκεπτικό να συγκροτηθεί ένα όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε να τεθεί σε αντιπαραβολή με το ελληνικό σύστημα. Οι χώρες που συμπεριλήφθηκαν έχουν ποικίλα χαρακτηριστικά: Κράτη του Βορρά (Φινλανδία), κράτη του Νότου (Ισπανία, Πορτογαλία), κράτη με παραδοσιακά συγκεντρωτικό σύστημα (Γαλλία), κράτη με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Γερμανία, Αγγλία). Η Φινλανδία επιπλέον κέντρισε το ενδιαφέρον μας λόγω των υψηλών θέσεων που καταλαμβάνει σε διεθνείς εξετάσεις που διερευνούν τις μαθητικές επιδόσεις. Τέλος, επιλέχθηκε η Κύπρος, ως χώρα με κοινές εθνικές καταβολές και ιστορικούς δεσμούς με την Ελλάδα.

Η σύγκριση θα επικεντρωθεί στα εξής σημεία: **Ποιος** αξιολογεί; (πρόσωπα ή φορείς), **Πώς** αξιολογεί; (μέσω ποιας διαδικασίας, αυστηρά σχεδιασμένη ατομική αξιολόγηση ή στο πλαίσιο της συνολικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας), **Τι** αξιολογεί; (κριτήρια), Ποιες είναι οι **συνέπειες** αυτής της αξιολόγησης; (οδηγούν σε προαγωγές, απολύσεις ή κάτι άλλο; Σε ποιόν καταλήγουν οι συλλεχθείσες πληροφορίες και πως αξιοποιούνται;).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί μέσω της σύγκρισης του υλικού να αναπτύξει και μία ευρύτερη προβληματική, στοιχεία της οποίας δίνονται παρακάτω: καταρχάς, να εξετάσει κατά πόσον η εν λόγω διαδικασία αποκτά όλο και περισσότερα χαρακτηριστικά που παραπέμπουν ευθέως σε μία τεχνολογία πειθάρχησης των σωμάτων, όπως αυτή περιγράφηκε από το Φουκώ. Έπειτα, δεδομένης της επιρροής που δέχεται η εκπαίδευση από το χώρο της οικονομίας και της αγοράς σε ποιο βαθμό η αξιολόγηση μπορεί να συντελέσει στην αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης και ενδεχομένως στη διάβρωση του ύψιστου αγαθού της παιδείας. Τέλος, ο τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών τι είδους επαγγελματική ταυτότητα φαίνεται να προωθεί; Συμβάλλει στην αναβάθμιση της εικόνας του και του κύρους του βοηθώντας τον να εξελίσσεται ως ώριμος επαγγελματίας συμμετέχοντας ενεργά στη βελτίωσή του ιδίου και της συστημικής μονάδας που εργάζεται ή μήπως αντικειμενοποιείται και υφίσταται συνεχείς κρίσεις και αξιολογήσεις στερούμενος ταυτόχρονα κάθε δυνατότητας ενεργούς εμπλοκής του κατά το σχεδιασμό της με αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται το “status” του ως επαγγελματία;

Η διαπραγμάτευση του θέματος οργανώνεται σε τέσσερα κεφάλαια:

Στο **πρώτο κεφάλαιο** προσεγγίζεται η έννοια της αξιολόγησης ώστε να αναδειχθεί η σημασία της, ο διττός ρόλος που φαίνεται να επιτελεί (μηχανισμός ελέγχου αλλά και ανατροφοδότησης) και οι ποικίλες μορφές που μπορεί να προσλάβει ανάλογα με το που εστιάζει. Όλα αυτά συντείνουν στο συμπέρασμα πως η υλοποίηση της δεν είναι μια μονοσήμαντη, μονολιθική διαδικασία, αλλά είναι δυνατό να λάβει πλείστες μορφές, προσαρμοζόμενη στα προτάγματα που καλείται να υπηρετήσει.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** γίνεται μία προσπάθεια να αναδειχθούν τρία σημαντικά διακυβεύματα της αξιολόγησης που σκιαγραφούν ένα πλαίσιο ανάλυσης των συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης που ακολουθούν.

α) Πρώτα πρώτα, θα παρουσιαστούν βασικά σημεία της προσέγγισης του Φουκώ σχετικά με μια νέα τεχνολογία εξουσίας που κανονικοποιεί τα άτομα, μεταβάλλει τον τρόπο υποκειμενοποίησης τους και τα καθυποτάσσει ενεργοποιώντας ένα σύνθετο μηχανισμό πειθάρχησης των σωμάτων.

β) Στο δεύτερο υποκεφάλαιο θα αποτυπωθούν ευρύτερες τάσεις του κοινωνικο-οικονομικού συγκείμενου (παγκοσμιοποίηση, ατομισμός, νεοφιλελευθερισμός) που οδηγούν την εκπαίδευση να λειτουργήσει με όρους αγοράς ενσωματώνοντας εντατικούς μηχανισμούς αξιολόγησης και λογοδοσίας. Η κατά τα φαινόμενα «αγοραιοποίηση» της εκπαίδευσης φαίνεται να γεννά εύλογα ερωτηματικά για τη χρήση των πληροφοριών που λαμβάνονται μέσω της αξιολόγησης.

γ) Στο τρίτο υποκεφάλαιο παρατίθεται μία προβληματική σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που όπως διαπιστώνεται είναι ιδιαίτερα ρευστή και ευμετάβλητη. Ακολούθως, διερευνώνται οι ενδεχόμενες επιπτώσεις της αξιολόγησης στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** προσδιορίζεται ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, και τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν, καθορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης του υλικού που θα συλλεχθεί και δημιουργείται η σχάρα θεματικής κατηγοριοποίησης.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι συνιστώσες που δομούν το πλέγμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα κράτη που εξετάζονται και γίνεται μία πρώτη ανάγνωση των στοιχείων. Έπειτα, ακολουθεί μία συγκριτική ανάλυση των δεδομένων και αναδεικνύονται σημεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των κρατών.

Στο **πέμπτο** και τελευταίο **κεφάλαιο** εξάγονται συμπεράσματα και διατυπώνονται σκέψεις και προβληματισμοί που απορρέουν από την συγκριτική εξέταση του υλικού. Τέλος, κατατίθενται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Προσέγγιση της έννοιας «εκπαιδευτική αξιολόγηση»

A.1 Εισαγωγή

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσης εργασίας κρίνεται σκόπιμο να προσδιοριστεί η έννοια της αξιολόγησης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως προαπαιτούμενο της συγκριτικής μελέτης που θα ακολουθήσει. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστεί φανερό πως η αξιολόγηση είναι μια πολυδύναμη διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί με πολλούς τρόπους. Σε αυτό το πλαίσιο θα παρουσιαστούν όλα τα στοιχεία που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενα αξιολόγησης, ώστε να αναδειχθεί το πεδίο που διερευνά, βασικές μορφές που μπορεί να προσλάβει, ο ρόλος που ενδεχομένως επιτελεί -ή τουλάχιστον διατείνεται πως επιτελεί- και τέλος κυρίαρχα μοντέλα και οι λογικές που τα διέπουν. Το ευρύ πεδίο που οριοθετούν τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύει τις πολυάριθμες δυνατότητες που παρέχονται στους ιθύνοντες κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Η μορφή που τελικά λαμβάνει αποτελεί ένα μοναδικό συνδυασμό που αντανακλά διαφορετικά προτάγματα, προτεραιότητες και εκπαιδευτική φιλοσοφία. Ο τρόπος που συναρθρώνονται τα παραπάνω στοιχεία μέσα από τη διαδικασία της εστίασης, της επιλογής ή της απόρριψης, καθορίζει τελικά την ποιότητα της όλης διαδικασίας.

A.2 Η πολυεπίπεδη έννοια της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μία σύνθετη διαδικασία με ισχυρή δυναμική και μεγάλη ενδελέχεια. Κατά κύριο λόγο, περιλαμβάνει δύο βασικά στάδια. Αρχικά, τη διατύπωση μιας κρίσης περί του αξιολογούμενου αντικειμένου και αφετέρου την έμπρακτη αξιοποίηση των συμπερασμάτων που συνάγονται, μέσω αποφάσεων που λαμβάνονται και πρακτικών που υιοθετούνται ως συνακόλουθα αυτής.

Έτσι, σε ένα πρώτο επίπεδο η αξιολόγηση περιγράφεται ως μία διαδικασία κατά την οποία αποδίδεται συγκεκριμένη αξία σε πρόσωπα, αντικείμενα, δράσεις ή προγράμματα που σταθμίζονται με βάση σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια (Worthen & Sanders, 1973, 1987· Webster & Stufflebeam 1978· Scriven, 1967,1991· Mertens, 1998· Κασσωτάκης, 1989· Δημητρόπουλος, 2002).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, εξασφαλίζει στους αρμόδιους τις αναγκαίες πληροφορίες για τη λήψη ή την τροποποίηση κάποιων αποφάσεων ώστε να προκύψουν οι επιθυμητές

αλλαγές και η αναμόρφωση ενός συστήματος (Galloway, 1975· Goldstein,1986· Gelfer & Perkins, 1996· Broadfoot, 1996). Ο Galloway (1975) παρατηρεί πως «η αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων». Οι Gelfer & Perkins (1996) αναφέρονται στη χρήση των δεδομένων που συγκεντρώνονται κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης για τη διατύπωση κρίσεων και τη λήψη αποφάσεων βασιζομένων στην απόδειξη.

Προσεγγίζοντας λοιπόν κανείς την αξιολόγηση με την ευρύτερη δυνατή σημασία της, όπως διαπιστώνει και ο Ardoino (1993), εντοπίζει εντός αυτής δύο μεθοδολογικούς τύπους ερωτηματικής (ανιχνευτικής) διερεύνησης, τον *έλεγχο* και την *αξιολόγηση* (με την πιο ακριβή σημασία του όρου). Ο μεν *έλεγχος* συνίσταται στη συστηματική διερεύνηση που, με τη βοήθεια ενός κατάλληλου λειτουργικού-εργαλειακού πλαισίου, θέτει σε λειτουργία διαδικασίες με προσδιορισμένη αλληλουχία και όσο το δυνατόν συντομότερη διάρκεια, προκειμένου να επιτύχει τη συμμόρφωση, αν όχι την ταύτιση μεταξύ των υπό παρατήρηση φαινομένων και της νόρμας ή του μοντέλου, ή έστω προκειμένου να καταμετρήσει τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις. Αφετέρου, η αξιολόγηση αποτελεί έναν άλλο ‘τρόπο θέασης’ του αντικειμένου, μια συνολικότερη πολυεπίπεδη προσέγγιση με ερμηνευτικό χαρακτήρα που διευρύνεται μέχρι του σημείου να προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις. Οι δύο αυτές λογικές δεν αλληλεπικαλύπτονται, είναι και οι δύο αναγκαίες έχοντας όμως η καθεμία μια σχετική ιδιαιτερότητα και διαφορετική προθετικότητα είναι αναγκαία η μεταξύ τους διάκριση.

Μετά την αποσύνδεση των δύο αυτών λογικών και την αποσαφήνιση τους -σύμφωνα πάντα με τον Ardoino (1993)- ακολουθεί η επανασύνδεσή τους και η πληρέστερη κατανόηση του όρου της αξιολόγησης (με την ευρύτερη έννοια αυτή τη φορά) ως μια σύνθετη διαδικασία με την οποία κανείς διακρίνει ξεκάθαρα τα δεδομένα/συνιστώσες μιας κατάστασης και τις διαφορετικές όψεις ενός αντικειμένου, για να μπορέσει να εκτιμήσει την ειδική αξία τους μέσα από τη διερεύνηση του νοήματος που αποκτούν ανάλογα με τα διαφορετικά κάθε φορά συγκείμενα/πλαίσια (contexte) αναφοράς τους.

Οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε *ανεπίσημη* και *επίσημη*. *Ανεπίσημη* είναι η αξιολόγηση στην οποία προβαίνουν τα άτομα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες που σχετίζονται με τις ανάγκες και τη δραστηριότητα, που αυτά αναπτύσσουν και είναι κατά κανόνα μη σκόπιμη και υποκειμενική. Σε αυτή την περίπτωση η «αξία» που αποδίδεται κάθε φορά ενέχει αναπόφευκτα στοιχεία έντονου υποκειμενισμού καθώς η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με τις αξίες, τις αναπαραστάσεις, και τις προκαταλήψεις μας σχετικά με το «φυσιολογικό» ή το «αφύσικο», το «καλό» ή το

«κακό». Σχετίζεται άμεσα με τις αυθόρμητες αναπαραστάσεις που ο καθένας μας φέρει μέσα του από την οικογενειακή, σχολική και κοινωνική του ζωή και επηρεάζει τις αντιλήψεις και πρακτικές μας (Barlow, 1992· Ardoino, 1993). Έτσι, όσο και αν η έννοια της αξίας στην προκειμένη περίπτωση δεν έχει τόσο ηθικό περιεχόμενο όσο πρακτικό, καθώς καλείται να αποδώσει σε συγκεκριμένη κλίμακα το θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα των αξιολογούμενων αντικειμένων, εμπλέκει συνειδητά ή ασυνείδητα μαζί με τα μετρήσιμα και άλλα στοιχεία που φέρουν το στίγμα του αξιολογητή.

Στον αντίποδα, η επίσημη αξιολόγηση, εκφάνσεις της οποίας πραγματεύεται και η παρούσα εργασία, είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν ειδικευθεί στην πραγματοποίησή της. Διεξάγεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και τεχνικών πχ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, εσχάρες παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 1999). Ο επιστημονικός τρόπος προσέγγισης της αποβλέπει στο να καταστεί όσο γίνεται πιο αντικειμενική και αξιόπιστη, ώστε τα αποτελέσματά της να είναι έγκυρα και αξιοποιήσιμα.

A.3 Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Σύμφωνα με την ελληνική σχολική νομοθεσία η εκπαιδευτική αξιολόγηση (δηλαδή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών) ορίζεται ως « η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της» (Ν. 2525/1997 (άρθρο 8), ΥΠΕΠΘ, 1985).

Εξετάζοντας την έννοια σε ένα πιο ευρύ χωροχρονικό πεδίο παρατηρεί κανείς πως κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, από τα μέσα της δεκαετίας του 1960, οπότε και εμφανίζεται σαν μια νέα επιστημονική περιοχή στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία. Κατά την περίοδο αυτή η εκπαιδευτική αξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια συστηματική αξιολογική προσέγγιση της αξίας ή των ιδιαίτερων προσόντων του υπό αξιολόγηση αντικειμένου (Μπάλιου, 2011). Αρχικά, ο όρος ήταν αρκετά ασαφής, εστίαζε στην πρόθεση της αξιολόγησης και περιοριζόταν στην απλή διαπίστωση κάποιας αξίας του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος, επιμέρους διοικητικών επιπέδων, τοπικών αρχών, σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, ο όρος προσδιορίζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια συμβαδίζοντας και με τις εξελίξεις που συντελούνται σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο στο ομώνυμο επιστημονικό πεδίο. Σύμφωνα με τον ορισμό του Goldstein (1986) η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη

έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση, κρίση και τροποποίηση διάφορων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών. Η οικοδόμηση της αξίας του αξιολογούμενου αντικειμένου ή προσώπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των προβλημάτων που οδήγησαν στην αξιολόγηση (Shadish, 1994) ή να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων (Stufflebeam et al., 1971, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 1999).

Πολλοί μελετητές (Κασσωτάκης, 1989· Μπουζάκης, 1998· Fetterman, 1994) επισημαίνουν πως αποτελεί ένα μηχανισμό που ελέγχει «a priori» ή «a posteriori» την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κασσωτάκης (1989) η αξιολόγηση των μέσων και των μεθόδων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος, προτού αρχίσει η εφαρμογή του, συμβάλλει στην επιλογή των καταλληλότερων μέσων και της αποτελεσματικότερης μεθόδου. Σε άλλες περιπτώσεις γίνεται έλεγχος της υλοποίησης του προγράμματος, κατά τη διάρκεια της εξέλιξης του, με σκοπό να επισημανθούν πιθανές αδυναμίες, ατέλειες ή ελλείψεις και να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις και αλλαγές ή μετά την ολοκλήρωσή του προς χάριν απολογισμού.

Συμπληρωματικά, κατά τον Ξωχέλλη (2006) ως αξιολόγηση νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του. Μια εικόνα των παραμέτρων που αναφέρονται στον παραπάνω ορισμό δίνεται από τον Ματσαγγούρα (2000) κατά τον οποίο η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος. «Μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 2002, σελ 30).

Η βιβλιογραφία που υπάρχει γύρω από τη λειτουργία της αξιολόγησης αναδεικνύει και άλλες πλευρές της. Ενδιαφέρουσα είναι και η τοποθέτηση του Κασσωτάκη (1989) ο οποίος επιπλέον επισημαίνει πως αυτή περιλαμβάνει και τον έλεγχο των διασυνδέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα. Κατά πόσον δηλαδή τα «προϊόντα» της εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικό-οικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υποσύστημα (Κασσωτάκης, 1992).

Έτσι, ο βασικός ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εκφράζει και τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει μια κοινωνία ως προς τη σκοπιμότητα μέτρησης και παρακολούθησης

των αποτελεσμάτων και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, αντικατοπτρίζει και τις προτεραιότητες της πολιτείας, όσον αφορά τις προσδοκίες της για την προσφορά της παιδείας στη γενικότερη προσπάθεια επίτευξης των κοινωνικών και οικονομικών στόχων του κράτους (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Broadfoot (1996) είναι το πιο δυνατό εργαλείο πολιτικής στην εκπαίδευση. Δεν χρησιμοποιείται μόνο για να αναγνωρίσει δυνατότητες και αδυναμίες των ατόμων, των θεσμών και των συνολικών συστημάτων εκπαίδευσης, αλλά και ως μοχλός αλλαγής και αναμόρφωσης.

A.4 Τα αντικείμενα της αξιολόγησης

Τα αντικείμενα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης βάσει διεθνούς ταξινόμησης του OECD (1991) υποδιαιρούνται σε δύο βασικές κατηγορίες: (Παλαιοκρασάς κ. συν., 1997)

α) σε αυτά που αφορούν τη λειτουργικότητα:

- Ποιότητα της παιδαγωγικής και επιστημονικής πράξης
- Συνθήκες εσωτερικής οργάνωσης (επικοινωνία, περιβάλλον δράσης)
- Διοικητική και οικονομική διαχείριση
- Σχέσεις με τους τοπικούς και περιφερειακούς εταίρους

και τις επιμέρους λειτουργίες του εκπαιδευτικού ιδρύματος:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των μαθητικών και διδακτικών πόρων
- Οργάνωση εργασίας, διοίκηση προσωπικού, δυναμική της οργάνωσης
- Διαχείριση του εργασιακού περιβάλλοντος
- Ανάπτυξη εξωτερικών σχέσεων
- Αξιολόγηση και παρακολούθηση
- Γενική διαχείριση

β) σε αυτά που αφορούν μη λειτουργικά αντικείμενα αξιολόγησης:

- Είσοδοι του εκπαιδευτικού συστήματος (Ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία)
 - κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον
 - κοινωνικο-θεσμικό περιβάλλον
 - βασικός εξοπλισμός
 - πόροι παιδαγωγικής τεκμηρίωσης
 - προσωπικό

- σχολικός πληθυσμός
- Διαδικασίες
 - Μέθοδοι εργασίας- περιβάλλον δράσης
 - Διοικητικές εργασίες
 - Γενική και οικονομική διοίκηση
 - Παιδαγωγικές λειτουργίες
 - Σχολικός πληθυσμός
- Έξοδοι (προϊόντα, αποτελέσματα, επιδράσεις)
 - Ποιότητα παραγόμενων υπηρεσιών
 - Επικοινωνία με τους εταίρους και το περιβάλλον
 - Προσωπικό
 - Σχολικός πληθυσμός

Εν ολίγοις, τα αντικείμενα της αξιολόγησης αφορούν στοιχεία που προσδιορίζουν τα άτομα που εισέρχονται στο πεδίο της εκπαίδευσης και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών, ιδεολογικοί προσανατολισμοί, πολιτιστικό επίπεδο κοινωνίας, φιλοσοφία της για το ρόλο του σχολείου), παράμετρους που σχετίζονται με τη λειτουργία της εκπαίδευσης (διδασκτική μεθοδολογία/μέσα, προσωπικό, θεσμοί, σύστημα αξιολόγησης) και εν τέλει παράμετρους που απεικονίζουν τα αποτελέσματα (ο μαθητής υπό το πρίσμα του νέου δυναμικού του μετά την αποφοίτηση του και η αξιοποίηση του από την αγορά εργασίας, οι επιδράσεις της εκπαίδευσης στο περιβάλλον) (Δημητρόπουλος, 1998· Hopkins, 1989).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι το αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πραγματικά ευρύ περικλείοντας έμφυχο και άψυχο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικούς, διοικητικό προσωπικό, αναλυτικά και πάσης φύσεως εκπαιδευτικά προγράμματα, νόμους, κτιριακές εγκαταστάσεις και εποπτικό υλικό σχολικών μονάδων), θέτοντας έτσι επί τάπητος όλα εκείνα τα στοιχεία που θα πρέπει να ενορχηστρωθούν κατάλληλα, ώστε να λειτουργήσει εύρυθμα και αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Κι όλα αυτά σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση με το κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο.

Βέβαια, τα αντικείμενα που θέτει κάθε κράτος στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας ποικίλλουν. Σε κάποιες χώρες δίνεται έμφαση στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Σουηδία, Γαλλία), σε άλλες στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Ισπανία, Ιταλία) ή στην αξιολόγηση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών (Σκανδιναβικές χώρες, με εξαίρεση την Ισλανδία) (Eurydice, 2004).

A.5 Οι μορφές της αξιολόγησης

Οι μορφές που προσλαμβάνει η αξιολόγηση παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία, ανάλογα κάθε φορά με το κριτήριο αναφοράς. Πλέον όμως όλο και πιο συχνά εφαρμόζεται ένας συνδυασμός διάφορων τύπων, ώστε να μπορεί να αποδοθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα. Ακολούθως παρατίθενται οι κυριότεροι τύποι αξιολόγησης:

α) σε συνάρτηση με το φορέα που υλοποιεί την αξιολόγηση και τη σχέση του με τη σχολική μονάδα διακρίνεται σε:

- εξωτερική αξιολόγηση: Πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας που ανήκουν σε ανώτερες διοικητικές βαθμίδες και συχνά έχει συνέπειες άμεσες, όπως οι προαγωγές των εκπαιδευτικών. Η πλέον συνηθισμένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η **επιθεώρηση**, η οποία εμφανίζεται στις αρχές του 19ου αιώνα και λειτουργεί με πολλές παραλλαγές. Κύριος στόχος της είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, εστιασμένος στην ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα (ΥΠΑΙΘΑ, ΙΕΠ, 2012).
- εσωτερική αξιολόγηση: Υλοποιείται από παράγοντες του εκπαιδευτικού οργανισμού και μπορεί να προσλάβει τη μορφή α) **ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης**, όταν διοικητικά ανώτεροι εντός της σχολικής μονάδας αξιολογούν υφισταμένους τους, β) **συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση**, η οποία είναι μια ποιοτική διαδικασία, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στις παρακάτω αρχές: 1. Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του, 2. Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του και 3. Ανάλυση πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

β) σε συνάρτηση με τη χρονική περίοδο διακρίνεται σε:

- αρχική ή διαγνωστική: Υλοποιείται στην αρχή για την αποτίμηση των μεταβλητών που μπορούν να επηρεάσουν την πρόοδο του εκπαιδευτικού έργου.
- ενδιάμεση ή διαμορφωτική: Πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου για καταγραφή αδυναμιών και πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων.
- τελική ή απολογιστική: Πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου για αποτύπωση αποτελεσμάτων και

- μεταπαρακολούθηση: Πραγματοποιείται μετά από αρκετό χρόνο για τη διαπίστωση της συνολικής ωφελιμότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βεργίδης & Καραλής (1999:128-129), Αθανασούλα Ρέππα κ.συν., 1999:22-24, όπ. αναφ. στο Ξανθή Χουλιάρη, 2010).

γ) σε συνάρτηση με τις μεθόδους και τις τεχνικές διακρίνεται σε:

- ποσοτική: Όταν συλλέγονται ποσοτικά δεδομένα.
- ποιοτική: Όταν συλλέγονται ποιοτικά δεδομένα.

δ) σε συνάρτηση με το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος διακρίνεται σε:

- συμμετοχική: Όταν προβλέπεται η συμμετοχή των συντελεστών του προγράμματος (εκπαιδευτικών).
- μη συμμετοχική: Όταν δεν συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί.

A.6 Ο ρόλος της αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση με βάση τη βιβλιογραφία φαίνεται να επιτελεί κατά κύριο λόγο δύο ρόλους (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη, Βρετάκου, 1997):

α) εξασφαλίζει την έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας στο πλαίσιο εθνικών ποιοτικών προδιαγραφών

Το σχολείο εκλαμβάνεται ως ένας οργανισμός που αναλαμβάνει να προωθήσει στην αγορά εργασίας άτομα με συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εθνικής οικονομικής πολιτικής και επιπλέον να είναι ανταγωνιστικά σε διεθνές επίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αξιολογούνται με καθαρά επιχειρησιακούς όρους, ώστε να προσδιοριστεί η αποδοτικότητα τους. Έννοιες όπως: εκπαιδευτική λογοδοσία (educational accountability), εσωτερική αποτελεσματικότητα (internal efficiency), εξωτερική αποτελεσματικότητα (external efficiency), εθνικά κριτήρια (national standards), σύστημα ελέγχου (monitoring system) επιστρατεύονται προκειμένου να καθοριστεί ο βαθμός επίτευξης των εκπαιδευτικών προδιαγραφών. Η ανάγκη για αποτελεσματικά σχολεία πυροδοτεί τον ανταγωνισμό τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές

επίπεδο. Χρησιμοποιούνται διάφορα εργαλεία για τη συγκέντρωση πληροφοριών, ώστε να καταστεί εφικτή η σύγκριση επί της ίδιας βάσης. Κι αν σε εθνικό επίπεδο μόλις τα τελευταία χρόνια τείνουν να πάρουν μια πιο οργανωμένη μορφή, ο θεσμός διεθνών διαγωνισμών στην εκπαίδευση (International Educational Assessment), όπως είναι οι έρευνες PISA (Programme for International Student Assessment) και PIRLS (Progress in International Reading Literacy), αποτελεί ήδη ένα πολύ σημαντικό διακύβευμα. Οι διαγωνισμοί αυτοί έχουν καταξιωμένο κύρος και τα αποτελέσματά τους επιφέρουν έντονο προβληματισμό και οδηγούν σε λήψη πολιτικών μέτρων.

β) λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης στο πλαίσιο μαθησιακών προδιαγραφών.

Σε αυτή την περίπτωση η αξιολόγηση τοποθετείται ως αναπόσπαστο και ενσωματωμένο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας και τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση των μαθητών. Οι παραδοσιακού τύπου εξετάσεις, αδυνατώντας να επιτελέσουν ένα τέτοιο ρόλο καθώς αποδεδειγμένα αποτιμούν συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα των μαθητών για αποστήθιση, εγείρουν εύλογες ενστάσεις. Πλέον, υπάρχει έντονος προβληματισμός για τη δημιουργία ενός πιο σύνθετου σχήματος αξιολόγησης που να προσεγγίζει ακριβέστερα την πολυπλοκότητα της σχολικής επίδοσης και θα περιλαμβάνει ημερολόγια επιδόσεων, συνθετικές εργασίες (projects), περιγραφική αξιολόγηση από το διδάσκοντα και αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους μαθητές.

Εύλογα, διερωτάται κανείς κατά πόσον οι δύο προαναφερθέντες ρόλοι είναι συμβατοί μεταξύ τους κατά τρόπο τέτοιο που η εκπλήρωση του ενός να μην υποσκάπτει την αποτελεσματικότητα του άλλου. Στη μεν πρώτη περίπτωση δομείται ένας ολοφάνερα πιεστικός μηχανισμός με κυρίαρχο το πνεύμα του ανταγωνισμού που θέτει στο επίκεντρο τα αποτελέσματα. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, η αξιολόγηση καλείται να λειτουργήσει ως εργαλείο μάθησης επιστρατεύοντας μεθόδους πιο φιλικές προς τους μαθητές και αποτιμώντας ένα ευρύτερο πεδίο ικανοτήτων και χαρισμάτων τους. Η διαφορετική φιλοσοφία, σκοποθεσία και μεθοδολογία που εφαρμόζεται στις δύο περιπτώσεις γεννά πολλά ερωτηματικά και συνθέτει μία εικόνα με αρκετά αντικρουόμενα και αντιφατικά στοιχεία, σε σημείο που να φαντάζει ανέφικτη η συνύπαρξη και των δύο.

Συμπληρωματικά, η αξιολόγηση επιτελεί κομβικό ρόλο και στην επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση (ΔΟΠ).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας παρόλο που προήλθε από το χώρο των επιχειρήσεων κερδίζει μετά τη δεκαετία του 1990 ολοένα και περισσότερο έδαφος και βρίσκει εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία της βασίζεται στην αρχή πως οι οργανισμοί

πρέπει να ακούνε τους πελάτες τους, να αξιολογούν συνεχώς πόσο καλά ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους προκειμένου να τις καλύψουν ή ακόμη και να τις υπερβούν (Yudof & Busch-Vishniac, 1996).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εκλαμβάνει τη σχολική μονάδα ως ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του (Ζωγόπουλος, 2012).

Η ΔΟΠ ακολουθεί τη συστημική προσέγγιση για τη διαχείριση της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με την οποία η τελευταία θεωρείται ως ένα επιμέρους υποσύστημα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού περιβάλλοντός του. Σε αυτό το ανοιχτό σύστημα της σχολικής μονάδας εισρέουν παραγωγικοί πόροι (υλικοί και άυλοι) που πρέπει να αξιοποιηθούν ορθολογικά με στόχο την ελαχιστοποίηση του κόστους (ποσοτικού και ποιοτικού) και τη μεγιστοποίηση του οφέλους (ποσοτικού και ποιοτικού επίσης). Επομένως, απαιτείται αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας (προγραμματισμός δράσης, οργάνωση λειτουργίας, διεύρυνση της ανθρώπινης προσπάθειας και έλεγχος (αξιολόγηση) των αποτελεσμάτων της λειτουργίας της (Ζωγόπουλος, 2012).

Στο πλαίσιο αυτής της νέας τάσης δημιουργήθηκε μια πληθώρα μοντέλων διοίκησης (επί παραδείγματι: Μοντέλο Malcolm Baldrige, Μοντέλο Deming, Μοντέλο EFQM-European Foundation for Total Quality Management) στα οποία η αξιολόγηση με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης ή της συγκριτικής αξιολόγησης (benchmarking) αποτελεί απαραίτητο στάδιο στο δρόμο για βελτίωση και ένδειξη της ωριμότητας που δείχνει ο οργανισμός ως προς την ανάληψη ευθύνης για την ποιότητα του. Ειδικότερα, όσον αφορά το μοντέλο EFQM έγινε αποδεκτό από την Ευρωπαϊκή Ένωση ότι μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στην εκπαίδευση (Ζαβλανός, 2003).

A.7 Ο σκοπός και οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τον Hadji (1995) ο «σκοπός» της αξιολόγησης είναι αυτός που εκφράζει τις προθέσεις της με τους όρους των μετρούμενων αποτελεσμάτων, ενώ ο «στόχος» την έννοια των αναζητούμενων αποτελεσμάτων. Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να δημιουργήσει, να εντοπίσει και να προσφέρει πληροφορίες, τις οποίες αυτοί που παίρνουν αποφάσεις (οι ψηφοφόροι, οι διαμορφωτές της κοινής γνώμης, αυτοί που χαράσσουν πολιτική, οι διοικούντες και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι) να μπορούν να αξιοποιήσουν κατά τη λήψη αποφάσεων για το μέλλον σχετικά με συγκεκριμένα προγράμματα ή συγκεκριμένες πολιτικές (Παλαιοκρασάς κ. συν., 1997, σελ. 17).

Μια ειδικότερη προσέγγιση δίνεται από τους Goldstein και Lewis (1996) σύμφωνα με τους οποίους η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει τρεις βασικούς σκοπούς:

1. Να πιστοποιήσει τα προσόντα κάποιων ατόμων και να επιλέξει κάποια ανάμεσα τους.
2. Να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας κατανόηση του τι έχει μάθει κάποιος και τι περαιτέρω επιμόρφωση χρειάζεται.
3. Να βγάλει συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία των θεσμών και των συστημάτων (σύγκριση μεταξύ τους για ανταγωνιστικούς σκοπούς, σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών κ.λ.π.).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο στην ελληνική όσο και στην παγκόσμια βιβλιογραφία συγκλίνουν στα εξής (Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008, σελ. 26,27):

1. Στον έλεγχο και στη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος
2. Στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας
3. Στον σχεδιασμό προγραμμάτων, δραστηριοτήτων, φορέων, μέσων κ.α.
4. Στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη
5. Στη διάχυση των πληροφοριών σε αυτούς που ενδιαφέρει η αξιολόγηση

Ειδικότερα, όσον αφορά την Ελλάδα, με βάση τα θεσμικά κείμενα (ΥΠΑΙΘΠΑ 2012, ΥΑ ΦΕΚ 614/5-3-2013) η σκοποθεσία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης προσδιορίζεται ως εξής:

- **Γενικός σκοπός ΑΕΕ:**

Η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

- **Στόχοι ΑΕΕ :**

- I. Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου.

2. Η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία.
3. Η ενίσχυση της συνεργασίας και της συμμετοχής μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
4. Η ενίσχυση της αυτογνωσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.
5. Η απόκτηση εμπειριών από στελέχη και εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αξιολόγησης.
6. Η ανάδειξη θετικών σημείων και η διάχυση των καλών πρακτικών καθώς και η επισήμανση των αδυναμιών.
7. Η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
8. Η διαμόρφωση κουλτούρας ανάληψης πρωτοβουλιών για σχεδιασμό δράσεων και επίλυση προβλημάτων.
9. Η συνεχής ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.
10. Η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων καθώς και η αποτελεσματική αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.
11. Η αναβάθμιση των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών, η προώθηση της καινοτομίας και η ανάπτυξη υποστηρικτικών και αντισταθμιστικών πρακτικών.

Αξιοσημείωτη είναι η ρητορική που υιοθετείται στα παραπάνω νομοθετικά κείμενα εκ μέρους του Υπουργείου, στα οποία η ΑΕΕ (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου) παρουσιάζεται αποκλειστικά ως ένας βελτιωτικός μηχανισμός στην υπηρεσία του εκπαιδευτικού, ενώ απουσιάζουν ξεκάθαρα λέξεις και όροι που παραπέμπουν σε έλεγχο ή λογοδοσία. Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται κυρίαρχα ως *Υποκείμενο* και φορέας δράσης και πρωτοβουλιών, παρά ως *Αντικείμενο* που ποδηγετείται να επιτελέσει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Επιπλέον, δίνεται σαφέστατα μεγαλύτερη βαρύτητα στην ενθάρρυνση, ανάδειξη και προώθηση των «καλών σημείων» με αποτέλεσμα να κυριαρχούν όροι καθολικά αποδεκτοί (συνεργασία, συμμετοχή, αυτογνωσία, ποιότητα, αναβάθμιση). Τέλος, είναι φανερή η πρόθεση του Υπουργείου να διαμορφώσει μια κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία και να θέσει τη διαδικασία της αξιολόγησης σε νέες βάσεις. Επιδιώκει να την απενοχοποιήσει από παλαιότερες ελεγκτικές πρακτικές, εξαλείφοντας έτσι φοβικά αντανακλαστικά απέναντι της, να παραχωρήσει σημαντικές εξουσίες στη βάση (σχολική μονάδα-εκπαιδευτικοί), δίνοντας της έτσι αρκετά αποκεντρωτικό χαρακτήρα και παράλληλα να τη συνδέσει με την επιμόρφωση.

A.8 Μοντέλα αξιολόγησης και οι λογικές αυτών

Τα μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελούν ολοκληρωμένες αξιολογικές προσεγγίσεις που διαπνέονται από μία φιλοσοφία που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ευρύτερες αντιλήψεις που περικλείουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά βάση υποδιαιρούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες:

A) Στα «*λειτουργικά*» ή «*γραφειοκρατικά*» που επικεντρώνονται στην έννοια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και θέτουν ως στόχο τη λήψη μέτρων και αποφάσεων σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς να αναλύουν ιδιαίτερα τα αίτια των όποιων δυσλειτουργιών διαπιστωθούν.

B) Στα «*δημοκρατικά*», «*εσωγενή*» ή «*διαφοροποιημένα*» μοντέλα που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και όχι τόσο στα αποτελέσματά της, ενισχύουν το ρόλο και την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, ο οποίος αυτοαξιολογείται, οργανώνει σχέδια δράσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων, αναστοχάζεται, προγραμματίζει τις περαιτέρω ενέργειες του και έχει λόγο στη λήψη αποφάσεων γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα.

Όπως έχει επισημανθεί και από άλλους μελετητές (Μπάλιου, 2011· Σολομών, 1998) τα διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης ακολουθούν κατά βάση τρεις λογικές:

1. Η λογική του δημόσιου, διοικητικού ελέγχου των εκπαιδευτικών ως ατόμων και της εκπαιδευτικής τους πράξης.

Η λογική αυτή αποτυπώνεται κυρίως μέσα από το μοντέλο του επιθεωρητισμού και της εξωτερικής αξιολόγησης. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχει διακριτή ιεραρχική επιτήρηση των εκπαιδευτικών ως προς την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων τους και τη διδακτική τους επάρκεια. Όπως παρατηρεί και ο Σολομών (1998) σε αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα μάλλον χαμηλό επαγγελματικό και κοινωνικό status και λίγα δικαιώματα. Ενώ η δικαιοδοσία τους μπορεί να είναι μεγάλη απέναντι στους μαθητές, αυτό που πρωταρχικά φαίνεται να απαιτείται από αυτούς είναι η καθυπόταξη σε ένα πλαίσιο κανόνων. Το μοντέλο αυτό, πρώτο στην ιστορία του μαζικού σχολείου, αλλού έχει εκλείψει (όπως στην Ελλάδα από το 1982), αλλού έχει ριζικά μετασηματιστεί ως προς τα εργαλεία αλλά όχι αναγκαστικά και ως προς την κεντρική του λογική.

2. Η λογική της «απόδοσης λόγου στον καταναλωτή» (consumer-centered accountability).

Οι γονείς ως καταναλωτές-φορολογούμενοι δικαιούνται να γνωρίζουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά των σχολείων προκειμένου να διαλέξουν εκείνο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις τους με τον ίδιο τρόπο που οι καταναλωτές ενημερώνονται ώστε να επιλέξουν προϊόντα ή υπηρεσίες. Οι σημαντικότερες επιπτώσεις του μοντέλου αυτού απορρέουν, κατά την άποψη του Σολομών (1998), όχι τόσο από τα αποτελέσματα των πρακτικών της αξιολόγησης και των ρητών χρήσεών τους πάνω στο σχολείο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης όσο από τους ίδιους τους τρόπους της αξιολόγησης και το περιεχόμενό της (και τις εμπεριεχόμενες σε αυτούς αξίες) από το ίδιο το γεγονός και τη θεσμική απαίτηση της απόδοσης λόγου και τα αποτελέσματα εξουσίας που επιφέρουν πάνω στα παιδαγωγικά υποκείμενα και κυρίως στους εκπαιδευτικούς: αποτελέσματα που έχουν σχέση με τη δημόσια επιβολή κοινωνικού ελέγχου και με την μάλλον μιχχειβοριστικής σύλληψης διαδικασία εσωτερίκευσής του στοχεύοντας στην παραγωγή υποκειμένων διαρκώς αντικειμενοποιούμενων και επανεκπαιδευσίμων.

3. Η λογική του αυτοελέγχου με στόχο την ανάπτυξη / βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις.

Σε αυτή την περίπτωση υιοθετούνται μια σειρά από πρακτικές που εντάσσονται στο μοντέλο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και στην εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η διαφοροποίηση αυτού του πλαισίου σε σχέση με τα δύο προηγούμενα είναι εμφανής. Εν προκειμένω: α) ο «έλεγχος» υποχωρεί και δίνει τη θέση του στην «ενδυνάμωση» και «βελτίωση» των εκπαιδευτικών και των σχολικών δομών, β) ο φορέας ελέγχου μετατοπίζεται από το εξωτερικό στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας και δεν κινείται σε έναν άξονα με φορά από πάνω προς τα κάτω (top-down), αλλά αντιστρόφως από κάτω προς τα πάνω (bottom-up) και γ) βασικές διαστάσεις της είναι η ευρεία συμμετοχή όχι μόνον των εκπαιδευτικών αλλά και, ει δυνατόν, γονέων και μαθητών (ίσως και τοπικών φορέων) στη συλλογή δεδομένων και στη λήψη αποφάσεων, την ισότιμη αντιμετώπιση απόψεων, τη συλλογική ερμηνεία και διαπραγμάτευση θέσεων, αξιών, αναπαραστάσεων και δεδομένων και, τέλος, τη διαφάνεια και συμμετοχή στον προγραμματισμό και στην ανάληψη δράσεων. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός ή ως δύναμη αυτο-ρυθμιζόμενη κοινότητα διαφορετικών ομάδων συμφερόντων και αξιών, μέσα από συστηματικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης και επίλυσης συγκρούσεων (Σολομών, 1998).

A.9 ΣΥΝΟΨΗ

Συνοψίζοντας, η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μία πολυδύναμη διαδικασία, που πέρα από τον ελεγκτικό προσλαμβάνει και ερμηνευτικό χαρακτήρα. Εγγενές γνώρισμα της αποτελεί ο υποκειμενισμός που κατά τη διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων λαμβάνεται μέριμνα ώστε να περιοριστεί προς χάριν της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ένα ευρύ πεδίο ελέγχου περικλείοντας τα άτομα που εισέρχονται στην εκπαίδευση, το γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο, τον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της. Οι μορφές που αυτή λαμβάνει ποικίλλουν ανάλογα με τον φορέα υλοποίησης, τον χρόνο τέλεσης, τη μέθοδο, τις τεχνικές και τον βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος. Όσον αφορά τον ρόλο που επιτελεί με βάση τη συναχθείσα βιβλιογραφία η εκπαιδευτική αξιολόγηση φαίνεται να εξασφαλίζει την έννοια της κοινωνικής αποδοτικότητας στο πλαίσιο εθνικών ποιοτικών προδιαγραφών, να αποτελεί εργαλείο μάθησης και να είναι καθοριστική για την υλοποίηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Σε γενικές γραμμές η διενέργειά της αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών με ποικίλους επιμέρους στόχους: τη διερεύνηση και αποτύπωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας σε σχέση με συγκεκριμένα διακυβεύματα, την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και εν τέλει την εκτίμηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ώστε οι εκάστοτε ιθύνοντες να ασκήσουν μια πολιτική βασισμένη σε στοιχεία (evidence-based policy).

Τα κυρίαρχα μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι δύο: τα λειτουργικά/γραφειοκρατικά που εστιάζουν στα αποτελέσματα και τα δημοκρατικά/εσωγενή/διαφοροποιημένα που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην μαθησιακή διαδικασία. Οι λογικές που μπορεί να ακολουθούν είναι: α) η λογική του δημόσιου διοικητικού ελέγχου που αποτυπώνεται κυρίως στο μοντέλο του επιθεωρητισμού και της εξωτερικής αξιολόγησης και απολήγει σε χαμηλό επαγγελματικό status των εκπαιδευτικών, β) η λογική της απόδοσης λόγου στον καταναλωτή (γονείς-φορολογούμενοι), βάσει της οποίας οι γονείς οφείλουν να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των σχολείων ώστε να μπορούν να επιλέξουν. Τα αποτελέσματα της εξουσίας που ασκείται στους εκπαιδευτικούς στοχεύουν στη δημόσια επιβολή κοινωνικού ελέγχου και στην παραγωγή υποκειμένων διαρκώς αντικειμενοποιούμενων και επανεκπαιδευσιμων και γ) η λογική του αυτοελέγχου με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου βασιζόμενο στις δυνάμεις του, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Διακυβεύματα της αξιολόγησης

B.1 Εισαγωγή κεφαλαίου

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν κάποια καίρια διακυβεύματα που συνδέονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η επιλογή τους έχει ως στόχο να αναδείξει συγκεκριμένα ζητήματα που βοηθούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί πως η αξιολόγηση υπακούει σε διεθνή προτάγματα, ενσωματώνει πολλούς από τους νόμους της αγοράς και περισφίγγει τους εκπαιδευτικούς τους οποίους διακυβερνά κλυδωνίζοντας έτσι τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Επί αυτής της βάσης θα τοποθετηθεί η συγκριτική μελέτη των αξιολογικών συστημάτων των επιλεγέντων κρατών που θα ακολουθήσει στο τρίτο κεφάλαιο.

B.2 Η αξιολόγηση ως μία «τεχνολογία εξουσίας» υπό το πρίσμα του Foucault

B.2.1 Εισαγωγή

Ο στόχος της παρούσας ενότητας είναι να καταδείξει πως ο θεσμός της αξιολόγησης μέσα από μια φουκωική οπτική παραπέμπει ενδεχομένως σε μια τεχνολογία πειθάρχησης των ατόμων που προσδιορίζεται από τα ίδια γνωρίσματα, χρησιμοποιεί ανάλογες τεχνικές και επιφέρει στα υποκείμενα αντίστοιχες συνέπειες.

B. 2.2 Τεχνολογίες εξουσίας και πειθάρχησης των ατόμων στο έργο του Foucault

Στο ευρύτερο πλαίσιο της προβληματικής που ξεδιπλώνει ο Φουκώ στα διάφορα έργα του παρακολουθεί κανείς τρόπους διασύνδεσης ανάμεσα στην εξουσία, τη γνώση και την πειθαρχία. Όλα αυτά τα στοιχεία ανάγονται σε μια νέα τεχνολογία εξουσίας που διαμορφώνεται μετά το 17^ο αιώνα, η οποία αξιολογεί, ιεραρχεί, ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες επιβάλλοντας τους ρητά και άρηρτα ένα νόμο αλήθειας κανονικοποιώντας τα

και εν τέλει καταλήγοντας σε έναν άλλο τρόπο υποκειμενοποίησης του ατόμου στη σύγχρονη εποχή.

Ο φιλόσοφος στο σύγγραμμα: «*Η μικροφυσική της εξουσίας*» (1991) αναφέρεται στην παραγωγή λόγων αλήθειας που οριοθετούνται και οριοθετούν μια δέσμη πρακτικών που διχοτομούν τους ανθρώπους επικολλώντας τους ετικέτες με θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα και στη συνέχεια οι αποκλίνοντες υποβάλλονται σε μια σειρά ρυθμιστικών τακτικών με σκοπό την καθυπόταξη τους. Όπως διαπιστώνει ο Φουκώ: «δεν μπορεί να υπάρξει άσκηση της εξουσίας χωρίς μια ορισμένη οικονομία λόγων αλήθειας, η οποία λειτουργεί διαμέσου και στη βάση αυτής της συνένωσης. Είμαστε υποταγμένοι στην παραγωγή της αλήθειας μέσω της εξουσίας και δεν μπορούμε να ασκήσουμε εξουσία παρά μέσω της παραγωγής της αλήθειας [...] Κρινόμαστε, καταδικαζόμαστε, ταξινομούμαστε, και καθοριζόμαστε στα εγχειρήματά μας σε συνάρτηση με τους αληθείς λόγους που είναι οι φορείς των ειδικών αποτελεσμάτων εξουσίας.» (Φουκώ, 1991, σελ. 101- 102).

Η έννοια της εξουσίας στον Φουκώ προσεγγίζεται με έναν πραγματικά ενδιαφέροντα τρόπο. Κρατώντας διακριτή απόσταση από μαρξιστικές τοποθετήσεις θεωρεί πως η εξουσία δεν είναι προνόμιο λίγων, συγκεκριμένων ατόμων, αλλά μια πολυδύναμη κατάσταση που ενεργοποιείται εντός του πεδίου μιας κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή και σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με τους θεσμούς, τον επίσημο λόγο της πολιτικής εξουσίας ή οποιαδήποτε δομή. Η εξουσία δεν είναι προσωποπαγής και αποκαλύπτεται μέσα από στρατηγικές. «Οι στρατηγικές αυτές αναπτύσσονται χωρίς να είναι απαραίτητο να τους αποδοθεί ένα υποκείμενο και είναι το αποτέλεσμα μιας τελικοποίησης (finalisation) σχετικό με κάποιον αντικειμενικό σκοπό που καταλήγει να επιβάλλεται.» (ο.π., σελ.142).

Ειδικότερα, «ο στίβος όπου ασκείται η εξουσία έχει δύο όρια: το δίκαιο της υπέρτατης εξουσίας και τον μηχανισμό της πειθαρχίας. Αυτά τα δύο όμως όρια είναι τόσο ετερογενή που δεν μπορούν πιθανώς να αναχθούν το ένα στο άλλο. [...] Στην πραγματικότητα οι πειθαρχίες έχουν τον δικό τους λόγο (discourse), ο οποίος δεν μπορεί να είναι ο λόγος του δικαίου. Ο κώδικας που πάνε να ορίσουν δεν είναι ο κώδικας του νόμου, αλλά της νορμοποίησης (normalization). [...] Αυτές οι τεχνικές και αυτοί οι λόγοι, τους οποίους γέννησαν οι πειθαρχίες, παραβίασαν την περιοχή του δικαίου με τρόπο ώστε οι διαδικασίες νορμοποίησης να ασχολούνται όλο και πιο σταθερά με τον αποικισμό των διαδικασιών του νόμου» (ο.π., σελ. 115-116).

« Η άσκηση εξουσίας οδηγεί στη ‘διακυβέρνηση’ των ανθρώπων, ως ένας τρόπος δράσης πάνω στις δράσεις των άλλων –‘ελεύθερων υποκειμένων’-, καθώς η εξουσία ασκείται μόνο σε ελεύθερα υποκείμενα και στον βαθμό που είναι ελεύθερα. Μ’ αυτό

εννοούνται ατομικά ή συλλογικά υποκείμενα, που έχουν μπροστά τους ένα πεδίο δυνατότητας, όπου μπορούν να λάβουν χώρα πολλές διαγωγές, πολλές αντιδράσεις και διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς. Μεταξύ τους αναπτύσσεται ένας «αγωνισμός», μια σχέση αμοιβαίας παρότρυνσης και συγχρόνως αγώνα » (ο.π., σελ. 93-94). «Η διακυβέρνηση μπορεί να υλοποιηθεί με δύο τρόπους: μέσα α) από εξατομικευτικές (πειθαρχικές) πρακτικές που κυριαρχούν στη σύγχρονη κοινωνία και κατασκευάζουν ατομικότητες και β) ολοποιητικές που ενυπάρχουν στο νομικό πλαίσιο (γενικό πλαίσιο ενότητας) » (ο.π., σελ. 175- 178).

«Το σχολείο αποτελεί και αυτό ένα από τα πολλά ‘μπλοκ’ μέσα στα οποία η συναρμογή των ικανοτήτων, τα δίκτυα επικοινωνίας και οι σχέσεις εξουσίας συνιστούν συστήματα ρυθμισμένα και ενορχηστρωμένα και αποτελούν -διευρύνοντας λίγο το νόημα της λέξης- ‘πειθαρχίες’ » (ο.π., σελ. 90). Ο Φουκώ αναγνώριζε τη σημασία ακόμη και των απειροελάχιστων μηχανισμών πειθάρχησης που είναι επενδυμένοι με γενικούς μηχανισμούς και από μορφές σφαιρικής κυριαρχίας και είχε επισημάνει το λεπτό τρόπο με τον οποίο πιο γενικές εξουσίες ή οικονομικά συμφέροντα συνδέονται με αυτές τις τεχνολογίες (ο.π., σελ. 108). Φαίνεται τελικά, όπως εύστοχα παρατηρεί η Λ. Τρουλινού, (ο.π., σελ.182) «πως το μοντέλο της κοινωνίας που φτιάχνει ο Φουκώ είναι τελικά ένα τεχνοκρατικό μοντέλο όπου ο επιστημονικο-τεχνικός ορθολογισμός της διακυβέρνησης είναι απόλυτος, πράγμα που αποκλείει τη δυνατότητα ή το όραμα μιας διακυβέρνησης των ανθρώπων η οποία θα είναι προϊόν συλλογικής απόφασης και δράσης».

Η έννοια της πειθαρχίας ανατέμνεται από το Φουκώ με χειρουργική επιδεξιότητα και διεισδυτικό βλέμμα σε ομώνυμο κεφάλαιο που συμπεριλαμβάνεται στο έργο του: «*Επιτήρηση και Τιμωρία*» (1976). Εκεί αποτυπώνονται ευρηματικές έννοιες για την ουσιαστική προσέγγιση του μηχανισμού της πειθάρχησης γενικότερα αλλά και κατ’ επέκταση στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ακολούθως, κρίνεται απαραίτητο να παρατεθούν σταχυολογημένα όλα εκείνα τα χωρία του κεφαλαίου, που επιτρέπουν στον αναγνώστη να παρακολουθήσει ολοκληρωμένα τη σκέψη του φιλοσόφου, όπως αυτή ξεδιπλώνεται σπονδυλωτά. Κομβικοί όροι αποτελούν: τα *πειθήνια σώματα*, τα *μέσα της ορθής εκγύμνασης* και ο *πανοπτισμός*.

Τα πειθήνια σώματα

Όσον αφορά το πρώτο, ο φιλόσοφος κάνει λόγο για «τη διαμόρφωση μιας πολιτικής καταναγκασμών, που συνίστανται στην επεξεργασία του σώματος, στον υπολογισμένο χειρισμό των στοιχείων του, των κινήσεων του, της συμπεριφοράς του. Το

ανθρώπινο σώμα μπαίνει τώρα μέσα σ' ένα μηχανισμό εξουσίας που το ψαχουλεύει, το αποδιαρθρώνει και το ανασυνθέτει. Γεννιέται μια «πολιτική ανατομία» που είναι συνάμα μια «μηχανική της εξουσίας» [...] Η πειθαρχία κατασκευάζει έτσι σώματα υποταγμένα και εξασκημένα, σώματα «πειθήνια». Η πειθαρχία αυξάνει τις δυνάμεις του σώματος (με όρους οικονομικής χρησιμότητας) και μειώνει τις ίδιες αυτές δυνάμεις (με όρους πολιτικής υπακοής) (Φουκώ, 1989, σελ. 184).

Η πειθαρχία στηρίζεται σε τεχνικές πάντα σχολαστικές, συχνά χαμηλού βαθμού, αλλά που έχουν κάποια σημασία, εφόσον χαρακτηρίζουν έναν ορισμένο τρόπο πολιτικής και λεπτομερειακής περίζωσης του σώματος, μια καινούργια «μικροφυσική» της εξουσίας. [...] Η πειθαρχία είναι μια πολιτική ανατομία της λεπτομέρειας (ο.π., σελ. 185,186).

Πρωταρχικό στάδιο αυτής αποτελεί η κατανομή των ατόμων στο χώρο, μέσω διαφόρων μεθόδων. Μεταξύ αυτών ενδιαφέρον παρουσιάζουν:

α) *Η αρχή της στοιχειώδους εντόπισης ή της «δικτύωσης».* Το κάθε άτομο στη θέση του και σε κάθε θέση ένα άτομο [...] Πρέπει να επισημαίνονται οι παρουσίες και οι απουσίες, να είναι γνωστό πού και πώς θα ανευρίσκονται τα άτομα, να οργανώνονται χρήσιμες επικοινωνίες, να διακόπτονται όλες οι άλλες, να είναι δυνατό σε κάθε στιγμή να επιτηρείται η συμπεριφορά του καθενός, να αξιολογείται, να κυρώνεται, να μετριοούνται τα προσόντα και οι ικανότητες. Κοντολογίς, χρειάζεται μια μέθοδος για βαθύτερη γνώση των ατόμων, για τη θέση τους υπό έλεγχο και για τη χρησιμοποίησή τους (ο.π., σελ. 190).

β) *Η αρχή της εξατομικιστικής αστυνόμευσης* βάσει της οποίας τα άτομα κατανέμονται σε ένα χώρο όπου μπορεί κανείς να τα απομονώσει και να τα επισημάνει. [...] Σχηματίζεται ένα μόνιμο αστυνομικό δίκτυο: κάθε σύγκυση διαλύεται, δηλαδή η παραγωγή διαιρείται και η εργασιακή διαδικασία διαρθρώνεται από τη μια, σύμφωνα με τις φάσεις της τα στάδιά της ή τα στοιχειώδη επιτεύγματά της και από την άλλη, σύμφωνα με τα άτομα που την εκτελούν, σύμφωνα με τα μεμονωμένα σώματα που επιδίδονται σε αυτήν. Κάθε μεταβλητή της δύναμης αυτής -σθένος, ταχύτητα, επιδεξιότητα, σταθερότητα- μπορεί να παρατηρείται, άρα να χαρακτηρίζεται, να εκτιμάται, να καταγράφεται και να ανακοινώνεται στον ιδιαίτερο παράγοντά της (ο.π., σελ. 192, 193).

γ) *Στην πειθαρχία, τα στοιχεία είναι εναλλάξιμα μεταξύ τους*, αφού το καθένα τους καθορίζεται από τη θέση που κατέχει σε μια σειρά και από την απόσταση που το χωρίζει από τα άλλα. [...] Μονάδα εδώ είναι η θέση στη σειρά: η θέση που κατέχει κανείς σε μια ταξινόμηση, το σημείο όπου διασταυρώνονται μια γραμμή και μία στήλη, το διάστημα σε μια σειρά διαστημάτων, που μπορεί κανείς να τα διατρέξει το ένα μετά το άλλο. Η πειθαρχία, τέχνη της κατάταξης και τεχνική για την αλλαγή των κατατάξεων. Εξατομικεύει τα σώματα, ορίζοντας τον τόπο τους χωρίς να τα ριζώνει σ' αυτόν, αλλά τα κατανέμει και

τα κάνει να κυκλοφορούν μέσα σ' ένα δίκτυο σχέσεων (ο.π., σελ. 193- 194). Οργανώνοντας «κελιά», «θέσεις» και «σειρές», η πειθαρχία διαμορφώνει περίπλοκους χώρους, που ορίζουν θέσεις και καταδεικνύουν αξίες (ο.π., σελ. 196). Η καταχώρηση σε πίνακα με τη μορφή της πειθαρχικής κατανομής έχει ως λειτουργία να χειρίζεται την πολλαπλότητα καθεαυτήν, να τη διαμοιράζει και να της αποσπά τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. [...] Επιτρέπει ταυτόχρονα τον χαρακτηρισμό του ατόμου ως ατόμου και την καλή διοίκηση μιας δοσμένης πολλαπλότητας (ο.π., σελ. 197).

Στην κατασκευή των πειθήνιων σωμάτων συνεπικουρεί και ο έλεγχος της δραστηριότητας. Προγραμματισμένη απασχόληση με αυστηρότατη αστυνόμευση του χρόνου και χρονική ρύθμιση της πράξης, ώστε να εξασφαλιστεί η ποιότητα του χρόνου εργασίας. Η πειθαρχία οργανώνει μια θετική οικονομία. Προβάλλει την αρχή μιας θεωρητικά διαρκώς αυξανόμενης χρησιμοποίησής του χρόνου [...] σαν να ήταν δυνατόν, με κάποια εσωτερική ρύθμιση ολόενα και πιο λεπτομερειακή, να πλησιάζουμε σ' ένα ιδανικό σημείο όπου το ανώτατο όριο ταχύτητας φτάνει το ανώτατο όριο αποτελεσματικότητας (ο.π., σελ. 198-204). Η πειθαρχία όμως δεν είναι απλώς μια τέχνη κατανομής των σωμάτων, απόσπασης και σώρευσης του χρόνου αλλά και σύνθεσης των δυνάμεων για την απόκτηση ενός τελέσφορου μηχανισμού (ο.π., σελ. 215).

τα μέσα της ορθής εκγύμνασης

Η πειθαρχία «κατασκευάζει» άτομα χρησιμοποιώντας απλά όργανα ως μέσα ορθής εκγύμνασης: το ιεραρχικό βλέμμα, την κανονιστική κύρωση και τον ιδιάζοντα γι' αυτήν συνδυασμό τους, την εξέταση. Ο φιλόσοφος κάνει λόγο για ένα νέο τύπο επιτήρησης που στοχεύει σε έναν εντατικό, συνεχή έλεγχο που συνοδεύει ολόκληρη τη διαδικασία της εργασίας (ο.π., σελ. 232). Μια επιτήρηση που αποτελεί πλέον καθορισμένο λειτούργημα και που χάρη σε αυτήν η πειθαρχική εξουσία γίνεται ένα σύστημα «ολοκληρωμένο», εσωτερικά συνδεδεμένο με την οικονομία και τους στόχους του μηχανισμού όπου η εξουσία αυτή ασκείται. Και αν αληθεύει πως η επιτήρηση βασίζεται σε άτομα, η λειτουργία της είναι λειτουργία ενός δικτύου σχέσεων, από τα πάνω προς τα κάτω, αλλά και ως ένα σημείο, από τα κάτω προς τα πάνω, και πλαγίως. Το δίκτυο αυτό δίνει «σταθερότητα» στο σύνολο και το καλύπτει ολότελα με στοιχεία εξουσίας που στηρίζονται το ένα στο άλλο: επιτηρητές αδιάκοπα επιτηρούμενοι (ο.π., σελ. 233-235).

Στην πειθαρχία προβλέπονται κανονιστικές κυρώσεις. Η τιμωρία εκλαμβάνεται ως ένα στοιχείο του διττού συστήματος: ανταμοιβή-κύρωση. [...] Είναι επιπλέον δυνατόν να καθιερωθεί μια ποσοτικοποίηση και μια αριθμογραφημένη οικονομία. Μια ποινική

λογιστική, αδιάκοπα ενημερωμένη, επιτρέπει την επίτευξη του κολαστικού απολογισμού του καθενός. [...] Η πειθαρχία ανταμείβει με μόνο το σύστημα της προαγωγής, επιτρέποντας την απόκτηση βαθμών και θέσεων. Τιμωρεί με την υποβίβαση και την καθαίρεση. [...] Η τέχνη της τιμωρίας προβαίνει σε πέντε πολύ διαφορετικές ενέργειες: ανάγει τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές σ' ένα σύνολο, που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται. Διαφορίζει τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με αυτόν το γενικό κανόνα που τον κάνει να λειτουργεί είτε ως αφετηρία, είτε ως μέσος όρος που πρέπει να τηρείται, είτε ως βέλτιστο όριο που το άτομο πρέπει να πλησιάζει. Μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, το επίπεδο, τη «φύση» των ατόμων. Διαμέσου του «αξιολογικού» αυτού μέτρου, εξαναγκάζει σε μία συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί. [...] Η διηνεκής απειλή της ποινής που περνά από απ' όλα τα σημεία και ελέγχει ακατάπαυστα τους πειθαρχικούς θεσμούς, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, αποκλείει. Με μια λέξη: κανονικοποιεί (ο.π., σελ. 236-243).

Η εξέταση από την άλλη φανερώνει την καθυπόταξη εκείνων που θεωρούνται ως αντικείμενα και την αντικειμενοποίηση εκείνων που καθυποτάσσονται (ο.π., σελ. 245). Η εξέταση που τοποθετεί τα άτομα σ' ένα πεδίο επιτήρησης, τα εγκαθιστά ταυτόχρονα και μέσα σ' ένα δίκτυο εγγράφων. Τα εισάγει σε μια στοίβα από ντοκουμέντα που τα εντοπίζουν και τα προσδιορίζουν (ο.π., σελ. 250).

ο πανοπτισμός

Επιστέγασμα όλων των παραπάνω και αναντίρρητα ευρηματική έννοια αποτελεί η σύλληψη του πανοπτισμού, μια τεχνική που έχει ως ιδιαίτερο γνώρισμα την πειθαρχική αστυνόμευση. Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα [...] γενικά όλες οι βαθμίδες ατομικού ελέγχου λειτουργούν με διπλή μορφή: τη μορφή του δυαδικού διαμοιρασμού και του χαρακτηρισμού (τρελός- μη τρελός· επικίνδυνος-ακίνδυνος· φυσιολογικός- μη φυσιολογικός) και τη μορφή του καταναγκαστικού προσδιορισμού, της διαφορισμένης κατανομής (ποιος είναι· που πρέπει να βρίσκεται· πώς μπορεί να χαρακτηριστεί· πώς να αναγνωριστεί· πώς να ασκηθεί πάνω του –ατομικά- μια μόνιμη επιτήρηση, κ.λ.π.) (ο.π., σελ. 264). Η δομή αυτού του μηχανισμού βρήκε την πρώτη της έκφραση στο «Πανοπτικόν» (Panopticon) του Jeremy Bentham, ένα αρχιτεκτονικό μοντέλο φυλακών, που μπορεί βέβαια να μην χτίστηκε ποτέ, ωστόσο η φιλοσοφία του διαπερνά πολλά συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Γνωστό είναι το πρότυπό της: στην περιφέρεια, ένα δακτυλιοειδές οικοδόμημα· στο κέντρο, ένας πύργος· ο πύργος αυτός έχει μεγάλα παράθυρα που βλέπουν προς το εσωτερικό του δακτυλίου· το περιφερικό οικοδόμημα διαιρείται σε κελιά, που το καθένα

τους διαπερνά ολόκληρο το πάχος του οικοδομήματος· τα κελιά έχουν δυο παράθυρα – το ένα τους βλέπει προς τα μέσα και αντιστοιχεί σ’ ένα από τα παράθυρα του πύργου· το άλλο δίνει προς τα έξω, και αφήνει το φως να διαπερνά το κελί πέρα για πέρα. Φτάνει έτσι να τοποθετηθεί ένας επιτηρητής στον κεντρικό πύργο και σε κάθε κελί να κλειστεί ένας τρελός, ένας άρρωστος, ένας κατάδικος, ένας εργάτης ή ένας μαθητής: με την αντιφεγγιά της μέρας μπορείς να διακρίνεις από τον πύργο τους έγκλειστους – μικρές σιλουέτες δέσμιες στα κελιά της περιφέρειας. Το κάθε κλουβί είναι κι ένα μικρό θέατρο όπου ο ηθοποιός είναι μόνος, τέλεια εξαστομικευμένος και μόνιμα ορατός· το πανοπτικό αυτό σύστημα δημιουργεί μονάδες χώρων που επιτρέπουν την αδιάκοπη παρακολούθηση και την άμεση αναγνώριση.[...] Η ορατότητα είναι μια παγίδα (ο.π., σελ. 265).

Το μείζον αποτέλεσμα του «Πανοπτικού» είναι, επομένως, το ακόλουθο: να υποβάλλει στον κρατούμενο μια συνειδητή και μόνιμη σε βάρος του ορατότητα, που εξασφαλίζει την αυτόματη λειτουργία της εξουσίας. Να μονιμοποιεί τα αποτελέσματα της επιτήρησης, ακόμα κι αν αυτή είναι ασυνεχής στην άσκηση της (ο.π., σελ. 266). Το άτομο που καθυποβάλλεται σ’ ένα πεδίο ορατότητας, και που το ξέρει, επωμίζεται το ίδιο τους καταναγκασμούς της εξουσίας· τους προσαρμόζει αυθόρμητα στον εαυτό του· δέχεται μέσα του τη σχέση εξουσίας που παίζει ταυτόχρονα και τους δύο ρόλους· γίνεται η βάση της ίδιας του της καθυπόταξης (ο.π., σελ. 268).

Όσον αφορά την εργαστηριακή πλευρά, το Πανοπτικόν είναι «τόπος προνομιούχος για την εφαρμογή πειραμάτων πάνω στους ανθρώπους και για να αναλυθούν με πλήρη βεβαιότητα οι μεταβολές που θα μπορούσε κανείς να επιφέρει σ’ αυτούς». Το Πανοπτικόν ενδέχεται μάλιστα να αποτελέσει ένα σύστημα ελέγχου πάνω στους ίδιους τους μηχανισμούς του. Από τον κεντρικό του πύργο ο διευθυντής μπορεί να κατασκοπεύει όλους τους υπαλλήλους που έχει στις διαταγές του: νοσοκόμους, γιατρούς, επιστάτες, δασκάλους, φύλακες· θα μπορεί να τους κρίνει συνεχώς, να τροποποιεί τη συμπεριφορά τους, να τους επιβάλλει τις μεθόδους που θεωρεί τις καλύτερες· αλλά και ο ίδιος εύκολα θα μπορεί να παρακολουθείται από τους άλλους. Κάποιος επιθεωρητής, που θα εμφανιζόταν αιφνιδιαστικά στο κέντρο του Πανοπτικού, θα μπορούσε να κρίνει με μια ματιά -και χωρίς να είναι δυνατόν να του αποκρύψουν τίποτα- πώς λειτουργεί ολόκληρο το ίδρυμα (ο.π., σελ. 270).

Το Πανοπτικόν είναι το διάγραμμα ενός μηχανισμού εξουσίας [...] στην πραγματικότητα είναι ένας τύπος πολιτικής τεχνολογίας (ο.π., σελ. 271). Είναι ένα είδος εγκατάστασης των σωμάτων στο χώρο, κατανομής των ατόμων το ένα σε σχέση με το άλλο, ιεραρχικής οργάνωσης, διευθέτησης των κέντρων και αγωγών εξουσίας, καθορισμού των οργάνων της και των τρόπων παρέμβασής της -που όλα μπορούν να εφαρμοστούν στα

νοσοκομεία, στα εργαστήρια, στα σχολεία, στις φυλακές-. [...] Το πανοπτικό σχήμα είναι ένας ενισχυτής για οποιοδήποτε μηχανισμό εξουσίας. [...] Είναι «ένα καινούργιο και σημαντικό όργανο διακυβέρνησης ... η υπεροχή του συνίσταται στη μεγάλη δύναμη που είναι ικανό να δώσει σε κάθε θεσμό που εφαρμόζεται (ο.π., σελ. 272). Ο πανοπτισμός είναι η γενική αρχή μιας νέας «πολιτικής ανατομίας», που αντικείμενο και σκοπός της δεν είναι οι σχέσεις κυριαρχίας αλλά οι σχέσεις πειθαρχίας. Προγραμματίζει, στο επίπεδο ενός στοιχειώδους και εύκολα μεταβιβαζόμενου μηχανισμού, τη βασική λειτουργία μιας κοινωνίας που τη διαπερνούν και την κατακλύζουν πειθαρχικοί μηχανισμοί (ο.π., σελ. 275).

Σχετικά με τους πειθαρχικούς μηχανισμούς ο Foucault διαπιστώνει τα εξής: α) *Λειτουργική αντιστροφή των πειθαρχικών συστημάτων*. Έτσι, ενώ αρχικός προορισμός τους ήταν να εξουδετερώνουν τους κινδύνους [...] από δω και πέρα απαιτείται από αυτά -αφού έχουν την ικανότητα να το κάνουν- να παίξουν θετικό ρόλο, αυξάνοντας τη χρησιμότητα του ατόμου, β) *Μετακίνηση των πειθαρχικών μηχανισμών*. Τα μαζικά και συμπαγή πειθαρχικά συστήματα αποσυνθέτονται σε ευέλικτες μεθόδους ελέγχου, που μπορούν να μετατεθούν και να προσαρμοστούν. Πολλές φορές οι κλειστοί μηχανισμοί προσθέτουν στην εσωτερική τους και εξειδικευμένη λειτουργία ένα ρόλο εξωτερικής επιτήρησης, αναπτύσσοντας γύρω τους έναν ολόκληρο δακτύλιο από πλάγιους ελέγχους και γ) *Κρατικοποίηση πειθαρχικών μηχανισμών*. Η «πειθαρχία» δεν μπορεί να ταυτίζεται ούτε με ένα θεσμό ούτε με ένα μηχανισμό· είναι ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησης της, και περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών μεθόδων, διαδικασιών, επιπέδων εφαρμογής, στόχων· είναι μια «φυσική» ή μια «ανατομία» της εξουσίας, μια τεχνολογία. [...] Εντός αυτού του πλαισίου η θαυμαστή ολότητα του ατόμου δεν ακρωτηριάζεται, δεν καταστέλλεται, δεν αλλοιώνεται από το κοινωνικό μας σύστημα, αλλά το άτομο «κατασκευάζεται» εκεί φροντισμένα, σύμφωνα με μια ολόκληρη τακτική που αφορά τις δυνάμεις και τα σώματα (ο.π., σελ. 277-285).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επισήμανση του φιλοσόφου πως θα πρέπει μάλλον να δούμε τα πειθαρχικά συστήματα σαν ένα είδος αντί-δικαίου. [...] Ο τρόπος που η πειθαρχία επιβάλλεται, οι μηχανισμοί που κινητοποιεί, η μονοσήμαντη εξάρτηση των μεν σε σχέση με τους άλλους, το «περισσότερη εξουσία» που βρίσκεται πάντα από την ίδια μεριά, η ανισότητα της θέσης των διαφόρων εταίρων σε σχέση με τον κοινό κανονισμό αντιθέτουν τον πειθαρχικό δεσμό στο συμβατικό δεσμό και επιτρέπουν τη συστηματική νόθευση του δεύτερου από τη στιγμή που έχει ως περιεχόμενο έναν πειθαρχικό μηχανισμό. [...] Επιπλέον, ενώ τα νομικά συστήματα προσδιορίζουν τα υποκείμενα δικαίου σύμφωνα με παγκόσμιους κανόνες, τα πειθαρχικά συστήματα χαρακτηρίζουν, ταξινομούν, εξειδικεύουν· κατανέμουν σύμφωνα με μια ορισμένη κλίμακα, διαμερίζουν γύρω από ένα

όριο, κατατάσσουν ιεραρχικά τα άτομα το ένα σε σχέση με το άλλο, και στη χειρότερη περίπτωση, αποκλείουν και αχρηστεύουν (ο.π., σελ. 291-292).

Ο τρόπος που δομούνται κατά το Φουκώ οι τεχνολογίες εξουσίας και οι μηχανισμοί πειθαρχίας εμφανίζει πολλές ομοιότητες με την αξιολόγηση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, ασφαλέστερα συμπεράσματα είναι δυνατόν να προκύψουν μετά και από την λεπτομερή καταγραφή διαφόρων αξιολογικών συστημάτων κατά το ερευνητικό μέρος. Προς το παρόν, διατυπώνεται η εκτίμηση πως φαίνεται να υπάρχουν πολλά γνωρίσματα που παραπέμπουν ευθέως σε μια τεχνολογία εξουσίας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί, ο τρόπος που λειτουργεί και τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει στους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσω της παραγωγής λόγων αλήθειας που υποστηρίζονται από συγκεκριμένες πρακτικές (κανονικοποίηση και ταξινόμηση των υποκειμένων) συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση.

B.2.3 ΣΥΝΟΨΗ

Συνοψίζοντας, ο Φουκώ διαπιστώνει πως υπάρχουν τεχνολογίες εξουσίας που ταξινομούν τα άτομα σε κατηγορίες, παράγουν λόγους αλήθειας και οριοθετούν μια δέσμη πρακτικών. Η εξουσία που διαθέτει ένας τέτοιος μηχανισμός αποκαλύπτεται μέσα από στρατηγικές, χωρίς να του αποδίδεται απαραίτητα ένα υποκείμενο. Εν τέλει, οδηγεί στη νορμοποίηση και «διακυβέρνηση» των ατόμων μέσω εξατομικευτικών και ολοποιητικών πρακτικών. Το σχολείο αποτελεί ένα από τα «μπλοκ» όπου εντοπίζονται «πειθαρχίες» και λειτουργεί βάσει ενός δικτύου σχέσεων που απολήγει στην πλήρη γνώση και ιεραρχική ταξινόμηση των ατόμων. Ένα πεδίο όπου δρουν πειθήνια σώματα «κατασκευασμένα» μέσω της ορθής εκγύμνασης και του πανοπτισμού. Παράλληλα, όμως, με τις αρνητικές συνδηλώσεις που αναδύονται απορρέει και ένα προστιθέμενο όφελος από την όλη διαδικασία για τα άτομα και την κοινωνία με την αύξηση της αποδοτικότητας των υποκειμένων. Εν κατακλείδι, προβαίνοντας σε μια πρώτη εκτίμηση η εκπαιδευτική αξιολόγηση φαίνεται να λειτουργεί ως μία τεχνολογία εξουσίας και κατ' επέκταση ως ένας σύνθετος και πολυδιάστατος μηχανισμός πειθαρχίας.

B.3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μια απόπειρα να ενταχθεί ο μηχανισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο πλαίσιο ενός ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συγκείμενου που προωθεί τεχνικές λογοδοσίας και στοχεύει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας με όρους αγοράς. Έννοιες-κλειδιά για τη σκιαγράφηση αυτού του τοπίου αποτελούν: η *ύστερη νεωτερικότητα* (1975 μέχρι σήμερα), η *παγκοσμιοποίηση* και ο *νεοφιλελευθερισμός*, τρεις έννοιες μάλιστα αλληλοδιαπλεκόμενες με τη μορφή οργανικής ολότητας.

B.3.2 Θεσμικός λόγος εκπαιδευτικής πολιτικής υπερεθνικών οργανισμών

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα από τη δεκαετία του '90 επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους και τον τρόπο λειτουργίας τους και προωθούν μεταρρυθμίσεις. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αποτελούνται από *λόγους* (*educational discourse/politics*) και *πρακτικές* (*educational practices/policies*). Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, τους λόγους, αυτοί συνδέονται στενά με διακριτούς θεσμικούς μηχανισμούς/φορείς εξουσίας και γνώσης, αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες αιτιάσεις του ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκείμενου και συγκροτούν -μέσω του επιστημονικού λόγου- καθορισμένα καθεστώτα αλήθειας, τα οποία χρησιμοποιούνται -μέσω του συγκριτικού επιχειρήματος- για τη νομιμοποίηση της άσκησης των μεταρρυθμιστικών πολιτικών σε εθνικό επίπεδο (Πασιάς, 2006, σελ.79).

Οι εν λόγω μεταρρυθμίσεις που παρατηρούνται στην εκπαιδευτική πολιτική των εθνικών κρατών δεν μπορούν να κατανοηθούν παρά μόνο αν ιδωθούν στο πλαίσιο του εκπεφρασμένου διεθνούς λόγου εκπαιδευτικής πολιτικής που διαπνέεται από έναν στοχοκεντρικό και αξιολογικό συγκεντρωτισμό. Ο λόγος αυτός, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, οδηγεί στη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι διαφοροποιήσεις ωστόσο που εξακολουθούν να υπάρχουν μεταξύ αυτών ερμηνεύονται μέσω της «αναπλασίωσης» (*recontextualization*) σύμφωνα με τον όρο του Bernstein (2002), μια διαδικασία που οδηγεί σε διαφορετικές υλοποιήσεις του κυρίαρχου λόγου.

Τέτοιου είδους λόγους παράγουν διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ (OECD: Organization of Economic Cooperation and Development), η

UNESCO και η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank). Μεταξύ αυτών καταλυτική επίδραση ασκούν η Ε.Ε. και ο ΟΟΣΑ δημιουργώντας ένα δίκτυο αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα κράτη. Ο επίσημος θεσμικός λόγος της Ε.Ε. αποτυπώνεται κυρίως στη Λευκή βίβλο (White Paper) που αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κείμενο των κοινοτικών οργάνων στα οποία έχουν ληφθεί υπόψη οι προτάσεις και υποδείξεις της Πράσινης Βίβλου (Green Paper) που περιέχουν τα πρώτα εισηγητικά κείμενα.

Η ρητορική που υιοθετείται, ήδη από την αρχή της δεκαετίας του '90, αποτυπώνει την έμφαση που δίνεται ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ανάγκη εύρεσης νέων πρακτικών αξιολόγησης. Συγκεκριμένα:

Το **1991** Το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας καλεί την ΕΕΚ να ετοιμάσει και να υποβάλει άμεσα «μελέτες και προτάσεις (μεταξύ άλλων) σε θέματα αξιολόγησης» (Παπαδάκης, 2003).

Το **1995** εκδίδεται η *Λευκή Βίβλος* με τίτλο «*Διδασκαλία και μάθηση*» που αποτελεί ένα κείμενο-ορόσημο για τη διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού λόγου. Με αυτήν η Κοινότητα επιχειρεί πλέον συγκροτημένα και στοχευμένα να κατευθύνει τα κράτη μέλη σε συγκεκριμένες στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην οικονομική και κοινωνική συνοχή με όχημα την παιδεία. Στο επίκεντρο τίθενται θέματα ποιότητας και αξιολόγησης, ενώ εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν: η αποσύνδεση της εκπαίδευσης από το δημόσιο χαρακτήρα της, η θέσπιση κριτηρίων ποιότητας, παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας από τα οποία εξαρτάται η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

Το **2000** πραγματοποιείται η *Σύνοδος Αρχηγών Κρατών στη Λισσαβόνα για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση*, στόχος της οποίας είναι να καταστήσει την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά της συστήματα «σημεία αναφοράς για την ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο ως το 2010. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κατέστησε σαφές πως είναι ανάγκη να τεθούν ποσοτικά προσδιορίσιμοι στόχοι, σημεία σύγκρισης και δείκτες που θα αποτιμούν τις καλές πρακτικές και θα καθιστούν εφικτή την παρακολούθηση και την ανασκόπηση της προόδου που θα επιτυγχάνεται.

Στη συνέχεια, το **2001** το *Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ε.Ε.* σύστησε στα κράτη-μέλη «να υποστηρίξουν τη βελτίωση της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από την υποστήριξη και, αν κριθεί αναγκαίο, τη δημιουργία διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας».

Καθοριστική προσπάθεια συστηματοποίησης πολλών ακόμη αποσπασματικών πρωτοβουλιών της Ε.Ε. που ακολούθησαν σε θέματα εκπαίδευσης αποτελεί η συγκρότηση του προγράμματος «**Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010**». Με τη θέσπισή του τίθενται τρεις στρατηγικοί στόχοι (ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα) που εγκαινιάζουν την πρώτη

επίσημη απόπειρα οργάνωσης ενός σχεδίου αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε υπερεθνικό επίπεδο.

Συνοψίζοντας, ο επίσημος λόγος που συναρθρώνουν τα διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα αποτυπώνει εμφατικά την ανάγκη δημιουργίας κατάλληλου πλαισίου λογοδοσίας και αποτίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η εναγώνια αυτή προσπάθεια υπηρετεί σαφέστατα το πρόταγμα της ποιοτικής εκπαίδευσης, αλλά δίχως άλλο συνδέεται άρρηκτα και με προτάγματα από το χώρο της οικονομίας, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

B.3.3 Ποιοτική Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη: μια σχέση αλληλεξάρτησης

Οι συνεχείς εξελίξεις που παρατηρούνται διεθνώς, όσον αφορά τη σχεδίαση και την εφαρμογή πολυδύναμων συστημάτων αξιολόγησης, συνδέονται άμεσα με άλλα μέτρα που λαμβάνονται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης.

Η αμφίδρομη σχέση που συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομία αποτελεί κοινό τόπο τόσο σε επίπεδο επιστημονικού λόγου όσο και πολιτικής ρητορικής. Όσον αφορά το πρώτο έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες από το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου¹ που καταμαρτυρούν πως το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των πολιτών οδηγεί σε ευρύτερα πλεονεκτήματα της μάθησης. Αυτά τελικά μεταφράζονται σε μικρότερη αφαίμαξη του εθνικού προϋπολογισμού για την υποστήριξη του κράτους πρόνοιας, αφού για κάθε έτος σπουδών παραπάνω μειώνονται οι πιθανότητες για εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, η ροπή σε εξαρτήσεις και γενικότερα η υιοθέτηση μιας στάσης που ζημιώνει τα άτομα σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Αφετέρου, σε επίπεδο πολιτικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη και τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006 σελ 105), « η εκπαίδευση και η κατάρτιση δεν είναι δραστηριότητες που αναλαμβάνονται μόνο για λόγους κατανάλωσης αλλά και για επενδυτικούς σκοπούς». Αποτελούν δηλαδή μια επένδυση που στοχεύει στην προετοιμασία των ανθρώπινων πόρων προκειμένου να συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως η μεταβιομηχανική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να εδράζεται σε μια νεωτερική εκδοχή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (με σαφείς μονεταριστικές επιρροές). Ενδεικτική είναι

¹ Για περισσότερες πληροφορίες: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Research Report 27, (June 2008). Leading education and social research, Institute of Education University of London.

Επίσης, για το ίδιο θέμα: «Μη αγοραία οφέλη της εκπαίδευσης και εξωτερικότητες» στο «Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία» Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αθήνα: Gutenberg, σελ.115-118

η παρουσία (σε αξιοσημείωτη συχνότητα μάλιστα) όρων όπως «άυλη επένδυση» και «άντληση του καλύτερου από τις δυνάμεις μας» που προέρχονται κατευθείαν από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Παπαδάκης 2003, σελ. 241). Δεν είναι, λοιπόν, καθόλου παράξενο πως « το ουσιαστικότερο γνώρισμα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου είναι η εμφατική του αναφορά στην οικονομική αξία της εκπαίδευσης » (Ζμας, 2007 σελ: 14).

Κατά συνέπεια, τα χρήματα που δαπανώνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς προσδοκείται να οδηγήσουν σε μεγαλύτερη οικονομική ανάπτυξη σε ατομικό και εθνικό επίπεδο. Αυτή όμως η σχέση δεν παραπέμπει σε μια απλή εξίσωση στην οποία όσο αυξάνεται ο προϋπολογισμός για την εκπαίδευση τόσο αυξάνεται και το ανταποδοτικό όφελος. Οι πολιτικές που κατά καιρούς έχουν εφαρμοστεί αποδεικνύουν περίτρανα πως δεν αρκεί να εξασφαλίζονται υψηλά κονδύλια, εξίσου σημαντικό -αν όχι σημαντικότερο- είναι να δαπανώνται εκεί που πρέπει, όσα πρέπει, με τον τρόπο που πρέπει και όταν πρέπει.

Σε άμεση συνάρτηση με το παραπάνω είναι και το γεγονός πως τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στην οικονομία και τις αγορές συνήθως αποδίδονται στην ανελαστικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, που θεωρούνται «δύσκαμπτα», «απομονωμένα» και όχι σπάνια καταγγέλλονται ως «ανίκανα να διασφαλίσουν την κοινωνική ενσωμάτωση και τις προοπτικές της απασχόλησης. Πρόκειται για ένα σημαίνοντα εντοπισμό ευθυνών, καθώς όχι σπάνια νομιμοποιεί τα κελεύσματα για προσαρμογή της εκπαίδευσης στις καινούργιες ανάγκες της αγοράς, για την ακρίβεια, στην ίδια την οικονομία της αγοράς (Παπαδάκης, 2003).

Κατά τη δεκαετία του '70 η κοινωνικο-οικονομική κρίση είχε οδηγήσει στη στοχοποίηση του σχολείου και στο πρόσφορο έδαφος των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων ξεκίνησαν έρευνες στις εσωτερικές διαδικασίες του σχολείου, ώστε να δοθούν λύσεις. Η θεματολογία τους περιλάμβανε κυρίως τη σχολική κουλτούρα, την ανάλυση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τη σχολική διοίκηση και το management (Γρόλλιος, 1999). Ανάλογα ζητήματα ανακύπτουν κατ' αναλογία και σήμερα εν τω μέσω μιας νέας οικονομικής δυσπραγίας.

Συνοψίζοντας, υπάρχει ολοφάνερα μια σχέση αμφίδρομης αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομία. Αυτή η παραδοχή ωστόσο δεν οδηγεί απαραίτητα και στη νομιμοποίηση μετάγγισης αρχών και πρακτικών οικονομικού τύπου στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέτοιου είδους «αναπλαισιώσεις» δημιουργούν εύλογα ερωτηματικά και έντονο προβληματισμό ως προς τα αποτελέσματα που επιφέρουν σε κοινωνικό και ηθικό επίπεδο. Η ανάδειξη αυτών των ζητημάτων αποτυπώνεται ολοκληρωμένα με την ένταξή τους στο ευρύτερο σκηνικό της παγκοσμιοποίησης και του οικονομικού φιλελευθερισμού, κάτι που επιχειρείται ακολούθως.

B.3.4 Η εκπαίδευση κατά την εποχή της ύστερης νεωτερικότητας

υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και του ατομισμού

Στην εποχή της πρώτης νεωτερικότητας ο M. Sadler (1900) υποστήριξε εύστοχα ότι αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό με αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό. Έναν αιώνα μετά, στην εποχή της δεύτερης νεωτερικότητας, ο ίδιος ισχυρισμός εξακολουθεί να ισχύει με τη σημείωση ότι σήμερα αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα στα όρια του (Μπουζάκης, 2005). Βασικά χαρακτηριστικά της *ύστερης, σύγχρονης ή αλλιώς δεύτερης νεωτερικότητας (late modernity)* σύμφωνα με τον Beck (1996) είναι η *παγκοσμιοποίηση* και ο *ατομισμός*.

Η *παγκοσμιοποίηση* αποτελεί μια νέα ορθοδοξία, που οδηγεί κατά τον Μουζέλη (2005, σελ. 56) σε μια συγκέντρωση των μέσων παραγωγής, κυριαρχίας και πολιτισμικής εκκοινωνήσης σε παγκόσμια κλίμακα. Σήμερα βλέπουμε τη σταδιακή έκλειψη όχι του κράτους-έθνους αλλά του κρατισμού: δηλαδή της ικανότητας του εθνικού κράτους να ελέγχει, για παράδειγμα, τις παγκόσμιες κινήσεις πληροφοριών και κεφαλαίων.

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια θεμιτοποιημένη έννοια του σύγχρονου διαλόγου και των πολιτικών αναφορικά με τις εθνικές οικονομίες και τη διαχείριση των δημόσιων υπηρεσιών και επιπλέον μια νομιμοποιημένη ιδέα της αναδόμησης και αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συνιστά, ως μία ακολουθία κοινωνικών διαδικασιών, θεσμών και νοηματοδοτήσεων που υπερβαίνουν τα εθνικά όρια, τη μήτρα πλαίσιο για τη μεταβολή των αξιών και της εκπαιδευτικής κουλτούρας (Καζαμιάς 2005, σελ. 93).

Η νέα εκπαιδευτική κουλτούρα οδηγεί σε νέα καθεστώτα αλήθειας που συνδέονται και διαπερνούν τις πολιτικές της «ρύθμισης» (discourse/politics of regulation) και εκφράζονται με τους σύγχρονους όρους της τεχνοκρατίας (technocracy). Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους γίνεται από μια τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέονται με έννοιες όπως εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή. Μια ειδική περιοχή των ρυθμιστικών πολιτικών, οι πολιτικές για τη διαχείριση της γνώσης συνδέονται με έννοιες όπως ανταγωνιστικότητα, καινοτομία, ικανότητες, αξιολόγηση (assessment), λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση (certification), παραγωγικότητα (productivity), αποτελεσματικότητα (effectiveness), διαχείριση ολικής ποιότητας (total quality control) (Πασιάς, 2006, σελ. 82).

Η ανάγκη να αποκτήσει η εκπαίδευση μια παγκοσμιοποιημένη διάσταση και να λειτουργήσει μέσα από ένα διεθνές δίκτυο συνεργασίας είχε υπογραμμιστεί ήδη από το 1991 από την Ευρωπαϊκή επιτροπή σε ένα υπόμνημα της για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Σε αυτό επεσήμαινε την ευρύτερη πολιτική και οικονομική σημασία που έχει για την Ευρωπαϊκή Κοινότητα η εκπαιδευτική συνεργασία της Ευρώπης με τον υπόλοιπο κόσμο.

Από το 1992 και μετά, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσέδωσε μια έντονα διεθνή διάσταση στην εκπαιδευτική της πολιτική με βάση την δεκαετή πείρα που αποκόμισε από την εφαρμογή του μοντέλου της ενδοενωσιακής συνεργασίας στον τομέα της παιδείας και κατάρτισης (Τσαούσης, 2007 σελ.257). Οι μελέτες π.χ. και οι έρευνες του ΟΟΣΑ σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών-μελών του αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης για τον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής κοινότητας. Η Παγκόσμια Τυποποίηση της Εκπαίδευσης της Ουνέσκο αποτέλεσε βάση για σύγκριση του επιπέδου και του κεντρικού περιεχομένου διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται από κράτη-μέλη Διεθνών Οργανισμών που έχουν ως αντικείμενο τους θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τεχνική συνεργασία βοηθάει στη δημιουργία μεθόδων μέτρησης, παρακολούθησης και σύγκρισης της αποτελεσματικότητας των πολιτικών που ακολουθούνται από κράτη-μέλη των διαφόρων Οργανισμών (Τσαούσης, 2007 σελ.313).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, **ο ατομισμός** ή αλλιώς **εξατομίκευση**, υποδηλώνει σύμφωνα με τον Beck (1996) ότι τα άτομα διαχειρίζονται μόνα τους μια ριψοκίνδυνη ελευθερία, διαχείριση εξαιρετικά δύσκολη εξαιτίας της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνιών αλλά και των νέων προβλημάτων και καταστάσεων απέναντι στις οποίες βρίσκονται οι άνθρωποι. Το άτομο ωθείται να γίνει «δρων κατασκευαστής, ισορροπιστής και σκηνοθέτης της βιογραφίας του». Ο Αμερικανός κοινωνιολόγος R. Senett, (όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2001) μιλά για τον «σπονδυλωτό» άνθρωπο (modularman), εννοώντας τον ασπόνδυλο άνθρωπο που προσαρμόζεται σ' όλες τις καταστάσεις.

B.3.5 Η εκπαίδευση υπό το πρίσμα του οικονομικού φιλελευθερισμού: «Αγοραίες» πρακτικές και διαφαινόμενοι κίνδυνοι

Όσον αφορά το τρίτο θεωρητικό μόρφωμα που εμποτίζει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, ο κυρίαρχος **οικονομικός φιλελευθερισμός** παραπέμπει στα ιδεολογικά σημαίνοντα του οικονομισμού, της παραγωγικότητας, του ανταγωνισμού, της

αγοραιοποίησης, της σύγκλισης, της προσαρμογής, της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της απασχολησιμότητας (Μπουζάκης, 2005).

« Εύκολα διαπιστώνει κανείς πως οι εκπαιδευτικοί λόγοι διαπνέονται από έντονο οικονομιστικό ήθος, ορθολογική λειτουργικότητα, νέο-φιλελεύθερες αξίες και μια επιχειρησιακή ηθική. Αυτές οι ιδέες και οι αξίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι εντάσσονται αναπόσπαστα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αποτελεσματικότητας, ανταγωνισμού, παραγωγής, απόδοσης, αγορών, ελεύθερου ατομικισμού, αποκρατικοποίησης, ιδιωτικοποίησης και άλλων παρεμφερών »(Καζαμιάς, 2005 σελ.94).

Ο οικονομικός φιλελευθερισμός ή αλλιώς νεοφιλελευθερισμός έχει οδηγήσει στην αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης και αλυσιδωτά έχει μετασηματίσει πολλές πτυχές της: τους στόχους, τα κίνητρα, τις μεθόδους, τα πρότυπα αριστείας και τα όρια της ελευθερίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Σε συνδυασμό μάλιστα με το κεφάλαιο και την πολιτική επιδιώκει να εξουδετερώσει και να καταστρέψει τα εν δυνάμει αποθέματα αντίστασης και να υπηρετήσει τα συμφέροντα του κεφαλαίου εις βάρος της εργατικής τάξης, υποδαυλίζοντας έτσι τις κοινωνικές ανισότητες (Hill, 2003).

« Στο «παγκόσμιο χωριό» που έχει διαμορφωθεί το οικονομικό στοιχείο παίζει κεντρικό ενοποιητικό/συντονιστικό ρόλο. Η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δε ρυθμίζουν μόνο τον οικονομικό χώρο αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες λογικές και αξίες των μη οικονομικών χώρων. Η κυριαρχία του οικονομικού στοιχείου είναι τέτοια που τείνει να έχει ισοπεδωτικό παρά εξισορροπητικό χαρακτήρα » (Μουζέλης, 2005:σελ. 57). Παρόμοιο προβληματισμό αναπτύσσει και ο Ball (1999, όπ. αναφ. στο Kazamias, 2001) υποστηρίζοντας πως «τα προβλήματα της παγκοσμιοποίησης κατασκευάζουν και παράγουν τα σύγχρονα προβλήματα της εκπαίδευσης» και «νέες κανονικότητες», μία εκ των οποίων, σύμφωνα με αυτόν, είναι ο αυξανόμενος αποικισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής από τις επιταγές της οικονομικής πολιτικής.

Δεν είναι λίγες οι πρακτικές που προωθούνται και παραπέμπουν ευθέως στην αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης. Η αναφορά αυτών κρίνεται απαραίτητη, καθώς με κάποιο τρόπο συσχετίζονται με το μηχανισμό της αξιολόγησης και σηματοδοτούν πολλαπλούς τρόπους αξιοποίησης των πληροφοριών που συλλέγονται. Οι πρακτικές αυτές τείνουν σε μία ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης τόσο με τρόπο ενδογενή όσο και εξωγενή.

Η **ενδογενής ιδιωτικοποίηση** (Ball, 2011) αφορά την εισαγωγή ιδεών, τεχνικών και πρακτικών από τον ιδιωτικό τομέα, έτσι ώστε ο δημόσιος τομέας να μοιάζει περισσότερο με επιχείρηση. Συγκεκριμένα:

- *Επιλογή σχολείου (school choice)*

- *Μεταβίβαση του ελέγχου του προϋπολογισμού*
- *Ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων*
- *«Νέος διοικητισμός» (new managerialism)*
- *Ανταγωνιστική χρηματοδότηση μέσω συμβάσεων ή χρήση του σχολείου ή σχολικών ιστότοπων για την προώθηση καταναλωτικών αγαθών από μεγάλες εταιρείες (π.χ. Mc Donald's, Cadbury's, Nike, Reebok, Adidas, Coca Cola κ.α.)*
- *«management» απόδοσης*
 Σε επίπεδο σχολείων αυτό μεταφράζεται σε σύνδεση της χρηματοδότησης τους με την επίδοσή τους στον «πίνακα αξιολόγησης». Σε επίπεδο εκπαιδευτικών σύνδεση της αμοιβής τους με βάση την απόδοση, σύναψη ατομικών συμβάσεων, άρση της συνάφειας μεταξύ τυπικών προσόντων και πρόσληψης στην εκπαίδευση και εισαγωγή πρόσθετων κριτηρίων αποδοτικότητας.
- *Επιχειρηματικό πνεύμα*

Η *εξωγενής ιδιωτικοποίηση* της δημόσιας εκπαίδευσης, που είναι φανερή με το άνοιγμα των υπηρεσιών της δημόσιας εκπαίδευσης στη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση και τη χρησιμοποίηση του ιδιωτικού τομέα για τον σχεδιασμό, τη διοίκηση ή την παροχή πλευρών της δημόσιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα:

1. *Ιδιωτικοποίηση προγραμμάτων πολιτικής ή τμημάτων της δημόσιας εκπαίδευσης.*

Αφορά υποστηρικτικές υπηρεσίες (συντήρηση, ασφάλεια καθαριότητα, τροφοδοσία, γραμματειακή υποστήριξη), αλλά και σύναψη συμβάσεων για τη διενέργεια μαθητικών εξετάσεων, τη διαχείριση ή ακόμη και τη διοίκηση ενός σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι λεγόμενες Επιχειρήσεις Διαχείρισης Παιδείας (ΕΔΠ). Πρόκειται για εταιρείες, εισηγμένες στο χρηματιστήριο στις οποίες παραχωρείται η διαχείριση είτε από το κράτος είτε από τις τοπικές αρχές (Μπουζάκης, 2001). Η τακτική αυτή βρίσκεται μεγάλη εφαρμογή στις ΗΠΑ, τη μητρόπολη της Παγκοσμιοποίησης, αλλά και στην Αγγλία (Ball, 2008).

2. *«Ιδιωτικοποίηση πολιτικής»* με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών /αξιολογήσεων /ερευνών από εκπαιδευτικές υπηρεσίες του ιδιωτικού τομέα και από εταιρείες συμβούλων management. Σε εθνικό, τοπικό και θεσμικό επίπεδο, πωλούνται ιδέες για την πολιτική και για μεταρρυθμίσεις καθώς και για «λύσεις σχολικής βελτίωσης» (Ball, 2011). Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν: η CEA (Cambridge Education, πρώην Cambridge Educational Associates που παρέχει τις υπηρεσίες της σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, πολιτείες της Αμερικής, σε περιφερειακές κυβερνήσεις της Κίνας, στο Χονγκ Κονγκ και αλλού), η Nord- Anglia, η Edison, η Serco και η GEMS.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τα σχολεία επιχειρηματικές μονάδες που για να επιβιώσουν θα πρέπει να ικανοποιήσουν τους “πελάτες - καταναλωτές” (γονείς, μαθητές). «Σε αυτή την ιδιόμορφη εκπαιδευτική αγορά ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος και υποσκάπτεται η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση. Τα σχολεία αξιολογούνται και κατατάσσονται σε “καλά” και “αδύνατα”, η παιδεία από δημόσιο αγαθό μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο προϊόν, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με όρους επιχείρησης που αποσκοπεί στο κέρδος, το κράτος επαναρρυθμίζει τη σχέση του με τα σχολεία, όπως και με όλες τις δημόσιες υπηρεσίες, υιοθετώντας ένα στρατηγικό, επιτελικό ρόλο και παραχωρεί ενισχυμένη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, αλλά διατηρεί τον ιδεολογικό έλεγχο» (Μπουζάκης 2001, σελ.144-145). Αναδύεται έτσι μια νέα αρχιτεκτονική εξουσίας/κυβέρνησης, μια διακυβέρνηση που παύει να διευθύνει γραφειοκρατικές δομές και πλέον το έργο της συνίσταται στη διαχείριση δικτύων (Rhodes, 1997).

Εύλογα, λοιπόν, γεννιούνται ερωτηματικά για τη χρήση των πληροφοριών που συλλέγονται μέσω της αξιολόγησης· κατά πόσον είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη διάβρωση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να προδιαγράψουν την υποβάθμιση κάποιων σχολικών μονάδων, κατ’ επέκταση των καθηγητών που εργάζονται σ’ αυτά και κατά συνέπεια των μαθητών που φοιτούν.

B.3.6 ΣΥΝΟΨΗ

Συνοψίζοντας, ο επίσημος λόγος που παράγεται από διεθνείς οργανισμούς δίνει μεγάλη έμφαση στο ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συνακόλουθα η ανάπτυξη της οικονομίας, δεδομένης της σχέσης αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ τους. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν υποστεί έναν εκ βάθρων μετασχηματισμό στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας, της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού. Νέα καθεστώτα αλήθειας καθιερώνονται από τα διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα και η εκπαίδευση φαίνεται να υπακούει στα κυρίαρχα οικονομικά προτάγματα και να λειτουργεί με όρους αγοράς. Οι εκφάνσεις αυτές της αγοραιοποίησης είναι ποικίλες. Κάποιες πρακτικές μάλιστα που υιοθετούνται τείνουν σε μια ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης με τρόπο ενδογενή ή εξωγενή και καταλήγουν σε μία ταξινόμηση των σχολείων που θέτει σε αμφισβήτηση τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

B.4 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

B.4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί να διερευνήσει τις συνέπειες που ενδεχομένως επιφέρει η αξιολόγηση τόσο στον επαγγελματισμό όσο και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η προβληματική που αναπτύσσεται εκκινεί από τις ενστάσεις που διατυπώνονται ως προς την ένταξη του εκπαιδευτικού στην τάξη των επαγγελματιών και συνεχίζει διερευνώντας πώς αυτός ο εξ αρχής αμφισβητούμενος επαγγελματισμός δέχεται πιέσεις και μετασχηματίζεται υπό την πίεση αξιολογικών συστημάτων που υπαγορεύουν τα προτάγματα της επιτελεσματικότητας και της διαχειριστικότητας. Παράλληλα, όμως, φαίνεται να αναπτύσσεται και ένας άλλος λόγος, ο δημοκρατικός, που έχει τη δική του δυναμική και δύναται να οδηγήσει στο σχηματισμό μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας.

B.4.2 Εκπαιδευτικός: Υπάλληλος ή επαγγελματίας (*employee or professional*) ;

Για πολλά χρόνια η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν συμπεριλαμβανόταν στα επαγγέλματα αλλά στα ημι- ή οιονεί επαγγέλματα (*quasi- or semi- professions*) (Etzioni, 1969), καθώς δεν πληρούσε όλα τα κριτήρια για να οριστεί ως τέτοιο. Κοινωνιολόγοι κατά τη δεκαετία του '50 και του '60 είχαν ορίσει τα βασικά γνωρίσματα κάθε επαγγέλματος: χρήση δεξιοτήτων βασισμένων σε θεωρητική γνώση, εκπαίδευση και κατάρτιση πάνω σε αυτές τις δεξιότητες, πιστοποίηση ύστερα από εξετάσεις, έναν κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς που εκπορεύεται από το κοινό καλό και μια ισχυρή επαγγελματική οργάνωση (Whitty, 2000). Ένα επάγγελμα βασίζεται σε ένα εξειδικευμένο σώμα γνώσης, που απαιτεί παρατεταμένη εκπαίδευση, περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων επί τη βάση γενικών αρχών, παροχή υπηρεσιών σε πελάτες, αποτελεί ένα σώμα που ορίζει τα κριτήρια ένταξης των μελών της, αναγνωρίζει μόνο στα μέλη του επαγγέλματος το δικαίωμα της διατύπωσης κρίσεων επί των ενεργειών κάποιου άλλου μέλους (Shein, 1974).

Υπό αυτό το πρίσμα ο εκπαιδευτικός λειτουργεί εν μέρει ως επαγγελματίας καθώς το έργο του βασίζεται σε εξειδικευμένες δεξιότητες και γνώσεις, απαιτεί παρατεταμένη εκπαίδευση και θα μπορούσε να εκληφθεί ως παροχή υπηρεσίας. Από την άλλη όμως εκλαμβάνεται και ως υπάλληλος, αφού το έργο του βρίσκεται μέσα σε μια ιεραρχική δομή

(του συστήματος και του σχολείου), κρίνεται από πολλούς οι οποίοι δεν είναι συνάδελφοι του και δεν επιλέγει τους πελάτες του (Sockett, 1976).

Τα παραπάνω κριτήρια δεν αποτελούν ωστόσο αναγκαίες και επαρκείς προϋποθέσεις, καθώς κάποια επαγγέλματα είναι πιθανόν να μην ανταποκρίνονται στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Shein, 1974). Σύγχρονοι κοινωνιολόγοι συμφωνούν πως η έννοια του επαγγέλματος μπορεί να ποικίλλει με το πέρασμα των χρόνων, σε συνάρτηση και με την κοινή αντίληψη. Συνεπώς και οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα επάγγελμα, ακόμη και αν δεν έχουν τα τυπικά γνωρίσματα ενός επαγγέλματος (Whitty, 2000).

Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό του Hargreaves (1994) επάγγελμα αποτελεί μία δουλειά που ασκείται από κάποιον που έχει τον έλεγχο της εργασίας του και οργανώνεται από ένα σύνολο θεσμών που έχουν συσταθεί εν μέρει από μια συγκεκριμένη ιδεολογία της τεχνογνωσίας και της υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί υπό το πρίσμα του πραγματικού επαγγελματία είναι άτομα που ενσαρκώνουν θεμελιώδεις εκπαιδευτικές αξίες, οι οποίες δεν εκδηλώνονται μέσα από ένα περιορισμένο σύνολο τεχνικών ικανοτήτων ούτε από μια περιγραφή εργασίας ή από μία σύμβαση εργασίας, αλλά από την προσωπική πρωτοβουλία, την αυτογνωσία και την επαγγελματική αυτονομία (Codd, 2005). Σε αυτή τη διευρυμένη προσέγγιση του επαγγελματία διαφαίνονται δύο θεμελιώδη συστατικά: α) η αυτονομία, η οποία συνιστά την ειδοποιό διαφορά που ξεχωρίζει ένα επάγγελμα από μια προλεταριακή εργασία (Larson, 1977) και β) η ηθική δεοντολογία. Οι επαγγελματίες έχουν βασικούς ηθικούς σκοπούς και ηθικούς κώδικες (Hansen, 1995).

Πάντως, είναι γεγονός πως τα ειδικά εκείνα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν ένα επάγγελμα δεν είναι πάντα ευδιάκριτα στην περίπτωση του εκπαιδευτικού. Αυτός είναι και ο λόγος που συχνά καταβάλλεται προσπάθεια για να αναγνωριστεί και η διδασκαλία στα επαγγέλματα. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται κατά τον Whitty (2000) *επαγγελματοποίηση* (*professionalization*). Ο όρος αυτός δηλώνει ουσιαστικά την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βελτιώσει το “status” και το κύρος της εργασίας του. Αυτό σχετίζεται άμεσα με το πώς αισθάνεται ότι τον βλέπουν οι άλλοι σε σχέση με την εκτίμηση, το κύρος και τα επίπεδα της επαγγελματικής του αμοιβής (Hargreaves, 2000).

Κοντά σε αυτό τον όρο αναπτύχθηκε και η έννοια της *επαγγελματικής ανάπτυξης* του εκπαιδευτικού (*professional development*), δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία η επαγγελματικότητα και/ή ο επαγγελματισμός ενισχύονται (Evans, 2007), και η συνακόλουθη παραγωγή συστημάτων και μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης².

² Για περισσότερες πληροφορίες: “Teacher professional development: an international review of the literature”, Eleonora Villegas-Reimers, UNESCO 2003

Ειδικότερα η επαγγελματική ανάπτυξη κατά τον Evans (2002) συνίσταται σε δύο επίπεδα: α) τη λειτουργική ανάπτυξη (functional development) που σχετίζεται με τις απόψεις, τη διαδικασία της σκέψης, τις ιδέες και το κίνητρο που έχουν τα άτομα και β) τη συμπεριφοριστική ανάπτυξη (attitudinal development) που αναφέρεται στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται και στο είδος και στην ποσότητα του παραγόμενου έργου από την εργασία τους.

Βέβαια, όπως παρατηρεί και ο Noordegraaf (2007) οι πιέσεις που ασκούνται για επαγγελματοποίηση μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως αντιφατικές. Οι κοινωνίες της γνώσης απαιτούν επαγγελματίες, τη στιγμή που είναι γεμάτες εμπόδια για τη σύσταση ισχυρού επαγγελματισμού. Μέσα στο κλίμα του νεοφιλελευθερισμού ευνοούν την ευέλικτη εξειδίκευση, δίνουν έμφαση στους καταναλωτές, στον έλεγχο του κόστους, στη διαχείριση της απόδοσης με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να διατηρηθεί η επαγγελματική αυτονομία. Αυτό σημαίνει πως ο επαγγελματισμός είναι ελκυστικός, αλλά θα υπάρξουν ισχυροί φραγμοί για την καθιέρωση επαγγελματιών τόσο για τη διατήρηση του κλασικού επαγγελματισμού όσο και για την ανάδειξη ενός νέου επαγγελματισμού.

B. 4.3 Οι ποικίλες αποχρώσεις του επαγγελματισμού

& τα συνδεδεμένα κοινωνικο-πολιτικά διακυβεύματα

Ο Hoyle (1975) αναγνωρίζει δύο διακριτές όψεις στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών: τον επαγγελματισμό (*professionalism*) και την επαγγελματικότητα (*professionalism*), όρους που εισήγαγε ο ίδιος. Ο πρώτος όρος αποδίδει τις στρατηγικές και τη ρητορική που επιστρατεύουν τα μέλη ενός επαγγέλματος στην προσπάθεια τους να αναβαθμίσουν το κύρος, τον μισθό και τις συνθήκες εργασίας τους, ενώ ο δεύτερος τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες που ενεργοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους.

Ο ορισμός αυτών των δύο εννοιών κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα είναι ουσιαστικά μια πάλη ανάμεσα σε διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη (Whitty, Power, & Halpin, 1998). Εκπρόσωποι συνδικαλιστικών οργανώσεων, γραφειοκράτες, πολιτικοί, ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί προωθούν τη δική τους εκδοχή και μονοπωλούν για τον εαυτό τους πως λειτουργούν με γνώμονα το ατομικό και συλλογικό συμφέρον των εκπαιδευτικών (Sachs, 2001).

Η έννοια του επαγγελματισμού συχνά παρουσιάζεται ως συμπληρωματική με την επαγγελματοποίηση, που αναφέρθηκε παραπάνω (βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας συνεπάγεται και αναβάθμιση του επαγγελματικού κύρους). Ωστόσο, μερικές φορές είναι αντικρουόμενες, καθώς η τεχνική και επιστημονική ενίσχυση του διδακτικού έργου μπορεί να σημαίνει ταυτόχρονα παραμέληση άλλων εξίσου σημαντικών συναισθηματικών διαστάσεων της μάθησης (Hargreaves & Goodson, 1996). Παράλληλα ο Hargreaves (2000) παρατηρεί πως ισχυρότερη επαγγελματοποίηση δεν οδηγεί πάντοτε σε μεγαλύτερο επαγγελματισμό.

Ο επαγγελματισμός κατανοείται καλύτερα εντός του πολιτικού πλαισίου, ώστε να διερευνηθεί η αξία που αποδίδεται στις παρεχόμενες υπηρεσίες των συγκεκριμένων επαγγελματιών από αυτούς που κατέχουν την εξουσία (Ozga, 1995). Υπό αυτό το πρίσμα και κατά την ίδια ερευνήτρια γίνεται αντιληπτό πως συνιστά και μια μορφή επαγγελματικού ελέγχου –εν προκειμένω των εκπαιδευτικών. Μεγάλη σημασία κατέχει και το κοινωνικό συγκείμενο, καθώς πολλοί μελετητές συμφωνούν πως πρόκειται για ένα ρευστό όρο, ιστορικά μεταβαλλόμενο και κοινωνικά κατασκευασμένο (Troman, 1996· Helsby, 1999· Holroyd, 2000).

Ο Hargreaves (2000) υιοθετώντας μια μακρο-προοπτική διακρίνει τέσσερις ευρύτερες ιστορικές φάσεις στην ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ωστόσο πως δεν είναι καθολικές για όλα τα κράτη, δεν ακολουθούν απαραίτητα την ίδια σειρά με μια εξελικτική αναγκαιότητα και πως είναι ενδεχόμενο σε κάποιες περιπτώσεις να υπάρχει μία μείξη χαρακτηριστικών που αντιστοιχούν σε διαφορετικές φάσεις. Συγκεκριμένα:

A) Η προ- επαγγελματική εποχή (The Pre-Professional Age): Παραπέμπει σε έναν περιορισμένο επαγγελματισμό (restricted professionalism). Η διδασκαλία είναι μια διοικητικά απαιτητική αλλά ταυτόχρονα τεχνικά απλή πράξη με όρους παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί βελτιώνονται μέσα από μια ατομική πορεία δοκιμής και λάθους (trial-and-error) (Hargreaves, 2000). Είναι σχεδόν ερασιτέχνες· πρέπει απλά να διεκπεραιώνουν τις οδηγίες των ανωτέρων τους που είναι καλύτεροι γνώστες των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Murray, 1992).

B) Η εποχή του αυτόνομου επαγγέλματος (The Age of the Autonomous Professional): Εποχή (από το 1960 και εξής) που βρίσκει τους εκπαιδευτικούς με ενισχυμένο το κύρος και τη θέση τους (Hargreaves, 2000). Πρωταρχικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας αποτελεί ο ατομισμός (Hargreaves, 1980). Η ατομικότητα, η απομόνωση και η ιδιωτικότητα αναγνωρίζονται ως τα κυρίαρχα γνωρίσματα της διδακτικής κουλτούρας κατά τη δεκαετία του '70 και του '80. Οι περισσότεροι δάσκαλοι διδάσκουν σε ένα κουτί (Zielinsky & Hoy,

1983). Ταυτόχρονα παρατηρείται μία πρόκληση απέναντι στην -έως τότε- ομοιογενή άποψη περί παιδαγωγικής και η δυνατότητα διακριτικής λήψης απόφασης σε ευρύτερες περιοχές (Day, 2002). Αυτές οι πρώτες «χαραμάδες απόφασης» εγκαινίασαν μια περίοδο κατά την οποία η αυτονομία και η παρεχόμενη προστασία από εξωτερικές παρεμβάσεις διαφυλάχτηκαν περισσότερο από κάθε άλλη φορά (Hargreaves, 2000).

Γ) Η εποχή του συλλογικού επαγγέλματος (The Age of the Collegial Professional): Το κέντρο βάρους κατά την περίοδο αυτή (τέλη δεκαετίας 1980) μετατίθεται στη θεμελίωση μιας ισχυρής συνεργατικής κουλτούρας, παράλληλα με την επέκταση του ρόλου και την εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού (Day, 2002). Ο εκπαιδευτικός χάνει μεγάλο μέρος της αυτονομίας του, αδυνατώντας να ανταποκριθεί στη διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα της σχολικής εκπαίδευσης (Hargreaves, 2000). Πλέον ζητούμενο αποτελεί η ισχυροποίηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μέσω της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εντός συνεργατικού πλαισίου που απέχει παρασάγγας από την ατομική, επεισοδιακή και ασθενώς συνδεδεμένη με τις ανάγκες του σχολείου που ίσχυε έως τότε.

Δ) Η μετά-επαγγελματική εποχή (post professional): Σε αυτή την περίοδο οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν συγκεντρωτικά προγράμματα σπουδών, τεχνικές αξιολόγησης και εξωτερικής εποπτείας και τα οικονομικά προστάγματα της αγοραιοποίησης. Η μοίρα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε αυτή την περίοδο - που ακόμη βρίσκεται σε εξέλιξη - δεν είναι σε καμία περίπτωση σταθερή· διεξάγεται ένας αγώνας προς διαφορετικές κατευθύνσεις και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Hargreaves, 2000).

Τα διακυβεύματα που προκύπτουν για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι πολλά. Τόσο το κράτος όσο και οι εκπαιδευτικοί μέσα από πολλές εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις δείχνουν περισσότερο να ταλαντεύονται σε επίπεδο ρητορείας και πρακτικών ανάμεσα στις παρακάτω καταστάσεις:

Περιορισμένος (restricted) ή εκτεταμένος (extended) επαγγελματισμός: Πρόκειται για δύο όρους που έχουν εισαχθεί από τον Hoyle (1974) και αποδίδουν το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών προσδιορίζοντας τα όρια της αυτονομίας τους.

Δημοκρατικός επαγγελματισμός (democratic professionalism): Απορρέει από το ίδιο το επάγγελμα (Sachs, 2001) και είναι το είδος του επαγγελματισμού που απομυθοποιώντας τη δουλειά του επαγγελματία αναζητά συμμαχίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και φορείς αποκλεισμένους στην περιφέρεια: τους μαθητές, τους γονείς, μέλη της κοινότητας (εκ μέρους των οποίων παραδοσιακά λαμβάνονταν αποφάσεις είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από το κράτος). Με αυτό τον τρόπο αξιοποιείται η επαγγελματική εξειδίκευση των

εκπαιδευτικών σε ένα νέο δημοκρατικό εγχείρημα του 21^{ου} αιώνα (Ginsburg, 1997· Apple, 1996). Πρόκειται περισσότερο για μία επιθυμητή μορφή επαγγελματισμού που προς το παρόν κινείται στο χώρο της προσδοκίας.

Διαχειριστικός επαγγελματισμός (managerial professionalism): Είναι το είδος του επαγγελματισμού που υπαγορεύεται από τις πολιτικές που προωθούνται σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και με την έμφαση που αυτές αποδίδουν στη λογοδοσία και στην αποτελεσματικότητα. Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας που παύει πλέον να ηγείται ως ο παλαιότερος συνάδελφος και αποτελεί θεσμικό διαχειριστή, με ό,τι αυτό συνεπάγεται (Sachs, 2001).

Καθαρός (pure), τοποθετημένος (situated) ή υβριδικός (hybrid): Καθαρός με την έννοια του απλού ελέγχου του επαγγέλματος, τοποθετημένος υπό το πρίσμα του οργανωτικού ελέγχου και υβριδικός ως αντανακλαστικός έλεγχος που απέχει από τους δύο προηγούμενους, αφού έχει να κάνει με τον έλεγχο της έννοιας του ελέγχου, της οργάνωσης και του ίδιου του επαγγελματισμού. Ο υβριδικός επαγγελματισμός προσφέρει μια αμφίσημη κατανόηση των επαγγελματιών που γίνονται διαχειριστές-επαγγελματίες (managerial professionals) και των δημόσιων λειτουργών που γίνονται επαγγελματίες διαχειριστές (professional managers) (Noordegraaf, 2007).

Εμπορικός (commercialized): Επαγγελματισμός που ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της κερδοφορίας και στη διεθνή ανταγωνιστικότητα, εξυπηρετεί τις ανάγκες κάποιων πελατών καλύτερα έναντι των υπολοίπων (Hanlon, 1998, όπ. αναφ. στο Whitty, 2000) και προκύπτει ως αποτέλεσμα πολιτικών αγοραιοποίησης στο πεδίο της εκπαίδευσης (Whitty et al., 1998, όπ. αναφ. στο Whitty, 2000).

Οργανωτικός επαγγελματισμός (organizational professionalism): Αυτό το είδος επαγγελματισμού απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να ευθυγραμμιστούν με τους διευθυντές και τους περιφερειάρχες. Απέχει από την παλαιότερη προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως μονάρχη στην τάξη φέρνοντας στο προσκήνιο πιο συγκεντρωτικές διαστάσεις του επαγγέλματος. Αποτελεί και αυτή μια υβριδική μορφή επαγγελματισμού που υπακούει στην ανάγκη λογοδοσίας του εκπαιδευτικού και αντιπαρέρχεται την εμπιστοσύνη και την αυτονομία που υπήρχαν κατά τα προηγούμενα χρόνια (Elstad, 2013).

Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι και η προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως “street level bureaucrat”. Ο Taylor (2007) βασιζόμενος στη θεωρία του Lipsky σχετικά με την εξουσία εκτιμήσεως (discretion) διερευνά τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην εξουσία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς να κρίνουν. Ειδικότερα ο M. Lipsky κατατάσσει τους επαγγελματίες δημόσιων υπηρεσιών, όπως και άλλους που εμπλέκονται στην παροχή υπηρεσιών, ως “street level bureaucrats”, λόγω του υψηλού βαθμού εξουσίας

εκτιμήσεως που διαθέτουν που τους επιτρέπει και να ασκούν πολιτική και να την εφαρμόζουν κιόλας. Το άρθρο συνεκτιμώντας τα δεδομένα της βιβλιογραφίας και μιας μικρής έρευνας με ερωτηματολόγια καταλήγει πως η εξουσία εκτιμήσεως που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς έχει διαβρωθεί σε μεγάλο βαθμό λόγω του υψηλού βαθμού κεντρικής ρύθμισης, των συστημάτων παρακολούθησης και διαχείρισης, με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η εφαρμογή του μοντέλου του Lipsky στην περίπτωση της εκπαίδευσης.

Οι ποικίλες αποχρώσεις που μπορεί να λάβει ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν αποδεικνύουν περίτρανα τη ρευστότητα του όρου και τη διαπερατότητά του σε κάθε αλλαγή που επισυμβαίνει εντός ή εκτός της εκπαίδευσης. Έτσι, είναι επόμενο οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να προκαλούν με τη σειρά τους κλυδωνισμούς και μετασχηματισμούς στο μόρφωμα του επαγγελματισμού. Μάλιστα συχνά λαμβάνουν τη μορφή αντίρροπων δυνάμεων που τελικά οδηγούν στη διαμόρφωση μιας ετερόκλητης σύνθεσης που επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών. Σε κάθε περίπτωση έχει μεγάλη σημασία ποιος αξιολογεί, με ποιο τρόπο υλοποιείται η αξιολόγηση, ποιοι διαχειρίζονται και με ποιο τρόπο τα συναχθέντα στοιχεία και εν τέλει κατά πόσον δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στην όλη διαδικασία της αυτοβελτίωσής του ως γνήσιος επαγγελματίας. Πολλοί είναι αυτοί που εκφράζουν φόβο για τη συρρίκνωση του επαγγελματισμού του και άλλοι που εκτιμούν πως απλά εγκαινιάζεται μία νέα περίοδος που δεν είναι όμως απαραίτητα αρνητική.

Ωστόσο, μια ολιστική θεώρηση της μεταβολής του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών είναι τουλάχιστον απλουστευτική και αρκετά παραπλανητική. Όπως παρατηρεί ο Whitty (2000) είναι πιθανό να αναπτύσσονται διαφορετικές μορφές επαγγελματισμού στα διάφορα επίπεδα του επαγγέλματος. Μάλιστα το κράτος μπορεί να το ενθαρρύνει αυτό παραχωρώντας μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας και δυνατότητα ευελιξίας σε σχέση με άλλους, υπό την προϋπόθεση βέβαια να έχουν περάσει αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί «δοκιμασία πίστης» (loyalty test).

Γεγονός πάντως είναι πως η επιστροφή σε παλαιότερες μορφές επαγγελματισμού δεν αποτελεί παρά ρομαντική νοσταλγία, καθώς οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν τη διαμόρφωση μιας πολυδύναμης, σταθερής αλλά ταυτόχρονα και ευέλικτης μορφής επαγγελματισμού που θα ανταποκρίνεται άμεσα στις συνεχείς αλλαγές. Όπως παρατηρεί και ο Noordegraaf (2007) προσπάθειες για την αποκατάσταση ενός καθαρού επαγγελματισμού με έντονο και ουσιαστικό θεσμικό έλεγχο είναι κατανοητές αλλά παράλογες. Ταυτόχρονα, προσπάθειες προσπέρασης του επαγγελματισμού και υποχώρηση σε επιχειρηματικά, εταιρικά ιδανικά αποτίμησης είναι επίσης παράλογες.

B.4.4 Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικού και αντίρροπες δυνάμεις

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας αναφέρεται σε ένα σύνολο από εξωτερικά χαρακτηριστικά και αξίες που διαφοροποιούν τη μία ομάδα από την άλλη και έχουν επιβληθεί από άτομα εκτός ή εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας (Sachs, 2001). Η επαγγελματική ταυτότητα είναι πολύ σημαντική στη ζωή των εκπαιδευτικών και είναι ένα στοιχείο που δεν έχει σταθερό και στατικό χαρακτήρα (Day, 2002).

Η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα είναι μία βασική μεταβλητή στην κινητροδότηση, την εκπλήρωση της δουλειάς τους, τη δέσμευση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους· και αυτοί επηρεάζονται από το βαθμό στον οποίο καλύπτονται οι ανάγκες τους για αυτονομία, αρμοδιότητες και συνάφεια (relatedness). Οι μεταρρυθμίσεις έχουν επίδραση στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και, καθώς αυτές είναι εξίσου γνωστικές και συναισθηματικές, δημιουργούν αντιδράσεις που είναι ορθολογικές και μη ορθολογικές (Day, 2002).

Δύο έννοιες-κλειδιά για την κατανόηση των αλλαγών που έχουν επέλθει στον επαγγελματισμό και κατά συνέπεια στις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών λόγω των συνεχών και ποικίλων αξιολογήσεών τους είναι α) η *επιτελεστικότητα* και β) η *διαχειριστικότητα*. Τα δύο αυτά στοιχεία μαζί με την αγορά (market) συνιστούν σύμφωνα με τον Ball (2003) τρεις *πολιτικές τεχνολογίες* που βρίσκονται ενσωματωμένες στο «πακέτο» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο ενισχυμένος βαθμός επιτελεστικότητας και διαχειριστικότητας που αντανακλάται σε πολλές σύγχρονες πρακτικές διασφάλισης ποιότητας πλήττει την αυτενέργεια και την αυτονομία των εκπαιδευτικών και θέτει σε δοκιμασία τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Πιο συγκεκριμένα:

α) Η *επιτελεστικότητα* (performativity) παραπέμπει σε ένα νέο τρόπο κρατικής ρύθμισης που καθιστά εφικτή τη διακυβέρνηση με ένα «αναβαθμισμένο νεοφιλελεύθερο» τρόπο. Απαιτεί από τους επαγγελματίες να ανταποκριθούν στους στόχους, τους δείκτες και τις αξιολογήσεις και να ζήσουν μια ζωή υπολογισμού, παραμερίζοντας προσωπικές πεποιθήσεις και δεσμεύσεις. Ο νέος επιτελεστικός εργαζόμενος είναι μια ετερόκλητη ύπαρξη με πάθος για την τελειότητα. Για κάποιους αυτό είναι μια ευκαιρία για επιτυχία, για άλλους προμηνύει εσωτερικές συγκρούσεις, έλλειψη αυθεντικότητας και αντίσταση. Ταυτόχρονα η επιτελεστικότητα παράγει αδιαφάνεια και όχι διαφάνεια καθώς άτομα και οργανισμοί λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη μέριμνα για την κατασκευή και τη συντήρηση των κατασκευών (Ball, 2003).

Η επιτελεστικότητα μαζί με τις άλλες δύο πολιτικές τεχνολογίες δεν αποτελούν κατά τον Ball (2003) απλά οχήματα για την τεχνική και διαρθρωτική αλλαγή των οργανισμών, αλλά είναι επίσης μηχανισμοί μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών, αφού μεταβάλλουν τι σημαίνει να είναι κανείς δάσκαλος και παράγουν νέα είδη εκπαιδευτικών υποκειμένων.

Βασικοί μηχανισμοί της επιτελεστικότητας αποτελούν: η βάση δεδομένων, η συνάντηση αξιολόγησης, η ετήσια επανεξέταση, η σύνταξη αναφορών, η τακτική δημοσίευση των αποτελεσμάτων και αιτήσεων προαγωγών, οι επιθεωρήσεις και οι αξιολογήσεις από συναδέλφους. Ο δάσκαλος, ο ερευνητής, ο ακαδημαϊκός υπόκεινται σε μια μυριάδα κρίσεων, μέτρων, συγκρίσεων και στόχων. Πληροφορίες συλλέγονται συνεχώς, καταγράφονται και δημοσιεύονται και η απόδοση παρακολουθείται από ομότιμους, επιτόπιες αξιολογήσεις και επιθεωρήσεις. Μέσα σε όλα αυτά υπάρχει υψηλός βαθμός αβεβαιότητας και αστάθειας. Μία αίσθηση ότι συνεχώς κρίνονται με διαφορετικούς τρόπους, με διάφορα μέσα, σύμφωνα με διαφορετικά κριτήρια, από διαφορετικούς φορείς και οργανισμούς. Υπάρχει μια ροή της αλλαγής απαιτήσεων, των προσδοκιών και των δεικτών, τέτοια που καθιστά τους εκπαιδευτικούς συνεχώς υπόλογους και συνεχώς υπό παρακολούθηση (Ball, 2003). Στην κουλτούρα της επιτελεστικότητας οι σκοποί διαφοροποιούνται από τα μέσα και τα άτομα εκτιμώνται μόνο με γνώμονα το τι παράγουν (Codd, 2005)

Η ατζέντα της επιτελεστικότητας σε συνδυασμό με τη συνεχή παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόσουν τα σχέδια άλλων για το είδος των προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης επιφέρει συνέπειες που είναι πιθανό να μειώσουν αντί να αυξήσουν την αποτελεσματικότητά τους. Αυτές οι μεταρρυθμίσεις είναι δυνατόν να διαβρώσουν βασικές αξίες, να τις αποσταθεροποιήσουν και να καταστρέψουν την αίσθηση της ταυτότητας, η οποία αποτελεί τον πυρήνα της ύπαρξης ενός αποτελεσματικού επαγγελματία (Day, 2002).

β) **Η διαχειριστικότητα (managerialism)** αποδίδοντας μεγάλη έμφαση στην αποδοτικότητα και στην εξωτερική αξιολόγηση μεταχειρίζεται τους εκπαιδευτικούς σαν λειτουργούς (functionaries) παρά ως επαγγελματίες περιορίζοντας έτσι την αυτονομία τους και τη δέσμευσή τους στις αξίες της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι κάτι παραπάνω από ειδικευμένοι τεχνίτες (skilled technicians) και μετατρέπονται σε διαχειριστικούς επαγγελματίες (managed professionals) που αναμένεται να έχουν καθορισμένες ικανότητες, με εξωτερική κινητροδότηση εντός μίας συμβατικής σχέσης και να παράγουν ό,τι οι δείκτες ποιότητας μπορούν να μετρήσουν (Codd, 2005).

Εντός του λόγου της διαχειριστικότητας (managerialism) η ποιότητα συνδέεται με τη λογοδοσία μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζεται *διασφάλιση ποιότητας (quality assurance)*. Ο όρος αυτός προέρχεται από τη βιομηχανία, ιδιαίτερα από εκείνες που σχετίζονται με την κατασκευή βιομηχανικών προϊόντων και καθιερώθηκε αντικαθιστώντας παλαιότερους που αναφέρονταν στην επιθεώρηση του σχολείου ή την αξιολόγηση (Codd, 2005). Ο νεοεισαχθείς όρος δημιουργεί θετικές συνδηλώσεις παραπέμποντας σε ένα μηχανισμό που εγγυάται την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δείχνει να μην επιδέχεται αμφισβήτηση -τουλάχιστον όχι- σε επίπεδο σημαινόμενου.

Μέσα στο τοπίο που διαμόρφωσαν τα νέα δεδομένα που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω η ταυτότητα του εκπαιδευτικού έχει σαφώς επηρεαστεί. Ποια υπόσταση τείνει να πάρει αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση. Ο Sachs (2001) αναγνωρίζει την ύπαρξη δύο ανταγωνιστικών λόγων (competing discourses) του δημοκρατικού και του διαχειριστικού, που οδηγούν αντίστοιχα στη διαμόρφωση δύο επαγγελματικών ταυτοτήτων, της *επιχειρηματικής (entrepreneurial)* και της *ακτιβιστικής (activist)*. Παρατηρεί μάλιστα πως παρόλο που αυτές δεν είναι σταθερές ωστόσο σε διαφορετικές στιγμές και σε διαφορετικά πλαίσια οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να κινούνται ανάμεσα στις δύο αυτές εκπαιδευτικές ταυτότητες.

Όσον αφορά τους δύο λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι διακριτοί, αλλά όχι εντελώς αντιθετικοί. Ο *διαχειριστικός λόγος* έχει δύο βασικές παραδοχές: α) η αποτελεσματική διαχείριση μπορεί να λύσει κάθε πρόβλημα και β) πρακτικές που είναι κατάλληλες για τον ιδιωτικό τομέα των επιχειρήσεων μπορούν να εφαρμοστούν και στο δημόσιο τομέα (Sachs, 2001). Από την άλλη πλευρά ο *δημοκρατικός λόγος* προωθεί και ευνοεί ένα πνεύμα ευρύτερης συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και μειώνει σε μεγάλο βαθμό την περιχάραξη του εκπαιδευτικού έργου στα στενά όρια της εκπαιδευτικής κοινότητας.

B.4.5 ΣΥΝΟΨΗ

Συνοψίζοντας, και οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα επάγγελμα με τη διευρυμένη έννοια του όρου. Η επαγγελματοποίηση όμως και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υπονομεύονται από τα προτάγματα του νεοφιλελευθερισμού καθώς υποσκάπτεται η αυτονομία του και μετατοπίζεται η έμφαση στους καταναλωτές και στη διαχείριση της απόδοσης. Είναι φανερό πως ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί μία ρευστή έννοια που διαρκώς μεταλλάσσεται, ερμηνεύεται καλύτερα εντός του κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου που ανήκει και δύναται να λάβει πλείστες μορφές. Τα προτάγματα της επιτελεστικότητας και της διαχειριστικότητας που διαπνέουν πολλούς

μηχανισμούς αξιολόγησης φαίνεται να αποσταθεροποιούν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών και να προωθούν μία ακτιβιστική επαγγελματική ταυτότητα. Ταυτόχρονα όμως αναπτύσσεται μία άλλη δυναμική μέσα από ένα δημοκρατικό λόγο που απολήγει στη δημιουργία ισχυρής επιχειρηματικής, επαγγελματικής ταυτότητας.

B.5. Σύνοψη κεφαλαίου

Σε αυτό το δεύτερο κεφάλαιο εξετάστηκαν κάποια καίρια διακυβεύματα της αξιολόγησης. Χρησιμοποιώντας το εννοιολογικό οπλοστάσιο του Φουκώ και τη θεωρία του για τις τεχνολογίες εξουσίας φάνηκε πως η δομή των συστημάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με αυτά, όπως η νορμοποίηση, η διακυβέρνηση και η πειθάρχηση των ατόμων. Στη συνέχεια, μια θεώρηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο οικονομικό-κοινωνικό συγκείμενο κατέδειξε τις αρχές «οικονομικού τύπου» που ενσωματώνει υπό την επιρροή της παγκοσμιοποίησης και του οικονομικού φιλελευθερισμού. Οι μορφές εντατικής αξιολόγησης εξυπηρετούν συχνά αγοραίες πρακτικές και ενέχουν κινδύνους, με σημαντικότερο την εμπορευματοποίηση του δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης. Τέλος, η αξιολόγηση φαίνεται πως θέτει σε δοκιμασία τις εύθραυστες επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Αυτές δείχνουν να αμφιταλαντεύονται μεταξύ μιας περιορισμένης επαγγελματικής ταυτότητας υπό την πίεση της επιτελεστικότητας και της διαχειριστικότητας που επιτάσσουν πλείστες πρακτικές αξιολόγησης και μιας διευρυμένης επιχειρηματικής ταυτότητας που υπαγορεύει ο δημοκρατικός λόγος άλλων αξιολογικών προσεγγίσεων (π.χ. αυτοαξιολόγηση).

Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

Γ. 1 Σκοπός της έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο οριοθετήθηκε ένα πεδίο εντός του οποίου εδράζουν καίρια διακυβεύματα που ασκούν καταλυτική επίδραση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και σχετίζονται άμεσα με το είδος της αξιολόγησης που δέχεται. Ο τρόπος που αυτή υλοποιείται είναι δυνατό να ενσωματώνει πολλά στοιχεία που παραπέμπουν ευθέως σε ένα μηχανισμό πειθάρχησης των σωμάτων και να πλήττει το κύρος και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται και η χρήση των αποτελεσμάτων αυτής ενδέχεται να υποσκάπτει το δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης και να ωθεί τα σχολεία να λειτουργήσουν με όρους αγοράς, οδηγώντας τα σε κατηγοριοποιήσεις και ταξινομήσεις αυτών και των εκπαιδευτικών που τα στελεχώνουν.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η αποτύπωση των μεθόδων που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα και σε άλλα επτά αντιπροσωπευτικά κράτη, προκειμένου να αναδειχθούν βασικές στρατηγικές που υιοθετούνται στο συγκεκριμένο θέμα καθώς και σημεία σύγκλισης και απόκλισης αυτών. Τα στοιχεία αυτά θα μας επιτρέψουν σε ένα δεύτερο επίπεδο να προβούμε σε κάποιες εκτιμήσεις και συμπεράσματα σχετικά με τις συνέπειες που φαίνεται να προκύπτουν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

1. Τι ρόλο καταλαμβάνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα μέτρα διασφάλισης ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη που διερευνώνται;
2. Ποιες φαίνεται να είναι οι κυρίαρχες τάσεις όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;
3. Το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ποιο/ποια κράτη δείχνει να έχει περισσότερα κοινά σημεία;
4. Ποιες είναι οι συνέπειες που δέχονται οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση θετικής ή αρνητικής αξιολόγησής τους και πώς ενδεχομένως επηρεάζει αυτό την επαγγελματική τους ταυτότητα;

Γ.2 Μεθοδολογία ανάλυσης

Η προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή υλοποιείται στα οκτώ κράτη που επιλέχθηκαν, ακολουθεί τις αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης. Το επιστημονικό αυτό πεδίο που αναδύθηκε στις αρχές του 19^{ου} αιώνα παρέχει σε κάθε ερευνητή τη δυνατότητα να προβεί σε συστηματικές συγκρίσεις σε ένα ‘tertium comparationis’. Το ‘tertium comparationis’ αποτελεί το σημείο αναφοράς που παρέχει στη σύγκριση τη δυνατότητα -σε μεθοδολογικά αιτιολογήσιμη μορφή- να συγκεντρώνει και να εστιάζει την προσοχή της σε μια ειδική θεματική (Μπουζάκης, 2006: σελ 25). « Πεδίο μελέτης της συγκριτικής εκπαίδευσης συνιστούν τα «εκπαιδευτικά γεγονότα», αφού η σύγκριση δεν διενεργείται πάντοτε σ’ ολόκληρο το φάσμα των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά κυρίως ανάμεσα στα στοιχεία που το απαρτίζουν και/ή στις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Η σύγκριση, εξάλλου, μπορεί απλά να περιγράφει και να κατηγοριοποιεί, αλλά ταυτόχρονα να αξιολογεί και να ερμηνεύει » (Μπουζάκης, 2006: σελ 42).

« Η σύγκριση σε αυτή την περίπτωση στοχεύει στην αντικειμενική ανάλυση εξωεθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και δείχνει τη θέληση των κρατών για μεταρρυθμίσεις. Η τάση για μεταρρυθμίσεις αποτελεί φυσικό αποτέλεσμα και συνέπεια της ανθρώπινης επιδίωξης για εξέλιξη και ανάπτυξη. Στην ανθρώπινη κοινωνία, η οποία επιβάλλεται να λαμβάνει υπόψη την ευημερία του όλου, η θέληση για μεταρρύθμιση πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μεταξύ πολλών άλλων κίνητρο για σύγκριση » (Μπουζάκης, 2006: σελ 27).

« Η σύγκριση δεν προσφέρει βέβαια αυτόματες έτοιμες και εφαρμόσιμες λύσεις. Προσφέρει όμως δυνατότητες για να διαμορφωθούν κατανοητές και τεκμηριωμένες προτάσεις, που θα οδηγήσουν σε άλλες μορφές λύσεων. Οι προοπτικές, που προκύπτουν από συγκριτικά ερευνητικά αποτελέσματα κατά τη διαδικασία αναζήτησης καλύτερων λύσεων, υπόσχονται και σηματοδοτούν, σε παιδαγωγικά πλαίσια, πιο σημαντικές λύσεις από εκείνες που προσφέρει η διαδικασία “Borrowing”. Η διαδικασία “Borrowing” υποχρεώνει προκαταβολικά σε μια εξάρτηση και αποκαλύπτει την ουσιαστική παιδαγωγική της συμβολή, μετά τη σύγκριση που συνοδεύεται από κριτικές αναφορές στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συστήματος και στην τυπική εθνική τους έκφραση, με αποτέλεσμα να σηματοδοτεί και να προσδιορίζει τα όρια της ελευθερίας κατά την εφαρμογή » (Μπουζάκης, 2006: σελ 35-36). Τέλος, « η συγκριτική εκπαίδευση μπορεί να παρέχει χρήσιμες υποδείξεις και τρόπους ενέργειας που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν μια εκπαιδευτική πολιτική και να διευκολύνει στον εντοπισμό τυχόν λαθών ή παραλείψεων ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Η «άσκηση» αυτή βέβαια, επιβάλλει πολλές επιφυλάξεις, εφόσον δεν υπάρχει ένα ‘μοντέλο’ εκπαίδευσης παγκόσμια αποδεκτό » (Μπουζάκης, 2006: σελ 43).

Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται σκόπιμο να ιδωθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της συγκριτικής μεθόδου, που επιτρέπει τη διενέργεια μιας εγκάρσιας τομής των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη λεπτομερή εξέταση της διενέργειας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα κράτη που μελετώνται. Η συγκριτική μέθοδος είναι αφενός περιγραφική και στατική και ταυτόχρονα ερμηνευτική και δυναμική. Ο περιγραφικός και στατικός της χαρακτήρας έγκειται στο ότι ο ερευνητής συγκεντρώνει, ελέγχει και εκθέτει τις σχετικές με το εξεταζόμενο πρόβλημα πληροφορίες, ενώ ο ερμηνευτικός και δυναμικός της χαρακτήρας συνάγεται από το ότι ο ερευνητής προσπαθεί να αναλύσει τις μεταβολές και εξελίξεις του εξεταζόμενου προβλήματος και να τις ερμηνεύσει (Ευαγγελόπουλος, 1987).

Συμπληρωματικά, θα χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1948 στον Landsheere G. D., 1979:7, όπ. αναφ. στο Τζάνη, 2005).

Στόχος της ανάλυσης είναι η ανακάλυψη αναγνωρίσιμων ιδιοτήτων ή καταστάσεων που συγκροτούν τις νοηματικές ορίζουσες του υλικού με σκοπό την εξαγωγή ειδικών και έγκυρων συμπερασμάτων. Η ανάλυση του περιεχομένου μπορεί να επιτύχει την «αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, που εμπεριέχουν τα τεκμήρια» (Βάμβουκας, 2002, όπ. αναφ. στο Τζάνη 2005). Με τον όρο αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, δηλαδή των του υλικού της ανάλυσης, περιλαμβάνεται μία σειρά ενεργειών, οι οποίες διακρίνονται στις εξής φάσεις: 1) Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης που στην περίπτωση της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να είναι λεξιλογική, φραστική ή θεματική/σημασιολογική, 2) Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης (ποιοτικός ή ποσοτικός τύπος ανάλυσης περιεχομένου) και 3) Δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπουσία της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του αναλυτέου υλικού (Τζάνη, 2005).

Στην παρούσα μελέτη η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να προσεγγιστούν θεματικές/σημασιολογικές ενότητες ανάλυσης όσον αφορά τα συλλεχθέντα στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η ανάλυση θα

επικεντρωθεί σε ποιοτικά χαρακτηριστικά και εν τέλει θα προσδιοριστούν κατηγορίες ανάλυσης. Οι κατηγορίες αυτές θα αποτελέσουν τις θυρίδες ανάλυσης που θα καταστήσουν εφικτή σε ένα πρώτο επίπεδο την προσέγγιση των αξιολογικών συστημάτων και κατόπιν σε ένα δεύτερο την εξέταση κατά αντιπαραβολή. Οι κατηγορίες ανάλυσης επιλέχθηκαν με γνώμονα την ανάδειξη σημαντικών πτυχών του διερευνώμενου θέματος και στοιχείων που προσδιορίζουν την ταυτότητα της όλης διαδικασίας και ταυτόχρονα την κατάλληλη οργάνωση του υλικού ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Γ.3 Σχάρα Θεματικής κατηγοριοποίησης

Οι κατηγορίες ανάλυσης που δημιουργήθηκαν για κάθε κράτος είναι οι εξής:

1. Τρόπος διοίκησης εκπαιδευτικού συστήματος
2. Διασφάλιση ποιότητας
3. Σύγχρονες τάσεις
4. Είδη αξιολόγησης
5. Περιοδικότητα αξιολόγησης
6. Φορείς και πρόσωπα που αξιολογούν
7. Διαδικασία και κριτήρια ατομικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών
6. Συνέπειες- Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και άλλα ευρωπαϊκά κράτη

Δ.1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ποιότητα της εκπαίδευσης κατέχει κυρίαρχη θέση στην ατζέντα των πολιτικών ζητημάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Η διασφάλιση της (quality insurance) επιδιώκεται με πολλούς τρόπους, ένας εκ των οποίων είναι και η αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση στο πεδίο της εκπαίδευσης μπορεί να πάρει διάφορες κατευθύνσεις, εξετάζοντας ανάλογα με τη χώρα: το συνολικό εκπαιδευτικό σύστημα, κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, τα σχολεία ή τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την Ευρυδίκη (Αριθμοί κλειδιά για την Εκπαίδευση Ε- πύλη εκπαιδευτικό υλικό (http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/keydata_educ.aspx):

*Στις περισσότερες χώρες αντικείμενο αξιολόγησης αποτελούν τα **σχολεία** και η αξιολόγηση διενεργείται είτε από εξωσχολικό όργανο, όπως σώμα επιθεωρητών ή αξιολογητών (external evaluation) ή από το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό (internal evaluation). Όσον αφορά στην «εξωτερική» αξιολόγηση, οι μισές περίπου χώρες έχουν υιοθετήσει κατάλογο εθνικών κριτηρίων τα οποία πολλές φορές χρησιμεύουν και για την εντός σχολικού πλαισίου αξιολόγηση. Ισχύει όμως και το αντίστροφο, καθώς τα αποτελέσματα της εντός σχολικού πλαισίου αξιολόγησης χρησιμεύουν στη διαδικασία της έξωθεν αξιολόγησης. Αυτή η συνάφεια και αλληλεπίδραση που συχνά παρατηρείται εξηγεί και τη συνύπαρξη των δύο τύπων αξιολόγησης που είναι πολύ διαδεδομένη στη Ευρώπη.*

Παράλληλα, σε μία πρόσφατη έκδοση της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013) επισημαίνεται πως:

Πάντως, σε όλες τις χώρες προβλέπεται κάποια μορφή ρυθμισμένης ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (σχήμα 1) με εξαίρεση την Ιταλία, το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία) και τη Νορβηγία [...] Στις περισσότερες χώρες, ο Διευθυντής του σχολείου έχει την ευθύνη της εκτίμησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις κρατών, όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογείται από το διοικητικό συμβούλιο του σχολείου (Ολλανδία), άλλες που προβλέπεται ένα πιο δαιδαλώδες σύστημα διπλής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σε ατομική βάση, μία εσωτερική (από το Παιδαγωγικό Συμβούλιο του σχολείου) και αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και μία εξωτερική κυρίως σε περιπτώσεις επαγγελματικής εξέλιξης (Πορτογαλία). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι στη μεγάλη πλειονότητα των χωρών προβλέπεται σύστημα σχολικής αξιολόγησης, κατά το οποίο η

εμπλεκόμενο οργανισμό ή πρόσωπο στο μηχανισμό της αξιολόγησης γίνεται με συγκεκριμένη εστίαση στα καθήκοντα και το ρόλο που αυτός επιτελεί άμεσα ή έμμεσα στη συγκεκριμένη διαδικασία και μόνο όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να αναφέρονται συνολικά όλες οι αρμοδιότητες που του αναλογούν.



Δ. 1.2.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Το κράτος καθορίζει το πλαίσιο διοικητικής λειτουργίας των σχολείων, καταρτίζει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ρυθμίζει τις προσλήψεις και τις προαγωγές του εκπαιδευτικού προσωπικού και οργανώνει και εποπτεύει τη διεξαγωγή αξιολογήσεων. Βέβαια, από το 2000 υπάρχουν εμφανείς τάσεις αποκέντρωσης, προς το παρόν όμως ελάχιστα έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Οι αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης σε σχέση με την εκπαίδευση περιορίζονται σε αυτές που είχε από το 1985 και αφορούν τη διαχείριση της σχολικής περιουσίας, την αντιμετώπιση των επισκευών/συντηρήσεων των σχολικών κτιρίων και την αντιμετώπιση των λειτουργικών δαπανών.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να παρουσιάζει κατά το παρελθόν μια κουλτούρα αξιολόγησης, έχει δρομολογήσει κατά την τελευταία δεκαετία και ιδιαίτερα τα τελευταία πέντε χρόνια πολλά μέτρα διασφάλισης ποιότητας που κινούνται σε τρία επίπεδα και αφορούν εξίσου πρακτικές εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης:

α) *συστήματος*: θεσμοθέτηση της «Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» ([Νόμος 4142/2013](#)), καθώς και την ίδρυση του [Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής](#) ([Νόμος 3966/2011](#)). Στο επίπεδο αυτό οι σχετικοί νόμοι προβλέπουν, μεταξύ άλλων, διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των λοιπών αποκεντρωμένων υπηρεσιών και φορέων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), μηχανισμούς παρακολούθησης, μελέτης και αξιολόγησης της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και διαδικασίες υποστήριξης και μεταξιολόγησης των συστημάτων αξιολόγησης της σχολικής

εκπαίδευσης. Πρόσφατα μάλιστα στο πλαίσιο της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της πληροφοριακής του υποδομής το ΥΠΑΙΘ προχώρησε στη *διαμόρφωση ενός νέου πληροφοριακού συστήματος* που απευθύνεται στις σχολικές μονάδες και τις αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του (εγκύκλιος του ΥΠΑΙΘ με αρ. πρωτ. 42456/Δ1/28-3-2013) με στόχο τη σταδιακή λειτουργική ενοποίηση των υφιστάμενων πληροφοριακών συστημάτων (e-School, e-DataCenter, Survey, ΟΠΣΥΔ, κ.λπ.) σε ένα ενιαίο πληροφοριακό περιβάλλον. Το νέο αυτό περιβάλλον, διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://myschool.sch.gr> τέθηκε σε πλήρη εφαρμογή το σχολικό έτος 2013-14 για το σύνολο των σχολικών μονάδων της επικράτειας.

β) *εκπαιδευτικής μονάδας*: (σχολείου/υπηρεσίας/φορέα) η διαδικασία αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στην αυτοαξιολόγηση. Μια διαδικασία που σχηματοποιήθηκε μέσα από μία σειρά νομοθετημάτων ([Νόμος 2986/2002](#), [Νόμος 3848/2010](#), [Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1/5-3-2013](#), [Νόμος 3966/2011](#), [Νόμος 4142/2013](#)) για να φτάσει σε γενικευμένη εφαρμογή από το σχολικό έτος 2013-14, σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

γ) *ατομικό*: αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ([Προεδρικό Διάταγμα 152/2013](#)). Ειδικότερα, προβλέπεται μια ιεραρχική μορφή αξιολόγησης του έργου του, η οποία διενεργείται επί συγκεκριμένων κριτηρίων εκπαιδευτικής και διοικητικής αξιολόγησης από τους εκάστοτε αντίστοιχα ανώτερους στην ιεραρχία. Ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης αξιολογείται στα κριτήρια της διοικητικής αξιολόγησης από το διευθυντή της οικείας σχολικής μονάδας και στα κριτήρια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Η διαδικασία τόσο της διοικητικής όσο και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι επακριβώς καθορισμένη βάσει θεσμικών κειμένων και απολήγει στη σύνταξη αξιολογικής έκθεσης και στην απόδοση βαθμού. Το έργο του εκπαιδευτικού αξιολογείται εμμέσως και δια μέσου της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην οποία μετέχει το σύνολο των καθηγητών του Συλλόγου Διδασκόντων με επικεφαλής τον Διευθυντή του σχολείου.

Τέλος, στα μέτρα διασφάλισης ποιότητας εντάσσεται και η συμμετοχή της χώρας στο διαγωνισμό PISA, από τον οποίο προκύπτουν δεδομένα για την επίδοση των μαθητών σε βασικά μαθήματα σε διεθνές επίπεδο.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Είναι φανερό πως την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό εμπίπτει η προσπάθεια για ένταξη στη θεσμοθετημένη δομή του

εκπαιδευτικού συστήματος μέτρων και στρατηγικών αξιολόγησης που συνεργούν και λειτουργούν συμπληρωματικά προκειμένου να υποστηρίζονται δυνατότητες ανατροφοδότησης και βελτίωσης στα διαφορετικά επίπεδα του συστήματος. Οι μεταρρυθμίσεις που εισάγονται είναι πολλές δεδομένου ότι δεν υπήρχε -τουλάχιστον όχι σε ισχύ- ένα δομημένο σύστημα αξιολόγησης. Αντίστοιχα, πολλές είναι και οι αντιδράσεις που πυροδοτούνται από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ένα ελεγκτικό μηχανισμό εντός των τειχών του εκπαιδευτικού έργου που έως πρότινος παρέμενε στο απυρόβλητο.

Το ΥΠΑΙΘ προώθησε μέσα σε λίγα χρόνια μέτρα αξιολόγησης για κάθε πρόσωπο ή φορέα εντός του πεδίου της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού, ο οποίος μάλιστα καλείται να αξιολογηθεί μετά από πολλά χρόνια αφότου καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Επιπλέον, έδειξε ενδιαφέρον: α) να ενοποιήσει φορείς με συναφές ή αλληλεπικαλυπτόμενο έργο ώστε μαζί με την εξοικονόμηση πόρων να επιτύχει και καλύτερο συντονισμό των υπηρεσιών του [[Νόμος 3966/2011](#): Ίδρυση [Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(ΙΕΠ\)](#) και παράλληλη κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)] και β) να ιδρύσει *μία ανεξάρτητη διοικητική αρχή που θα αναλάβει την εποπτεία, το συντονισμό και την υποστήριξη όλων των δράσεων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης* [[Νόμος 4142/2013](#): «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (ΑΔΙΠΠΔΕ)] και γ) να θέσει σε λειτουργία μηχανισμούς παρακολούθησης και συλλογής πληροφοριών ώστε να ελέγχει αδιάλειπτα την κατάσταση και την εξέλιξη διαφόρων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα κύρια χαρακτηριστικά της άμεσης ή έμμεσης αξιολόγησης που δέχεται ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα παρουσιάζονται καταχωρημένα στους πίνακες που ακολουθούν:

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (από το διευθυντή της σχολικής μονάδας)
	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από το Σχολικό Σύμβουλο

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Διοικητική αξιολόγηση	Κάθε χρόνο
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	Μία, τουλάχιστον, φορά ανά τριετία εντός συνεχούς χρονικού διαστήματος που δεν υπερβαίνει τους 2 μήνες (διμηνιαία αξιολογική περίοδος)
Αυτοαξιολόγηση	Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (οργανισμοί)	
<p>Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε (Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Προτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπ/ση)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ανεξάρτητη διοικητική αρχή υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας (ΝΟΜΟΣ ΥΠ'ΑΡΙΘ. 4142/2013) ➤ Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ➤ Συγκροτεί μία ή περισσότερες πενταμελείς επιτροπές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (ΕΑΕΕ) ανά διεύθυνση εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και των λοιπών αποκεντρωμένων υπηρεσιών και φορέων του ΥΠΑΙΘ που ασκούν αρμοδιότητες σε θέματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ➤ Ασκεί εποπτεία στις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπ/σης, στις οποίες μπορεί να μετέχει με όργανα ή εκπροσώπους της ➤ Διαμορφώνει, οργανώνει, εξειδικεύει, τυποποιεί και δημοσιοποιεί εκ των προτέρων τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα σχετικά κριτήρια και δείκτες στο πλαίσιο ιδίως αντίστοιχων διεθνών προτύπων ➤ Αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ➤ Υποστηρίζει όσους εμπλέκονται στην εφαρμογή της δράσης της αξιολόγησης ➤ Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών
<p>ΕΑΕΕ (Επιτροπές Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με βάση προκαθορισμένα κριτήρια ➤ Μελετά το υλικό και τα στοιχεία που θέτει υπόψη της η Αρχή ➤ Επισκέπτεται, όταν απαιτείται, τις υπηρεσίες ή τους φορείς των οποίων αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο ➤ Συντάσσει έκθεση αξιολόγησης, η οποία υποβάλλεται στο Συμβούλιο της Αρχής, προκειμένου να εκδοθεί και να δημοσιοποιηθεί η σχετική απόφαση αξιολόγησης ➤ Οι αποφάσεις αξιολόγησης της Αρχής κοινοποιούνται στις υπηρεσίες και τους φορείς τους οποίους αφορούν και τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα της Αρχής
<p>Ι.Ε.Π. «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής»</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, λειτουργεί χάριν του δημόσιου συμφέροντος και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου

	<p>Μάθησης και Θρησκευμάτων) (Ν. 3966/2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Διενεργεί επιστημονικές έρευνες που άπτονται (μεταξύ άλλων) ζητήματα αξιολόγησης ➤ Παρέχει επιστημονική και τεχνική υποστήριξη στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (εκπαιδευτική αξιολόγηση κ.α. θέματα της αρμοδιότητας της) ➤ Γνωμοδοτεί ή εισηγείται, ύστερα από σχετικό ερώτημα του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων ή αυτεπαγγέλτως, αντίστοιχα, για: θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών
Σχολικές Μονάδες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Λαμβάνουν μέρος στο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
(πρόσωπα)

Διευθυντές σχολικών μονάδων	διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών
Σχολικοί σύμβουλοι	εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Διοικητική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι αξιολογούμενοι συμπληρώνουν και υποβάλλουν μία έκθεση αυτοαξιολόγησης ➤ Οι αξιολογητές καλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συνάντησηςυζήτηση ➤ Οι αξιολογητές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις γνωστοποιούν στους αξιολογούμενους
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ο αξιολογητής κοινοποιεί πρόσκληση αξιολόγησης στον αξιολογούμενο ➤ Από κοινού προγραμματισμός για την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του αξιολογούμενου ➤ Μετά-αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός ➤ Οι αξιολογητές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις γνωστοποιούν στους αξιολογούμενους.
Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών ➤ Προγραμματισμός δράσεων βελτίωσης ➤ Υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων ➤ Αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων ➤ Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης η οποία: <ul style="list-style-type: none"> • δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του σχολείου και • υποβάλλεται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης μέσω του Δικτύου

	Πληροφόρησης της ΑΕΕ.
--	-----------------------

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ
1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ (Συντελεστής βαρύτητας 0,75)		α) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες β) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη γ) Οργάνωση της σχολικής τάξης	
2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ & ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Συντελεστής βαρύτητας 0,50)		α) Βαθμός πρόσληψης των δυνατοτήτων των αναγκών των μαθητών β) Στόχοι & περιεχόμενο γ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα	
3. ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συντελεστής βαρύτητας 1,25)		α) Προετοιμασία μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης β) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα γ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης δ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών	
4. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Συντελεστής βαρύτητας 1)		α) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη β) Επαγγελματική ανάπτυξη	

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ
ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΣΥΝΕΠΕΙΑ & ΕΠΑΡΚΕΙΑ (Συντελεστής βαρύτητας 1,50)		α) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις ³ β) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας & στην αυτοαξιολόγηση της γ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς	

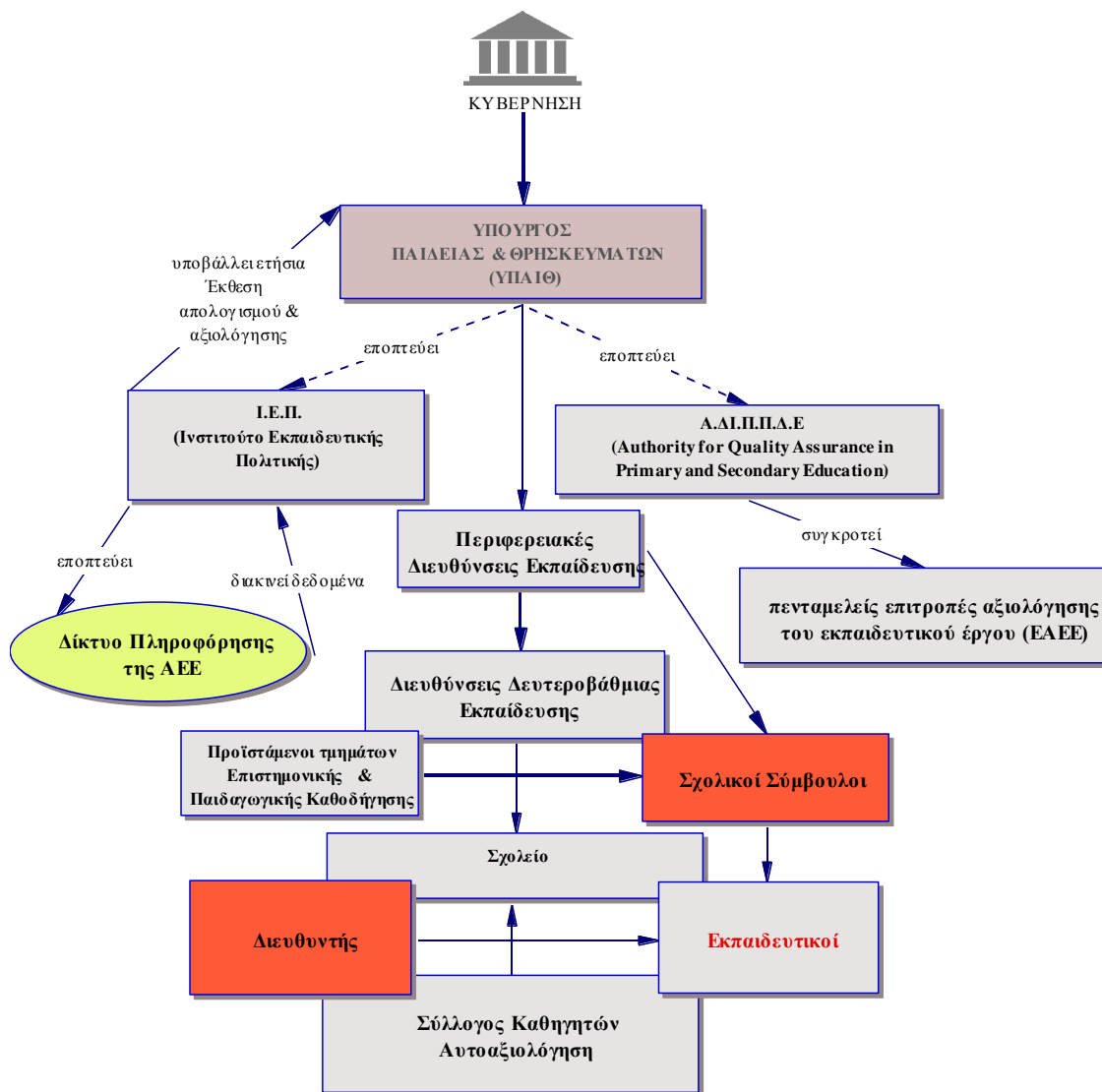
ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ⁴	
«ελλιπής»	0 έως 30 βαθμοί
«επαρκής»	31 έως 60 βαθμοί
«πολύ καλός»	61 έως 80 βαθμοί
«εξαιρετικός»	81 έως 100 βαθμοί

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτηρίου ανά κατηγορία χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς και εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων όπως προβλέπεται στην παράγραφο 4 του άρθρου 8 του Ν. 4024/2011 ➤ Οι εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσονται αποτελούν μέρος του προσωπικού μητρώου των εκπαιδευτικών 	

³ Οι υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού ορίζονται στην Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/16/10/2002(ΦΕΚ1340/2002), γνωστή και ως καθήκοντολόγιο των εκπαιδευτικών.

⁴ Η τελική βαθμολογία και ο συνολικός ποιοτικός χαρακτηρισμός κάθε αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προκύπτει από το άθροισμα κάθε κριτηρίου διά του αριθμού των κριτηρίων

Δ.1.2.2 Συμπεράσματα- Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Σε γενικές γραμμές παρατηρεί κανείς πως ο συγκεντρωτισμός που διέπει τη διοίκηση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζει και ολόκληρο το σύστημα της αξιολόγησης με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) να κατέχει τον κυρίαρχο συντονιστικό ρόλο σε επίπεδο λήψης και εφαρμογής των αποφάσεων και τον τελικό διαχειριστή όλων των πληροφοριών που συλλέγονται με τη βοήθεια εφαρμοσμένων πληροφοριακών συστημάτων. Ολόκληρος ο μηχανισμός παραπέμπει σε ένα πυραμιδοειδές σχήμα διαρκής λογοδοσίας προς τον εκάστοτε ιεραρχικά ανώτερο, με τελικό αποδέκτη τον Υπουργό Παιδείας. Υπάρχουν βέβαια και φορείς (Ι.Ε.Π, Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε) εκτός του ΥΠΑΙΘ που ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση των αξιολογικών συστημάτων, αλλά βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου και ο ρόλος τους είναι ξεκάθαρα συμβουλευτικός, χωρίς να ελέγχουν ή να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στην αξιολογική διαδικασία. Απουσιάζει δε

παντελώς η τοπική αυτοδιοίκηση στην αξιολόγηση οποιουδήποτε στοιχείου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δείχνει να κατέχει σημαντική θέση στην προσπάθεια για τη διασφάλιση της ποιότητας. Διενεργείται σε ατομικό επίπεδο, ακολουθώντας σαφώς προσδιορισμένα στάδια και καταλήγει σε Αξιολογική Έκθεση που συνοδεύεται από Βαθμό σε αριθμητική κλίμακα. Άλλωστε αποτελεί και το μοναδικό αξιολογούμενο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ούτε συλλέγονται και αποτιμώνται οι επιδόσεις των μαθητών.

Το ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνουν πρόσωπα (Σχολικός Σύμβουλος/ Διευθυντής σχολικής μονάδας) που υπάγονται λογοδοτούν και κατευθύνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Αποτελούν ουσιαστικά επιτελικά όργανα του Υπουργείου που ελέγχουν τη βάση του όλου συστήματος βάσει των εντολών που λαμβάνουν. Στην περίπτωση του Σχολικού Συμβούλου εύλογα δημιουργούνται ερωτηματικά σχετικά με τη δυνατότητα να συνδυαστούν οι δύο αρμοδιότητες (Αξιολογητής-Σύμβουλος) που του έχουν ανατεθεί, καθώς αναπόφευκτα η μία ιδιότητα υποσκάπτει την αποτελεσματικότητα της άλλης. Όσον αφορά τη διοικητική αξιολόγηση που διενεργείται από τον Διευθυντή φαίνεται να κινείται σε ένα πλαίσιο ετήσιας αποτίμησης υπηρεσιών ενός υπαλλήλου από τον προϊστάμενο του. Η βαρύτητα αυτής ωστόσο είναι υπολογίσιμη, αφού ο βαθμός που αποδίδεται αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη ποσόστωση της συνολικής βαθμολογίας του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης παρατηρεί κανείς πως κατά το μεγαλύτερο μέρος αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας -η οποία προσδιορίζεται με συγκεκριμένους δείκτες- και ακολούθως συμπεριλαμβάνουν την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στα υπαλληλικά του καθήκοντα, τις σχέσεις του με τους γονείς, τη συμμετοχή του στην αυτοαξιολόγηση και τέλος τα τυπικά προσόντα που διαθέτει. Όλα τα παραπάνω σκιαγραφούν με κάθε λεπτομέρεια τα προσόντα και το επιθυμητό προφίλ του εκπαιδευτικού που καταδεικνύεται από το Υπουργείο. Παρατηρείται μάλιστα μια κατάτμηση κατά κάποιο τρόπο του εκπαιδευτικού έργου σε μια προσπάθεια να ποσοτικοποιηθεί, να μετρηθεί και εν τέλει να ταξινομηθεί σε μια λίστα κατάταξης. Πάντως, είναι φανερό πως η έμφαση εναπόκειται στη μαθησιακή διαδικασία και όχι στα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς δεν συνυπολογίζονται οι μαθητικές επιδόσεις.

Η εξωτερική αξιολόγηση που υφίσταται ο εκπαιδευτικός αλληλοδιαπλέκεται και με την εσωτερική αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή του σε αυτήν.



ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κατά κύριο λόγο συγκεντρωτική με περιορισμένα στοιχεία αποκέντρωσης. Η ανώτατη αρχή που είναι υπεύθυνη για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το Υπουργικό Συμβούλιο, ενώ η συνολική ευθύνη για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής επαφίεται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Αυτό είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την επιβολή των εκπαιδευτικών νόμων, την προετοιμασία του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια, την ανέγερση σχολικών κτιρίων, την εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών και διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια.

Ταυτόχρονα λειτουργούν: α) μία πενταμελής Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, που διορίζεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας με εξαετή θητεία και έχει ως αποστολή την τοποθέτηση (διορισμοί, αποσπάσεις, μεταθέσεις), την προαγωγή ή την επιβολή πειθαρχικών κυρώσεων (συμπεριλαμβανομένης και της απόλυσης) στους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς επιθεωρητές, β) ένα Συμβούλιο Παιδείας, που αποτελεί συμβουλευτικό σώμα του ΥΠΠ και αποτελείται από εκπροσώπους όλων των κοινοβουλευτικών κομμάτων, το Γενικό Διευθυντή του Γραφείου Προγραμματισμού, τον Πρόεδρο της Επιτροπής Παιδείας της Βουλής των Αντιπροσώπων και άλλων ενδιαφερομένων.

Σε περιφερειακό επίπεδο λειτουργούν τοπικά σχολικά συμβούλια που σε συνεργασία με το Τμήμα Τεχνικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού είναι υπεύθυνα για τη συντήρηση και τον εξοπλισμό των σχολικών κτιρίων.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η ποιότητα στην εκπαίδευση διασφαλίζεται με την ταυτόχρονη εφαρμογή μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μέσω των οποίων αποτιμώνται οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και οι σχολικές μονάδες. Πάντως, δεν υφίσταται κάποιος μηχανισμός συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, τουλάχιστον όχι με τη μορφή μιας νομοθετικά κατοχυρωμένης και καθορισμένης διαδικασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση πραγματοποιούνται τα εξής: α) διεξάγονται κατά καιρούς ορισμένες έρευνες

μικρής κλίμακας σε συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος από το Τμήμα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και β) πρόσφατα συστάθηκε ένα Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Centre for Educational Research and Evaluation, CERE), το οποίο αναμένεται να διεξάγει έρευνες και μελέτες αξιολόγησης σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά την *εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών* διενεργείται καθ' όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας τους -με περιοδικότητα αντιστρόφως ανάλογη της προϋπηρεσίας τους- βάσει κανονισμών (ΚΔΠ 223/1976), υλοποιείται από τους Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και απολήγει στη σύνταξη μίας Έκθεσης Αξιολόγησης που συνδυάζει σχόλια αλλά και βαθμολογική αποτίμηση.

Η *εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων* συντελείται με «Μείζονες Επιθεωρήσεις» που πραγματοποιούνται από ομάδες Επιθεωρητών που συντονίζονται από τον Γενικό Επιθεωρητή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Το πεδίο του ελέγχου τους επεκτείνεται σε όλους τους τομείς και τις πτυχές της σχολικής ζωής. Κυρίαρχος στόχος τους είναι να εξακριβωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως πλήρης μονάδα και όχι η απόδοση των επιμέρους εκπαιδευτικών. Για να σχηματίσουν μια όσο γίνεται πληρέστερη εικόνα του τρόπου λειτουργίας του σχολείου αντλούν πληροφορίες από το Διευθυντή και τους αναπληρωτές Διευθυντές, από αντιπροσωπευτικό σώμα μαθητών, από το Σύλλογο γονέων, από την παρατήρηση μαθημάτων και μαθητικών εργασιών αλλά και από επίσημα έγγραφα του σχολείου. Στο τέλος ο Γενικός Επιθεωρητής υποβάλλει στις σχολικές αρχές μία ολοκληρωμένη έκθεση σχετικά με την εικόνα του σχολείου και προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Ωστόσο, τα σχολεία δεν είναι υποχρεωμένα να αποδεχτούν αυτές τις συστάσεις ή να προβούν στην ανάπτυξη ενός βελτιωτικού σχεδίου δράσης. Επιπλέον, οι αναφορές Αξιολόγησης που συντάσσονται δεν δημοσιοποιούνται.

Από την άλλη πλευρά, η διενέργεια της *εσωτερικής αξιολόγησης* αφορά α) την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Δ/ντή της σχολικής μονάδας και β) την αυτοαξιολόγηση των σχολείων που περιλαμβάνει την υποβολή μιας συνοπτικής άτυπης έκθεσης σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου από το Διευθυντή σε συνεργασία με τους αναπληρωτές Διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό στο τέλος κάθε σχολικού έτους.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από την πλευρά της Κυπριακής Κυβέρνησης για την ολική αναθεώρηση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από μία δέσμη ενεργειών που θέτουν σε λειτουργία πολλαπλούς

μηχανισμούς αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής) με αξιοπρόσεκτη έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδομείται το Υπουργείο Παιδείας καθώς προωθείται συστηματικά η αποκέντρωση των εξουσιών, η δημιουργία οριζόντιων επιτελικών δομών και η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων. Εμφανής είναι όμως και η τάση για σύσταση ad hoc ποικίλων επιστημονικών επιτροπών που κατέχουν συμβουλευτικό ρόλο στο ΥΠΠ.

Πιο συγκεκριμένα, το 2003 ανατέθηκε σε μια επταμελή Επιτροπή Ακαδημαϊκών η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και συνακόλουθα η επισήμανση αδυναμιών και η υποβολή εισηγήσεων για την επικείμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, κάτι που έγινε μετά από ένα χρόνο, το 2004. Το 2006 η Κοινοπραξία «Αθηνά» που είχε αναλάβει (κατόπιν διαγωνισμού) τη μελέτη για την εισαγωγή ενός νέου σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας παρέδωσε την πρότασή της. Το 2007 το Υ.Π.Π. προέκρινε ως βασική παράμετρο του Στρατηγικού του Σχεδιασμού για την Παιδεία (2007) την εισαγωγή ενός νέου σχεδίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Κατά την τρέχουσα περίοδο (2014) το ΥΠΠ βρίσκεται σε μια διαδικασία διαλόγου και διαπραγμάτευσης με τα σωματεία των εκπαιδευτικών, στα οποία έχει υποβάλει τις προτάσεις του, σύμφωνα και με τις γνωμοδοτήσεις των ειδικών και αναμένονται σύντομα ριζικές αλλαγές.

Τέλος, είναι εμφανές το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για τη συμμετοχή της χώρας σε διεθνείς διαγωνισμούς. Το 2012 η Κύπρος συμμετείχε για πρώτη φορά στο διαγωνισμό PISA και τώρα ετοιμάζεται να λάβει μέρος και στον επόμενο (Μάρτιο- Απρίλιο 2015).

Ακολουθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (από το διευθυντή της σχολικής μονάδας)
	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Από Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικού	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε 6 μήνες κατά τα δύο πρώτα χρόνια (δοκιμαστική περίοδος) ➤ 1 φορά το χρόνο τα επόμενα 2 χρόνια της δοκιμαστικής περιόδου ➤ Κάθε 3 χρόνια μέχρι τη συμπλήρωση 25 ετών υπηρεσίας ➤ Κάθε 4 χρόνια μετά τα 25 χρόνια υπηρεσίας
Εξωτερική αξιολόγηση σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο ανάλογα με τις διοικητικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις του σχολείου
Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 0-2έτη: κάθε 6 μήνες ➤ Μετά τα δύο έτη: κάθε 2 χρόνια
Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (οργανισμοί)	
Κέντρο Εκπ/κής Έρευνας και Αξιολόγησης Centre for Educational Research and Evaluation (CERE)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Νεοσυσταθείς οργανισμός που αξιολογεί συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (πρόσωπα)	
Επιθεωρητές ΥΠΠ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εξατομικευμένη εκπαιδευτική αξιολόγηση εκπαιδευτικών ➤ Συνολική αξιολόγηση σχολικών μονάδων «Μείζονες Επιθεωρήσεις»
Διευθυντής	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αποτιμά σε συνεργασία με το Σύλλογο των καθηγητών τη λειτουργία του σχολείου
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
Επιθεωρητές ΥΠΠ	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι επιθεωρητές ειδοποιούν τους εκπαιδευτικούς μία μέρα νωρίτερα ➤ Γίνεται παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ➤ Ακολουθεί συνάντηση εκπαιδευτικού/επιθεωρητή, στην οποία συζητούνται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες του μαθήματος. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις που παρατηρηθούν μεγάλες αδυναμίες εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή διαφωνίας μεταξύ των δύο τα σχόλια αποστέλλονται γραπτώς ➤ Στο τέλος της περιόδου αξιολόγησης μία τριμελής επιτροπή υπό την προεδρία του αρμόδιου επιθεωρητή προετοιμάζει μία εμπιστευτική έκθεση που περιλαμβάνει

	<p>σχόλια και ποσοτική αξιολόγηση και βασίζεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Στα αποτελέσματα της παρατήρησης στην τάξη • Σε ανεπίσημες αναφορές από το Διευθυντή του σχολείου & τον εκπαιδευτικό <p>➤ Κοινοποιείται στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό η βαθμολογία που συγκέντρωσε όχι όμως και το περιεχόμενο της συνταχθείσας έκθεσης</p> <p>➤ Ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση, η οποία εξετάζεται από την ίδια επιτροπή και τελικά απορρίπτεται ή οδηγεί σε αναθεώρηση της βαθμολογίας του</p>
Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων	<p>➤ Διενεργείται από ομάδες Επιθεωρητών με τη μορφή «μειζόνων Επιθεωρήσεων» που συνήθως συντονίζονται από τον Γενικό Επιθεωρητή του ΥΠΠ</p> <p>➤ Κύριος στόχος των Επιθεωρήσεων είναι η εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως συνολική ολότητα και όχι εξατομικευμένα η απόδοση των εκπαιδευτικών</p> <p>➤ Το σχολεία ενημερώνονται για την επικείμενη αξιολόγηση τουλάχιστον ένα μήνα νωρίτερα και καλούνται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο (στο οποίο καταγράφονται πληροφορίες που αφορούν το σχολείο και το ανθρώπινο δυναμικό του) και να το υποβάλλουν μία εβδομάδα νωρίτερα από την έναρξη της αξιολόγησης</p> <p>➤ Η διαδικασία ελέγχου είναι πιθανό να διαρκέσει περισσότερο από μία ημέρες, κατά τις οποίες το σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί κανονικά και περιλαμβάνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συλλογή πληροφοριών –μέσω συνεντεύξεων- όχι μόνο από το Διευθυντή και τους αναπληρωτές Διευθυντές, αλλά και από αντιπροσωπεία μαθητών και το Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων • Παρατήρηση μαθημάτων, επανεξέταση σχεδίων μαθημάτων, έλεγχος μαθητικών εργασιών, ώστε να εξακριβωθεί η τήρηση του Προγράμματος Σπουδών • Ενδεχομένως, επανεξέταση πρακτικών συνεδριάσεων του προσωπικού, σχολικών εκδόσεων, αλληλογραφίας με γονείς, κατανομής αρμοδιοτήτων, χρονοδιαγράμματα δραστηριοτήτων και συμπληρωματικού διδακτικού υλικού <p>➤ Ο Γενικός Επιθεωρητής μετά την ολοκλήρωση της Επιθεώρησης υποβάλλει στις σχολικές Αρχές μία ολοκληρωμένη Έκθεση που έχει προκαθορισμένες κατευθυντήριες γραμμές (επιτεύγματα, αδυναμίες, περιορισμοί, προτάσεις) αλλά είναι δυνατό να περιλαμβάνει και παρατηρήσεις που θεωρούνται σημαντικές</p>
Εσωτερική Ιεραρχική αξιολόγηση	<p>➤ Ο Δ/ντής επισκέπτεται –κατόπιν συνεννόησης- τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, ώστε να ελέγξει και να αξιολογήσει το έργο τους</p> <p>➤ Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό</p>
Εσωτερική αξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση	<p>➤ Στο τέλος του σχολικού έτους ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους υποδιευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό συντάσσει μία άτυπη συνοπτική Έκθεση σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη των στόχων του. Η Έκθεση αυτή υποβάλλεται αρχικά στο Γενικό Επιθεωρητή και έπειτα καταλήγει στο Υπουργείο.</p>

ΚΡΙΤΗΡΙΑ & ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον επιθεωρητή

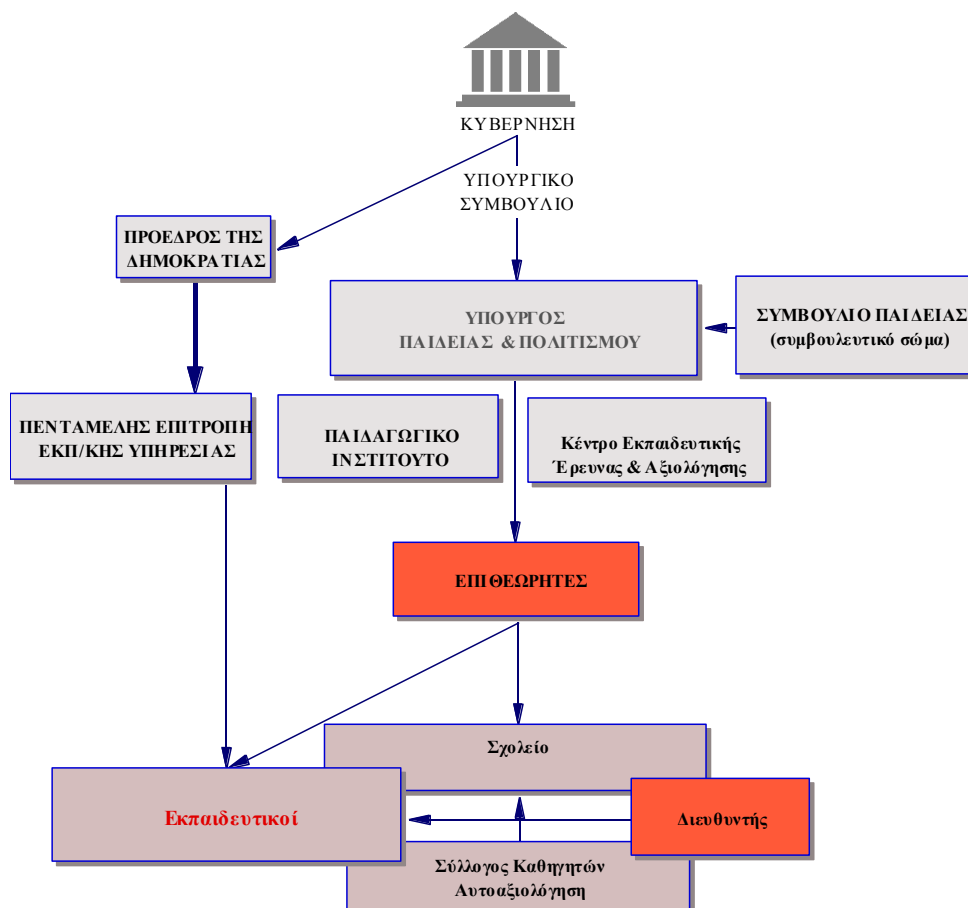
- Επαγγελματικά προσόντα (1-10 βαθμοί)
- Επαγγελματική επάρκεια (1-10 βαθμοί)
- Διοίκηση, διαχείριση και ανθρώπινες σχέσεις (1-10 βαθμοί)
- Γενική συμπεριφορά και δράση (1-10 βαθμοί)

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν ένα από τα κριτήρια προαγωγής
- Σε καμία περίπτωση δεν έχουν μισθολογική επίπτωση

Δ. 1.3.2 Συμπεράσματα - Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Τα παραπάνω στοιχεία καταδεικνύουν την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης που λειτουργεί υπό τις οδηγίες του κράτους μέσω των εντεταλμένων αρμόδιων οργάνων του.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υφίσταται ως διαδικασία και φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση στο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας σε συνδυασμό και με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται σε ατομικό επίπεδο και αποτιμάται σε μία Αξιολογική Έκθεση που περιλαμβάνει εκτός από μία βαθμολογία σε αριθμητική κλίμακα και περιγραφικά σχόλια.

Τον ρόλο του αξιολογητή αναλαμβάνουν Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού που έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να παρατηρήσουν και να βαθμολογήσουν τους εκπαιδευτικούς. Οι Διευθυντές εμπλέκονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με δύο τρόπους: α) συντάσσουν ανεπίσημες αναφορές προς τους Επιθεωρητές και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας του εκπαιδευτικού προσωπικού και β) προβαίνουν στη σύνταξη επίσημης Έκθεσης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την πενταμελή Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας επιβάλλει αν χρειαστεί πειθαρχικές κυρώσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά δεν συμμετέχει στην αποτίμησή τους.

Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εστιάζουν σε τέσσερα σημεία: Τα δύο πρώτα αφορούν τυπικά προσόντα: α) επαγγελματικά προσόντα και β) την επαγγελματική επάρκεια. Τα άλλα δύο αφορούν στοιχεία που προκύπτουν από την παρατήρηση της διδασκαλίας τους: γ) τη διοίκηση, διαχείριση και τις ανθρώπινες σχέσεις και δ) τη γενική συμπεριφορά και δράση.

Ουσιαστικά, φαίνεται πως αποτιμάται η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας χωρίς να εμπλέκονται ποσοτικά στοιχεία που δείχνουν την αποτελεσματικότητα αυτής, όπως είναι οι μαθητικές επιδόσεις. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι η απουσία ενός δικτύου συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και μιας βάσης δεδομένων.

Δ.1.4.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ



ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Ο τρόπος διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γερμανία καθορίζεται από την ομοσπονδιακή δομή του κράτους. Το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) είναι υπεύθυνο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διαμόρφωση του Βασικού νόμου (Grundgesetz).

Ρυθμίζει μέσω νομοθετικών πράξεων θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας, την εξωσχολική επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση, την οικονομική υποστήριξη των μαθητών και φοιτητών, την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση, την έκδοση πτυχίων, την προώθηση της επιστημονικής και της ακαδημαϊκής έρευνας και της τεχνολογικής ανάπτυξης, τους κανονισμούς για την είσοδο στα νομικά/ιατρικά/παραϊατρικά επαγγέλματα και τη δια βίου εκπαίδευση.

Παράλληλα όμως σημαντικές εξουσίες εκχωρούνται στα ομόσπονδα κράτη που ασκούν νομοθετική εξουσία και διαθέτουν ένα ευρύ πεδίο αρμοδιοτήτων που αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (σχολικό τομέα, ανώτερη εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, δια βίου μάθηση). Βέβαια, εκτός από τη διαίρεση των αρμοδιοτήτων μεταξύ της Ομοσπονδίας και των ομόσπονδων κρατών προβλέπονται και συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας/κοινών καθηκόντων (*Gemeinschaftsaufgaben*). Μάλιστα, το 1948 ιδρύθηκε η *Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων* (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder - KMK) με σκοπό το συντονισμό και τη συνεργασία στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης, της ανώτατης εκπαίδευσης και της έρευνας καθώς και των θεμάτων πολιτισμού.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η αξιολόγηση ως μηχανισμός διασφάλισης ποιότητας θεσμοθετείται στη Γερμανία μόλις στο τέλος της δεκαετίας του 1980. Μέχρι τότε ο έλεγχος της ποιότητας γινόταν από Εποπτικές Αρχές, Στατιστικές Υπηρεσίες ή Εκπαιδευτικά Ερευνητικά Ιδρύματα που διεξήγαγαν έρευνες σε επίπεδο Ομοσπονδίας ή ομόσπονδων κρατών. Την ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση έχει αναλάβει από τον Οκτώβριο του 1997 η *Διαρκής Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων* (KMK) σύμφωνα με την Απόφαση της Κωνσταντίας (Konstanzer Beschluss). Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 91β, παράγραφος 2 του Βασικού νόμου (Grundgesetz), η Ομοσπονδία και τα ομόσπονδα κράτη δύνανται να συνεργαστούν για την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε μια διεθνή σύγκριση που θα καταλήγει σε ανάλογες εκθέσεις και συστάσεις. Η αντίστοιχη διοικητική συμφωνία τέθηκε σε ισχύ στις αρχές του 2007.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολείων κάθε Ομοσπονδίας είναι σε απόλυτη σύμπτωση με τα εκπαιδευτικά πρότυπα («Hauptschulabschluss», Mittlerer Schulabschluss») που έχουν υιοθετηθεί από τη Μόνιμη Διάσκεψη Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού το 2003 και 2004. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε

όλα τα κρατίδια να υπακούει σε ένα κεντρικό πλαίσιο αναφοράς και να μην παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Σχεδόν σε όλα τα ομόσπονδα κρατίδια τα σχολεία υπόκεινται σε μία *εξωτερική αξιολόγηση* στην οποία δίνεται μεγάλη έμφαση και με διάφορες ρυθμίσεις διαρκώς επεκτείνεται. Η ευθύνη διεκπεραίωσης ανήκει στις σχολικές εποπτικές Αρχές (κυρίως στα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού & ενίοτε στα Γραφεία Εκπαίδευσης) ή στα Ινστιτούτα σχολικής παιδαγωγικής (Landesinstitute für Schulpädagogik) και υλοποιείται μέσω μιας διαδικασίας Επιθεώρησης.

Η εξωτερική αξιολόγηση διεκπεραιώνεται από Επιθεωρητές και διενεργείται σε τρία επίπεδα: α) ακαδημαϊκή εποπτεία, β) νομική εποπτεία και γ) εποπτεία προσωπικού (Διευθυντή και εκπαιδευτικών). Η όλη διαδικασία γίνεται βάσει συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτύπων (standards) τα οποία επανεξετάζονται συνεχώς. Στο τέλος συντάσσεται Αξιολογική Έκθεση και παρέχονται συμβουλές.

Η διενέργεια της *εσωτερικής αξιολόγησης* περιλαμβάνει: α) ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι Εκθέσεις αξιολόγησης που συντάσσονται αποτελούν υλικό που συνεκτιμάται από τους Επιθεωρητές κατά την εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου και β) συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σε θεωρητικό επίπεδο είναι υποχρεωτική χωρίς ωστόσο να υπάρχει κεντρικά καθορισμένο σύστημα για τη διεξαγωγή της. Πάντως, οι προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές συνεπικουρούν το έργο του σχολείου για τη διεξαγωγή της με την παροχή κατάλληλων εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια) και αν ζητηθεί αποστέλλουν ειδικούς συμβούλους.

Επιπλέον, αξιολογείται η επίδοση των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους σε εξετάσεις και εξάγονται συμπεράσματα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Οι εξετάσεις αυτές μπορεί να αποτελούν α) διεθνείς συγκριτικές μελέτες, στις οποίες λαμβάνει μέρος αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών (International Mathematics and Science Study (TIMSS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) and the OECD project entitled Programme for International Student Assessment (PISA) ή πρόκειται β) για εξετάσεις εντός και μεταξύ των ομοσπονδιών, στις οποίες συμμετέχουν καθολικά όλα τα σχολεία.

Τέλος, κάθε δύο χρόνια συντάσσεται μία κοινή αναφορά για την εκπαίδευση από την Ομοσπονδία και τα κρατίδια ώστε να ενημερωθεί το κοινό με βάση επαληθεύσιμα στοιχεία. Οι συντάκτες αυτής της αναφοράς προέρχονται από επιστημονικά Ινστιτούτα και στατιστικές υπηρεσίες (Leibniz Institute for Educational Research and Educational Information (DIPF), the German Youth Institute (DJI), the German Centre for Research on

Higher Education and Science Studies (DZHW), Sociological Research Institute Göttingen (SOFI) and the Statistical Offices of the Federation and of the Länder).

Γενικά, τα σύγχρονα δεδομένα σκιαγραφούν ένα σύνθετο πλέγμα αξιολόγησης που διαπερνά κάθε στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι εφοδιασμένο με ποικίλους μηχανισμούς συλλογής δεδομένων.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση της Γερμανίας έχει θέσει ως πρωταρχική προτεραιότητα την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Η προσπάθεια αυτή αποτελεί διακηρυγμένο στόχο “Getting ahead through education” (Aufstieg durch Bildung), διατυπωμένο στο «Qualification Initiative for Germany» (Οκτώβριος του 2008). Στο παραπάνω κείμενο η Ομοσπονδία και τα ομόσπονδα κρατίδια συμφώνησαν στην αύξηση των επιχορηγήσεων για την Παιδεία και στη λήψη μέτρων διασφάλισης της ποιότητας.

Τα τελευταία χρόνια, έχουν αναληφθεί πρωτοβουλίες σε όλα τα ομόσπονδα κράτη, προκειμένου να αναπτύξουν μέτρα για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο σχολικού συστήματος όσο και εξατομικευμένα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τα μέτρα αυτά υπερβαίνουν το σύνηθες φάσμα των μέσων που χρησιμοποιούν οι Εποπτικές Αρχές του σχολείου. Το στοιχείο διαφοροποίησης τους έγκειται στην αλληλεπίδραση που προβλέπεται μεταξύ των διαφόρων διαδικασιών διασφάλισης και ανάπτυξης της ποιότητας.

Σε γενικές γραμμές αυτό που παρατηρεί κανείς είναι πως από το 2002 μέχρι σήμερα (2015) οι κινήσεις της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης στο χώρο της εκπαίδευσης επικεντρώνονται στα ακόλουθα σημεία:

α) *Καθορισμός εθνικών εκπαιδευτικών standards (Bildungsstandards)*, τα οποία εισάγονται τον Ιούνιο 2002 και κατά τα δύο επόμενα χρόνια προσαρμόστηκαν για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και για το Απολυτήριο της εννιάχρονης Βασικής Κατώτερης Δευτεροβάθμιας (Hauptschulabschluss) ή της δεκάχρονης Μέσης Εκπαίδευσης (Mittlerer Schulabschluss). Αυτά τα εκπαιδευτικά standards αναπτύσσονται και συμπληρώνονται συνεχώς στα περισσότερα Κρατίδια και έχουν διπλή αποστολή: αφενός να παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τα σχολεία και αφετέρου να αποτελέσουν τη βάση επί της οποίας θα στηριχθούν οι διαδικασίες αξιολόγησης των σχολείων σε όλα τα Κρατίδια.

β) *Ίδρυση νέων φορέων που διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των αξιολογικών διαδικασιών.* Το 2004 η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού (Kultusministerkonferenz KMK) ιδρύει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Προόδου (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB). Το 2010 η Μόνιμη Διάσκεψη (KMK) σε συνεργασία με το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας (Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF) ιδρύουν ένα Κέντρο (Zentrum für Internationale Vergleichsstudien ZIB), υπεύθυνο για τη συμμετοχή των κρατιδίων σε διεθνείς αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας. Για τον καλύτερο συντονισμό κάθε ερευνητικού προγράμματος και τον προγραμματισμό των ενεργειών τους οι παραπάνω φορείς διαθέτουν ένα κοινό τομέα συντονισμού που εδράζει στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής προόδου (IQB). Από τον Οκτώβριο μάλιστα του 2011 ο παραπάνω φορέας συντονίζει και το έργο του Κέντρου Έρευνας Δεδομένων (FDZ).

γ) *Υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την εκπαιδευτική παρακολούθηση.* Ο σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε το 2006 από τη Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού (KMK) και αποτελείται από τέσσερις αλληλένδετους τομείς:

- διεθνείς συγκριτικές μελέτες των επιδόσεων των μαθητών
- κεντρικός έλεγχος της επίτευξης των εκπαιδευτικών προτύπων (Bildungsstandards) συγκριτικά μεταξύ των ομόσπονδων κρατιδίων
- συγκριτικές μελέτες, προκειμένου να επανεξετάσουν εξατομικευμένα την αποδοτικότητα των σχολείων εντός κάθε ομόσπονδου κρατιδίου
- και η από κοινού υποβολή Εκθέσεων για την εκπαίδευση από την Ομοσπονδία και τα ομόσπονδα κράτη

δ) *Αναβάθμιση των σχολικών μονάδων* με μέτρα που στοχεύουν κυρίως: α) στην ενίσχυση της αυτονομίας τους, β) στην ανάπτυξη της ποιότητας στη διαχείριση των σχολείων, γ) στην αναβάθμιση της εικόνας του κάθε σχολείου, δ) στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και ε) στην ενίσχυση των συμβουλευτικών αρμοδιοτήτων των Εποπτικών Αρχών του σχολείου.

Ακολούθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Γερμανία.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Επιθεώρηση σχολικών μονάδων

	<ul style="list-style-type: none"> • Επιθεώρηση εκπαιδευτικών
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
	<ul style="list-style-type: none"> • Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εκπ/κών από το Διευθυντή του σχολείου

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικού	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου ➤ Σε περίπτωση προαγωγής ή μετάθεσης ➤ Σε ορισμένες περιπτώσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα
Εξωτερική αξιολόγηση σχολείου	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε 3-6 χρόνια (ανάλογα με το ομοσπονδιακό κράτος)
Εσωτερική Ιεραρχική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε να συνεκτιμηθεί από τους Επιθεωρητές
Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η συχνότητά της εξαρτάται από το ομοσπονδιακό κράτος ➤ Συνήθως, κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ (οργανισμοί)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Προόδου Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Το Ινστιτούτο εδράζει στο Πανεπιστήμιο Humboldt του Βερολίνου και συνεργάζεται με τα σχολικά συστήματα των Κρατιδίων & με άλλα εθνικά και διεθνή ερευνητικά ιδρύματα, ενώσεις και ινστιτούτα ➤ Έχει ως βασικό έργο: <ul style="list-style-type: none"> • τον ακριβή προσδιορισμό & τη διαμόρφωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προτύπων (standards) • την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προτύπων ως βάση για την ανάπτυξη δράσεων με σκοπό την επίτευξη των αναμενόμενων επιθυμητών αποτελεσμάτων
<p>Κέντρο Διεθνών Συγκριτικών Μελετών Εκπαίδευσης Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien (ZIB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Το Κέντρο εδράζει στο Μόναχο και αποτελεί ένα δίκτυο που συγκροτείται από τους ακόλουθους φορείς: <ul style="list-style-type: none"> • TUM (Technical University of Munich) • DIPF Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Leibniz Institute for Educational Research and Educational information) • IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (Leibniz Institute for Science and Mathematics Education) ➤ Έχει την ευθύνη:

	<ul style="list-style-type: none"> • για το πρόγραμμα PISA στη Γερμανία μέχρι το 2016 • για το συντονισμό της συμμετοχής στις διεθνείς ακαδημαϊκές επιτροπές στο πλαίσιο της διεξαγωγής συγκριτικών εκπαιδευτικών μελετών • για την κατάρτιση εθνικών μελετών • για τη διεξαγωγή ερευνών και • την προώθηση ανερχόμενων ακαδημαϊκών στο πεδίο της διαγνωστικής ικανότητας (Educational Measurement) & της διεξαγωγής διεθνών εκπ/κών συγκριτικών μελετών (Large Scale Assessments)
Κέντρο Έρευνας Δεδομένων Forschungsdatenzentrum FDZ	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Συντάσσει έγγραφα με δεδομένα που προκύπτουν από εθνικές & διεθνείς εκπαιδευτικές συγκριτικές μελέτες
Σχολικές Μονάδες	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου μέσω της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

ΦΟΡΕΙΣ (πρόσωπα)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Επιθεωρητές	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Υποστηρίζουν και προωθούν το έργο του σχολείου ➢ Διασφαλίζουν την τήρηση των Προγραμμάτων Σπουδών & άλλων νομικών διατάξεων ➢ Ελέγχουν κατά πόσον η διδασκαλία διεξάγεται με επαγγελματικό τρόπο & με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων ➢ Παροχή συμβουλών σε επίπεδο σχολικής μονάδας
Διευθυντής	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Αποτιμά και συντάσσει Εκθέσεις επίδοσης για τους εκπαιδευτικούς

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική αξιολόγηση	<p>Διεξάγεται από τους Επιθεωρητές σε τρία επίπεδα:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ <u>Ακαδημαϊκή εποπτεία (Academic supervision/ Fachaufsicht)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Επισκέπτονται τα σχολεία (από 1 έως 5 μέρες) • Παρακολουθούν μαθήματα, μαθητικές εργασίες και αποτιμούν την επάρκεια, τη διδακτική ικανότητα των καθηγητών & κατά πόσον είναι καλοί επαγγελματίες. • Συλλέγουν στοιχεία μέσω ερωτηματολογίων/συνεντεύξεων από καθηγητές, μαθητές, γονείς • Συνεκτιμούν τις Εκθέσεις Επίδοσης των Διευθυντών για τους εκπ/κούς και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης • Συντάσσουν Έκθεση Αξιολόγησης, η οποία ανάλογα με την Ομοσπονδία γνωστοποιείται: α) στο σχολείο και το Υπουργείο ή β) σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, γονείς) και στις τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές • Παρέχουν συμβουλές και συζητούν με το σχολείο ώστε να προβεί σε συγκεκριμένες δράσεις βελτίωσης ➢ <u>Νομική εποπτεία (Legal supervision /Rechtsaufsicht)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ελέγχουν τη νομιμότητα στη διαχείριση των εξωτερικών υποθέσεων

	<p>του σχολείου (π.χ. κατασκευή & συντήρηση σχολικών κτιρίων) από τη Schulträger</p> <p>➤ <u>Εποπτεία προσωπικού (Staff supervision/Dienstaufsicht)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Επιθεωρούν το προσωπικό των δημόσιων σχολείων (Διευθυντή & εκπαιδευτικούς) ώστε να επιβεβαιώσουν ότι διεκπεραιώνουν σωστά τα καθήκοντά τους
Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> • Συνήθως ο Διευθυντής του σχολείου αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη και • Συντάσσει ατομική, αξιολογική έκθεση για κάθε εκπαιδευτικό
Εσωτερική αξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση	<p>➤ Οι προϊστάμενες εκπ/κές αρχές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Συντάσσουν εγχειρίδια-οδηγούς για τη διεκπεραίωση της διαδικασίας • Συντάσσουν κατάλληλα & ευέλικτα ερωτηματολόγια που εύκολα προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας • Διαθέτουν δικτυακό τόπο δίνοντας τη δυνατότητα σε όποια σχολική μονάδα επιθυμεί να συμπληρώνει «on line» τα ερωτηματολόγια και να λαμβάνει τα αποτελέσματα μετά την επεξεργασία των δεδομένων • Αποστέλλουν «συμβούλους» εμπειρογνώμονες για την υποστήριξη της διαδικασίας (μετά από αίτημα της σχολικής μονάδας) <p>➤ Οι σχολικές μονάδες:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Προσδιορίζουν συγκεκριμένους στόχους που δίνουν με σαφήνεια την εικόνα του εκπαιδευτικού τους προσανατολισμού • Αναπτύσσουν ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης (έντυπα ή ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολόγια & διαπιστώνουν σε ποιο σημείο βρίσκονται σε σχέση με τους καταγεγραμμένους στόχους και ποια μέτρα θεωρούν απαραίτητα για την επίτευξή τους • Τα πεδία που πρόκειται να αξιολογηθούν καθορίζονται αυτόνομα από τα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικές και δημογραφικές απαιτήσεις του συγκεκριμένου σχολείου

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον επιθεωρητή

- Διδακτική επάρκεια
- Επαγγελματισμός
- Εκθέσεις Επίδοσης εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας
- Εργασίες μαθητών

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον διευθυντή

Κυρίως εξετάζεται κατά πόσον διαθέτει:

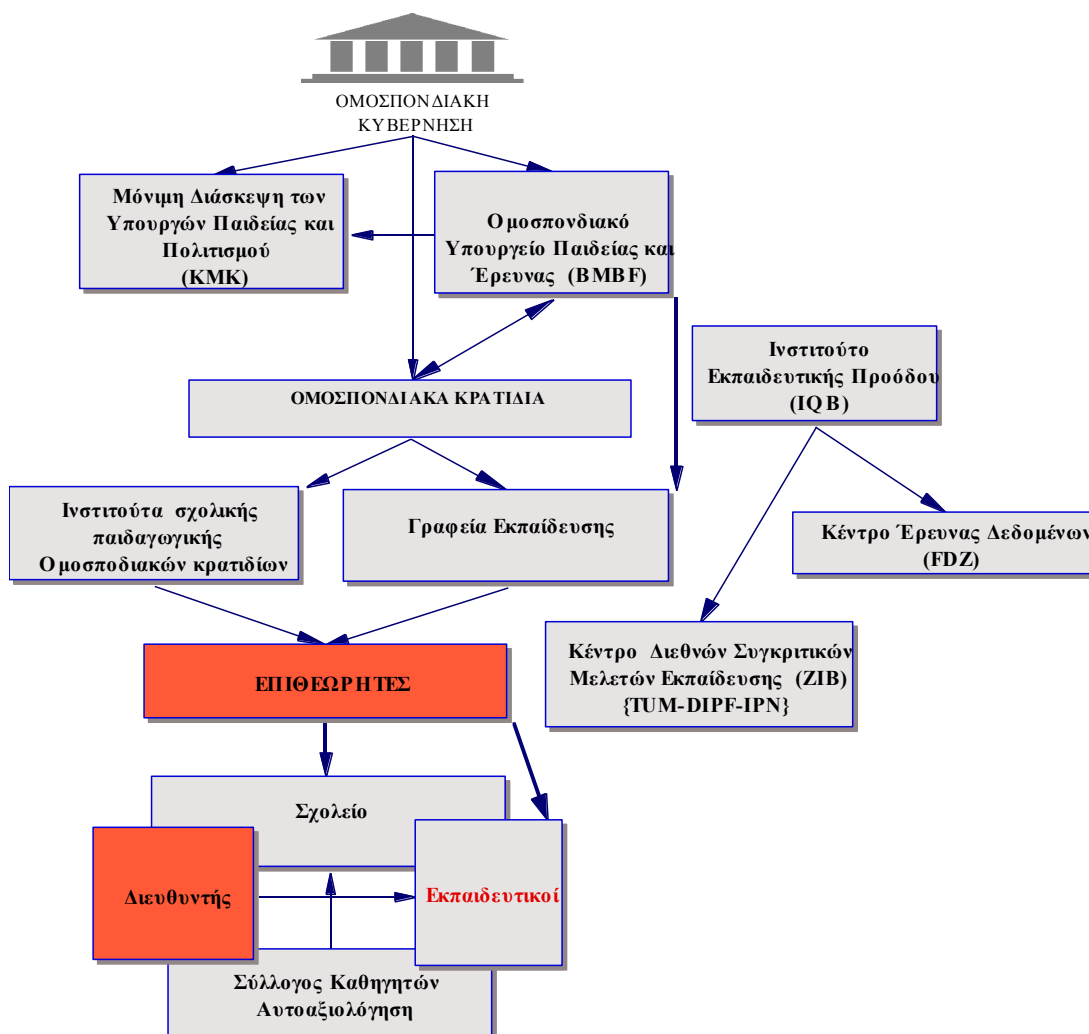
- Γνωστική επάρκεια
- Μεταδοτικότητα
- Επαγγελματική συμπεριφορά

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- Παροχή συμβουλών και λήψη μέτρων ανάπτυξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- Λήψη μέτρων σε πολιτικό επίπεδο με αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής

Δ.1.4.2 Συμπεράσματα - Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Τα στοιχεία δείχνουν πως τα τελευταία χρόνια η Γερμανία καταβάλλει μια πολύ οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια να διαμορφώσει ένα αξιόπιστο σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Παρά την ομοσπονδιακή δομή του κράτους και την ύπαρξη επιμέρους κέντρων εξουσίας εντούτοις φαίνεται πως η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων λειτουργεί κατά τρόπο που να επιτρέπει μια αγαστή συνεργασία. Έτσι, η Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση μέσω των αρμόδιων Υπουργών χαράζει τους κατευθυντήριους άξονες και το πλαίσιο λειτουργίας της αξιολόγησης, αλλά τα κρατίδια δύνανται να την υλοποιήσουν προσαρμόζοντας την στα οικονομικοκοινωνικά δεδομένα τους. Η ευελιξία που παρέχεται στα ομοσπονδιακά κρατίδια φαίνεται να παίζει κομβικό ρόλο στην επιτυχία του όλου εγχειρήματος. Ταυτόχρονα, περιορίζει τον συγκεντρωτισμό της εξουσίας δίνοντας στην οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στοιχεία ελεγχόμενης αποκέντρωσης.

Μεγάλη βαρύτητα κατά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος δίνεται στη επιδόσεις των μαθητών οι οποίες εκτιμώνται σε επίπεδο ομοσπονδίας, εθνικό ή υπερεθνικό. Αυτό φανερώνει την πρόθεση της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης να ασκήσει μια εκπαιδευτική πολιτική βασισμένη σε στοιχεία (evidence-based policy) και την έμφαση που δίνει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε συν τοις άλλοις να είναι ανταγωνιστικό σε διεθνές επίπεδο. Σε αυτό το συμπέρασμα συνηγορούν και α) η ίδρυση νέων φορέων που αναλαμβάνουν συγκεκριμένο ρόλο στη διενέργεια της αξιολόγησης, β) η άμεση αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέγονται με τους ιθύνοντες να προβαίνουν στη λήψη μέτρων, γ) η εκπόνηση πολλών εκπαιδευτικών μελετών, δ) η συνεχής αναθεώρηση κάθε στοιχείου που διασφαλίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και ε) ο σαφής προσδιορισμός κριτηρίων, βάσει των οποίων αποτιμάται η ποιότητα, κάτι που διευκολύνει το έργο των Επιθεωρητών, καθοδηγεί την αξιολογική διαδικασία, οδηγεί στη λήψη των κατάλληλων πληροφοριών και καθιστά δυνατή τη σύγκριση.

Όσον αφορά την *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού* φαίνεται πως κατέχει σημαίνοντα ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Έτσι, παρόλο που η εξωτερική αξιολόγηση που δέχεται εντάσσεται στη συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί ένα διακριτό οργανικό τμήμα αυτής, διενεργείται εξατομικευμένα βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και καταλήγει στη σύνταξη Αξιολογικής Έκθεσης. Παράλληλα, η περιοδικότητα της δείχνει πως δεν αποτελεί μία τυπική διαδικασία άνευ σημασίας, καθώς υλοποιείται όχι μόνο σε κομβικά σημεία στην επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού αλλά, αν κριθεί απαραίτητο, σε τακτά χρονικά διαστήματα. Άλλωστε, αυτό που διαπιστώνει κανείς σχετικά με τη συνολική διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων είναι πως επικεντρώνεται στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (διδασκαλία & μάθηση). Η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δείχνει να είναι επίσης σημαντική και υπολογίσιμη καθώς λαμβάνεται υπόψη και στην εξωτερική αξιολόγηση.

Ο ρόλος του αξιολογητή εναποτίθεται στο Διευθυντή της σχολικής μονάδας για τη διενέργεια της εσωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης και για την εξωτερική αξιολόγηση σε Επιθεωρητές που αποτελούν επιτελικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας και Έρευνας κάθε ομοσπονδιακού κρατιδίου.

Τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον Επιθεωρητή εστιάζουν στην παιδαγωγική του παρουσία (διδασκτική επάρκεια και ικανότητα), τον επαγγελματισμό του, τη συνεπή εκπλήρωση του έργου του, την αξιολογική Έκθεση του Διευθυντή και τις εργασίες των μαθητών του.

Τέλος, εύλογα θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει και τη μέτρηση των μαθητικών επιδόσεων σε επίπεδο ομοσπονδίας ή μεταξύ ομοσπονδιών ως μια έμμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εφόσον αφορά συγκεκριμένα μαθήματα και συμμετέχουν όλα τα σχολεία.



Δ.1.5.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αισθητές διαφορές από αυτά που εφαρμόζονται στα άλλα τμήματα του Μ. Βασιλείου (Σκωτία, Ουαλία, Β. Ιρλανδία) με το βαθμό διαφοροποίησης να αυξάνεται αισθητά σε σχέση με αυτό της Σκωτίας και να περιορίζεται όσον αφορά την Ουαλία. Στην παρούσα εργασία επιλέγεται προς διερεύνηση αυτό της Αγγλίας, καθώς κρίνεται ως ένα αντιπροσωπευτικό αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στην Αγγλία η ευθύνη για την παροχή του εκπαιδευτικού έργου είναι διαμοιρασμένη και ανήκει -ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος- στις Τοπικές Αρχές, τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς ή φορείς συμπεριλαμβανομένων των Εκκλησιών, τα Διοικητικά Συμβούλια των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η γενική ευθύνη βέβαια απολήγει στο Υπουργείο Παιδείας (Department for Education, DfE), που είναι υπεύθυνο για τον προγραμματισμό και την παρακολούθηση της παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης στα σχολεία και το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills, BIS), που είναι υπεύθυνο για την επιστήμη, την καινοτομία, τις δεξιότητες, την εκπαίδευση πέραν της βασικής, την εκπαίδευση ενηλίκων, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και τις επιχειρήσεις.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η διασφάλιση ποιότητας στην Αγγλία όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξασφαλίζεται κυρίως με τρεις τρόπους: α) με την υποχρεωτική *εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση)*, β) με την υποστήριξη από το *National College for Teaching and Leadership* που στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και

στην παροχή ευκαιριών στα σχολεία, ώστε να αλληλοβοηθηθούν. Αυτό το κατορθώνει μέσα από πολλές πρωτοβουλίες και μεταξύ αυτών με το πρόγραμμα: «Ηγέτες της Παιδείας», στο οποίο επιτυχημένο προσωπικό από σχολεία υψηλών επιδόσεων βοηθά άλλα σχολεία και γ) με την εξωτερική αξιολόγηση-επιθεώρηση των σχολείων από τον OFSTED. Βέβαια, παράλληλα με όλα τα παραπάνω προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και ένα σύνολο μηχανισμών συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, η δημοσίευση πινάκων επίδοσης, ο προσδιορισμός των κατώτερων εθνικών ορίων (national 'floor standards'), ο ανεξάρτητος έλεγχος των κυβερνητικών υπηρεσιών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και η επιθεώρηση των τοπικών Αρχών.

Σε γενικές γραμμές, παρατηρεί κανείς πως το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου προς τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την Κυβέρνηση και τους φορείς της. Ο υψηλός βαθμός λογοδοσίας ισορροπεί τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα και την αυτονομία που υπάρχει στην εκπαίδευση.

Η κεντρική κυβέρνηση έχει τη γενική εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος, όχι όμως και την ευθύνη διεκπεραίωσης των εξωτερικών αξιολογήσεων σχολείων και εκπαιδευτικών. Το έργο αυτό έχει κατά κύριο λόγο ανατεθεί σε έναν ανεξάρτητο οργανισμό, τον OFSTED, ο οποίος ελέγχει και τα σχολεία που υπάγονται στην αρμοδιότητα των τοπικών Αρχών. Ο OFSTED ελέγχεται από μία επιτροπή (TOR) που έχει οριστεί από τη Βουλή των Κοινοτήτων. Το κράτος καθορίζει επίσης το γενικό πλαίσιο για τη διασφάλιση της ποιότητας, συμπεριλαμβανομένου και του πλαισίου επιθεώρησης, η οποία αποτελεί ευθύνη της μη υπουργικής δημόσιας υπηρεσίας «Ofsted». Η νομοθετική βάση για το σύστημα επιθεώρησης των δημόσια χρηματοδοτούμενων σχολείων είναι η εκπαιδευτική πράξη του 2005, όπως αυτή τροποποιήθηκε από το νόμο για την εκπαίδευση του 2011.

Σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης οι ευθύνες που της αντιστοιχούν σε θέματα εκπαίδευσης επικεντρώνονται σε τρία σημεία: 1. Εξασφάλιση επαρκών σχολικών κτηρίων, 2. Αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων στα σχολεία και διασφάλιση υψηλών προδιαγραφών 3. Υποστήριξη των αδύνατων μαθητών και των εφήβων.

Οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης (Local authorities - LAs) οφείλουν να παρακολουθούν τις επιδόσεις των σχολείων με τη βοήθεια των πληροφοριών που υπάρχουν στη διάθεση τους και σε περίπτωση που η εικόνα του σχολείου εγείρει ανησυχίες έχουν την εξουσία να απαιτήσουν από το διοικητικό όργανο να προβεί σε συγκεκριμένα μέτρα προκειμένου να βελτιωθεί. Σε ορισμένες μάλιστα περιοχές τα σχολεία αγοράζουν συμβουλευτικές υπηρεσίες μέσω της τοπικής αυτοδιοίκησης.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Κατά την τελευταία δεκαετία δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης των σχολείων, η οποία τοποθετείται στο κέντρο της επιθεωρητικής διαδικασίας ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στη βελτίωση του σχολείου και των σχολικών επιθεωρήσεων. Οι επιθεωρητές αποτιμούν την ικανότητα του σχολείου να διαγιγνώσκει τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και στη συνέχεια να προβαίνει σε ενέργειες βελτίωσης. Ο επικεφαλής της ομάδας των επιθεωρητών οφείλει μάλιστα να ενημερώσει το Γραμματέα του κράτους σχετικά με την ποιότητα διενέργειας αυτής στα σχολεία που επιθεωρούνται.

Προωθείται η εισαγωγή μιας αναλογικής και στοχευμένης σχολικής επιθεώρησης (σχολεία που είχαν χαρακτηριστεί ως εξαιρετικά απαλλάσσονται από την επιθεώρηση-ρουτίνας και επιθεωρούνται εκ νέου μόνο αν υπάρχουν αρνητικές ενδείξεις), η μείωση της γραφειοκρατικής επιβάρυνσης, η απλοποίηση της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου και η αναβάθμιση των συστημάτων καταγραφής δεδομένων και πληροφοριών. Κάθε χρόνο συλλέγονται σε επίπεδο σχολείου και μαθητών δεδομένα που απογράφονται και αναλύονται σε κεντρικό επίπεδο για να παρακολουθηθεί η πρόοδος σε σχέση με τους εθνικούς στόχους. Η κεντρική Κυβέρνηση και οι τοπικές Αρχές υποστηρίζουν τα σχολεία να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες με μία σειρά αναλυτικών εργαλείων (π.χ. 'RAISEonline'- Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation, 'School Data Dashboard') που διευκολύνουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συνολική απόδοση του σχολείου, την απόδοση διαφορετικών ομάδων μαθητών εντός του σχολείου και καθιστούν δυνατή τη σύγκριση με άλλα σχολεία.

Ακολούθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none">• Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (από το διευθυντή της σχολικής μονάδας)
	<ul style="list-style-type: none">• Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none">• Από εθνικούς φορείς• Από τις τοπικές Αρχές στις οποίες ανήκουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων (& εκπαιδευτικών)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η συχνότητα των επιθεωρήσεων εξαρτάται από τα ευρήματα της προηγούμενης επιθεώρησης - Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται «εξαιρετικά» στην πιο πρόσφατη αξιολόγηση τους επανελέγχονται μόνο εάν συντρέχουν ειδικοί λόγοι, όπως λ.χ πτώση στην απόδοση ή παράπονα γονέων - Τα σχολεία που χαρακτηρίζονται «καλά» στην πιο πρόσφατη αξιολόγηση τους επανελέγχονται <u>μετά από πέντε χρόνια</u> ή νωρίτερα αν συντρέχουν ειδικοί λόγοι - Τα σχολεία που θα κριθούν με το χαρακτηρισμό: «<u>απαιτείται βελτίωση</u>» υποβάλλονται σε ένα πρόγραμμα <u>πέντε επανελέγχων εντός πενταετίας</u> - Τα «<u>ανεπαρκή</u>» σχολεία επανελέγχονται <u>εντός δεκαοκτώ μηνών</u> ➤ Βέβαια, οι επιθεωρητές διατηρούν το δικαίωμα να αξιολογήσουν οποιοδήποτε σχολείο εκτιμήσουν ότι είναι απαραίτητο, ανεξαρτήτως επιδόσεως.
Las (Local Authorities) (Τοπικές αρχές)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Δεν έχουν καθορισμένη περιοδικότητα
Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο
Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ (οργανισμοί)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<u>Ofsted</u> (Office for Standards in Education)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Είναι ανεξάρτητη αρχή από τις κυβερνήσεις του Ηνωμένου Βασιλείου, ανήκει στις οργανώσεις που εκπροσωπούν τους επικεφαλές των βρετανικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ➤ Η αποστολή του συνίσταται α) στην αξιολόγηση κάθε σχολικής μονάδας, β) στην προώθηση της βελτίωσης των σχολείων και γ) στην προώθηση της συνολικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ➤ Υποβάλλει τις αναφορές του κατευθείαν στο Κοινοβούλιο και όχι στα Υπουργεία Παιδείας ➤ Δημοσιεύει ένα ευρύ φάσμα εκθέσεων αξιολόγησης και ερευνών συγκεκριμένων περιοχών του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. περιφερειακές, θεματικές -όπως είναι οι έρευνες καλών πρακτικών) ➤ Οργανώνει την επιθεώρηση όλων των σχολείων σε τακτικούς κύκλους, με διαδικασίες και κριτήρια που ορίζει το θεσμικό πλαίσιο ➤ Αξιολογεί πόσο καλά εκπληρώνουν το ρόλο τους οι Τοπικές Αρχές στη διασφάλιση της ποιότητας των σχολείων της αρμοδιότητάς τους, με στοχοθετημένους ελέγχους κατόπιν αιτήσεως του Γραμματέα της Κυβέρνησης ή όπου εγείρονται ανησυχίες ➤ Ο επικεφαλής του Ofsted, ο Αρχιεπιθεωρητής (Her Majesty's Chief Inspector of Schools- HMCI) υποχρεούται βάσει νόμου: <ul style="list-style-type: none"> • να υποβάλλει στο κοινοβούλιο μία ετήσια Έκθεση που θα αποτυπώνει μια συνολική εικόνα των επιθεωρήσεων που διενεργήθηκαν • να ενημερώνει το Γραμματέα του κράτους (Secretary of State) σε ποιο βαθμό έχουν αναπτύξει τα σχολεία αυστηρές διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης • να ενημερώνει τον Υπουργό μεταξύ άλλων και για την ποιότητα της διδασκαλίας/ της ηγεσίας και της διαχείρισης των σχολείων

Las (Local Authorities) (Τοπικές αρχές)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Έχουν καθήκον να προωθήσουν υψηλά πρότυπα στα σχολεία της αρμοδιότητάς τους
Σχολικές Μονάδες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Λαμβάνουν μέρος στο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (πρόσωπα)

HMI (Her Majesty's Inspectors) (Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Έχουν προσληφθεί απευθείας από τον Ofsted ➤ Παρέχουν μια ανεξάρτητη αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ➤ Έχουν ως στόχο την ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων
'Associate Inspectors' Additional Inspectors	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: <ul style="list-style-type: none"> - <u>Additional Inspectors</u>, που έχουν προσληφθεί ευθέως από τον Ofsted για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα - <u>Additional Inspectors</u>, που έχουν προσληφθεί ή είναι συμβασιούχοι ανεξάρτητων εμπορικών οργανισμών που παρέχουν υπηρεσίες επιθεώρησης (ISPs)⁵

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

HMI (Her Majesty's Inspectors) Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η διαδικασία της αξιολόγησης διεξάγεται βάσει καθορισμένου πλαισίου (The framework for school inspection) και συγκεκριμένων κριτηρίων (1. Μαθητικά επιτεύγματα, 2. Ποιότητα διδασκαλίας, 3. Συμπεριφορά και ασφάλεια μαθητών, 4. Ποιότητα ηγεσίας και διοίκησης)⁶ ➤ Το σχολείο ενημερώνεται για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης το απόγευμα της προηγούμενης ημέρας πριν από την έναρξη της αξιολόγησης ➤ Αν κριθεί σκόπιμο οι επιθεωρητές έχουν δικαίωμα να επιθεωρήσουν οποιοδήποτε σχολείο χωρίς προειδοποίηση. Σε αυτή την περίπτωση τηλεφωνούν 15-30 λεπτά πριν την άφιξη τους στο σχολείο ➤ Οι επιθεωρητές πριν την έναρξη της επιθεώρησης χρησιμοποιούν μία σειρά από στοιχεία για την αρχική αναγνώριση των θεμάτων που θα παρακολουθήσουν: δεδομένα μαθητικής απόδοσης, προηγούμενες εκθέσεις επιθεώρησης του σχολείου, τυχόν πρόσφατες εκθέσεις ερευνών του Ofsted, πληροφορίες από γονείς (προερχόμενες από μια διαδικτυακή βάση δεδομένων, όπου οι γονείς καταγράφουν τη γνώμη τους για 12 συγκεκριμένα θέματα του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητας της διδασκαλίας), δεδομένα μέσω της διαδικτυακής διαδραστικής βάσης δεδομένων RAISE (Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation) ➤ Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης οι επιθεωρητές: <ul style="list-style-type: none"> - Θα ενημερώσουν πλήρως το διευθυντή και το ανώτερο προσωπικό του σχολείου για τον τρόπο που η ομάδα επιθεώρησης διαμορφώνει τις κρίσεις της και θα καλέσουν το Διευθυντή να συμμετάσχει και αυτός μαζί τους σε παρατηρήσεις μαθημάτων - Θα μιλήσουν με μαθητές, γονείς και το προσωπικό του σχολείου προκειμένου να εξακριβώσουν τις απόψεις τους σχετικά με σημαντικές πλευρές του έργου που επιτελείται εκεί
--	---

⁵ Από το Σεπτέμβριο του 2015 ο OFSTED δεν θα συνάπτει πλέον συμβόλαια με παρόχους υπηρεσιών αξιολόγησης (ISPs) για να διεξάγουν την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Με αυτό το μέτρο ενισχύεται ο ρόλος του OFSTED που αποκτά απευθείας έλεγχο σε ολόκληρη τη διαδικασία της διασφάλισης ποιότητας (EACEA/Eurydice, 2015, σελ.118)

⁶ Από το Σεπτέμβριο του 2015 θα εφαρμοστεί νέο πλαίσιο Επιθεώρησης, το οποίο εμπλουτίζει το υφιστάμενο. Έτσι, η παράμετρος που αφορά την ποιότητα διδασκαλίας περιλαμβάνει επιπλέον και την ποιότητα μάθησης και αξιολόγησης και αυτή που αφορά την συμπεριφορά και ασφάλεια των μαθητών, προσδιορίζεται πλέον ως προσωπική ανάπτυξη, συμπεριφορά και ευημερία μαθητών (EACEA/Eurydice, 2015, σελ.118)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εξετάζουν αρχεία και έγγραφα που αφορούν το σχολείο ➤ Συμπληρωματικά, λαμβάνουν υπόψη τους απόψεις που αφορούν την επίδοση του σχολείου που προέρχονται έξωθεν του σχολείου, όπως είναι οι τοπικές Αρχές ➤ Η επιθεώρηση συνήθως δε διαρκεί περισσότερο από δύο ημέρες και ο αριθμός των επιθεωρητών (ένας έως πέντε) ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος και τη φύση του σχολείου ➤ Οι επιθεωρητές περνούν τον περισσότερο χρόνο τους παρατηρώντας τα μαθήματα, ώστε να συλλέξουν πληροφορίες από πρώτο χέρι και δίνουν μεγάλη σημασία στην ποιότητα της μάθησης στα κύρια μαθήματα ➤ Ο επικεφαλής επιθεωρητής έχει την ευθύνη να διασφαλίσει πως οι αποφάσεις για το σχολείο πάρθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> - αφού πρώτα συλλέχθηκαν όλα τα στοιχεία - μετά από συλλογική συμφωνία της ομάδας επιθεώρησης - με βάση τους περιγραφικούς δείκτες στο πρόγραμμα αξιολόγησης και - υποστηρίζονται πειστικά από ηχογραφημένα αποδεικτικά στοιχεία ➤ Η ομάδα επιθεώρησης, αφού έχει εντοπίσει τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες του σχολείου και κατάλληλους τρόπους βελτίωσης τα παρουσιάζει και τα επεξηγεί σε όλους όσους είναι υπεύθυνοι για τη διακυβέρνηση του σχολείου ➤ Ο επικεφαλής επιθεωρητής συντάσσει Έκθεση στην οποία αναφέρονται τα κύρια πορίσματα του ελέγχου και αυτή: <ul style="list-style-type: none"> • δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του Ofsted • αποστέλλεται στο σχολείο και τις τοπικές Αρχές εντός δέκα εργάσιμων ημερών από τη λήξη της επιθεώρησης (εντός εικοσιοκτώ εργάσιμων ημερών εάν έχει κριθεί ανεπαρκής) - κατόπιν τα διοικητικά όργανα των σχολείων αποστέλλουν αντίγραφο αυτής στους γονείς όλων των εγγεγραμμένων μαθητών του σχολείου εντός πέντε εργάσιμων ημερών - γνωστοποιείται στους μαθητές του σχολείου - δίδεται εγγράφως σε κάθε ενδιαφερόμενο
<p style="text-align: center;">Las (Local Authorities) (Τοπικές αρχές)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Έχουν το δικαίωμα να εφαρμόσουν ένα δικό τους πλαίσιο αξιολόγησης των σχολείων της αρμοδιότητάς τους ➤ Συνήθως λαμβάνουν υπόψη τους τις απαιτήσεις του Εθνικού Προγράμματος, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων του Ofsted και της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, άλλα τοπικά έγγραφα (π.χ. στρατηγική βελτίωσης σχολείων) ➤ Εστιάζουν στην παρακολούθηση και την πρόοδο των μαθητών ➤ Προσπαθούν να εντοπίσουν ο,τιδήποτε προκαλεί ανησυχία στο σχολείο ➤ Γενικά, δεν διενεργούν επιθεωρήσεις, αν και κάποιες φορές πραγματοποιούν επισκέψεις στο σχολείο ως μέρος των δραστηριοτήτων εποπτείας τους ➤ Κυρίως επανεξετάζουν τις επιδόσεις των σχολείων μέσω της χρήσης των δεδομένων ώστε να εντοπίσουν τα σχολεία που χρήζουν βελτίωσης και παρέμβασης ➤ Προειδοποιούν τα σχολεία σε περίπτωση που διαπιστωθούν σημαντικές ανεπάρκειες και προβλήματα και λαμβάνονται μέτρα ➤ Η Έκθεση Αξιολόγησης που συντάσσεται αποτελεί εσωτερικό έγγραφο και δεν δημοσιεύεται
<p style="text-align: center;">Εσωτερική Ιεραρχική Αξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Παρατήρηση μαθημάτων ➤ Ατομικές συνεντεύξεις ➤ Αποτίμηση εκπλήρωσης των καθηκόντων τους ➤ Σύνταξη ατομικής Έκθεσης Αξιολόγησης
<p style="text-align: center;">Αυτοαξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε σχολική μονάδα υιοθετεί το δικό της μοντέλο αυτοαξιολόγησης ➤ Ο Ofsted προωθεί στα σχολεία δεδομένα, ώστε να μπορούν να προβούν σε συγκρίσεις των επιδόσεων τους με άλλων σχολείων ➤ Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της προηγούμενης χρονιάς με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών και την ανάλυση πληροφοριών που αφορούν το σχολείο

	<p>και τους μαθητές</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Προγραμματισμός δράσεων βελτίωσης: οι προτεραιότητες και οι στόχοι που τίθενται καθορίζονται συνήθως από τα επιμέρους τμήματα του σχολείου και λιγότερο συχνά από τον ίδιο τον διευθυντή ➤ Υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων και σε διαφορετικό βαθμό για κάθε σχολείο (παρατήρηση διδασκαλίας από συναδέλφους ή διευθυντή, μέντορας για τους νέους εκπαιδευτικούς, έρευνα δράσης) με σκοπό τον εντοπισμό δυνατών ή αδύνατων σημείων της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ➤ Υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων ➤ Αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων ➤ Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους η σχολική μονάδα συντάσσει μία έκθεση αυτοαξιολόγησης
--	---

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον επιθεωρητή

- Ποιότητα παρεχόμενης διδασκαλίας & μάθησης

Επαγγελματικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού

(σχέσεις με τους μαθητές, η συμβολή του στην εφαρμογή των πολιτικών που υιοθετεί το σχολείο, η επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους και επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης)

Επαγγελματικές γνώσεις

(γνώσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, κατανόηση της αξιολόγησης και της παρακολούθησης, γνώση του προγράμματος σπουδών και των γνωστικών αντικειμένων του, δεξιότητες ΤΠΕ, η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόοδο των διαφόρων ομάδων μαθητών και γνώσεων σχετικά με την υγεία των μαθητών και την ευημερία τους)

Επαγγελματικές ικανότητες εκπαιδευτικού

(σχεδιασμός της διδασκαλίας, αξιολόγηση, παρακολούθηση, παροχή ανατροφοδότησης, ικανότητα να αναθεωρήσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, ικανότητα να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης και να προωθήσουν την ομαδική εργασία και συνεργασία)

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον διευθυντή

- Απουσίες
- Ακρίβεια
- Κύρος, επίδραση στους μαθητές

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΑΠΟ	ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ⁷
Βαθμός 1			Άριστα
Βαθμός 2			Καλό
Βαθμός 3			Απαιτείται βελτίωση
Βαθμός 4			Ανεπαρκές

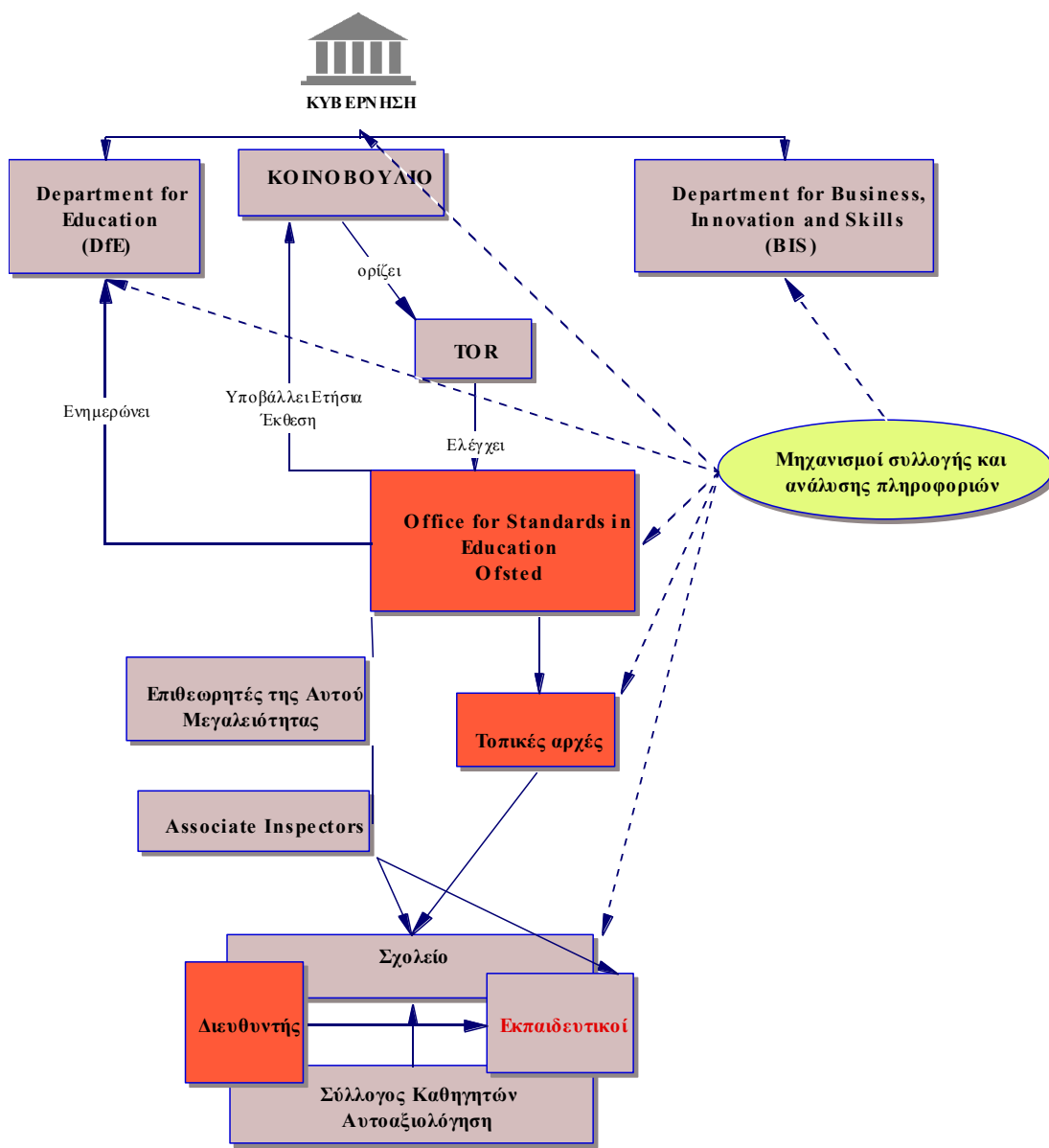
ΚΛΙΜΑΚΑ	ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ	εκπαιδευτικού
Διδακτικός βαθμός	Από τον επιθεωρητή (Ofsted)	Άριστα το 60
Διοικητικός βαθμός	Από το διευθυντή	Άριστα το 40

⁷ Πηγή: Handbook for the inspection of further education and skills (120061), Ofsted, 2014; www.ofsted.gov.uk/resources/120061.

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

<p>➤ Τα «εξαιρετικά» σχολεία</p>	<p>➤ απαλλάσσονται από τον προβλεπόμενο έλεγχο ρουτίνας</p> <p>➤ επανελέγχονται μόνο εάν υπάρξουν αποδείξεις που δείχνουν ότι η εικόνα τους διαφοροποιείται προς το χειρότερο</p>
<p>➤ Τα σχολεία που κρίθηκαν με το χαρακτηρισμό «χρειάζεται βελτίωση»</p>	<p>➤ θα λάβουν στήριξη και θα επανελεγχθούν εντός διετίας για να βελτιώσουν το βαθμό τους.</p>
<p>➤ Αν ένα σχολείο κριθεί «ανεπαρκές» σε τρεις διαδοχικές επιθεωρήσεις</p>	<p>➤ είναι πιθανό να του επιβληθούν ειδικά μέτρα</p>

Δ.1.5.2 Συμπεράσματα- Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Το παραπάνω σχήμα απεικονίζει έναν τύπο εκπαιδευτικής αξιολόγησης που παρουσιάζει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

Η αξιολόγηση υπακούει στον κυρίαρχο λόγο του κράτους, το οποίο καθορίζει το γενικό πλαίσιο και τις βασικές αρχές, βάσει των οποίων θα πρέπει να λειτουργούν όλα τα εντεταλμένα όργανα. Το έργο της εξωτερικής αξιολόγησης σχολείων και εκπαιδευτικών, που αποτελεί βασικό πυλώνα στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει ανατεθεί σε μία ανεξάρτητη Αρχή, τον OFSTED. Ακόμη και τα σχολεία που ανήκουν στην αρμοδιότητα των Τοπικών Αρχών ελέγχονται εν τέλει και από τον OFSTED. Ο ρόλος που επιτελεί ο συγκεκριμένος οργανισμός είναι κομβικός. Έτσι, πέρα από το γεγονός ότι αυτός κατά κύριο λόγο έχει επωμιστεί τη διεξαγωγή των αξιολογήσεων, επιθεωρώντας ενδελεχώς

σχολεία και εκπαιδευτικούς, επιπλέον διαθέτει διάυλους επικοινωνίας με κάθε άτομο ή φορέα θα μπορούσε να έχει λόγο και ενδιαφέρον σε θέματα παιδείας (κράτος, αρμόδιος υπουργός παιδείας, τοπικές αρχές, σχολείο, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Ο εν λόγω οργανισμός διαθέτει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας και δυνατότητα λήψης αποφάσεων, αλλά όλα αυτά υπό τη διαρκή εποπτεία και τον έλεγχο άλλου φορέα (TOR) που υπάγεται στην εξουσία του Κοινοβουλίου. Άλλωστε, ο OFSTED δεν λογοδοτεί στα Υπουργεία Παιδείας, αλλά κατευθείαν στο Κοινοβούλιο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δείχνει να έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία και απολήγει στη βαθμολόγηση του. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αξιολογείται σε ατομικό επίπεδο από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την τέλεση των διοικητικών καθηκόντων του και από τους Επιθεωρητές ως προς την παιδαγωγική του παρουσία. Και στις δύο περιπτώσεις η αξιολόγηση απολήγει στην απόδοση ενός βαθμού στον αξιολογούμενο με την εκτίμηση του Επιθεωρητή να ορίζει το μεγαλύτερο μέρος της συνολικής βαθμολογίας (60%).

Ακόμη όμως και κατά την συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας η σημασία που αποδίδεται στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη. Έτσι, οι επιθεωρητές εξετάζοντας τις πτυχές του σχολείου με το μεγαλύτερο αντίκτυπο στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης ελέγχουν και την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης. Ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως «εξαιρετικό» πρέπει να παρατηρείται σε αυτό συν τοις άλλοις και εξαιρετική διδασκαλία.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των Επιθεωρητών -όπως φάνηκε ήδη- εστιάζουν στην ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, ενώ των Διευθυντών σχολείων στην εκπλήρωση των διοικητικών καθηκόντων που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί.

Σχετικά με τις Επιθεωρήσεις του OFSTED αξίζει να προσέξει κανείς τα εξής:

α) πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν πολλαπλούς αποδέκτες και τηρείται πρωτοφανής διαφάνεια, καθώς κοινοποιούνται και διαμοιράζονται εγγράφως σε κάθε ενδιαφερόμενο.

β) πως στο σώμα των επιθεωρητών συμπεριλαμβάνονται και κάποιοι που έχουν προσληφθεί από ιδιωτικές εταιρείες κερδοσκοπικού χαρακτήρα που παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Βέβαια, αυτό δεν θα ισχύει για πολύ ακόμη (μέχρι το Σεπτέμβριο του 2015).

γ) πως ο ρυθμός πραγματοποίησης των επιθεωρήσεων παρουσιάζει κλιμακούμενη περιοδικότητα, ανάλογα με τα ευρήματα της τελευταίας αξιολόγησης, γεγονός που αποδεικνύει ευελιξία και στοχευμένη αντιμετώπιση των σχολείων που χρήζουν παρακολούθησης. Οι επιθεωρήσεις δεν περιορίζονται στην απόδοση ενός βαθμού ή

χαρακτηρισμού στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Προχωρούν παραπέρα ανατροφοδοτώντας το εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας τις συναχθείσες πληροφορίες και παρεμβαίνοντας, αν διαπιστωθεί κάποια δυσλειτουργία, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα όλων των σχολικών μονάδων.

Η αυτοαξιολόγηση κατέχει επίσης ένα σημαντικό ρόλο, καθώς είναι υποχρεωτική και εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς (κριτές και κρινόμενους ταυτόχρονα) σε μία κυκλική σχέση αυτογνωσίας σε επίπεδο υποκειμένων και συστήματος. Τα αποτελέσματα αυτής μάλιστα αξιοποιούνται περαιτέρω καθώς τα στοιχεία που προκύπτουν αποτελούν υλικό μελέτης για τους Επιθεωρητές.

Γενικότερα, πάντως συνυφαίνεται αριστοτεχνικά ένα πλέγμα ελέγχου της δράσης του εκπαιδευτικού όχι μόνο μέσω της αξιολόγησης του από τους επιθεωρητές και τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά επιπλέον και μέσω της υπόρρητης πίεσης που δέχεται από τη γλώσσα των αριθμών και των ποσοστών που προκύπτουν από τα στοιχεία που συλλέγονται και αξιοποιούνται συστηματικά. Στα στοιχεία αυτά συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητικές επιδόσεις. Η δημοσίευση και διάχυση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σχολείων και μαθητών ουσιαστικά πολλαπλασιάζει τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών, που καλούνται κατά κάποιο τρόπο να λογοδοτήσουν γι' αυτά στο σύνολο της κοινωνίας. Η πρόσβαση στην πληροφορία που έχει πλέον το σύνολο των πολιτών τους παρέχει στοιχεία για να εκφράσουν λόγο (υπέρ ή κατά). Το ερώτημα όμως που τίθεται είναι κατά πόσον αυτά αρκούν για το σχηματισμό μιας ορθής άποψης για το εκπαιδευτικό έργο.

Δ.1.6.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ



ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι παραδοσιακά συγκεντρωτικό. Σε κεντρικό επίπεδο την ευθύνη μοιράζονται το *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας*, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη σχολική εκπαίδευση και το *Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης & Έρευνας*. Η κεντρική κυβέρνηση δεν έχει μόνο την ευθύνη για τη διαμόρφωση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της πρόσληψης/κατάρτισης/διοίκησης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζει και διαμορφώνει τα σχολικά προγράμματα. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει μια διαδικασία αποκέντρωσης με τις τοπικές αρχές (σε επίπεδο περιφέρειας, διαμερίσματος ή δήμου) να αναλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στη διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα θέματα όμως αυτά αφορούν κυρίως την κατασκευή και συντήρηση των σχολικών κτιρίων, την προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού, την οργάνωση εκπαιδευτικών, αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων σε σχολικούς χώρους και άλλα παρόμοια χωρίς να εισέρχονται σε ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πιο αποφασιστικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δημιουργία δημόσιων τοπικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος περιλαμβάνει εξίσου μορφές εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Η *εξωτερική αξιολόγηση* αποσκοπεί στο να ελέγξει: α) το σύστημα διοίκησης και διαχείρισης (σχετικοί έλεγχοι διεξάγονται από: IGAENR & Auditor General), β) τις εκπαιδευτικές πολιτικές (αρμόδιοι φορείς: DEPP, IGAENR), γ) εκπαιδευτικοί και σχολεία ελέγχονται από IEN (Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας), IA-IPR (Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπ/σης/ Επιθεωρητές της Ακαδημίας), δ) αποκτηθείσα γνώση των μαθητών (κυρίως μέσα από σχέδια και έρευνες που διεξάγονται από DEPP).

Στον αντίποδα, η *εσωτερική αξιολόγηση* λαμβάνει δύο μορφές: α) *αξιολόγηση σχολείου* (αφορά τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), διεξάγεται υπό την καθοδήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και με τη συνεργασία των μονάδων ελέγχου (Επιθεωρητών). Βασίζεται σε δείκτες ποιότητας (που έχουν προσδιοριστεί από το DEPP και διαφοροποιούνται για το Γυμνάσιο και το Λύκειο) και ανανεώνονται κάθε δύο χρόνια. Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια της χώρας ως νομικά πρόσωπα με οικονομική και σταδιακά αυξανόμενη εκπαιδευτική αυτονομία, υποχρεούνται να διαμορφώσουν ένα «Σχέδιο του Ιδρύματος» (Le projet de l'établissement), στο οποίο καθορίζεται ο τρόπος επίτευξης των εθνικών στόχων και υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να προσαρμόζουν το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στις ανάγκες των μαθητών τους και β) *αξιολόγηση εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας*.

Συμπληρωματικά στο έργο της αξιολόγησης λειτουργούν εργαλεία (συνήθως δείκτες) που καθιστούν εφικτή μια ετήσια εκτίμηση του συστήματος. Αυτή όμως η τελευταία κατηγορία αποσκοπεί κυρίως στον έλεγχο του προϋπολογισμού της εκπαίδευσης και εμπλέκει μικρότερο αριθμό ενδιαφερομένων.

Γενικά, η κουλτούρα της αξιολόγησης στη Γαλλία είναι καινούργια σε αντίθεση με πρακτικές που αφορούν ελέγχους και πιστοποίηση προσόντων και έχουν μεγαλύτερη παράδοση. Ειδικότερα, όσον αφορά την *αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* είναι υποχρεωτική (όπως και στην πρωτοβάθμια) και έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Σε όλες τις σημαντικές πράξεις διαχείρισης προσωπικού ζητείται η γνώμη του Επιθεωρητή. Οι έλεγχοι και οι διοικητικές εκτιμήσεις και ταξινομήσεις έχουν σχεδιαστεί περισσότερο ως μια δραστηριότητα παρακολούθησης και σπάνια τοποθετούν τη δουλειά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου και της εκπαιδευτικής ομάδας. Η αξιολόγηση διεκπεραιώνεται από:

α) τους Επιθεωρητές σε περιφερειακό (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d' Académie/ IA-IPR) ή εθνικό επίπεδο (Inspecteurs de l' Éducation Nationale/IEN) οι οποίοι αποτελούν τις μονάδες ελέγχου. Οι επιθεωρητές βρίσκονται υπό την εξουσία του Πρύτανη της ακαδημίας ή του Επιθεωρητή της ακαδημίας και του Διευθυντή νομαρχιακών υπηρεσιών Εθνικής Παιδείας και υπό την εποπτεία των Υπουργών Παιδείας και Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Το πλαίσιο δράσης της IEN & IA-IPR είναι ακαδημαϊκό προϊόν και εκδίδεται από τον Πρύτανη. Βάσει αυτού ο Πρύτανης και ο ακαδημαϊκός ανταποκριτής της Γενικής Επιθεώρησης Εθνικής Παιδείας διαμορφώνουν από κοινού το πρόγραμμα ακαδημαϊκής εργασίας ορίζοντας τις διδακτικές και εκπαιδευτικές προτεραιότητες και καθορίζοντας τους ποσοτικούς και ποιοτικούς στόχους των μονάδων ελέγχου. Σημαντικό κομμάτι των αρμοδιοτήτων ενός Επιθεωρητή είναι η *ατομική επιθεώρηση* των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους. Επιπλέον, οι Επιθεωρητές οφείλουν να ανιχνεύσουν τους χαρισματικούς εκπαιδευτικούς και να τους προωθήσουν σε τμήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της Ακαδημίας.

β) τους Διευθυντές σε επίπεδο σχολικής μονάδας, βάσει της Εγκυκλίου 97-123 της 23ης Μαΐου 1997, η οποία προσδιορίζει τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε γυμνάσια και λύκεια.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Σήμερα, παρατηρεί κανείς ένα μεγάλο ενδιαφέρον και συνεχή προώθηση θεσμών και διαδικασιών που αφορούν την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, παρόλο που όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η Γαλλία δε διαθέτει παράδοση σε τέτοιες διαδικασίες. Η τάση αυτή είναι ορατή με την εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών που καλύπτουν

ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα (μία/ή περισσότερες πτυχές του) και διεξάγονται από διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη και με διαφορετική συχνότητα.

Ειδικότερα, από τη δεκαετία του 1990 και μετά λαμβάνουν χώρα οι ακόλουθες μεταρρυθμίσεις:

α) *ιδρύονται ειδικοί φορείς σε θέματα αξιολόγησης*: π.χ. το 1986 το «Τμήμα Αξιολόγησης και Σχεδιασμού» (μετονομάστηκε σε DEPP το 2006), το 2000 το «Ανώτατο Συμβούλιο Σχολικής Αξιολόγησης» (*Haut Conseil de l'évaluation de l'école*), το 2013 το Εθνικό Συμβούλιο για την αξιολόγηση του σχολικού συστήματος (*National Council for Evaluation of the School System*).

β) *δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση των σχολείων* (εφαρμόστηκε σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980). Από το 2005 εγκαινιάστηκε μία νέα προσέγγιση στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων με την εισαγωγή ενός νέου μέτρου, της σύναψης ενός «συμβολαίου» βασισμένου σε στόχους (target-based contract) ανάμεσα στα σχολεία και στις περιφερειακές εκπαιδευτικές Αρχές. Αυτό ανανεώνεται κάθε 3-4 χρόνια και λαμβάνοντας υπόψη του τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης ορίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται σε προτεραιότητα για τη συγκεκριμένη περίοδο. Σε καμία περίπτωση δεν καλύπτει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων του σχολείου. Το «συμβόλαιο» αυτό πλέον προσδιορίζει την εστίαση των Επιθεωρητών κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου.

γ) *επιχειρείται η επιστημονική αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών*. Για το λόγο αυτόν δίνεται μεγάλη σημασία στα αποτελέσματα των μαθητών κατά τη φοίτηση τους στο Λύκειο. Το Υπουργείο Παιδείας μέσω της ετήσιας δημοσίευσης τους αποδίδει λόγο για τα αποτελέσματα της δημόσιας εκπαίδευσης και παρέχει στους διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία για τη βελτίωση της αποδοτικότητας τους.

Ακολούθως παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Γαλλία.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none">• Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση (από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας)• Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (υπό την καθοδήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τις μονάδες ελέγχου/Επιθεωρητές)
	<ul style="list-style-type: none">• Εξατομικευμένη Αξιολόγηση εκπαιδευτικών από Επιθεωρητές• Αξιολόγηση σχολικών μονάδων

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στην αρχή της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού ➤ Οι εκπαιδευτικοί των κολλεγίων και των λυκείων αξιολογούνται περίπου κάθε 6-7 χρόνια (Η συχνότητα των αξιολογήσεων ποικίλλει ανάλογα με την περιφέρεια και τη διαθεσιμότητα των επιθεωρητών, διάστημα που είναι λογικό αν ληφθεί υπόψη πως αντιστοιχεί ένας επιθεωρητής ανά 400 εκπαιδευτικούς. Η συχνότητα αυτή βέβαια σταδιακά βελτιώνεται) ➤ Στην πορεία της καριέρας του αν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι: <ul style="list-style-type: none"> α) αν ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες β) αν προτίθεται να ανέλθει επαγγελματικά (καριέρα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση/εκπαίδευση ενηλίκων/εποπτεία)
Εξωτερική Αξιολόγηση σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε 6-7 χρόνια ή συχνότερα στις ακόλουθες περιπτώσεις: <ul style="list-style-type: none"> α) αν τα αποτελέσματα προηγούμενης αξιολόγησης δεν ήταν ικανοποιητικά β) αν τα αποτελέσματα προηγούμενης αξιολόγησης ήταν εξαιρετικά ώστε να κατανοηθούν οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την επίδοση
Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο
Εσωτερική αξιολόγηση/Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ (οργανισμοί)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>DEPP (<i>Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance</i>)</p> <p>(Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τμήμα του Υπουργείου, υπεύθυνο για τα στατιστικά στοιχεία, των οποίων εγγυάται την ποιότητα ➤ Κατέχει συμβουλευτικό και επικουρικό ρόλο ➤ Σχεδιάζει και διαχειρίζεται το σύστημα στατιστικών πληροφοριών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ➤ Σχεδιάζει και υλοποιεί ένα πρόγραμμα αξιολογήσεων, ερευνών και μελετών για όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος ➤ Διεξάγει ποσοτικές έρευνες του συστήματος, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των μαθητών (π.χ. η έρευνα CEDRE που αξιολογεί τις αποκτηθείσες ικανότητες των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας & της Δευτεροβάθμιας εκπ/σης) ➤ Δίνει έμφαση στη δυνατότητα των σχολικών ιδρυμάτων να αυτοαξιολογούνται με τη σχεδίαση εργαλείων, κυρίως δεικτών, για την καθοδήγηση των μονάδων της Πρωτοβάθμιας (IpPEC) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (IPES) ➤ Συμμετέχει σε ευρωπαϊκά ή διεθνή προγράμματα με στόχο να συγκρίνει τις μεθόδους απόδοσης και λειτουργίας των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων ➤ Υποβάλλει εκθέσεις σχετικά με τις συνθήκες της κατάρτισης, εκπαίδευσης και έρευνας μέσα από τα δεδομένα που συλλέγονται • Δημοσιεύει στατιστικούς δείκτες, έρευνες και μελέτες σε εθνικό επίπεδο, αλλά και αποτελέσματα ερευνών για κάθε σχολείο
IGEN	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Έχει διοικητικά και αξιολογικά καθήκοντα

<p><i>(Inspection Générale de l'Éducation Nationale)</i></p> <p>(Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συμμετέχει στην παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των Επιθεωρητών, των Διευθυντών σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των Συμβούλων συμβουλευτικής και προσανατολισμού ➤ Συμμετέχει στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως καθορίζεται από τον νόμο - πλαίσιο του 1989, η οποία αφορά στο διδακτικό περιεχόμενο, τα προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα μέσα και τα σχολικά αποτελέσματα ➤ Λαμβάνει μέρος στην κατάρτιση και στην πρόσληψή των συμμετεχόντων στις αρμόδιες εξεταστικές επιτροπές ➤ Ενημερώνει σχετικά με τις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές μέσω της δημοσίευσης ετήσιων Εκθέσεων ➤ Παρέχει συμβουλευτικό έργο και υποβάλλει στον Υπουργό προτάσεις για τα θέματα της αρμοδιότητάς της
<p>IGAENR</p> <p><i>(Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche)</i></p> <p>(Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ελέγχει, αξιολογεί, παρέχει συμβουλευτικό έργο και υποβάλλει προτάσεις στο Υπουργείο Παιδείας ➤ Διερευνά και αξιολογεί τις δομές που συνθέτουν το σχολικό δίκτυο ➤ Παρακολουθεί και επιθεωρεί το προσωπικό της εκπαίδευσης, ιδίως στο διοικητικό, οικονομικό και λογιστικό τομέα ➤ Διεξάγει, σε συνεργασία με τα αντίστοιχα διοικητικά τμήματα, αξιολογήσεις σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, οι οποίες κοινοποιούνται στις επιτροπές μορφωτικών υποθέσεων του Κοινοβουλίου.
<p>Haut Conseil de l'Éducation</p> <p>(Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ανεξάρτητο, συμβουλευτικό όργανο ➤ Δημοσιεύει ετήσιες εκθέσεις αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος ➤ Υποβάλλει προτάσεις σχετικά με τα παιδαγωγικά, τα προγράμματα, την οργάνωση και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών
<p>Haut Conseil de l'évaluation de l'école</p> <p>(Ανώτατο Συμβούλιο Σχολικής Αξιολόγησης)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί τα επιτεύγματα των μαθητών και της επίδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή πρακτικών. Περιλαμβάνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ακόμα και την Ανώτατη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.
<p>Conseil national d'évaluation du système scolaire</p> <p>(Εθνικό Συμβούλιο για την αξιολόγηση του σχολικού συστήματος)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί την οργάνωση και τα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης με πλήρη ανεξαρτησία ➤ Διενεργεί ή ίδια αξιολογήσεις ή αναθέτει σε άλλους ➤ Γνωμοδοτεί σχετικά με τους κανόνες, τις μεθόδους, τα εργαλεία και τα πορίσματα αυτών των αξιολογήσεων ➤ Υποβάλλει αναφορές και μία συνολική ετήσια έκθεση σχετικά με τις εργασίες της στο εποπτεύον Υπουργείο
<p>Cours des Compte</p> <p>(Auditor General)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί συνολικά την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική (όπως και κάθε άλλη δημόσια πολιτική)
<p>Σχολικές Μονάδες</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Λαμβάνουν μέρος στο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και τη χρήση δεικτών.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Στα Γυμνάσια</u> οι δείκτες (IPESs) αφορούν τρία στοιχεία: <ul style="list-style-type: none"> α) τη δομή του σχολείου και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας β) τα χαρακτηριστικά των μαθητών κατά την είσοδο τους στο σχολείο (γένος, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κ.α.) και γ) τα αποτελέσματα των μαθητών, όπως λόγω χάρη στις εξετάσεις «baccalauréat» ανά τομέα σπουδών • <u>Στα Λύκεια</u> όλοι οι δείκτες (IVAL) σχετίζονται με τις εξετάσεις «baccalauréat» και τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών σε αυτές
--	---

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (πρόσωπα)	
<p>IA-IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d' Académie)</p> <p>(Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπαίδευσης/ Επιθεωρητές της Ακαδημίας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Επιθεωρούν το διοικητικό προσωπικό, τους διευθυντές των Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής (CIOs), και τους εκπαιδευτικούς ➤ Η αξιολόγηση τους αφορά κυρίως ποιοτικά και όχι τόσο ποσοτικά στοιχεία των σχολείων ➤ Διεξάγουν επίσης Επιθεωρήσεις στα σχολεία της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Τεχνικών Λυκείων, και παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στους νεοδιόριστους. ➤ Συμβάλλουν στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών στα σχολεία
<p>IEN (Inspecteurs de l' Éducation Nationale)</p> <p>(Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας είναι ανώτερα στελέχη και είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων ➤ Συμβάλλουν στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών στα σχολεία ➤ Επιθεωρούν και παρέχουν συμβουλές στο διδακτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
Διευθυντές σχολικών μονάδων	<ul style="list-style-type: none"> ➤ διοικητική αξιολόγηση εκπαιδευτικών

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών</p> <p>(από μονάδες ελέγχου και ιδίως το IEN και το IA-IPR)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ατομική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους ➤ Εκλεπτυσμένη παρατήρηση της διδασκαλίας ➤ Συνολική εποπτεία της λειτουργίας του σχολείου για να διαπιστωθεί αν τηρούνται τα προγράμματα και αν εφαρμόζονται οι μεταρρυθμίσεις ➤ Αποτιμούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από την άποψη των αποτελεσμάτων και των εμπειριών των μαθητών ➤ Παρέχουν συμβουλές στους εκπαιδευτικούς για να είναι πιο αποτελεσματικοί ➤ Οι αξιολογητές δίνουν προφορική ή συνηθέστερα γραπτή ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους καθηγητές (συνήθως γίνονται συστάσεις που αφορούν τη μορφή ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας) ➤ Συντάσσουν αναφορά, η οποία αποστέλλεται συστηματικά στον Δ/ντή του σώματος των Περιφερειακών Επιθεωρητών ➤ Έπειτα οι δύο μονάδες ελέγχου (IEN, IA-IPR) αποφασίζουν αν η αναφορά θα γνωστοποιηθεί στους καθηγητές, στους γονείς ή σε τοπικά συμβούλια

Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων (IEN, IA-IPR)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Δεν υπάρχει ένα δεσμευτικό μοντέλο για την αξιολόγηση των σχολείων, ούτε καν κάποιες συστάσεις σε εθνικό επίπεδο για το είδος της προσέγγισης που πρέπει να ακολουθηθεί ➤ Κάποιες σχετικές αναφορές προωθεί ο Γενικός Επιθεωρητής εκπ/σης, τις οποίες οι αρμόδιες Αρχές μπορούν να αξιοποιήσουν ➤ Οι Επιθεωρητές εστιάζουν κυρίως σε θέματα που συμπεριλαμβάνει το «target-based contract» ή σε άλλα που θα επιλέξουν οι ίδιοι ➤ Συνεκτιμά τα μαθητικά επιτεύγματα (από λεπτομερή στατιστικά στοιχεία που προωθούνται από το DEPP) ➤ Συνήθως η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει τρία στάδια: <ul style="list-style-type: none"> • α) συλλογή πληροφοριών που αφορούν το σχολείο πριν την Επιθεώρηση • β) παρακολούθηση μαθημάτων & • γ) συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς ➤ Παρέχονται συστάσεις και συμβουλές ➤ Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του σχολείου κυρίως προωθούνται στις περιφερειακές εκπαιδευτικές Αρχές & τον Δ/ντή του σχολείου ➤ Επαφίεται στην κρίση του Δ/ντή αν τα θα κοινοποιήσει στις διοικητικές Αρχές του σχολείου, όπως είναι οι εκπρόσωποι γονέων ή τοπικά εκλεγμένους εκπροσώπους, κάτι που συνήθως αποφεύγεται
Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εξατομικευμένη αποτίμηση κάθε εκπαιδευτικού βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων ➤ Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό
Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου με τη χρήση συγκεκριμένων δεικτών και προγραμματισμός δράσεων βελτίωσης ➤ Καταρτίζεται το «Σχέδιο του Ιδρύματος» (<u>Le projet de l'établissement</u>) ➤ Υλοποίηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση των δράσεων ➤ Αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων ➤ Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους το Διοικητικό Συμβούλιο του Σχολείου καταρτίζει έκθεση αξιολόγησης

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον επιθεωρητή

- Ποιότητα διδασκαλίας
- Συμμόρφωση διδασκαλίας με τα προγράμματα και τους κανονισμούς
- Επιμέλεια και χρονική συνέπεια εκπαιδευτικών

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον διευθυντή

- Απουσίες
- Ακρίβεια, επιμέλεια στην εκτέλεση των καθηκόντων τους
- Κύρος, επίδραση στους μαθητές

ΚΛΙΜΑΚΑ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

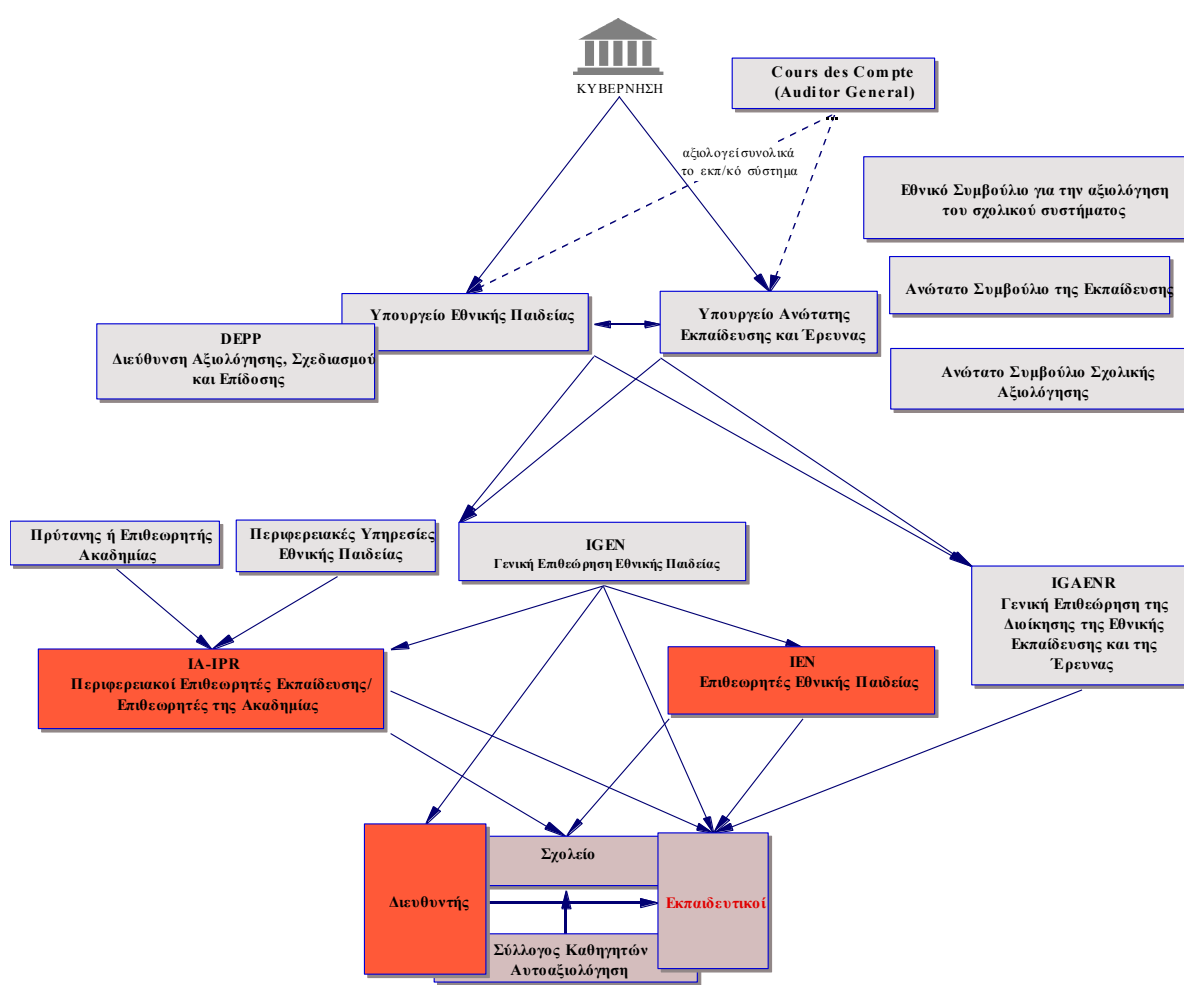
--	--	--

Διδακτικός βαθμός	Από τον Επιθεωρητή	Άριστα το 60
Διοικητικός βαθμός	Από τον Διευθυντή	Άριστα το 40

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- Η βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική και διοικητική αξιολόγηση καθορίζει την επαγγελματική τους εξέλιξη και κατά συνέπεια τη μισθολογική κλίμακα στην οποία εντάσσονται

Δ.1.6.2 Συμπεράσματα- Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Τα στοιχεία δείχνουν πως τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη Γαλλία μια μεγάλη στροφή προς την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν επιστρατευτεί πρόσωπα και φορείς που επιβλέπουν, αποτιμούν,

συμβουλεύουν ή δημιουργούν εργαλεία αξιολόγησης για ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα, που εποπτεύουν και ταυτόχρονα εποπτεύονται και λογοδοτούν. Λειτουργεί μάλιστα μια ασυνήθιστη πληθώρα οργανισμών, άλλοι υπό την αιγίδα του κράτους (DEPP, IGEN, IGAENR) και άλλοι ανεξάρτητοι (Auditor General, Haut Conseil de l'Éducation, Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Conseil national d'évaluation du système scolaire) εντεταλμένοι να συλλέγουν στοιχεία, να αποτιμούν και να δημοσιεύουν τα πορίσματα τους όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ετήσια βάση. Ενορχηστρωτής όλων αυτών και διασφαλιστής της ποιότητας είναι η Κυβέρνηση.

Το κράτος κατέχει κυρίαρχο ρόλο και αυτό συνάδει με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία. Ταυτόχρονα όμως εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως παρεισφρέουν και άλλοι φορείς, που δεν βρίσκονται ασφυκτικά κάτω από τον κρατικό έλεγχο, όπως είναι οι ανεξάρτητοι φορείς αξιολόγησης, τα Πανεπιστήμια και η περιφέρεια.

Σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρατηρεί κανείς πως παραδοσιακά δίνεται μεγάλη βαρύτητα, συνιστά μια εξατομικευμένη, υποχρεωτική και σαφώς καθορισμένη διαδικασία. Έτσι, παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αποτελούν την πρώτη προτεραιότητα των Επιθεωρητών. Άλλωστε, ακόμη και στη συνολική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων κατέχει σημαντική θέση.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται κυρίαρχα από τον Διευθυντή του σχολείου και από δύο κατηγορίες Επιθεωρητών: από τους Περιφερειακούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης/Επιθεωρητές Ακαδημίας (IA-IPR) και από τους Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας (IEN) Τα δύο αυτά σώματα ελέγχου αφενός βρίσκονται υπό την εποπτεία των δύο αρμόδιων Υπουργείων για την Παιδεία αφετέρου όμως λειτουργούν υπό την εξουσία Πανεπιστημιακών (Πρύτανης ή Επιθεωρητής της Ακαδημίας) και περιφερειακών Αρχών (Διευθυντής νομαρχιακών υπηρεσιών Εθνικής Παιδείας). Το γεγονός μάλιστα πως το πλαίσιο δράσης των Επιθεωρητών διαμορφώνεται εξολοκλήρου από τον Πρύτανη φανερώνει τον ενισχυμένο ρόλο που κατέχουν οι Ακαδημαϊκοί στην όλη διαδικασία και ενδεχομένως ο επιστημονικός λόγος έναντι του πολιτικού.

Παράλληλα όμως με την άμεση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού λαμβάνουν χώρα και άλλες δύο μορφές έμμεσης αξιολόγησης, που δείχνουν να είναι -τουλάχιστον εξίσου αν όχι περισσότερο- πειστικές. Η μία είναι η αξιολόγηση του στο πλαίσιο της αποτίμησης της σχολικής μονάδας και η άλλη που υλοποιείται μέσω ερευνών και των

παραγόμενων στατιστικών στοιχείων από ανεξάρτητους φορείς αξιολόγησης. Σε αυτή την περίπτωση το ρόλο του αξιολογητή τον κατέχει ουσιαστικά το κράτος στο οποίο απολήγουν οι πληροφορίες και κατ' επέκταση η κοινωνία στην οποία διαχέονται τα στοιχεία.

Όσον αφορά τα κριτήρια βάσει των οποίων ελέγχεται ο εκπαιδευτικός, στη μεν περίπτωση της αξιολόγησης που ασκεί ο Διευθυντής σχετίζονται με την τυπικότητα και τη συνέπεια στην εκτέλεση των καθηκόντων του, ενώ στην περίπτωση των Επιθεωρητών επικεντρώνονται περισσότερο στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και της αποτελεσματικότητας αυτής επί των μαθητών, με παράλληλη συνεκτίμηση βέβαια και ποσοτικών στοιχείων.

Πάντως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση πραγματοποιείται σε αραιά χρονικά διαστήματα, 6-7 χρόνια, και επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη των καθηγητών. Ένα προστιθέμενο όφελος που φαίνεται να προκύπτει από τη λειτουργία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι πως οι εκπαιδευτικοί που ξεχωρίζουν προωθούνται από τους Επιθεωρητές σε τμήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της Ακαδημίας. Κατ' αυτό τον τρόπο φαίνεται να επωφελείται αφενός το σχολείο ως σύστημα αλλά και οι προικισμένοι εκπαιδευτικοί, αφού αναγνωρίζονται οι ικανότητες τους και τους δίνεται η δυνατότητα μιας διαφορετικής σταδιοδρομίας.



Δ.1.7.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΙΣΠΑΝΙΑ

ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το σύστημα διοίκησης στην Ισπανία είναι αποκεντρωμένο. Οι δεκαεπτά Αυτόνομες Κοινότητες αποτελούν το πρώτο επίπεδο πολιτικής διοίκησης με ευρεία νομοθετική και εκτελεστική αυτονομία. Οι Αυτόνομες Κοινότητες έχουν την καθολική ευθύνη για τα θέματα της εκπαίδευσης και των σχολείων, από τη γλώσσα και τον πολιτισμό μέχρι τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την επιθεώρηση της εκπαίδευσης στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους.

Κατ' αναλογία η κατανομή των εξουσιών στον τρόπο διοίκησης εντός της εκπαίδευσης δίνει σαφέστατο προβάδισμα και μεγάλα περιθώρια λήψης αποφάσεων σε επίπεδο περιφέρειας. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο, η κεντρική διοίκηση της

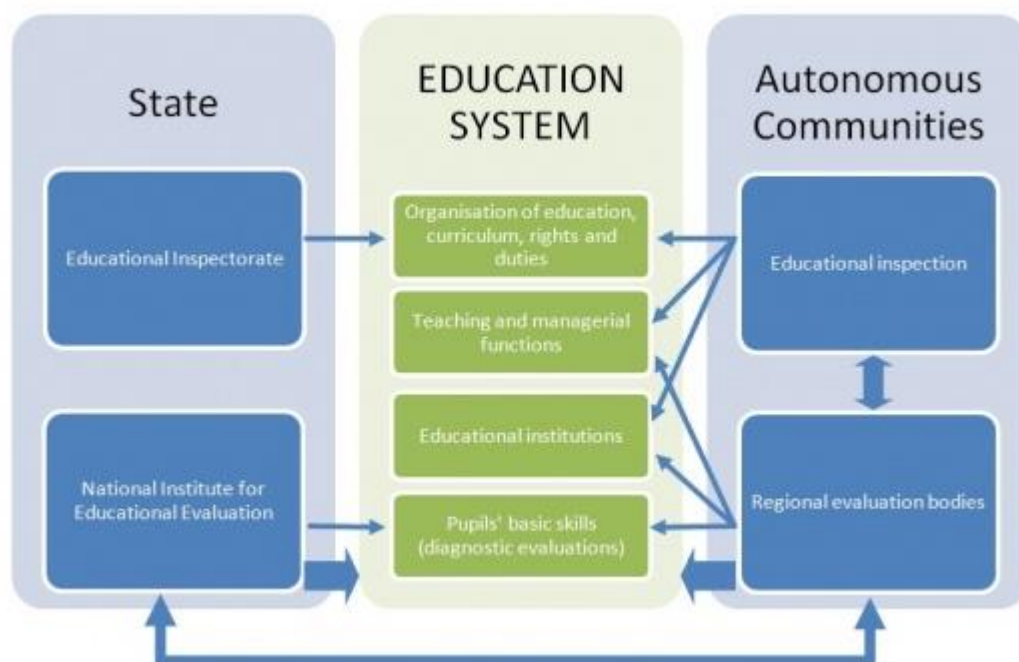
εκπαίδευσης εκτελεί τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές της κυβέρνησης για την εκπαιδευτική πολιτική και ρυθμίζει τα βασικά στοιχεία ή πτυχές του συστήματος. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές αναπτύσσουν τις κρατικές ρυθμίσεις και έχουν εκτελεστικές και διοικητικές αρμοδιότητες για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού συστήματος στη δική τους επικράτεια. Σε ένα τρίτο επίπεδο, τα σχολεία έχουν παιδαγωγική, οργανωτική και διοικητική αυτοτέλεια για τη διαχείριση των πόρων τους. Η αυτονομία των σχολείων συνοδεύεται από τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οργάνωση των σχολείων, τη διακυβέρνηση, τη λειτουργία και την αξιολόγηση.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η ποιότητα της εκπαίδευσης διασφαλίζεται εξίσου με μηχανισμούς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης που καλύπτουν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (διδασκτικές-μαθησιακές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα, Αναλυτικό Πρόγραμμα, επίδοση εκπαιδευτικών, λειτουργία της διοίκησης, λειτουργία των σχολείων, εκπαιδευτική επιθεώρηση και υπηρεσίες της εκπαίδευσης).

Όσον αφορά την *εξωτερική αξιολόγηση* στηρίζεται στο θεσμό του Επιθεωρητή και λειτουργεί σε δύο επίπεδα (εθνικό και περιφερειακό), βάσει και της αποκεντρωμένης φύσης του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, *σε εθνικό επίπεδο* λειτουργεί η *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* που έχει τη νομική εξουσία να επιβλέψει και να ελέγξει το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του και ταυτόχρονα να εποπτεύσει τα σχολεία όλων των βαθμίδων και στις 17 Αυτόνομες Κοινότητες, ώστε να διασφαλίσει τη συμμόρφωσή τους με τους καθολικά ισχύοντες κρατικούς κανόνες. Υλοποιείται κάθε τρία έως έξι χρόνια, ανάλογα με την περιφέρεια, και έχει ρόλο κυρίως επικουρικό και καθοδηγητικό. Από την άλλη, *σε περιφερειακό επίπεδο* λειτουργεί η *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, που οργανώνεται, ρυθμίζεται και διενεργείται από τις εκπαιδευτικές αρχές των Αυτόνομων Κοινοτήτων στην περιφέρεια της αρμοδιότητάς τους.

Bodies responsible for the external evaluation of the quality of the education system in Early childhood Education and care, Primary and secondary education



[Source: Drawn up by Eurydice Spain-Spanish Network for Information on Education (National Centre for Educational Innovation and Research, Ministry of Education, Culture and Sport), ελήφθη από https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Spain:Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education]

Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) επαφίεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που καλούνται να αναπτύξουν μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών Αρχών. Δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα σε καμία από τις 17 Κοινότητες. Να σημειωθεί ωστόσο πως κάποιες Κοινότητες ενθαρρύνουν την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης (Andalusia, Asturias, Cantabria, Castile and Leon, Castile – La Mancha, Catalonia, Extremadura, Galicia). Συνήθως η Εκπαιδευτική Επιθεώρηση προωθεί τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όταν πρόκειται να διεξαχθεί εξωτερική αξιολόγηση και διαθέτει στα σχολεία το πλαίσιο, σχετικό υλικό, πληροφορίες και οδηγίες για την υλοποίησή της. Παρέχει επίσης συμβουλευτικό έργο και υποστήριξη στα σχολεία, ενώ ενημερώνεται σχετικά με το αποτέλεσμά της.

Συνολικά, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας Πολιτισμού και Αθλητισμού (MECD) και διενεργείται από το Ινστιτούτο Αξιολόγησης σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς των Αυτόνομων Κοινοτήτων. Καίριο ρόλο επιτελεί το Ανώτατο Σώμα Επιθεώρησης, που απαρτίζεται από 17 μέλη, τα οποία έχουν ως έδρα τις 17 αντίστοιχες Κοινότητες και βρίσκονται υπό

την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας. Οι Κοινότητες έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και επιπλέον τη δυνατότητα να καταρτίσουν ένα δικό τους *Σχέδιο Αξιολόγησης* (plan de evaluación) εσωτερικής και εξωτερικής των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητας τους. Στο σχέδιο αυτό λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως: κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική κατάσταση των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον και οι πόροι του. Στη συνέχεια, βάσει των αποτελεσμάτων του σχεδίου αξιολόγησης καταστρώνεται ένα *Σχέδιο Βελτίωσης* (plan de mejora), το οποίο διαφοροποιείται για κάθε σχολείο.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Την τελευταία δεκαετία, δίνεται μεγάλη έμφαση στην οργάνωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σημείο-ορόσημο αυτής της αλλαγής αποτελεί ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 2006 (LOE: Ley Orgánica de Educación) ο οποίος διαμορφώνει ένα κανονιστικό πλαίσιο για τη διενέργεια της αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες και τους τομείς της εκπαίδευσης, τις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, τη διοίκηση και τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων και της ίδιας της επιθεώρησης. Στη συνέχεια, κάθε αυτόνομη Κοινότητα εξελίσσει αυτό το πλαίσιο με τον τρόπο που θέλει. Προσδιορίζει όλες τις επιμέρους παραμέτρους, μεταξύ των οποίων είναι η συχνότητα, η σκοποθεσία, οι περιοχές της αξιολόγησης καθώς επίσης και οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν.

Επιπλέον, σύμφωνα με το συγκεκριμένο νόμο οι Αυτόνομες Κοινότητες οφείλουν να καταστρώσουν δικό τους στρατηγικό σχέδιο και να προωθήσουν διάφορες ενέργειες για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων. Παράλληλα, οφείλουν να προωθήσουν την *αυτοαξιολόγηση* των σχολικών μονάδων υποστηρίζοντας και διευκολύνοντας τα σχολεία σε αυτή τη διαδικασία.

Μία άλλη καινοτομία που προωθείται είναι οι ατομικές εξετάσεις των μαθητών (τυποποιημένα τεστ) που διενεργούνται σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο σε συγκεκριμένες τάξεις και αποτελούν πολύτιμα εργαλεία κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων.

Ακολούθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ισπανία.

ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Από εθνικούς φορείς
	<ul style="list-style-type: none"> • Από τις εκπαιδευτικές Αρχές των Κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
Εξωτερική αξιολόγηση σχολείων	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε 3 έως 4 χρόνια, ανάλογα με την περιφέρεια
Εξωτερική αξιολόγηση εκπ/κών	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ➤ Όταν υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή
Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Δεν είναι υποχρεωτική ➤ Συνήθως κάθε χρόνο ➤ Σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελεί μία συνεχή διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας περιλαμβάνονται στο χρονικό πλαίσιο που ορίζεται από τις εξωτερικές αξιολογήσεις (3 έως 4 χρόνια)

ΦΟΡΕΙΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (οργανισμοί)	
<p>Educational Inspectorate (Εκπαιδευτική Επιθεώρηση)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υπάγεται στην κεντρική διοίκηση, αλλά συνεργάζεται στενά με τις Αυτόνομες Κοινότητες ➤ Είναι οργανωμένο σε 17 Υπηρεσίες Επιθεώρησης, μία για κάθε Κοινότητα ➤ Ελέγχει κατά πόσον η γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνάδει με τις απαιτήσεις που καθορίζονται από το Κράτος ➤ Παρέχει συμβουλευτικό έργο στους εκπαιδευτικούς
<p>Educational inspection</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υπάγεται στις εκπαιδευτικές αρχές των Αυτόνομων Κοινοτήτων ➤ Η οργάνωση και η λειτουργία τους γίνεται με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού και Αθλητισμού ➤ Αποτελεί τον κρίκο που ενώνει την Κεντρική Διοίκηση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ➤ Επιθεωρεί όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να διασφαλίσει τη συμμόρφωση τους με το νόμο ➤ Επιβλέπει και παρακολουθεί από εκπαιδευτική και οργανωτική άποψη τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ➤ Επιβλέπει τις διδακτικές πρακτικές και τη λειτουργία του Διευθυντή και συνεργάζεται για τη διαρκή βελτίωσή τους
<p>INEE National Institute for Educational Evaluation (Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ελέγχει σε κρατικό επίπεδο τη γενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος ➤ Συντονίζει τη συμμετοχή της Ισπανίας σε διεθνείς αξιολογήσεις και στην ανάπτυξη διεθνών δεικτών της εκπαίδευσης ➤ Συνεργάζεται με τα αρμόδια όργανα των Αυτόνομων Κοινοτήτων για τη διεξαγωγή τυποποιημένων μαθητικών εξετάσεων (General Diagnostic Evaluations)

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υποβάλλει ετήσια Έκθεση στο ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο που εμπεριέχει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που διεξάγονται ➤ Δημοσιεύει δεδομένα που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα σε τρία επίπεδα: α) των Αυτόνομων Κοινοτήτων, β) εθνικό και γ) διεθνές
<p>Evaluation bodies of the Autonomous Communities</p> <p>(Φορείς αξιολόγησης των Αυτόνομων Κοινοτήτων)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τα χαρακτηριστικά και οι λειτουργίες αυτού του φορέα διαφέρουν για κάθε Κοινότητα ➤ Συνεργάζεται με το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ➤ Υλοποιούν σχέδια αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη το περιβάλλον και τους πόρους του σχολείου ➤ Υποστηρίζουν τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ➤ Εκπονούν σχέδια για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού, τα οποία πρέπει να είναι δημόσια και να συνάδουν με τους στόχους, τα κριτήρια αξιολόγησης και τον τρόπο προσέγγισης της αξιολόγησης από την πλευρά των ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική κοινότητα, διοίκηση) ➤ Ενθαρρύνουν την εθελοντική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ➤ Δημιουργούν συστήματα με δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση ➤ Διενεργούν σε περιφερειακό επίπεδο Διαγνωστικές εξετάσεις, από τις οποίες συγκεντρώνουν στοιχεία για τους μαθητές και τα σχολεία και συντάσσουν αναφορά των αποτελεσμάτων (Informe de Resultados)
<p>Σχολικές Μονάδες</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Λαμβάνουν μέρος στο σύστημα αξιολόγησης με την εφαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Educational inspection</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οι επιθεωρήσεις τις περισσότερες φορές ανακοινώνονται εκ των προτέρων ➤ Η διαδικασία της επιθεώρησης περιλαμβάνει: <ul style="list-style-type: none"> • Έλεγχο και ανάλυση όλων των ακαδημαϊκών, παιδαγωγικών και διοικητικών εγγράφων του σχολείου ανά πάσα στιγμή κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης • Ενδεχομένως παρακολούθηση μαθημάτων • Διενέργεια συνεντεύξεων διαφορετικών μελών της σχολικής κοινότητας (Ομάδα Διευθυντών, εκπαιδευτικό προσωπικό, μαθητές & γονείς) • Συμπλήρωση ερωτηματολογίων ➤ Συνεκτιμώνται οι επιδόσεις των μαθητών του σχολείου στη «Διαγνωστική Αξιολόγηση» (τυποποιημένες μαθητικές εξετάσεις που διεξάγονται σε κάθε Αυτόνομη Κοινότητα), οι οποίες αποτελούν από τα πιο σημαντικά εργαλεία στην εξωτερική αξιολόγηση του σχολείου ➤ Δεν αποσκοπεί στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ούτε στοχεύει στην κατάταξη των σχολείων ➤ Στο τέλος συντάσσεται αναφορά σχετικά με τα πορίσματα της αξιολόγησης, η οποία: <ul style="list-style-type: none"> - διαβιβάζεται στις αρχές της αρμόδιας Αυτόνομης Κοινότητας, προκειμένου να προβεί σε λήψη βελτιωτικών μέτρων - συνήθως κοινοποιείται στο σχολείο - δεν δημοσιεύεται

<p>Αυτοαξιολόγηση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Στο τέλος του σχολικού έτους το Σχολικό Συμβούλιο κάνει μία ετήσια αποτίμηση μέσω της συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές ➤ Στην αποτίμηση λαμβάνεται υπόψη το «Εκπαιδευτικό Σχέδιο» (proyecto educativo) και ο Ετήσιος Προγραμματισμός (programación general anual) της σχολικής μονάδας ➤ Κάθε σχολείο μπορεί να επιλέγει αυτόνομα τους δείκτες και τις διαδικασίες που προτίθεται να ακολουθήσει στο Σχέδιο Αυτοαξιολόγησης του (κάποιες Αυτόνομες Κοινότητες σχεδιάζουν και προτείνουν πλαίσια δεικτών για την εσωτερική αξιολόγηση) ➤ Ανάλογα διαφοροποιείται το είδος και η σύνθεση των ομάδων που είναι υπεύθυνες για την εσωτερική αξιολόγηση, καθώς <ul style="list-style-type: none"> - σε κάποιες Κοινότητες τα σχολεία διαμορφώνουν ομάδες βελτίωσης - σε άλλες ορίζονται επιτροπές αυτοαξιολόγησης - και σε άλλες τον βασικό ρόλο αναλαμβάνει η ομάδα της διοίκησης του σχολείου. ➤ Η αυτοαξιολόγηση οφείλει να εστιάσει στις προτεραιότητες που τίθενται από την Κοινότητα (ολόκληρος ο οργανισμός, επιμέρους πλευρές σχολικής δραστηριότητας) ➤ Κατάρτιση Σχεδίου Βελτίωσης (plan de mejora) ➤ Στο τέλος η σχολική μονάδα συντάσσει μία Ετήσια Έκθεση και τη διαβιβάζει στην αρμόδια επιθεώρηση
-----------------------	--

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ

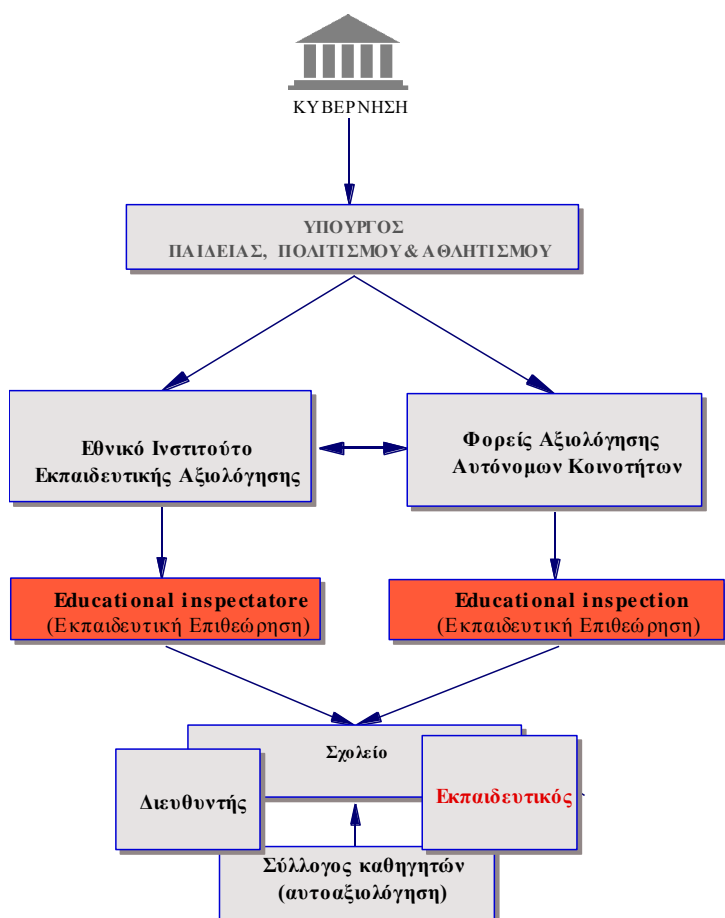
- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση
 - στην τήρηση του Προγράμματος Σπουδών
 - στη διαχείριση της διαφορετικότητας
 - στην ασφάλεια των μαθητών
 - στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και καθοδηγητή των μαθητών
 - στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων στο σχολείο
 - στη συνεργασία και το συντονισμό των εκπαιδευτικών και
 - στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους

Δ.1.7.2 Συμπεράσματα - Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Ο εκπαιδευτικός στην Ισπανία, όπως είναι εμφανές και στο παραπάνω σχήμα, υπόκειται σε μία διπλή αξιολόγηση στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σχολείου. Ελέγχεται τόσο από φορείς της κρατικής εξουσίας (Επιθεωρητές που υπάγονται στο Υπουργείο) όσο και από φορείς της περιφέρειας (Επιθεωρητές που υπάγονται στις τοπικές κοινότητες). Η λειτουργία και η εξουσία αυτών των δύο σωμάτων είναι ξεκάθαρα διακριτή. Σε επίπεδο περιφέρειας δίνονται μάλιστα σημαντικά περιθώρια διενέργειας της αξιολόγησης με τρόπο που να εναρμονίζεται στα ιδιαίτερα δεδομένα κάθε κοινότητας και λαμβάνοντας υπόψη τα υποκείμενα που εμπλέκονται (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική κοινότητα, διοίκηση). Αυτό αποδεικνύεται περίτρανα από τη δυνατότητα που δίνεται στους Φορείς Αξιολόγησης των Αυτόνομων Κοινοτήτων να εκπονήσουν και να υλοποιήσουν δικά τους σχέδια αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Το μέτρο αυτό μεταβιβάζει ένα μεγάλο κομμάτι εξουσίας στη βάση, παρέχει ευελιξία στους μετέχοντες και καθιστά το ρόλο τους πιο ουσιαστικό, αφού δεν διεκπεραιώνουν απλά, αλλά έχουν περιθώριο να λαμβάνουν αποφάσεις.

Επιπλέον, παρατηρεί κανείς πως υπάρχει μία διαρκής διαλεκτική σχέση συνεργασίας μεταξύ περιφέρειας και κεντρικής εξουσίας και όχι μια τυπική μονόδρομη σχέση προϊστάμενης και υφιστάμενης αρχής. Βέβαια, τα όρια του πεδίου εντός του οποίου κινούνται οι οποιεσδήποτε αποφάσεις τα θέτει το κράτος. Έτσι, όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των εκπαιδευτικών οι αρχές της περιφέρειας ενεργούν επί τη βάση των κρατικών προταγμάτων και νομολογιών, με αποτέλεσμα ο ουσιαστικός έλεγχος της αξιολόγησης να βρίσκεται στα χέρια του κράτους.

Πρόσθετα συμπεράσματα που εξάγονται είναι πως: α) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού εντάσσεται στη συνολική αξιολόγηση του σχολείου, β) Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης επηρεάζουν την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, παρόλο που οι επιθεωρητές δεν έχουν ως αποστολή την ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, γ) Τα πρόσωπα που αξιολογούν έχουν ταυτόχρονα και συμβουλευτικό ρόλο, δ) Υπερτερεί και μάλιστα με διαφορά η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έναντι της εσωτερικής. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας δε φαίνεται να προβαίνει σε κάποια μορφή επίσημης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση είναι προαιρετική και όταν αυτή πραγματοποιείται δεν εμπλέκει απαραίτητα όλους τους εκπαιδευτικούς καθώς μπορεί να υλοποιείται και από μεμονωμένες ομάδες καθηγητών. Αξιοσημείωτη είναι βέβαια μια διαρκώς αυξανόμενη μέριμνα για την προώθηση της και η αξιοποίηση των πληροφοριών που απορρέουν από αυτήν κατά τη διενέργεια της εξωτερικής, με αποτέλεσμα την επικοινωνία των δύο διαδικασιών.

Η ύπαρξη ενός φορέα (National Institute for Educational Evaluation) που ασκεί γενική εποπτεία αξιολογώντας συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα σε εθνικό επίπεδο και ταυτόχρονα μεριμνώντας για την εναρμόνισή του με διεθνείς πρακτικές υποδηλώνει το ενδιαφέρον του κράτους για τη δημιουργία ενός ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος σε υπερεθνικό επίπεδο. Ενδεικτική είναι και η εμπλοκή των μαθητικών επιδόσεων και μάλιστα ως παράγοντας με βαρύνουσα σημασία κατά τη διεξαγωγή της εξωτερικής αξιολόγησης.

Σε γενικές γραμμές φαίνεται να ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στους εκπαιδευτικούς με καθοδηγητικό περισσότερο χαρακτήρα που δεν διεξάγεται πολύ συχνά (κάθε 3-4 χρόνια) και προσλαμβάνει στοιχεία που τον διαφοροποιούν ανά Κοινότητα, δίνοντας έτσι ένα στίγμα αποκέντρωσης στην όλη διαδικασία.



ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας είναι συγκεντρωτικό και τελεί υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών, το οποίο καθορίζει, συντονίζει, υλοποιεί και αξιολογεί τις εθνικές πολιτικές. Το Υπουργείο για την εκπλήρωση του σύνθετου ρόλου του διαθέτει κρατικές υπηρεσίες (κεντρικές και περιφερειακές), συμβουλευτικά όργανα και άλλους φορείς. Ειδικότερα, όσον αφορά τις αυτόνομες περιοχές των Αζόρων και της Μαδέρας η ευθύνη της εκπαίδευσης ανήκει στις περιφερειακές κυβερνήσεις. Αυτές μέσω των αντίστοιχων περιφερειακών γραμματειών για την Εκπαίδευση αναλαμβάνουν να προσαρμόσουν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνοντας ένα περιφερειακό σχέδιο και να διαχειριστούν ανθρώπινους, υλικούς και οικονομικούς πόρους.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η ποιότητα της εκπαίδευσης διασφαλίζεται κατά κύριο λόγο μέσω της αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής). Ένας μάλιστα από τους διακηρυγμένους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι αφενός να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου να τις θέσει στη διάθεση των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών εκπαιδευτικών Αρχών.

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση των σχολείων είναι υποχρεωτική, υποστηρίζεται από τις κυβερνητικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (με παροχή δεδομένων μαθητικών επιδόσεων) και διεκπεραιώνεται από τρία σχολικά όργανα: το Γενικό Συμβούλιο, τον Διευθυντή και το Παιδαγωγικό Συμβούλιο. Στην ιστοσελίδα της IGEC αναρτώνται χρήσιμες οδηγίες, που βοηθούν τα σχολεία να αναπτύξουν εσωτερικές διαδικασίες αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα σε όποιο σχολείο θεωρήσει ότι είναι σκόπιμο να συνεργαστεί με ειδικούς εμπειρογνώμονες (κριτικός φίλος). Όταν αυτό συμβαίνει, αφορά κυρίως την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού εντός της τάξης και την παροχή συμβουλών επί ειδικών τεχνικών ή παιδαγωγικών θεμάτων. Στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης ενός σχολείου συντάσσεται μια ετήσια αναφορά των

σχολικών δραστηριοτήτων, μια δημοσιονομική Έκθεση της διαχείρισης των οικονομικών και μία Έκθεση αυτοαξιολόγησης. Γενικά, ως μηχανισμός αποσκοπεί να λειτουργήσει ως εργαλείο λογοδοσίας και ελέγχου της σχολικής προόδου. Μάλιστα, το σχολείο ενημερώνει το Δήμο, στον οποίο ανήκει σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και αυτός με τη σειρά του το βοηθά να βελτιωθεί. Τα σχολεία είναι ελεύθερα να αποφασίσουν αν θα δημοσιεύσουν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης τους στην ιστοσελίδα του σχολείου ή όχι.

Η εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί στην συνολική αποτίμηση των σχολικών μονάδων με βάση τα συλλεγόμενα στοιχεία που αφορούν τρία πεδία ανάλυσης: α) *τα αποτελέσματα* (ακαδημαϊκά, κοινωνικά & αναγνώριση σχολικής κοινότητας), β) *τις εκπαιδευτικές παροχές* (σχεδιασμός & εφαρμογή, διδακτικές πρακτικές, παρακολούθηση & αξιολόγηση της μάθησης) και γ) *την Ηγεσία και Διοίκηση* (ηγεσία, διαχείριση, αυτοαξιολόγηση & βελτίωση).

Το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογείται από διάφορους φορείς που διαφοροποιούνται ως προς τα δεδομένα που συλλέγουν και το αντικείμενο που καλούνται να αξιολογήσουν. Σύμφωνα με τον Οργανικό νόμο την αρμοδιότητα να διεξάγουν αξιολογήσεις έχουν: το *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών*. Τα δύο αυτά σώματα ενσωματώνονται στην οργανική δομή του συστήματος αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, το *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας* γνωμοδοτεί, προβαίνει σε συστάσεις και έχει αναλάβει ως ειδικό καθήκον να κάνει μια εκτίμηση των κανόνων που διέπουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, το ετήσιο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της εξωτερικής αξιολόγησης καθώς και των αποτελεσμάτων των διαδικασιών εξίσου της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Μάλιστα, έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών την παράδοση όλων των πληροφοριών που κρίνονται απαραίτητες και να προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών αξιολόγησης ([Law no. 31/2002, of December 20](#)).

Από την άλλη, το *Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών* είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό, το συντονισμό και τον καθορισμό των διαδικασιών της αξιολόγησης του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα πρώτο επίπεδο προσδιορίζει τα στοιχεία που πρέπει να συλλεχθούν για την εφαρμογή και τη βελτίωση της αξιολόγησης. Σε ένα δεύτερο επίπεδο προβαίνει στην ανάλυση αυτών των πληροφοριών και τη συνεχή παρακολούθηση τους μέσα από τα συστήματα και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων που διαθέτει. Το Υπουργείο έχει επίσης τμήματα και γραφεία που εκπονούν α) γραπτές αναφορές με ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος β) ανά τρία χρόνια μια

αποτίμησή του και μία μελέτη με τις προοπτικές που φαίνεται να υπάρχουν. Τα συμπεράσματα αυτών των αξιολογικών μελετών αποτελούν τη βάση των προτάσεων του Υπουργείου.

Τα σώματα που έχουν συγκροτηθεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολείων είναι τα ακόλουθα: η Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης και Επιστημών (IGEC), η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Στατιστικής Επιστήμης (DGEEC), καθώς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (IAVE, IP) (νομοθετικό διάταγμα αριθ. 125/2011, της 29ης Δεκεμβρίου).

Τέλος, η Πορτογαλία χρησιμοποιεί για την αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών. Τα στοιχεία συλλέγονται με εξωτερικές εξετάσεις που διενεργούνται στο τέλος της υποχρεωτικής/κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στο τέλος της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η Πορτογαλία είναι αποφασισμένη να βελτιώσει τις χαμηλές αποδόσεις της σε κάποιους εκπαιδευτικούς δείκτες και έχει θέσει τους Ευρωπαϊκούς στόχους για την εκπαίδευση του 2020 ως εθνικούς στόχους. Σ' αυτό το πλαίσιο και θέλοντας να ενισχύσει την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα προωθεί μέτρα που διασφαλίζουν υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό προσωπικό, συστηματική και έγκυρη αξιολόγηση, σχολική αυτονομία, λογοδοσία του συστήματος και διάχυση των πληροφοριών στους πολίτες.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν από το 2011 συζητήθηκαν δημοσίως πριν από την έγκριση. Οι αρχικές προτάσεις του Υπουργείου τροποποιήθηκαν βάσει των προτάσεων της επιστημονικής κοινότητας, των ειδικών σε θέματα εκπαίδευσης, ατόμων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εμφανής είναι η προσπάθεια του Υπουργείου να εξισορροπήσει τις κυβερνητικές πολιτικές (top-down policies) με τις πρωτοβουλίες που προέρχονται από τη βάση (bottom-up): την κοινωνία των πολιτών, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ερευνητικά κέντρα, τις επιχειρήσεις και τους δήμους, ώστε να διασφαλιστεί η στήριξη σε αυτή την εθνική προσπάθεια για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βασική μέριμνα της εκπαιδευτικής πολιτικής δείχνει να είναι και η προσπάθεια να ενσωματωθεί στη σχολική κουλτούρα η νοοτροπία της αυτοαξιολόγησης. Προς αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονται και οι δράσεις που αναπτύσσει το Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού με την αξιοποίηση σχετικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως είναι:

α) το Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων (Observatorio da Qualidade da Escola). Με αυτό προωθήθηκε στα σχολεία ένα σύστημα πληροφοριών βασισμένο σε 15 δείκτες, οι οποίοι κάλυπταν 4 θεματικά πεδία: α) τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, β) τη διδακτική διαδικασία, γ) το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

β) το Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21ο αιώνα (Projecto Qualidade XXI). Πρόκειται για ένα διεθνές πρόγραμμα που στην Ευρώπη λειτούργησε ως ένα πιλοτικό σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία. Η Πορτογαλία ήταν μία από τις δεκαοχτώ ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν εφαρμόζοντας κοινή μεθοδολογία βάσει της οποίας συναγόταν η εκτίμηση της εικόνας του κάθε σχολείου. Η περιγραφή αφορούσε τέσσερις τομείς που επιμερίζονταν σε δώδεκα πεδία σχετικά με τη σχολική ζωή: α) εκπαιδευτικά αποτελέσματα, β) διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, γ) διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και δ) διαδικασίες όσον αφορά το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο.

Δύο σημαντικές μεταρρυθμίσεις που προς το παρόν βρίσκονται στο τραπέζι των συζητήσεων είναι οι εξής: α) η υιοθέτηση της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους ως μέρος της μεθοδολογίας κατά την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Μάλιστα, η συγκεκριμένη πρακτική έχει ήδη ενταχθεί στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των Επιθεωρητών. Έπειτα, εξετάζεται η ίδρυση ενός σώματος που θα διερευνά τις ενστάσεις των σχολείων σε περίπτωση που διαφωνούν με το πόρισμα της αξιολόγησης.

Ακολούθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	Αξιολόγηση σχολικών μονάδων από την IGEC (Inspectorate-General of Education and Science)
	Εξατομικευμένη αξιολόγηση εκπαιδευτικών

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εξωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών	Όταν φτάνουν στο 2ο και 4ο επίπεδο της δοκιμαστικής περιόδου ή όταν κάνουν αίτηση για να τους αποδοθεί ο βαθμός «άριστα»
Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων	Κάθε 5 χρόνια & κάθε 3-4 χρόνια για τα σχολεία που συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία Συχνότερα για όσα κρίθηκαν ανεπαρκή
Εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση	➤ Κάθε χρόνο
Εσωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων / αυτοαξιολόγηση	➤ Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ (οργανισμοί)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Γενική Επιθεώρηση Εκ/σης & Επιστημών Inspectorate-General of Education and Science (IGEC)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αυτόνομη Κεντρική Διοικητική Υπηρεσία που υπάγεται στο Υπουργείο Εκπαίδευσης & Επιστημών ➤ Συμβάλλει στην ποιότητα του εκπ/κού συστήματος όλων των βαθμίδων -πλην της τριτοβάθμιας- μέσω του ελέγχου, της παρακολούθησης & της αξιολόγησης ➤ Έχει ως αποστολή τη διασφάλιση της νομικής συμμόρφωσης και την εποπτεία των Επιθεωρητών και των Επιθεωρήσεων ολόκληρου του εκπ/κού συστήματος ➤ Προτείνει μέτρα βελτίωσης του εκπ/κού συστήματος ➤ Συμμετέχει στη διαδικασία της αξιολόγησης των σχολείων της πρωτοβάθμιας & της δευτεροβάθμιας εκπ/σης • Εντοπίζει τα ισχυρά σημεία & τομείς που χρήζουν βελτίωση • Συμβάλλει στο σχεδιασμό των Σχεδίων Βελτίωσης του σχολείου (Regulamentary διάταγμα αριθ. 15/2012, της 27ης Ιανουαρίου) ➤ Αποστέλλει στο Υπουργείο Εκπαίδευσης & Επιστημών μία ετήσια αναφορά σχετικά με τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Institute of Educational Assessment (IAVE, IP)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Έχει ως αποστολή του τον σχεδιασμό, τον συντονισμό, την κατάρτιση, την επικύρωση, την εφαρμογή και την εποπτεία των οργάνων της εξωτερικής αξιολόγησης της μάθησης» (νομοθετικό διάταγμα αριθ. 102 / 2013, της 25ης Ιουλίου)
Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης Conselho Nacional de Educacao (CNE)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συμβουλευτικό σώμα που αποτελείται από πέντε μόνιμες επιτροπές (μεταξύ των οποίων μία ασχολείται με θέματα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων), ειδικές ή άλλες που ορίζονται ad hoc ➤ Προβαίνει σε δηλώσεις και συστάσεις σε εκπαιδευτικά ζητήματα σύμφωνα με τη δική του ατζέντα ή κατόπιν αίτησης του Κοινοβουλίου ή της Κυβέρνησης ➤ Προωθεί την κοινωνική συζήτηση μεταξύ ομάδων κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ενδιαφέροντος προκειμένου να καταλήξουν σε συναίνεση για την εκπαιδευτική αξιολόγηση

<p>Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Στατιστικής Επιστήμης Directorate General of Education and Science Statistics (DGEEC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κρατική υπηρεσία με διοικητική αυτονομία ➤ Έχει ως αποστολή τη συλλογή και την ανάλυση στατιστικών στοιχείων που αφορούν την εκπαίδευση ➤ Παρακολουθεί και αξιολογεί τα συνολικά αποτελέσματά των στοιχείων που συγκεντρώνονται ➤ Διαθέτει βάσεις δεδομένων
<p>MISI</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Τμήμα που ανήκει στη DGEEC ➤ Δημοσιεύει τα αποτελέσματα κάθε σχολείου σε εθνικά τεστ (ανεπεξέργαστα, αλλά και υπό το πρίσμα κοινωνικοοικονομικών μεταβλητών) ➤ Προωθεί και δημοσιεύει το μέσο όρο της επίδοσης των σχολείων σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, αλλά δεν προβαίνει σε κατάταξη των σχολείων
<p>Σχολικές Μονάδες</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Υλοποιείται από θεσμούς εντός του σχολείου : α) το Γενικό Συμβούλιο β) το Παιδαγωγικό Συμβούλιο γ) τον Διευθυντή ➤ Ενίοτε συμμετέχουν και εξωτερικοί ειδικοί εμπειρογόμενες ➤ Η Έκθεση αυτοαξιολόγησης αποστέλλεται στο Δήμο και όποιο σχολείο επιθυμεί τη δημοσιεύει στην ιστοσελίδα του

ΦΟΡΕΙΣ (πρόσωπα)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Εμπειροί καθηγητές άλλων σχολείων</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ή κατόπιν δικής τους επιθυμίας για να τους αποδοθεί ο ανώτερος βαθμός (άριστα)

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων IGEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Η ομάδα αξιολόγησης απαρτίζεται από δύο Επιθεωρητές και έναν εξωτερικό εμπειρογόμενο της IGEC (καθηγητής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ερευνητής) και χρησιμοποιούν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων ➤ Πριν την επιθεώρηση του σχολείου οι Επιθεωρητές ενημερώνονται (από μία κεντρική βάση δεδομένων) για τις μαθητικές επιδόσεις σε εθνικές εξετάσεις, ώστε να εξετάσουν κατά πόσον συμφωνούν ή είναι ανώτερες ή κατώτερες του μέσου όρου σε σχέση με κοινωνικοοικονομικές μεταβλητές ➤ Κατά την επιθεώρηση συλλέγονται στοιχεία για τρεις ή πέντε μέρες (ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου) που αφορούν: <ul style="list-style-type: none"> • Έγγραφο του σχολείου (Σχέδιο Ανάπτυξης του σχολείου, τον ετήσιο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, τον εσωτερικό κανονισμό και την αναφορά της εσωτερικής αξιολόγησης) • Συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από ένα δείγμα μαθητών και γονιών, από τους καθηγητές και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (οι ερωτήσεις διερευνούν το βαθμό ικανοποίησης με τις εγκαταστάσεις του σχολείου, τις υπηρεσίες, την ασφάλεια και τη διδασκαλία) ➤ Οργανώνεται μια μεγάλη συζήτηση με διάφορους εμπλεκόμενους φορείς του σχολείου

	<p>(μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, προσωπικό και εκπρόσωποι των δήμων)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Η ομάδα Επιθεωρητών συζητά με τον Διευθυντή του σχολείου τα πορίσματα της αξιολόγησης ➤ Το πόρισμα της αξιολόγησης αποστέλλεται στο σχολείο, το οποίο έχει το δικαίωμα να το εξετάσει και να απαντήσει επί αυτού, ή ακόμη και να υποβάλλει ένσταση ➤ Τόσο το πόρισμα της αξιολόγησης όσο και πιθανά έγγραφα στα οποία διατυπώνονται οι ενστάσεις των σχολείων δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της IGEC ➤ Εκθέσεις αξιολόγησης αποστέλλονται κατόπιν υποβολής σχετικού αιτήματος σε όλους τους γονείς και σε άλλους ενδιαφερόμενους ➤ Τα σχολεία, που βρέθηκαν να υστερούν υποχρεούνται να καταστρώσουν εντός δύο μηνών από την παραλαβή της Έκθεσης Αξιολόγησης ένα Σχέδιο Βελτίωσης, ενώ τα σχολεία που κρίθηκαν ανεπαρκή επιθεωρούνται τρεις φορές εντός του επόμενου έτους
Εσωτερική Ιεραρχική Αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εξατομικευμένη αποτίμηση κάθε εκπαιδευτικού βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης ➤ Κάθε σχολείο καταρτίζει ένα τυποποιημένο Έντυπο για την καταγραφή της απόδοσης των εκπαιδευτικών που καθορίζει το εύρος των τομέων που αξιολογούνται ➤ Προσδιορίζεται η βαρύτητα των διαφόρων στοιχείων σε μια τελική κατάταξη ➤ Ο Δ/ντής του σχολείου συντάσσει ατομική Έκθεση για κάθε εκπ/κό
Εσωτερική Αξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Το Γενικό Συμβούλιο</u> <ul style="list-style-type: none"> • Εκτιμά τις περιοδικές εκθέσεις και εγκρίνει την τελική Έκθεση που περιέχει το Ετήσιο πλάνο • Ζητά τις απαραίτητες πληροφορίες • Παρακολουθεί και αξιολογεί το σχολείο • Κάνει συστάσεις • Σε περίπτωση που παραστεί ανάγκη συγκροτεί μία μόνιμη επιτροπή που παρακολουθεί το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων ➤ <u>Το Παιδαγωγικό Συμβούλιο</u> <ul style="list-style-type: none"> • Παίρνει μέτρα παρακολούθησης • Αξιολογεί τον τρόπο εφαρμογής των αποφάσεων που έχουν ληφθεί και των συστάσεων που έχουν γίνει ➤ <u>Ο Γενικός Διευθυντής</u> <ul style="list-style-type: none"> • Συντάσσει και υποβάλλει την ετήσια έκθεση προς το Γενικό Συμβούλιο για την έγκριση του • Παίρνει μέρος στη διαδικασία αξιολόγησης ως προς τις επιδόσεις του διδακτικού προσωπικού και την αξιολόγηση του μη-διδακτικού προσωπικού

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ από τον διευθυντή

Οι δείκτες επίδοσης, τα κριτήρια αξιολόγησης και η στάθμιση των διαφόρων στοιχείων ορίζονται σε επίπεδο σχολείου σε μια τελική κατάταξη. Γενικά, περιλαμβάνουν:

- την συμβολή του δασκάλου στην εκπλήρωση της αποστολής και των στόχων του σχολείου με βάση κριτήρια όπως: η άσκηση των καθηκόντων του, η συμμετοχή του σε 'projects', οι συνδέσεις του με την κοινότητα, η συμμετοχή του στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και οι δραστηριότητες του ως προς την προσωπική του ανάπτυξη

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Προετοιμασία & οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
Απόδοση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων
Η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές
Η διαδικασία της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ⁸

Η αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών γίνεται σε μια κλίμακα από 1 έως 10

Το τελικό αποτέλεσμα εκφράζεται ως εξής:

Εξαιρετικός	9 - 10
Πολύ Καλός	8 - 8,9
Καλός	6,5 - 7,9
Μέτριος	5 - 6,4
Ανεπαρκής	1 - 4,9

ΚΛΙΜΑΚΑ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΞ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

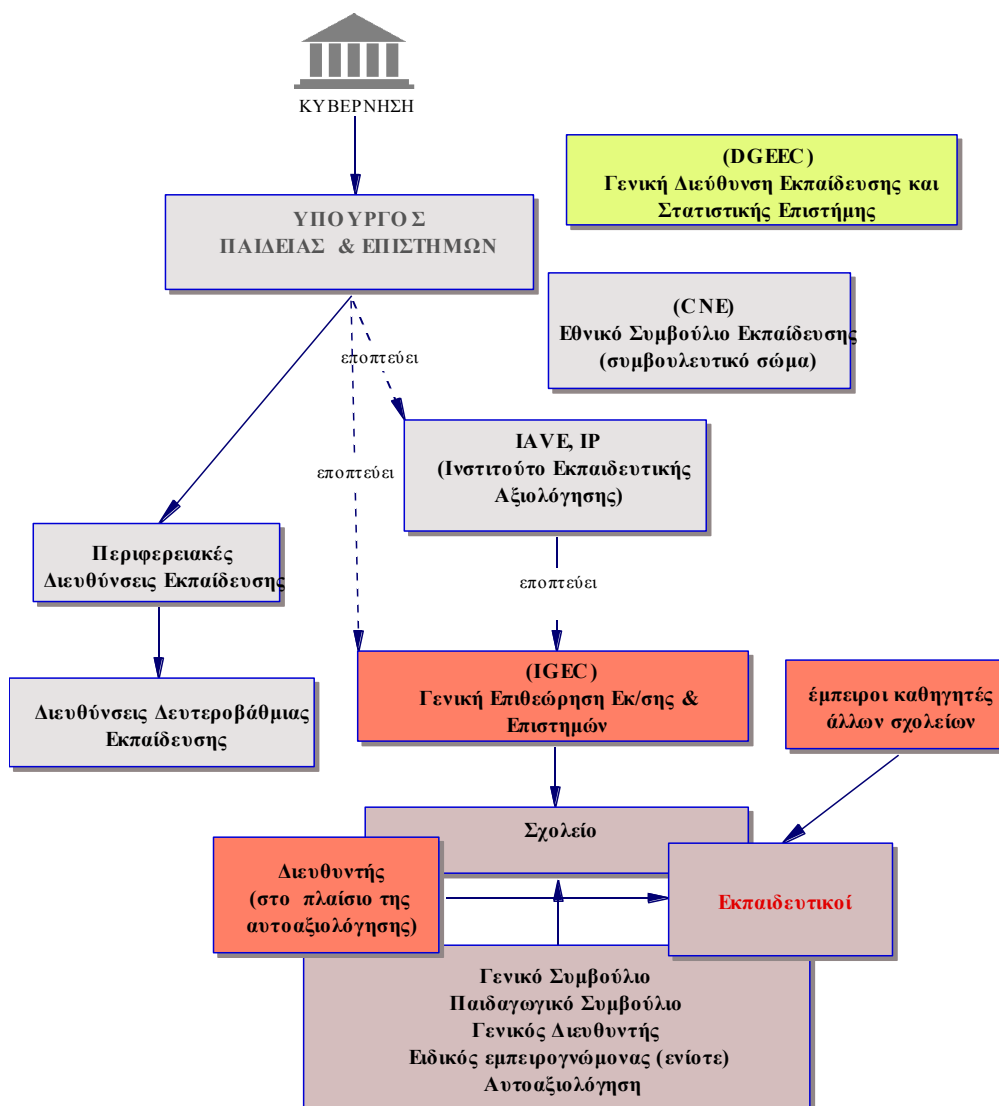
• Βαθμός 1	• Αριστο
• Βαθμός 2	• Πολύ Καλό
• Βαθμός 3	• Καλό
• Βαθμός 4	• Επαρκές
• Βαθμός 5	• Ανεπαρκές

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

- Το σχολείο οργανώνει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίστηκαν μέτριοι ή ανεπαρκείς και προβλέπονται προγραμματισμένες συναντήσεις μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή
- Η βαθμολογία που συγκεντρώνει κάθε εκπαιδευτικός επηρεάζει την επαγγελματική του εξέλιξη
- Μια χαμηλή βαθμολογία επηρεάζει την ανανέωση του συμβολαίου, όσον αφορά τους συμβασιούχους εκπ/κούς

⁸ www.oecd.org/edu/teacherevaluationportugal

Α. 1.8.2 Συμπεράσματα - Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Στην Πορτογαλία η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης κατέχει σημαντική θέση καθώς κυρίαρχα μέσω αυτής επιδιώκεται η διασφάλιση της ποιότητας. Η ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της ανήκει στο κράτος και το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών που καθορίζει την όλη διαδικασία. Παρόλο όμως που οι αποφάσεις λαμβάνονται συγκεντρωτικά από τον Υπουργό και η εφαρμογή τους επιβλέπεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΙΑΒΕ, ΙΡ) εντούτοις δίνονται μεγάλα περιθώρια και σε άλλους φορείς να ασκήσουν σημαντική επιρροή. Έτσι, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (CNE) και η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Στατιστικής Επιστήμης

(DGEEC) αποτελούν αφενός εντεταλμένα όργανα του κράτους, αφετέρου επιτελούν το έργο τους με αρκετή αυτονομία και αρθρώνουν ισχυρό λόγο.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στη συγκέντρωση και ανάλυση πληροφοριών γύρω από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται μάλιστα και οι μαθητικές επιδόσεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει τον προσανατολισμό της Κυβέρνησης στη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής βασισμένη σε στοιχεία (evidence based policy). Παράλληλα, είναι φανερό ότι επιδιώκεται συστηματικά η διάχυση των συλλεγόμενων στοιχείων και πληροφοριών σε όλους τους ενδιαφερόμενους και η διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας με τους γονείς, την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για θέματα σε επίπεδο σχολικών μονάδων, αλλά και ευρύτερα σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά την *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού*, φαίνεται πως έχει σημαντική βαρύτητα, καθώς διεξάγεται με έναν οργανωμένο τρόπο και είναι αλληλένδετη με την επαγγελματική του εξέλιξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός πως τα πρόσωπα που τον αξιολογούν δεν προέρχονται από ειδικές υπηρεσίες του Υπουργείου, αλλά είναι έμπειροι καθηγητές άλλων σχολείων. Βέβαια, η αξιολόγηση που δέχεται στο πλαίσιο της αξιολόγησης του σχολείου, όπου εργάζεται, (από τους Επιθεωρητές της IGEC) δεν εστιάζει στο εκπαιδευτικούς και δεν περιλαμβάνει επιθεώρηση του κατά την ώρα της διδασκαλίας. Ωστόσο, ήδη έχουν δρομολογηθεί αλλαγές που δείχνουν πως σύντομα θα θεσμοθετηθεί η εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η επιθεώρηση τους κατά την ώρα της διδασκαλίας και από τους Επιθεωρητές.

Το *ρόλο του αξιολογητή* α) στην αξιολόγηση των σχολείων επομίζονται Επιθεωρητές της Γενικής Επιθεώρησης Εκπαίδευσης και Επιστημών (IGEC), οι οποίοι όμως συνοδεύονται και από έναν εξωτερικό εμπειρογνώμονα, συνεργάτη της IGEC με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (καθηγητής τριτοβάθμιας εκπ/σης ή ερευνητής και β) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έμπειροι καθηγητές (στις περιπτώσεις που προαναφέρθηκαν). Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αποτιμούν και αυτοί τις επιδόσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Τα *κριτήρια* βάσει των οποίων αξιολογείται ο εκπαιδευτικός υπακούουν σε ένα γενικό πλαίσιο, αλλά βρίσκονται και σε άμεση συνάρτηση και με τις προτεραιότητες που θέτει η σχολική μονάδα.

Δ.1.9.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ



ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην αρχή της αποκέντρωσης. Η ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης εναπόκειται στις τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές και ιδιαίτερα στους δήμους της χώρας. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της πρωτοβάθμιας και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συντηρούνται από τους δήμους. Τα πολυτεχνεία είναι δημοτικά ή ιδιωτικά ιδρύματα, εγκεκριμένα από την Κυβέρνηση με πλήρη αυτονομία στη διεύθυνση εσωτερικών υποθέσεων. Τα πανεπιστήμια αποτελούν ανεξάρτητους οργανισμούς δημοσίου δικαίου ή ιδρύματα ιδιωτικού δικαίου.

Η εκπαιδευτική πολιτική καθορίζεται από το Κοινοβούλιο και την Κυβέρνηση μέσω της νομοθεσίας, των αποφάσεων που λαμβάνονται και του ποσοστού του κρατικού προϋπολογισμού που εγκρίνεται για την εκπαίδευση. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού είναι η Ανώτατη Αρχή, αρμόδια για την εκπαίδευση που είναι χρηματοδοτούμενη από το κράτος. Ένα βασικό έγγραφο που αποτυπώνει την εκπαιδευτική στρατηγική της Κυβέρνησης είναι το *Αναπτυξιακό Σχέδιο για την Εκπαίδευση και την Έρευνα*, που εγκρίνεται κάθε τέσσερα χρόνια από την Κυβέρνηση.

Το έργο του Υπουργείου υποστηρίζεται από διάφορους φορείς εμπειρογνομόνων όπως είναι το Συμβούλιο για τη Δια Βίου Μάθηση, Εθνικές Επιτροπές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, το Εθνικό Συμβούλιο Αθλητισμού, το Γνωμοδοτικό Συμβούλιο για τη νεολαία και το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο περιφέρειας, υπάρχουν δύο σώματα εξουσίας: έξι *περιφερειακές κρατικές διοικητικές υπηρεσίες (AVI)* και δεκαπέντε *Κέντρα Οικονομικής Ανάπτυξης, Μεταφορών και Περιβάλλοντος (ELY)* που τους αναλογούν περιορισμένες αρμοδιότητες στον εκπαιδευτικό τομέα. Αντίθετα, οι Δήμοι έχουν την ευθύνη για την οργάνωση της βασικής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και εν μέρει για τη χρηματοδότηση της. Σχεδόν όλα τα σχολεία που παρέχουν βασική εκπαίδευση συντηρούνται από τους Δήμους.

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ (Quality Assurance)

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα κεντρικό θέμα στη Φινλανδία, δεδομένων των ραγδαίων αλλαγών στην αγορά εργασίας και στο χώρο της οικονομίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στοχεύει στη δημιουργία ενός ευέλικτου εκπαιδευτικού συστήματος που να καλλιεργεί δεξιότητες υψηλής ποιότητας αξιοποιώντας αποτελεσματικά τα κονδύλια που χορηγούνται για την εκπαίδευση.

Η διασφάλιση της ποιότητας επιδιώκεται πρωτίστως με ένα καλά δομημένο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία είναι υποχρεωτική και περιλαμβάνει εξίσου μορφές εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης. Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού βάσει πρόσφατων νομοθετικών ρυθμίσεων (2009) είναι να συντάξει το σχέδιο αξιολόγησης για τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης και την εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, εκδίδει διατάγματα που προσδιορίζουν τις ευθύνες, την οργάνωση των δραστηριοτήτων και την προετοιμασία των θεμάτων που θα διαπραγματευθεί το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Η *εξωτερική αξιολόγηση* του εκπαιδευτικού έργου διεξάγεται περίπου κάθε τρία χρόνια σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο, χωρίς όμως να περιλαμβάνει άμεση επιθεώρηση των σχολικών μονάδων.

Σε εθνικό επίπεδο, η υλοποίηση της προσλαμβάνει τρεις μορφές που είναι κατά κανόνα δειγματοληπτικές: α) αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα, β) θεματικές αξιολογήσεις, γ) παραγωγή συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης με τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται οδηγούν στη διαμόρφωση μιας κλίμακας επίδοσης των σχολικών μονάδων, η οποία όμως δεν δημοσιοποιείται για να αποφευχθεί ο κίνδυνος ταξινόμησης και στοχοποίησής τους. Οι πληροφορίες αποστέλλονται στα σχολεία, ώστε να λάβουν ανατροφοδότηση και να ενημερωθούν για τον μέσο όρο των αποτελεσμάτων τους σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο.

Ο φορέας που έχει επωμιστεί το έργο της αξιολόγησης είναι το Φινλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Finnish Education Evaluation Centre -FINEEC) που ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο οργανισμός αυτός που ξεκίνησε τη λειτουργία του το Μάιο του 2014 προέκυψε από τη συγχώνευση του Φινλανδικού Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Finnish National Board of Education-FNBE) και του Φινλανδικού Συμβουλίου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Finnish Education Evaluation Council -FINEEC)

Σε *επίπεδο περιφέρειας*, η παρακολούθηση της εκπαίδευσης διενεργείται εν μέρει από τις περιφερειακές κρατικές διοικητικές υπηρεσίες (AVI) σύμφωνα με το Νόμο περί

περιφερειακής διοίκησης (2009/896). Τα στοιχεία που τίθενται προς διερεύνηση είναι κυρίως η λειτουργικότητα του δικτύου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η ικανοποίηση των αναγκών που καθορίζονται από τη ζήτηση για εκπαίδευση. Παράλληλα, οι περιφέρειες υποστηρίζουν την απόκτηση των πληροφοριών που απαιτούνται για τις αξιολογήσεις σε εθνική κλίμακα.

Σε τοπικό επίπεδο, η αξιολόγηση διενεργείται από τους Δήμους και τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καθώς είναι υποχρεωμένοι να διεξάγουν εξωτερικές αξιολογήσεις στις σχολικές μονάδες. Οι αξιολογήσεις αυτές πρωτίστως γίνονται με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους του Δήμου, οι οποίοι βέβαια πρέπει να εναρμονίζονται με τους εθνικούς στόχους και μπορεί να επικεντρώνονται στα ακόλουθα σημεία: α) προσβασιμότητα της εκπαίδευσης, β) δημοσιονομική λογοδοσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, γ) υλοποίηση των στόχων της πολιτικής του Δήμου σε θέματα εκπαίδευσης και πολιτισμού, δ) διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Σε επίπεδο σχολείου εξετάζεται κατά πόσον έχουν ολοκληρωθεί οι μεταρρυθμίσεις που αφορούν την παιδαγωγική και το αναλυτικό πρόγραμμα και η χρήση των πόρων.

Η εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αποτελεί μία τελείως αποκεντρωμένη διαδικασία. Ο ρόλος των κεντρικών φορέων περιορίζεται στην διατύπωση προτάσεων σχετικά α) με πτυχές της που θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση (π.χ. το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, η αλληλεπίδραση μαθητών-εκπαιδευτικών και η υγεία των μαθητών) και β) με μοντέλα αξιολόγησης: EFQM (European Foundation for Quality Management) Excellent Model, CQAF(Common Quality Assurance Framework) Model, CAF(Common Assessment Framework) για να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά. Σε κάθε περίπτωση πάντως το σχολείο είναι αυτό που αποφασίζει. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας επιλέγει και αναπτύσσει κατά το δοκούν το καταλληλότερο για τις ανάγκες του σύστημα αξιολόγησης.

Αξιοσημείωτη είναι η απουσία μιας ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή. Ο ρόλος του συνίσταται στο να καθοδηγήσει και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε καμία όμως περίπτωση δεν προβαίνει στην αξιολόγησή τους. Αυτό που κυρίως εφαρμόζεται είναι η πραγματοποίηση μιας ετήσιας συζήτησης -ενίοτε και συχνότερα- μεταξύ Διευθυντή και κάθε εκπαιδευτικού (όπως σε κάθε άλλο πλαίσιο εργοδότη-εργαζομένου) με ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

Το ψηφιδωτό των μέτρων που λαμβάνονται για τη διασφάλιση της ποιότητας συμπληρώνεται α) με τη συμμετοχή της χώρας σε διεθνείς διαγωνισμούς που αποτιμούν τις επιδόσεις των μαθητών και β) με την έμφαση που δίνεται σε παράγοντες που προωθούν τα

επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα βάσει μιας οργανωμένης στρατηγικής που περιλαμβάνει συγκεκριμένες φάσεις (σχεδιασμό, υλοποίηση, αξιολόγηση και περαιτέρω ανάπτυξη) στο πλαίσιο ενός κοινού οράματος, κοινών αξιών και μιας λειτουργικής ιδέας.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Από το 1999 έχει αλλάξει ριζικά η φιλοσοφία και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογείται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συντελεστές του. Ειδικότερα, μετά την κατάργηση του συστήματος της σχολικής Επιθεώρησης το 1991, ακολουθεί μία δεκαετία κατά την οποία μειώνονται σταδιακά τα καθήκοντα των Επαρχιακών Γραφείων του κράτους, καθώς παύουν πια να διενεργούν Επιθεωρήσεις και να ασκούν λεπτομερή διοικητική εξουσία. Η τρέχουσα εκπαιδευτική νομοθεσία όσον αφορά τα μέτρα διασφάλισης ποιότητας βασίζεται στην αρχή της αποκέντρωσης, στην αυτοαξιολόγηση από τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση, σε εξωτερικές αξιολογήσεις από εθνικές ομάδες εμπειρογνομόνων και στην εισαγωγή σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η αυτοαξιολόγηση προωθείται με γρήγορους ρυθμούς από το 1993, οπότε το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης εισάγει ένα πρόγραμμα στα φινλανδικά σχολεία αποσκοπώντας να αναπτύξει μοντέλα αυτοαξιολόγησης και να δημιουργήσει κουλτούρα αυτοαξιολόγησης σε όλες τις σχολικές μονάδες. Υποχρεωτικό χαρακτήρα αποκτά το 1999.

Σημαντικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις εισάγονται και το 2009. Το φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης (Finnish National Board of Education) τίθεται υπεύθυνο για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο. Ο ρόλος του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Πολιτισμού περιορίζεται στη σύνταξη σχεδίου για τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης και την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Το 2010 προσδιορίζονται με ακρίβεια δέκα κατηγορίες κριτηρίων ποιότητας για τη βασική εκπαίδευση ώστε να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία κάθε είδους αξιολόγησης. Τέσσερις κατηγορίες αφορούν τις δομές (διακυβέρνηση, προσωπικό, οικονομικοί πόροι, αξιολόγηση) και έξι τους μαθητές. Τα κριτήρια αυτά αξιοποιούνται για την εκτίμηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών των αποφάσεων που λαμβάνονται για την εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Επιπλέον, παρέχουν μια κοινή βάση σύγκρισης μεταξύ των περιφερειών. Το 2014 συγχωνεύονται οι δύο αρμόδιοι

Εθνικοί φορείς (FINEEC & FNBE) για θέματα αξιολόγησης σε ένα (FINEEC) για τον καλύτερο συντονισμό του έργου τους.

Ακολουθως, παρατίθενται κατατοπιστικοί πίνακες σχετικά με τους φορείς και τον τρόπο που διεξάγεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία.

ΕΙΔΟΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	<p>ΣΕ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εθνικό (FINEEC) • Περιφερειακό (περιφερειακές κρατικές διοικητικές υπηρεσίες, AVI) • Δημοτικό (δήμοι)
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	<ul style="list-style-type: none"> • Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Περίπου κάθε τρία χρόνια
Εσωτερική αξιολόγηση/ Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Κάθε χρόνο

ΦΟΡΕΙΣ (οργανισμοί)	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<p>Φινλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης</p> <p>Finnish Education Evaluation Centre FINEEC</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ανεξάρτητος οργανισμός εμπειρογνομόνων ➤ Υπεύθυνο για την αξιολόγηση της προσχολικής και της βασικής εκπαίδευσης ➤ Διεξάγει: <ul style="list-style-type: none"> α) αξιολογήσεις της παρεχόμενης διδασκαλίας σε εθνικό επίπεδο β) θεματικές αξιολογήσεις γ) αξιολογήσεις σε επίπεδο συστήματος ➤ Καταρτίζει ένα σχέδιο δράσης για τη διεξαγωγή της εξωτερικής αξιολόγησης σύμφωνα με τους προσανατολισμούς και τους οικονομικούς πόρους που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού ➤ Οφείλει να εισηγείται προτάσεις για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ➤ Προωθεί τις έρευνες και τη συνεργασία γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση ➤ Γενικά παράγει πληροφορίες για όσους λαμβάνουν αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο ➤ Οι πληροφορίες που συλλέγει για τις επιδόσεις των σχολείων δεν δημοσιοποιούνται για να αποφευχθεί η ταξινόμηση και στοχοποίηση τους

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Αξιολογεί την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο ➤ Αναπτύσσει κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για την αποτίμησή τους
Σχολικές Μονάδες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Λαμβάνουν μέρος στην διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου μέσω της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
Εξωτερική αξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Σε εθνικό επίπεδο</u> • Εκπονούνται κριτικές μελέτες του εκπ/κού συστήματος (θεματικές ή συνολικές θεωρήσεις) • Διεξάγεται δειγματοληπτικός έλεγχος σχολείων που περιλαμβάνει: <ul style="list-style-type: none"> α) αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα β) παραγωγή συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης με τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για το εκπαιδευτικό σύστημα
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Σε περιφερειακό επίπεδο</u> • Ελέγχεται: <ul style="list-style-type: none"> α) η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση β) η λειτουργικότητα του δικτύου των εκπ/κών ιδρυμάτων γ) η ικανοποίηση των εκπ/κών αναγκών με βάση τη ζήτηση
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Σε επίπεδο δήμων</u> • Διερευνάται <ul style="list-style-type: none"> α) η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του Δήμου β) η προσβασιμότητα της εκπαίδευσης γ) η δημοσιονομική ευθύνη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δ) η υλοποίηση των στόχων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ε) η ολοκλήρωση των μεταρρυθμίσεων που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και θέματα παιδαγωγικής στ) η χρήση των πόρων • Ανακοινώνονται τα αποτελέσματα που αφορούν κάθε σχολική μονάδα και συγκριτικές πληροφορίες σχετικά με το μέσο όρο <ul style="list-style-type: none"> α) στο διοικητικό & εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων και β) στους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς
Εσωτερική Αξιολόγηση Αυτοαξιολόγηση	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν:</u> α) θεματικές στις οποίες θα πρέπει να δοθεί έμφαση β) μοντέλα αυτοαξιολόγησης (EFQM, CQAF, CAF) ➤ <u>Οι σχολικές μονάδες:</u>

	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύσσουν την προσέγγιση που επιθυμούν στην διαδικασία • Αποτιμούν σε συνεργασία με τις τοπικές Αρχές την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου • Συνεκτιμούν τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων σε τοπικό & κεντρικό επίπεδο • Αξιοποιούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης για το σχεδιασμό του αναπτυξιακού πλάνου της σχολικής μονάδας και την οργάνωση παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου (συχνά και με την συνεργασία των τοπικών εκπαιδευτικών Αρχών) • Δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στους γονείς των μαθητών και όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας
--	--

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ βασικής εκπαίδευσης	
Κριτήρια ποιότητας δομών (Quality criteria of structures)	<p>Four quality cards</p> <ul style="list-style-type: none"> • Governance (διακυβέρνηση) • Personnel (προσωπικό) • Economic resources (οικονομικές πηγές) • Evaluation (αξιολόγηση)
Κριτήρια ποιότητας που σχετίζονται με το μαθητή (Quality criteria relating to the pupil)	<p>six quality cards</p> <ul style="list-style-type: none"> • εφαρμογή Προγράμματος Σπουδών • οδηγίες και διευθετήσεις διδασκαλίας • υποστήριξη μάθησης, ανάπτυξης και ευημερίας • ένταξη και επιρροή • συνεργασία σχολείου-σπιτιού • ασφάλεια μαθησιακού περιβάλλοντος

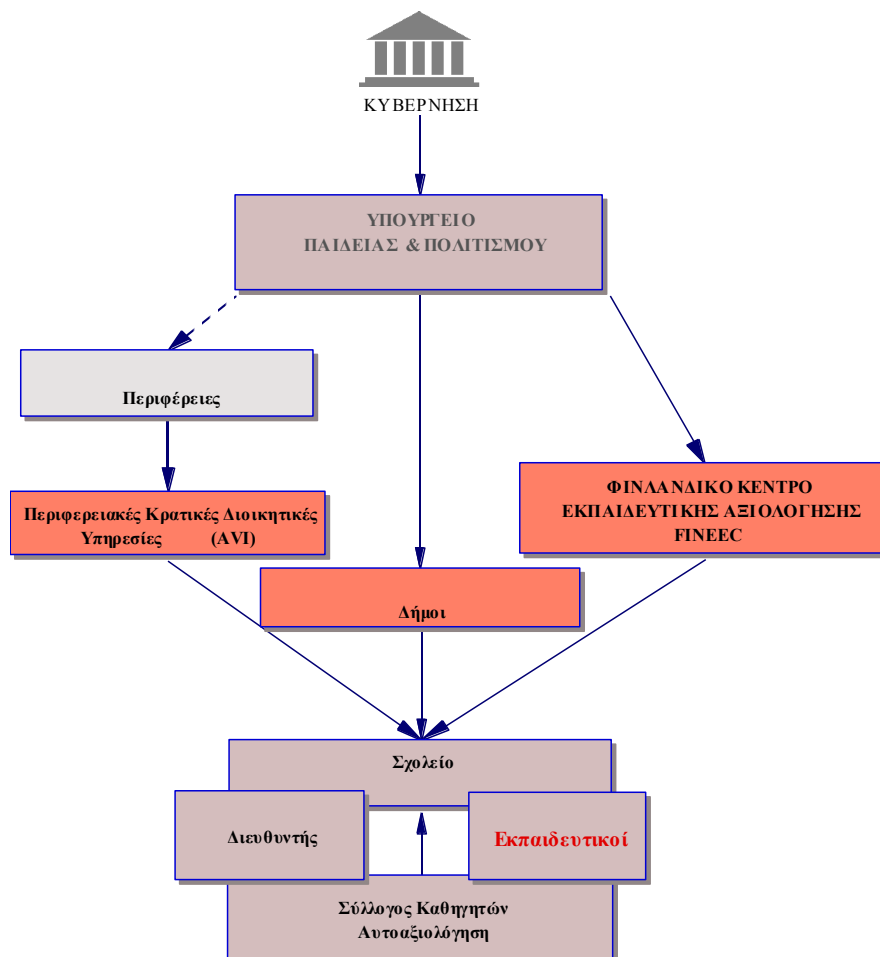
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
<p>➤ Καθορίζονται από τον εκάστοτε προμηθευτή αξιολόγησης</p> <p>Τυπικά κριτήρια αποτελούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> α) η επαγγελματική πληρότητα β) η απόδοση των μαθητών γ) η ικανότητα ανανέωσης και δ) η δυνατότητα να συνεργαστούν

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	
Εξωτερική αξιολόγηση	<p>➤ χρησιμοποιούνται αφενός</p> <ul style="list-style-type: none"> • για την υποστήριξη των αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου • οδηγούν στη λήψη νέων μέτρων & νομοθετημάτων (evidence-based decision-making)

Αυτοαξιολόγηση

- αξιοποιούνται από τις σχολικές μονάδες (συντά με τη συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών)
- για το σχεδιασμό αναπτυξιακών παρεμβάσεων
- και τη συγκρότηση του ετήσιου αναπτυξιακού πλάνου

Δ.1.9.2 Συμπεράσματα - Μια πρώτη ανάγνωση των στοιχείων



Το ισχύον φινλανδικό σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης παρουσιάζει πολλές και σημαντικές διαφορές τόσο σε αντιπαραβολή με προγενέστερα συστήματα αξιολόγησης που είχαν εφαρμοστεί στη χώρα αυτή όσο και σε σχέση με τις πρακτικές άλλων σύγχρονων ευρωπαϊκών κρατών. Οι μεταρρυθμίσεις που συντελέστηκαν ακολούθησαν έναν ταχύτατο ρυθμό αλλάζοντας εκ βάθρων τη φιλοσοφία και τα πρόσωπα που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία.

Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού αποτελεί την Ανώτατη Αρχή στο οικοδόμημα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά ασκεί την εξουσία που διαθέτει με ένα

πιο φιλελεύθερο τρόπο εκχωρώντας πολλές αρμοδιότητες στη βάση. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σε μεγάλο βαθμό αποκεντρωμένη, όχι όμως χωρίς κάποια όρια. Το Υπουργείο επιτελεί έναν κομβικό ρόλο, καθώς με τη χάραξη ενός βασικού πλαισίου που προσδιορίζεται από συγκεκριμένες αρχές, προτεραιότητες και κριτήρια ποιότητας δίνει σαφέστατα τον προσανατολισμό της όλης διαδικασίας διαθέτοντας έτσι δικλείδες ασφαλείας.

Στη Φινλανδία η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος επικεντρώνεται εν πολλοίς στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και στην αξιολόγηση των υπεύθυνων τοπικών φορέων για την παροχή εκπαίδευσης. Παράλληλα, μεγάλη σημασία δίνεται στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω πληροφοριών που συλλέγονται συστηματικά και ανανεώνονται περιοδικά. Μεταξύ των στοιχείων που συνεκτιμώνται κεντρική θέση κατέχουν τα μαθητικά επιτεύγματα όπως αυτά εκτιμώνται σε εθνικές ή διεθνείς αξιολογήσεις. Πάντως, όλες οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τους αρμόδιους φορείς που έχουν συγκροτηθεί αξιοποιούνται άμεσα, αναλύονται, επεξεργάζονται, οδηγούν σε εκπόνηση μελετών και καταδεικνύουν αδυναμίες ή ισχυρά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγούν σε αναπροσαρμογές.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης γίνεται με έναν έμμεσο τρόπο. Πολλά από τα κριτήρια ποιότητας παραπέμπουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά αντιμετωπίζεται ως τμήμα ενός οργανικού συνόλου. Δεν υφίσταται καμία Επιθεώρηση κατά την τέλεση των καθηκόντων του και δεν συντάσσεται στο τέλος ατομική αξιολογική Έκθεση για κάθε εκπαιδευτικό. Παράλληλα, πτυχές του έργου του αποτιμώνται κατά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του αξιολογητή στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης εναπόκειται σε υπαλλήλους των Δημοτικών κυρίως ή των Περιφερειακών υπηρεσιών που είναι επιφορτισμένοι με θέματα της εκπαίδευσης και σε εθνικό επίπεδο από το Φινλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.

Τα κριτήρια ποιότητας που εμπλέκουν το έργο των εκπαιδευτικών αφορούν την εφαρμογή του προγράμματος Σπουδών, τις οδηγίες που παρέχονται και τον τρόπο που διευθετείται η διδασκαλία καθώς και κατά πόσον υποστηρίζεται η μάθηση, η ανάπτυξη και η ευημερία των μαθητών.

Ο αποκεντρωμένος τρόπος αξιολόγησης και η παροχή μεγάλης ελευθερίας στις τοπικές Αρχές για την ανάπτυξη μέτρων διασφάλισης ποιότητας των σχολείων φανερώνει τη συνειδητοποίηση πως τα κοινωνικοοικονομικά ή άλλα στοιχεία που διαφοροποιούνται κατά περιοχή δημιουργούν την ανάγκη για μια πιο εξατομικευμένη αποτίμηση των

σχολείων και μάλιστα από πρόσωπα που τα ζουν όλα αυτά από κοντά. Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο δεν αξιολογείται μεμονωμένα και ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όπου εργάζεται και του Δήμου που ανήκει το σχολείο. Γενικά, δημιουργείται η εντύπωση πως η αξιολόγηση στοχεύει σε μία συνεκτίμηση υλικών και άυλων παραμέτρων που αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Δ.2 Συγκριτικές προσεγγίσεις

Δ.2.1 Τρόπος διοίκησης εκπαιδευτικού συστήματος

Μέτρα διασφάλισης ποιότητας

Σύγχρονες τάσεις

Ακολουθώς, παρατίθενται συγκεντρωτικά οι μέθοδοι που υιοθετούν τα οκτώ κράτη που μελετώνται όσον αφορά γενικότερα τους τρόπους διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση και τις σύγχρονες τάσεις που παρατηρούνται στον τομέα αυτό. Συμπληρωματικά, αναφέρεται και ο τρόπος διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να εντοπιστεί αν υπάρχει κάποια συσχέτιση μεταξύ των τριών αυτών στοιχείων.

ΚΡΑΤΗ	ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ	ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ
ΕΛΛΑΔΑ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ	-Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) εκπαιδευτικού γ) αυτοαξιολόγηση σχολείου -Συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων	-Έμφαση στην αξιολόγηση του εκπ/κού - Ενοποίηση φορέων σχετικών με την αξιολόγηση - Ίδρυση νέων φορέων αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης -Δημιουργία μηχανισμού συλλογής δεδομένων
ΚΥΠΡΟΣ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ	Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος (όχι συστηματική) β) εκπαιδευτικού γ) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου -Συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων	-Έμφαση στην αξιολόγηση του εκπ/κού - Προωθείται συστηματικά η αποκέντρωση των εξουσιών στο Υπουργείο Παιδείας, η αυτονομία των σχολικών μονάδων & η σύσταση ad hoc ποικίλων επιστημονικών επιτροπών που κατέχουν συμβουλευτικό ρόλο στο ΥΠΠ Ενδιαφέρον για συμμετοχή της χώρας σε διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων - Διεξαγωγή διαλόγου/ των εκπ/κών και των σχολείων

ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ	<p>Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) εκπαιδευτικού γ) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου</p> <p>-Συμμετοχή σε εθνικούς (εντός ή μεταξύ ομοσπονδιών) ή διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>- Καθορισμός εθνικών εκπαιδευτικών standards για την αξιολόγηση των σχολείων -Ίδρυση νέων φορέων αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης -Υιοθέτηση μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την εκπαιδευτική παρακολούθηση που περιλαμβάνει: διεθνείς συγκριτικές μελέτες των επιδόσεων των μαθητών, κεντρικός έλεγχος της επίτευξης των εκπαιδευτικών προτύπων συγκριτικά μεταξύ των ομόσπονδων κρατιδίων, συγκριτικές μελέτες που διερευνούν εξατομικευμένα την αποδοτικότητα των σχολείων εντός κάθε ομόσπονδου κρατιδίου και από κοινού υποβολή Εκθέσεων για την εκπαίδευση από την Ομοσπονδία και τα ομόσπονδα κράτη -Αναβάθμιση των σχολικών μονάδων (ενίσχυση της αυτονομίας τους, ανάπτυξη της ποιότητας στη διαχείριση των σχολείων, προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των σχολείων και ενίσχυση των συμβουλευτικών αρμοδιοτήτων των Εποπτικών Αρχών του σχολείου)</p>
ΑΓΓΛΙΑ	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ	<p>-Αξιολόγηση α) εκπ/κού συστήματος β) εκπαιδευτικού γ) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου</p> <p>υποστήριξη από το National College for Teaching and Leadership που στοχεύει στη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και στην παροχή ευκαιριών στα σχολεία ώστε να αλληλοβοηθηθούν (π.χ πρόγραμμα «Ηγέτες της Παιδείας») - Μηχανισμοί συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, δημοσίευση πινάκων επίδοσης, προσδιορισμός των κατώτερων εθνικών ορίων (national 'floor standards')</p> <p>-Συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>-Έμφαση στην ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης -Εισαγωγή μιας αναλογικής και στοχευμένης σχολικής επιθεώρησης -Μείωση της γραφειοκρατικής επιβάρυνσης -Απλοποίηση της διαδικασίας βελτίωσης του σχολείου -Αναβάθμιση των συστημάτων καταγραφής δεδομένων και πληροφοριών</p>
ΓΑΛΛΙΑ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ	<p>Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) εκπαιδευτικού γ) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου</p> <p>-Συμμετοχή σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>-Ίδρυση νέων φορέων αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης -Έμφαση στην εξ. αξιολόγηση των σχολείων & εισαγωγή ενός νέου μέτρου σύναψη ενός «συμβολαίου» βασισμένου σε στόχους (target-based contract) ανάμεσα στα σχολεία και στις περιφερειακές εκπαιδευτικές Αρχές -Επιχειρείται η επιστημονική αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών -Ετήσια δημοσίευση μαθητικών επιτευγμάτων από το Υπουργείο</p>

ΙΣΠΑΝΙΑ	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ	<p>Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) σχολείου γ) αυτοαξιολόγηση σχολείου (προαιρετική)</p> <p>Οι αυτόνομες κοινότητες καταστρώνουν ένα Σχέδιο Αξιολόγησης & ένα Σχέδιο Βελτίωσης διαφοροποιημένο για κάθε σχολείο της αρμοδιότητάς τους</p> <p>-Συμμετοχή σε διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>-Έμφαση στην οργάνωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης & ενός γενικού κανονιστικού πλαισίου που κάθε αυτόνομη κοινότητα εξελίσσει με τον τρόπο που επιθυμεί</p> <p>Οι αυτόνομες κοινότητες οφείλουν να καταστρώσουν ένα στρατηγικό Σχέδιο Βελτίωσης των σχολείων</p> <p>-Έμφαση στην ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης</p> <p>-Διενέργεια μαθητικών εξετάσεων σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο</p>
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ	<p>Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) εκπαιδευτικού γ) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου</p> <p>-Συμμετοχή σε εθνικούς ή διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>-Εξασφάλιση κοινωνικής συναίνεσης στις προωθούμενες μεταρρυθμίσεις μέσω δημόσιου, διευρυμένου διαλόγου</p> <p>-Έμφαση στην ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης μέσω της συμμετοχής σε συναφή ευρωπαϊκά προγράμματα</p> <p>Προωθείται η εφαρμογή της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών στις τάξεις στο πλαίσιο της εξ. αξιολόγησης των σχολείων</p>
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΟΣ	<p>Αξιολόγηση α) εκπ. συστήματος β) σχολείου δ) αυτοαξιολόγηση σχολείου</p> <p>-παραγωγή συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης με τη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για το εκπ. σύστημα</p> <p>-διαμόρφωση μιας κλίμακας επίδοσης των σχολείων, η οποία όμως δεν δημοσιοποιείται. Οι πληροφορίες αποστέλλονται στα σχολεία για να ενημερωθούν για το μέσο όρο των αποτελεσμάτων τους σε σχέση με το εθνικό μέσο όρο.</p> <p>-Συμμετοχή σε εθνικούς (με επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα) ή διεθνείς διαγωνισμούς μέτρησης μαθητικών επιδόσεων</p>	<p>-Προωθείται η αρχή της αποκέντρωσης</p> <p>-Έμφαση στην ενίσχυση της αυτό-αξιολόγησης</p> <p>-Προώθηση της εξωτερικής αξιολόγησης από εθνικές ομάδες εμπειρογνομόνων και εισαγωγή σαφώς προσδιορισμένων κριτηρίων ποιότητας του εκπ/κού συστήματος</p> <p>-Ενοποίηση φορέων σχετικών με την αξιολόγηση</p>

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν πως **οι μέθοδοι** που εφαρμόζουν τα οκτώ κράτη προκειμένου να διασφαλίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι κατά βάση κοινοί για όλα τα κράτη ανεξαρτήτου του τρόπου διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Συμπεριλαμβάνουν αξιολογικές διαδικασίες (μεταξύ των οποίων και η αυτοαξιολόγηση), συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς (σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο) και κάποιες

πραγματικά ενδιαφέρουσες πρακτικές όπως είναι τα προγράμματα αλληλοϋποστήριξης εκπαιδευτικών & σχολείων που υποστηρίζονται από το National College for Teaching and Leadership στην Αγγλία και η κατάρτιση εξατομικευμένου Σχεδίου Αξιολόγησης & Σχεδίου Βελτίωσης διαφοροποιημένου για κάθε σχολείο σε κάθε αυτόνομη κοινότητα της Ισπανίας.

Προβληματισμούς γεννά η ενεργοποίηση μηχανισμών συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών ανά σχολείο (Αγγλία, Φινλανδία). Και ενώ όσον αφορά τη Φινλανδία οι πληροφορίες αυτές δεν δημοσιεύονται, αλλά γνωστοποιούνται στο ενδιαφερόμενο σχολείο, για τη δική του ανατροφοδότηση και για να λάβει γνώση για τον μέσο όρο των αποτελεσμάτων του σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο, στην Αγγλία ακολουθείται άλλη τακτική. Οι πίνακες επίδοσης δημοσιεύονται και συνάμα προσδιορίζονται τα κατώτερα εθνικά όρια (national 'floor standards'). Μια τέτοια πρακτική εύλογα εγείρει ανησυχίες καθώς αναμφίβολα ταξινομεί και κατηγοριοποιεί τα σχολεία και συνακόλουθα τους εκπαιδευτικούς που τα στελεχώνουν. Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί δέχονται μία έμμεση, αλλά ωστόσο ισχυρότατη αξιολόγηση μέσω των αριθμών που ενδεχομένως μπορεί να αποτελούν έγκυρο στοιχείο για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, αλλά σίγουρα δεν είναι επαρκές. Η διάχυση τέτοιου είδους πληροφοριών είναι δυνατόν να τύχουν απλουστευτικής ερμηνείας από την κοινή γνώμη ή τα M.M.E. και να οδηγήσουν σε γκετοποίηση σχολείων και σε εκπαιδευτικούς β' κατηγορίας.

Όσον αφορά τις *σύγχρονες τάσεις* παρατηρείται πως κράτη με παραδοσιακά συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Ελλάδα, Κύπρος, Πορτογαλία) δίνουν μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Μάλιστα σε δύο από αυτά (Κύπρος, Πορτογαλία) η Κυβέρνηση διεξάγει διάλογο/διαπραγμάτευση με τα σωματεία των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο σχέδιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολείων που ετοιμάζει. Από την άλλη, κράτη με αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος επιδιώκουν την ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης στρατηγικής για την παρακολούθηση της εκπαίδευσης (Γερμανία, Ισπανία).

Γενικά, υπάρχει μία ευρεία τάση προς τη δημιουργία νέων αρμόδιων πολυδύναμων φορέων που επιφορτίζονται με την ευθύνη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Ελλάδα, Γερμανία, Γαλλία, Φινλανδία). Αυτοί πολλές φορές δεν είναι προϊόν παρθενογένεσης, αλλά προκύπτουν από τη συγχώνευση άλλων με αλληλεπικαλυπτόμενο ρόλο. Το γεγονός αυτό φανερώνει την πρόθεση των κυβερνήσεων να καταστήσουν τους φορείς αξιολόγησης πιο ευέλικτους και να αποφύγουν τη σύγχυση, τις δυσλειτουργίες, τα προσκόμματα, και το πολύ χάσιμο χρόνου που συνεπάγεται η ύπαρξη πολλών αρμόδιων φορέων επί του ίδιου αντικειμένου.

Επιπλέον, παρατηρείται μία ροπή προς την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης (Αγγλία, Ισπανία, Πορτογαλία), την αποκέντρωση των εξουσιών (Κύπρος, Φινλανδία), την αυτονόμηση των σχολικών μονάδων (Κύπρος, Γερμανία) και τον καθορισμό εθνικών εκπαιδευτικών standards και κριτηρίων ποιότητας (Γερμανία, Φινλανδία).

4.2.2 Αξιολογικές πρακτικές διασφάλισης ποιότητας

Οι πρακτικές διασφάλισης ποιότητας που αποτελούν αξιολογικές διαδικασίες αφορούν συνήθως την αποτίμηση των σχολείων, των εκπαιδευτικών, των μαθητικών επιδόσεων σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Με βάση τα στοιχεία που προηγήθηκαν τα κράτη που διερευνώνται εστιάζουν στα σημεία που παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

ΚΡΑΤΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ				
	Σχολείο	Εκπαιδευτικοί	Μαθητικά επιτεύγματα		Εκπαιδευτική πολιτική Εκπαιδευτικό σύστημα
			Σε εθνικό επίπεδο	Σε διεθνές επίπεδο	
ΕΛΛΑΔΑ					Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε Ι.Ε.Π.
ΚΥΠΡΟΣ					Π.Ι. CERE
ΓΕΡΜΑΝΙΑ					IQB ZIB
ΑΓΓΛΙΑ					DfE BIS
ΓΑΛΛΙΑ					DEPP IGEN IGAENR Haut Conseil de l'Éducation Conseil national d'évaluation du système scolaire Cours des Compte

ΙΣΠΑΝΙΑ					Educational Inspectorate Educational inspection INEE
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ					IGEC DGEEC IAVE, IP CNE
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ					FINEEC

Τα στοιχεία δείχνουν πως και στα οκτώ κράτη που διερευνώνται υπάρχουν φορείς που είναι αρμόδιοι να αξιολογήσουν την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, σε κάποιες χώρες παρατηρείται μία πληθώρα τέτοιων δομών (Γαλλία, Πορτογαλία, Ισπανία).

Επίσης, σε όλα τα παραπάνω κράτη αξιολογούνται τα στοιχεία που αφορούν τις επιδόσεις των μαθητών σε εθνικές (με εξαίρεση την Ελλάδα και την Κύπρο) και διεθνείς εξετάσεις. Βέβαια, όσον αφορά την Κύπρο, παρόλο που διεξάγονται εθνικά τεστ, ωστόσο προς το παρόν χρησιμοποιούνται προκειμένου να αναγνωριστούν οι ατομικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και για να ληφθεί απόφαση για την πορεία τους και όχι για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα στην οποία δεν διενεργείται εξωτερική αξιολόγηση σχολικών μονάδων και ούτε υπάρχουν ενδείξεις πως δρομολογείται κάτι τέτοιο. Μια άλλη διαφοροποίηση αφορά κάποια κράτη στα οποία δεν αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί (Ισπανία, Φινλανδία).

Δ. 2.3 Είδος αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Ειδικότερα, όσον αφορά την πρακτική της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του τρόπου που αυτή πραγματώνεται (εξατομικευμένα ή ως μέρος της συνολικής αξιολόγησης του σχολείου) αν εξαιρέσουμε την περίπτωση της αυτοαξιολόγησης στην οποία συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός οι υπόλοιπες περιπτώσεις κατατάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

α) Εξατομικευμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (εσωτερική και εξωτερική), χωρίς να διενεργείται παράλληλα και συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνίσταται στη διαμόρφωση κρίσης για την εργασία τους και στην παροχή προφορικής ή γραπτής ενημέρωσης, η οποία θα συμβάλει στην καθοδήγηση και τη βοήθεια που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς για να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να διεξαχθεί κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου (οπότε σε γενικές γραμμές γίνεται προφορική ενημέρωση) ή ανεξάρτητα (πιθανότατα οδηγώντας σε επίσημη αξιολόγηση εκπαιδευτικού) (EACEA, Eurydice, 2012).

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η Ελλάδα.

ΚΡΑΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΝΤΕΤΑΛΜΕΝΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΕΛΛΑΔΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Σχολικός Σύμβουλος	Υπάγονται και λογοδοτούν στο Υπουργείο Παιδείας	Μία τουλάχιστον φορά ανά τριετία	Επιθεώρηση
		Διευθυντής		Κάθε χρόνο	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων

β) Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολείων και όχι εξατομικευμένα

Η αξιολόγηση των σχολείων εστιάζει στις δραστηριότητες του προσωπικού χωρίς να επιζητείται η ανάθεση ατομικής ευθύνης στα μέλη του. Αυτές οι αξιολογήσεις αποβλέπουν στην επόπτευση ή βελτίωση της απόδοσης του σχολείου και των αποτελεσμάτων των μαθητών και τα ευρήματα παρουσιάζονται σε μία συνολική έκθεση που δεν περιλαμβάνει εξατομικευμένες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών (EACEA, Eurydice, 2012).

Σε αυτή την κατηγορία ανήκει η Ισπανία. Η εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εφαρμόζεται μόνο σε δύο περιπτώσεις και δεν υφίσταται ως συστηματική και τακτική διαδικασία αποτίμησης των εκπαιδευτικών. Θα έλεγε κανείς πως αποτυπώνει μόνο μεμονωμένα στιγμιότυπα από την επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών.

ΚΡΑΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΝΤΕΤΑΛΜΕΝΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ	ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΙΣΠΑΝΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Εκπαιδευτικοί Επιθεωρητές σε Εθνικό επίπεδο	Υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας, αλλά συνεργάζονται στενά με τις Αυτόνομες Κοινότητες	Κάθε 3-4 χρόνια, ανάλογα με την περιφέρεια	Επιθεώρηση
		Εκπαιδευτικοί Επιθεωρητές σε Περιφερειακό επίπεδο	Υπάγονται στις εκπ/κές Αρχές των Αυτόνομων Κοινοτήτων		

γ) αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών

Σε αυτή την περίπτωση αξιολογούνται εξίσου και οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο αλλά και οι σχολικές μονάδες.

Φαίνεται πως αυτή η κατηγορία αποτελεί τη δημοφιλέστερη μέθοδο καθώς εντάσσει τα περισσότερα κράτη (τουλάχιστον όσον αφορά τις οκτώ χώρες που μελετώνται). Έτσι, το σύστημα αυτό εφαρμόζεται στην Κύπρο, τη Γερμανία, την Αγγλία, τη Γαλλία και την Πορτογαλία. Θα μπορούσε ενδεχομένως να ενταχθεί ως ένα βαθμό και η Ισπανία, καθώς παράλληλα με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων προβλέπεται και η εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε δύο περιπτώσεις: α) στην αρχή της σταδιοδρομίας τους και β) όταν υποβάλλουν αίτηση για προαγωγή. Εφόσον όμως δεν αποτελεί πάγια τακτική στη διασφάλιση της ποιότητας του Εκπαιδευτικού συστήματος και δεν διεξάγεται με μία περιοδικότητα κρίνεται σκόπιμο να μην συγκαταλεχθεί σε αυτή την κατηγορία.

Όσον αφορά τη Γαλλία αξίζει να σημειωθεί πως ιστορικά το μοντέλο αξιολόγησης των σχολικών μονάδων επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών -με αποτέλεσμα αυτός να είναι και ο πυρήνας της δουλειάς των Επιθεωρητών- και οι άλλες πτυχές που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου να έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Eurydice, 2015: σελ 96).

Στην Πορτογαλία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται εξατομικευμένα από τον Δ/ντή της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης και από έμπειρους καθηγητές άλλων σχολείων, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, ακόμη κι αν δεν αξιολογούνται εξατομικευμένα οι εκπαιδευτικοί και στο τέλος δεν συντάσσεται κάποια επίσημη Έκθεση που να αφορά τις

επιδόσεις τους, παρόλα αυτά ελέγχονται. Συγκεκριμένα, προβλέπεται συμπλήρωση ερωτηματολογίων και διεξαγωγή συνεντεύξεων από μαθητές και γονείς, ώστε να διερευνηθεί μεταξύ άλλων και ο βαθμός ικανοποίησής τους από την παρεχόμενη διδασκαλία.

ΚΡΑΤΗ	ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΝΤΕΤΑΛΜΕΝΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΚΥΠΡΟΣ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Επιθεωρητές Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού	Υπάγονται και λογοδοτούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού	Συχνότητα αντιστρόφως ανάλογη της προϋπηρεσίας 0-2έτη: κάθε 6 μήνες 2-4 έτη : κάθε χρόνο 4- 25 έτη : κάθε 3 χρόνια	Επιθεώρηση
		Διευθυντής		0-2έτη: κάθε 6 μήνες ≤2 : κάθε 2 χρόνια	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Επιθεωρητές Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού	Υπάγονται και λογοδοτούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού	Αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο ανάλογα με τις διοικητικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις του σχολείου	Επιθεώρηση
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Επιθεωρητές τοπικών και περιφερειακών Εποπτικών Αρχών	Υπάγονται στα Ομόσπονδα κρατίδια ή στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα	Στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου, σε περίπτωση προαγωγής ή μετάθεσης & σε ορισμένες περιπτώσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα	Επιθεώρηση
		Διευθυντής	Υπάγεται στο Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας	Κάθε 3-6 χρόνια κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου, ώστε να συνεκτιμηθεί από τους Επιθεωρητές	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Επιθεωρητές τοπικών και περιφερειακών Εποπτικών Αρχών	Υπάγονται στα Ομόσπονδα κρατίδια ή στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα	Κάθε 3-6 χρόνια ανάλογα με το ομοσπονδιακό κράτος	Επιθεώρηση

ΑΓΓΛΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Διευθυντής	Υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας	Κάθε χρόνο	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων
		Ofsted Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας Associate inspectors	Ανεξάρτητος Οργανισμός δεν υπόκειται στην εξουσία της ανώτατης εκπ/κής Αρχής	Κάθε φορά που αξιολογείται η σχολική μονάδα	Επιθεώρηση
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Ofsted Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας Associate inspectors	Ανεξάρτητος Οργανισμός δεν υπόκειται στην εξουσία της ανώτατης εκπ/κής Αρχής	Η συχνότητα των επιθεωρήσεων εξαρτάται από τα ευρήματα της προηγούμενης αξιολόγησης	Επιθεώρηση
		Τοπικές αρχές LAs	Τοπική Αυτοδιοίκηση	Δεν υπάρχει καθορισμένη περιοδικότητα	Κυρίως αποτίμηση μέσω δεδομένων
ΓΑΛΛΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	ΙΑ-IPR Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπαίδευση/ Επιθεωρητές της Ακαδημίας	Φορέας που λογοδοτεί σε περιφερειακές ή επαρχιακές Αρχές	Στην αρχή της σταδιοδρομίας Κάθε 6-7 χρόνια Αν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι	Επιθεώρηση
		ΙΕΝ Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας	Υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας		
		Διευθυντής			Κάθε χρόνο
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΙΕΝ Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας	Υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας	Κάθε 6-7 χρόνια ή συχνότερα: αν τα αποτελέσματα του σχολείου δεν είναι ικανοποιητικά ή είναι εξαιρετικά	Επιθεώρηση
ΙΑ-IPR Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπαίδευση/ Επιθεωρητές της Ακαδημίας		Φορέας που λογοδοτεί σε περιφερειακές ή επαρχιακές Αρχές			

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	ΑΤΟΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	Έμπειροι καθηγητές άλλων σχολείων	Υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας	Όταν φτάνουν στο 2 ^ο και 4 ^ο επίπεδο της δοκιμαστικής περιόδου ή όταν κάνουν αίτηση για να τους αποδοθεί ο βαθμός «άριστα»	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων
		Διευθυντής	Υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας	Κάθε χρόνο (στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης)	Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	IGEC Δύο Επιθεωρητές και ένας εξωτερικός εμπειρογνώμονας	Υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας	Κάθε 5 χρόνια & κάθε 3-4 χρόνια για τα σχολεία που συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία συχνότερα για όσα κρίθηκαν ανεπαρκή	Επιθεώρηση

δ) Ξεχωριστή κατηγορία αποτελεί η προσέγγιση της Φινλανδίας, στην οποία διενεργείται αξιολόγηση σχολείων, όχι όμως μέσω μιας συστηματικής και τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης

Ουσιαστικά η Φινλανδική Κυβέρνηση αξιολογεί το έργο των τοπικών Αρχών ως προς τη διαχείριση των σχολείων που βρίσκονται στη γεωγραφική περιοχή της δικαιοδοσίας τους και δεν διαθέτει κάποιο σύστημα Επιθεώρησης σχολείων.

Ειδικότερα, το Φινλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης διενεργεί αξιολογήσεις, αλλά αυτές αφορούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Ο ρόλος τους στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων περιορίζεται στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών ανά σχολείο. Από την άλλη η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων είναι υπόθεση των Δήμων, οι οποίοι μπορεί να επιλέξουν τη μέθοδο της εξωτερικής αξιολόγησης μεμονωμένων σχολείων της αρμοδιότητάς τους, χωρίς ωστόσο αυτό να αποτελεί κανόνα. Πάντως, δεν προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με κάποιο τρόπο άμεσο ή έμμεσο.

ΚΡΑΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΕΝΤΕΤΑΛΜΕΝΑ ΟΡΓΑΝΑ	ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΕΞΟΥΣΙΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΟΡΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	FINEEC Φινλανδικό Κέντρο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	Υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας	Περίπου κάθε τρία χρόνια	Αποτίμηση παρεχόμενης εκπαίδευσης
		Υπηρεσίες των Δήμων	Υπάγονται στους Δήμους		

Οι παραπάνω πίνακες καταδεικνύουν πως σε έξι (Ελλάδα, Κύπρος, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Πορτογαλία) από τα οκτώ κράτη που διερευνώνται ο εκπαιδευτικός αξιολογείται συστηματικά και περιοδικά. Εξαιρέση αποτελεί η Ισπανία, στην οποία δεν προβλέπεται μια ανάλογη διαδικασία με συγκεκριμένη περιοδικότητα και συστηματική μορφή και η Φινλανδία, στην οποία δεν υφίσταται καμία διαδικασία ελέγχου του εκπαιδευτικού. Ακολούθως παρατίθενται συγκεντρωτικά τα πρόσωπα και οι φορείς που αξιολογούν εξατομικευμένα τους εκπαιδευτικούς καθώς και οι αρχές στις οποίες αυτοί υπάγονται.

Δ. 2.4 Πρόσωπα/Φορείς αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Μια εστιασμένη προσέγγιση όσον αφορά τα πρόσωπα ή τους φορείς που αξιολογούν δίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΚΡΑΤΗ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ					
	ΥΠΑΓΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ				ΥΠΑΓΟΝΤΑΙ ΣΕ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ/ ΤΟΠΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ	ΥΠΑΓΟΝΤΑΙ ΣΕ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΡΧΕΣ
	Διευθυντής	Σύμβουλος	Επιθεωρητές	Ομότιμοι καθηγητές	Επιθεωρητές	Επιθεωρητές
ΕΛΛΑΔΑ						

ΚΥΠΡΟΣ			Επιθεωρητές Υπουργείου Παιδείας & Πολιτισμού			
ΓΕΡΜΑΝΙΑ					Επιθεωρητές τοπικών και περιφερειακών Εποπτικών Αρχών (Υπάγονται στα Ομόσπονδα κρατίδια ή στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα)	
ΑΓΓΛΙΑ						Ofsted Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας
ΓΑΛΛΙΑ			IEN Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας		IA-IPR Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπαίδευση/ Επιθεωρητές της Ακαδημίας	
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ				Έμπειροι καθηγητές άλλων σχολείων		

Ο παραπάνω πίνακας μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Στα κράτη που προβλέπεται εξατομικευμένη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί δέχονται μία διπλή αξιολόγηση· αφενός μία εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και αφετέρου μία εξωτερική, συνήθως από Επιθεωρητές. Ειδικότερα, σε τέσσερα (Κύπρος, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία) από τα έξι κράτη οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται από Επιθεωρητές. Διαφοροποιείται η Ελλάδα όπου το ρόλο του αξιολογητή κατέχει ο σχολικός Σύμβουλος και η Πορτογαλία όπου υιοθετείται μία πραγματικά πρωτοποριακή προσέγγιση με την ανάθεση αυτού του ρόλου σε ομότιμους, έμπειρους καθηγητές άλλων σχολείων.

Όσον αφορά τον φορέα στον οποίο υπάγονται οι αξιολογητές των εκπαιδευτικών υπάρχουν οι εξής περιπτώσεις:

α) Αξιολογητές που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας (Ελλάδα, Κύπρος, Πορτογαλία). Μεταξύ όμως των τριών αυτών κρατών υπάρχει μία ουσιαστική διαφορά: ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας και της Κύπρου οι αξιολογητές προέρχονται από ιεραρχικά ανώτερα και ειδικά συγκροτημένα σώματα του Υπουργείου, στην Πορτογαλία οι

αξιολογητές προέρχονται από τη βάση και έχουν μια οριζόντια ομότιμη σχέση με τους αξιολογούμενους.

β) Αξιολογητές που υπάγονται σε περιφερειακές/τοπικές Αρχές (Γερμανία). Η υπαγωγή των Επιθεωρητών σε περιφερειακές εποπτικές Αρχές στην περίπτωση της Γερμανίας συνάδει απόλυτα με την ομοσπονδιακή δομή του κράτους αυτού. Έτσι, σχολεία και εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό την εποπτεία των ομοσπονδιακών κρατιδίων με την ευθύνη διεκπεραίωσης της αξιολόγησης να ανήκει στις σχολικές εποπτικές Αρχές που διαθέτουν (στα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού ή στα Γραφεία εκπαίδευσης ή στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα).

γ) Δύο σώματα αξιολογητών: ένα που υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και ένα άλλο σε περιφερειακές Αρχές (Γαλλία). Η παράλληλη λειτουργία αυτών των δύο σωμάτων αξιολογητών δημιουργεί την εντύπωση πως δίνεται εξουσία στις Περιφερειακές Αρχές, αλλά υπό τη σταθερή παρακολούθηση-ομπρέλα των Εθνικών Επιθεωρητών.

δ) Αξιολογητές που υπάγονται σε Ανεξάρτητες Αρχές (Αγγλία). Στην περίπτωση της Αγγλίας η ευθύνη της αξιολόγησης ανατίθεται σε μία ανεξάρτητη Αρχή (OFSTED) από τις Κυβερνήσεις του Ηνωμένου Βασιλείου που ανήκει στις οργανώσεις που εκπροσωπούν τους επικεφαλής των βρετανικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια, η ανεξαρτησία του εν λόγω φορέα δεν είναι πλήρης. Η Κυβέρνηση ελέγχει το έργο της μέσω μιας Επιτροπής που έχει οριστεί από τη Βουλή των Κοινοτήτων (TOR) και επιπλέον ο OFSTED είναι υποχρεωμένος να υποβάλλει κάθε χρόνο μία Ετήσια Έκθεση στο Κοινοβούλιο.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία εξάγεται το συμπέρασμα πως μόνο σε ένα κράτος μεταξύ των οκτώ που διερευνώνται οι αξιολογητές των εκπαιδευτικών ανήκουν σε έναν οργανισμό που ναι μεν ελέγχεται από το Κοινοβούλιο, αλλά δρα ανεξάρτητα από την ανώτατη εκπαιδευτική Αρχή. Σε όλα τα υπόλοιπα κράτη οι αξιολογητές αποτελούν επιτελικά όργανα του αρμόδιου Υπουργείου Παιδείας.

Δ.2.5 Περιοδικότητα αξιολόγησης εκπαιδευτικού

Με βάση τους παραπάνω συγκεντρωτικούς πίνακες η περιοδικότητα των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών παρουσιάζει την εξής εικόνα.

Η εσωτερική ιεραρχική αξιολόγηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας για τα περισσότερα κράτη υλοποιείται κάθε χρόνο (Ελλάδα, Αγγλία, Γαλλία, Πορτογαλία). Στη Γερμανία περίπου κάθε 3-6 χρόνια και στην Κύπρο με κλιμακούμενη περιοδικότητα, κάθε 6 μήνες για τα πρώτα δύο έτη υπηρεσίας και έπειτα κάθε 2 χρόνια.

Η εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα περισσότερα κράτη πραγματοποιείται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους (Κύπρος, Ισπανία, Γερμανία, Γαλλία, Πορτογαλία) σε κάποια μάλιστα οι αξιολογήσεις κατά τη δοκιμαστική περίοδο είναι πιο συχνές (Κύπρος: 4, Πορτογαλία:2). Σε αρκετά κράτη η αξιολόγηση συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ισπανία, Γερμανία) ή την μετάθεση του (Γερμανία). Σε κάποια κράτη η περιοδικότητα των αξιολογήσεων είναι καθορισμένη και ποικίλλει όσον αφορά τη συχνότητα από 3 χρόνια (Ελλάδα, Κύπρος) έως 6-7 χρόνια (Γαλλία). Στη Γαλλία επιπλέον ο εκπαιδευτικός αξιολογείται και συχνότερα αν κριθεί σκόπιμο. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις κρατών (Αγγλία, Γερμανία) που η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν ακολουθεί προδιαγεγραμμένη περιοδικότητα, αλλά υλοποιείται α) κάθε φορά που αξιολογείται η σχολική μονάδα (Αγγλία) με την συχνότητα να κυμαίνεται από 18 μήνες έως 5 χρόνια ή και περισσότερα ή β) αν συντρέχουν συγκεκριμένοι λόγοι (Γερμανία).

Συμπερασματικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Διευθυντές κατά κανόνα γίνεται κάθε χρόνο, με εξαίρεση την Κύπρο και τη Γερμανία που προβλέπεται πιο αραιά. Όσον αφορά όμως την εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρατηρείται μεγαλύτερη ποικιλία. Φαίνεται πάντως πως μεταξύ των κρατών που μελετώνται στην Ελλάδα και την Κύπρο υλοποιείται πιο τακτικά (κάθε 3 χρόνια), ενώ στα υπόλοιπα κράτη κατά την αρχή της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, σε περιπτώσεις προαγωγής ή σε πιο αραιά διαστήματα (5-6 ή 7 χρόνια).

Δ.2.6 Κριτήρια & διαδικασία ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Σε έξι από τα οκτώ κράτη που εξετάζονται ο εκπαιδευτικός, όπως διαπιστώθηκε αξιολογείται ατομικά και συστηματικά (Ελλάδα, Κύπρο, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία και Πορτογαλία). Τα κριτήρια, η διαδικασία και οι συνέπειες της αξιολόγησης αυτής παρατίθενται συγκεντρωτικά στους πίνακες που ακολουθούν στην επόμενη σελίδα.

Κράτη με συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος

ΚΡΑΤΗ	Διαδικασία αξιολόγησης	Κριτήρια
ΕΛΛΑΔΑ	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Οι αξιολογούμενοι συμπληρώνουν και υποβάλλουν μία έκθεση αυτοαξιολόγησης - Οι αξιολογητές καλούν εγγράφως τους αξιολογούμενους σε συνάντηση-συζήτηση - Οι αξιολογητές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις γνωστοποιούν στους αξιολογούμενους 	<p>-Υπηρεσιακή συνέπεια & επάρκεια (συντ. βαρύτητας: 1,5)</p> <p>Ειδικότερα:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις • Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας & στην αυτοαξιολόγηση της • Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς
	Εξωτερική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ο αξιολογητής κοινοποιεί πρόσκληση αξιολόγησης στον αξιολογούμενο - Από κοινού προγραμματισμός για την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών του αξιολογούμενου - Μετά- αξιολογική συζήτηση και αναστοχασμός - Οι αξιολογητές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης και τις γνωστοποιούν στους αξιολογούμενους 	<p>-εκπ/κό περιβάλλον (συντ. βαρύτητας: 0,75)</p> <p>- σχεδιασμός, προγραμματισμός & προετοιμασία της διδασκαλίας (συντ. βαρύτητας: 0,50)</p> <p>- διεξαγωγή της διδασκαλίας & αξιολόγηση των μαθητών (συντ. βαρύτητας: 1,25)</p> <p>- επιστημονική- επαγγ/κή ανάπτυξη του εκπ/κού (συντ. βαρύτητας: 1)</p>
ΚΥΠΡΟΣ	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ο Δ/ντής επισκέπτεται (κατόπιν συνεννόησης) τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις τους, ώστε να ελέγξει και να αξιολογήσει το έργο τους - Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό 	<p>- Υπηρεσιακή συνέπεια & επάρκεια</p>
	Εξωτερική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Οι επιθεωρητές ειδοποιούν τους εκπαιδευτικούς μία μέρα νωρίτερα - Γίνεται παρατήρηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών - Συνάντηση εκπ/κού-επιθεωρητή (συζητούνται πλεονεκτήματα & αδυναμίες του μαθήματος) - Σε εξαιρετικές περιπτώσεις που παρατηρηθούν μεγάλες αδυναμίες εκ μέρους του εκπαιδευτικού ή διαφωνίας μεταξύ των δύο τα σχόλια αποστέλλονται γραπτώς - Στο τέλος της περιόδου αξιολόγησης μία τριμελής επιτροπή υπό την προεδρία του αρμόδιου επιθεωρητή προετοιμάζει μία εμπιστευτική Έκθεση που περιλαμβάνει σχόλια και ποσοτική αξιολόγηση και βασίζεται στα αποτελέσματα της παρατήρησης στην τάξη & σε ανεπίσημες αναφορές από το Διευθυντή του σχολείου & τον εκπαιδευτικό - Κοινοποιείται στον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό η βαθμολογία που συγκέντρωσε όχι όμως και το περιεχόμενο της συνταχθείσας έκθεσης - Ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να υποβάλλει ένσταση, η οποία εξετάζεται από την ίδια επιτροπή και τελικά απορρίπτεται ή οδηγεί σε αναθεώρηση της βαθμολογίας του 	<p>- Επαγγελματικά προσόντα (1-10 βαθμοί)</p> <p>- Επαγγελματική επάρκεια (1-10 βαθμοί)</p> <p>-Διοίκηση, διαχείριση και ανθρώπινες σχέσεις (1-10 βαθμοί)</p> <p>- Γενική συμπεριφορά και δράση (1-10 βαθμοί)</p>

ΚΡΑΤΗ	Διαδικασία αξιολόγησης	Κριτήρια
	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
ΓΑΛΛΙΑ	<p>Εξατομικευμένη αποτίμηση κάθε εκπαιδευτικού βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων</p> <ul style="list-style-type: none"> - Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό 	<p>Απουσίες</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ακρίβεια, επιμέλεια στην εκτέλεση των καθηκόντων τους - Κύρος, επίδραση στους μαθητές
	Εξωτερική	
	<p>Ατομική επιθεώρηση των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εκλεπτυσμένη παρατήρηση της διδασκαλίας - Αποτιμάται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας από την άποψη των αποτελεσμάτων και των εμπειριών των μαθητών - Παρέχονται συμβουλές στους εκπαιδευτικούς - Οι αξιολογητές δίνουν προφορική ή συνηθέστερα γραπτή ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους καθηγητές - Συντάσσεται αναφορά, η οποία αποστέλλεται συστηματικά στον Δ/ντή του σώματος των Περιφερειακών Επιθεωρητών - Έπειτα οι δύο μονάδες ελέγχου (IEN, IA-IPR) αποφασίζουν αν η αναφορά θα γνωστοποιηθεί στους καθηγητές, στους γονείς ή σε τοπικά συμβούλια 	<p>Ποιότητα διδασκαλίας</p> <ul style="list-style-type: none"> - Συμμόρφωση διδασκαλίας με τα προγράμματα και τους κανονισμούς - Επιμέλεια και χρονική συνέπεια εκπαιδευτικών
ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Εξατομικευμένη αποτίμηση κάθε εκπαιδευτικού βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης - Κάθε σχολείο καταρτίζει ένα τυποποιημένο Έντυπο για την καταγραφή της απόδοσης των εκπαιδευτικών που καθορίζει το εύρος των τομέων που αξιολογούνται - Προσδιορίζεται η βαρύτητα των διαφόρων στοιχείων σε μια τελική κατάταξη - Ο Δ/ντής του σχολείου συντάσσει ατομική Έκθεση για κάθε εκπ/κό 	<p>Οι δείκτες επίδοσης, τα κριτήρια αξιολόγησης και η στάθμιση των διαφόρων στοιχείων σε μια τελική κατάταξη ορίζονται σε επίπεδο σχολείου. Γενικά, περιλαμβάνουν:</p> <ul style="list-style-type: none"> τη συμβολή του δασκάλου στην εκπλήρωση της αποστολής και των στόχων του σχολείου με βάση κριτήρια όπως: η άσκηση των καθηκόντων του η συμμετοχή του σε 'projects' οι συνδέσεις του με την κοινότητα η συμμετοχή του στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οι δραστηριότητες του ως προς την προσωπική του ανάπτυξη
	Εξωτερική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Παρατήρηση των καθηγητών στην τάξη, ώστε να διαπιστωθεί η επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση - Ατομική συνέντευξη, αν ζητηθεί από τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό - Βαθμολόγηση εκπαιδευτικών σε μια κλίμακα από 1 έως 10 	<ul style="list-style-type: none"> - Προετοιμασία & οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων - Απόδοση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων - Η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές - Η διαδικασία της αξιολόγησης της προόδου των μαθητών

Κράτη με αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος

ΚΡΑΤΗ	Διαδικασία αξιολόγησης	Κριτήρια
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
	<p>Αποτίμηση εκπλήρωσης καθηκόντων συνήθως μέσω παρακολούθησης της διδασκαλίας στην τάξη</p> <ul style="list-style-type: none"> - Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό - Παράλληλα με το σχολιασμό της επίδοσης του εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση περιλαμβάνει και πρόταση για την επαγγελματική του εξέλιξη 	<p>Κυρίως εξετάζεται:</p> <ul style="list-style-type: none"> • η γνωστική επάρκεια • η μεταδοτικότητα και • η επαγγελματική του συμπεριφορά
	Εξωτερική	
	<p><u>Ακαδημαϊκή εποπτεία</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Επισκέπτονται τα σχολεία (1 έως 5 μέρες) - Παρακολουθούν μαθήματα, μαθητικές εργασίες και αποτιμούν την επάρκεια, τη διδακτική ικανότητα των καθηγητών & κατά πόσον είναι καλοί επαγγελματίες. - Συλλέγουν στοιχεία μέσω ερωτηματολογίων/συνεντεύξεων από καθηγητές, μαθητές και γονείς - Συνεκτιμούν τις Έκθέσεις Επίδοσης των Διευθυντών για τους εκπ/κούς και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης - Συντάσσουν Έκθεση Αξιολόγησης, η οποία ανάλογα με την Ομοσπονδία γνωστοποιείται: <ul style="list-style-type: none"> α) στο σχολείο και το Υπουργείο ή β) σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, γονείς) και στις τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές - Παρέχουν συμβουλές και προτείνουν συγκεκριμένες δράσεις βελτίωσης <p><u>Εποπτεία προσωπικού</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Επιθεωρούν το προσωπικό των δημόσιων σχολείων (Διευθυντή & εκπαιδευτικούς) ώστε να επιβεβαιώσουν ότι διεκπεραιώνουν σωστά τα καθήκοντά τους 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτική επάρκεια • Επαγγελματισμός • Έκθέσεις Επίδοσης εκπαιδευτικών από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας • Εργασίες μαθητών
ΑΓΓΛΙΑ	Εσωτερική/ Ιεραρχική	
	<ul style="list-style-type: none"> - Παρατήρηση μαθημάτων - Ατομικές συνεντεύξεις - Αποτίμηση εκπλήρωσης των καθηκόντων τους - Σύνταξη ατομικής αξιολογικής Έκθεσης για κάθε εκπαιδευτικό 	<ul style="list-style-type: none"> • Απουσίες • Ακρίβεια • Κύρος, επίδραση στους μαθητές.
	Εξωτερική	

<p>Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης οι επιθεωρητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Θα ενημερώσουν πλήρως το Διευθυντή και το ανώτερο προσωπικό του σχολείου για τον τρόπο που η ομάδα επιθεώρησης διαμορφώνει τις κρίσεις της και θα καλέσουν το Διευθυντή να συμμετάσχει και αυτός μαζί τους σε παρατηρήσεις μαθημάτων - θα μιλήσουν με μαθητές, γονείς και το προσωπικό του σχολείου προκειμένου να εξακριβώσουν τις απόψεις τους σχετικά με σημαντικές πλευρές του έργου που επιτελείται εκεί - Εξετάζουν αρχεία και έγγραφα που αφορούν το σχολείο - Συμπληρωματικά, λαμβάνουν υπόψη τους απόψεις που αφορούν την επίδοση του σχολείου που προέρχονται έξωθεν του σχολείου, όπως είναι οι τοπικές αρχές. - Η επιθεώρηση συνήθως δε διαρκεί περισσότερο από δύο ημέρες και ο αριθμός των επιθεωρητών (ένας έως πέντε) ποικίλλει ανάλογα με το μέγεθος και τη φύση του σχολείου - Οι επιθεωρητές περνούν τον περισσότερο χρόνο τους παρατηρώντας τα μαθήματα, ώστε να συλλέξουν πληροφορίες από πρώτο χέρι και δίνουν μεγάλη σημασία στην ποιότητα της μάθησης στα κύρια μαθήματα - Ο επικεφαλής επιθεωρητής έχει την ευθύνη να διασφαλίσει πως οι αποφάσεις για το σχολείο πάρθηκαν: αφού πρώτα συλλέχθηκαν όλα τα στοιχεία, μετά από συλλογική συμφωνία της ομάδας επιθεώρησης, με βάση τους περιγραφικούς δείκτες στο πρόγραμμα αξιολόγησης και υποστηρίζονται πειστικά από ηχογραφημένα αποδεικτικά στοιχεία - Η ομάδα επιθεώρησης, αφού έχει εντοπίσει τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες του σχολείου και κατάλληλους τρόπους βελτίωσης τα παρουσιάζει και τα επεξηγεί σε όλους όσους είναι υπεύθυνοι για τη διακυβέρνηση του σχολείου - Ο επικεφαλής επιθεωρητής συντάσσει έκθεση στην οποία αναφέρονται τα κύρια πορίσματα του ελέγχου και αυτή: <ul style="list-style-type: none"> • δημοσιεύεται στην ιστοσελίδα του Ofsted • αποστέλλεται στο σχολείο και τις τοπικές αρχές εντός δέκα εργάσιμων ημερών από τη λήξη της επιθεώρησης (εντός εικοσιοκτώ εργάσιμων ημερών εάν έχει κριθεί ανεπαρκής) - κατόπιν τα διοικητικά όργανα των σχολείων <ul style="list-style-type: none"> • αποστέλλουν αντίγραφο αυτής στους γονείς όλων των εγγεγραμμένων μαθητών του σχολείου εντός πέντε εργάσιμων ημερών • γνωστοποιείται στους μαθητές του σχολείου & • δίνεται εγγράφως σε κάθε ενδιαφερόμενο 	<p>Ποιότητα διδασκαλίας & μάθησης</p> <ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματικές ιδιότητες του εκπαιδευτικού (σχέσεις με τους μαθητές, η συμβολή του στην εφαρμογή των πολιτικών που υιοθετεί το σχολείο, η επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους και επαγγελματικές δραστηριότητες ανάπτυξης) • Επαγγελματικές γνώσεις (γνώσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, κατανόηση της αξιολόγησης και της παρακολούθησης, γνώση του προγράμματος σπουδών και των γνωστικών αντικειμένων του, δεξιότητες ΤΠΕ, η κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την πρόοδο των διαφόρων ομάδων μαθητών και γνώσεων σχετικά με την υγεία των μαθητών και την ευημερία τους) • Επαγγελματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (σχεδιασμός της διδασκαλίας, αξιολόγηση, παρακολούθηση, παροχή ανατροφοδότησης, ικανότητα να αναθεωρήσουν και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση, η ικανότητα να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης και να προωθήσουν την ομαδική εργασία και συνεργασία)
--	--

Σχετικά με τη διενέργεια της *εσωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης* από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας παρατηρεί κανείς πως δεν εντοπίζονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κράτη με συγκεντρωτικό ή αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Κατά βάση οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια, που ισχύουν καθολικά σε εθνικό επίπεδο, με εξαίρεση την περίπτωση της Πορτογαλίας, όπου τα κριτήρια και η βαρύτητά τους προσδιορίζονται σε επίπεδο σχολείου. Σε όλα τα κράτη αποτιμάται η υπηρεσιακή τους συνέπεια και η τυπική εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Στην Αγγλία και τη Γαλλία που υπάρχει πλήρη ταύτιση των κριτηρίων ελέγχεται ακόμη η επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές. Στην Ελλάδα και την

Πορτογαλία υπολογίζεται και η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με εξωσχολικούς φορείς (γονείς, κοινότητα). Σε ένα (Πορτογαλία) από τα έξι κράτη που αξιολογείται ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως συνεκτιμώνται στοιχεία που παραπέμπουν σε δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (π.χ. ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση). Τέλος, σε ένα μόνο κράτος (Γερμανία) ο Διευθυντής αξιολογεί προσόντα του εκπαιδευτικού που επεκτείνονται στις διδακτικές του ικανότητες (μεταδοτικότητα, γνωστική επάρκεια).

Όσον αφορά τη διαδικασία, η αξιολόγηση προσλαμβάνει τη μορφή μιας συνολικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών εκ μέρους του Διευθυντή μετά το πέρας μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Ωστόσο, σε τρία (Κύπρος-Γερμανία-Αγγλία) από τα έξι κράτη προβλέπεται επιπλέον και παρακολούθηση μαθημάτων. Στο τέλος πάντα συντάσσεται μία Έκθεση Αξιολόγησης, η οποία όσον αφορά τη Γερμανία περιλαμβάνει και πρόταση για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Η διαδικασία της *εξωτερικής αξιολόγησης* εμφανίζει μεγαλύτερη ποικιλομορφία. Σε όλα τα κράτη η διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια: παρακολούθηση των εκπαιδευτικών κατά την ώρα του μαθήματος → αξιολόγηση βάσει καθορισμένων κριτηρίων → εξαγωγή πορίσματος. Αυτό άλλοτε έχει τη μορφή μίας Έκθεσης Αξιολόγησης (Γαλλία, Γερμανία, Αγγλία), άλλοτε αφορά την απόδοση βαθμού (Πορτογαλία) ή και τα δύο (Ελλάδα, Κύπρος).

Σε ένα πρώτο επίπεδο κάποιες αποκλίσεις εντοπίζονται σχετικά με τα *στοιχεία που λαμβάνει υπόψη του ο αξιολογητής*. Πιο συγκεκριμένα, σε όλα τα κράτη ο αξιολογητής λαμβάνει πληροφορίες από την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Σε κάποιες χώρες, όμως (Κύπρος, Γερμανία) συνεκτιμάται η Έκθεση Αξιολόγησης των Διευθυντών, η γνώμη των μελών της σχολικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, γονείς), όπως αυτή αποτυπώνεται σε ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή συζητήσεις που διεξάγονται (Γερμανία, Αγγλία). Στη Γερμανία οι επιθεωρητές εξετάζουν και μαθητικές εργασίες.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την *κοινοποίηση των αποτελεσμάτων* της αξιολόγησης. Έτσι, ενίοτε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γνωστοποιούνται μόνο στους εκπαιδευτικούς (Ελλάδα, Κύπρος). Βέβαια, στην περίπτωση της Κύπρου ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται μόνο για τη βαθμολογία που συγκέντρωσε και όχι για το περιεχόμενο της αξιολογικής Έκθεσης. Σε άλλα κράτη ακολουθείται η τακτική της ευρείας διάχυσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Γερμανία, Αγγλία) με αποτέλεσμα να κοινοποιούνται στο σχολείο, σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (καθηγητές, μαθητές, γονείς) και στις τοπικές εκπαιδευτικές Αρχές. Στην Αγγλία επιπλέον δίνονται εγγράφως σε κάθε ενδιαφερόμενο και δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του Ofsted.

Στη Γαλλία δεν υπάρχει μία σταθερή τακτική. Επαφίεται στην κρίση των δύο μονάδων ελέγχου (IEN, IA-IPR) κατά πόσον η αναφορά θα γνωστοποιηθεί στους καθηγητές, στους γονείς ή σε τοπικά συμβούλια. Όσον αφορά την Πορτογαλία δεν βρέθηκαν πληροφορίες σχετικά με τη διαχείριση αυτών των πληροφοριών.

4.2.7 Συνέπειες αξιολόγησης

Σε γενικές γραμμές, η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να λάβει δύο μορφές (OECD, 2009:σελ.19):

α) *διαμορφωτική*: « Σε αυτή την περίπτωση εντοπίζονται οι τομείς βελτίωσης για κάθε εκπαιδευτικό και συνοδεύονται από εξατομικευμένα σχέδια ανάπτυξης που λαμβάνουν υπόψη τους το συνολικό σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου. Κατά αυτό τον τρόπο συνδέονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης ».

β) *αθροιστική*: « Η απόδοση των εκπαιδευτικών καθορίζει την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους και οδηγεί άλλοτε στην επιβράβευση διακεκριμένων εκπαιδευτικών και άλλοτε στην επιβολή κυρώσεων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παρόλο που δεν συνδέονται άμεσα με τους μισθούς των εκπαιδευτικών, ωστόσο καθορίζοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη επιφέρουν επιπτώσεις και στη μισθολογική τους κλίμακα ».

Όσον αφορά τις χώρες που μελετώνται, οι συνέπειες που φαίνεται να επιφέρει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

κράτη	Συνέπειες αξιολόγησης
ΕΛΛΑΔΑ	<p>Συντάσσονται εκθέσεις αξιολόγησης που αποτελούν μέρος του προσωπικού μητρώου των εκπαιδευτικών</p> <ul style="list-style-type: none"> - Απόδοση συγκεντρωτικού βαθμού σε κάθε εκπ/κό από Δ/ντή και Σύμβουλο. Προβλέπεται μία ταξινόμηση τεσσάρων επιπέδων: 0-30: ελλιπής 31-60: επαρκής 61-80: πολύ καλός 81-100: εξαιρετικός - Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ελλιπείς σε περισσότερα του ενός κριτηρίου ανά κατηγορία χαρακτηρίζονται συνολικά ελλιπείς και εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων
ΚΥΠΡΟΣ	<p>Συντάσσονται εκθέσεις αξιολόγησης από τον Δ/ντή και τους Επιθεωρητές που συνδυάζουν σχόλια & βαθμολογική αποτίμηση</p> <ul style="list-style-type: none"> - Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αποτελούν ένα από τα κριτήρια προαγωγής. Σε καμία περίπτωση δεν έχουν μισθολογική επίπτωση
ΓΑΛΛΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> - Συντάσσονται εκθέσεις αξιολόγησης από τον Δ/ντή και τους Επιθεωρητές - Απόδοση συγκεντρωτικού βαθμού σε κάθε εκπ/κό από Δ/ντή και Επιθεωρητές Από τον Επιθεωρητή: διδακτικός βαθμός (άριστα το 60) Από τον Διευθυντή: διοικητικός βαθμός: (άριστα το 40) - Η βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική και διοικητική αξιολόγηση καθορίζει την επαγγελματική τους εξέλιξη και κατά συνέπεια τη μισθολογική κλίμακα στην οποία εντάσσονται - Οι αξιολογητές δίνουν προφορική ή συνηθέστερα γραπτή ανατροφοδότηση στους αξιολογούμενους καθηγητές (συνήθως γίνονται συστάσεις που αφορούν τη μορφή ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας)

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> - Βαθμολόγηση εκπαιδευτικού Υπάρχει μια ταξινόμηση που βασίζεται σε μια κλίμακα πέντε επιπέδων. - Η αξιολόγηση των διαφόρων πτυχών γίνεται σε μια κλίμακα από 1 έως 10. Το τελικό αποτέλεσμα εκφράζεται ως εξής: Εξαιρετικός 9-10 Πολύ Καλός 8 με 8,9 Καλός 6,5 με 7,9 Μέτριος 5 με 6,4 και Ανεπαρκής 1 έως 4,9 - Το σχολείο οργανώνει ένα πρόγραμμα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίστηκαν μέτριοι ή ανεπαρκείς και προβλέπονται προγραμματισμένες συναντήσεις μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητή - Η βαθμολογία που συγκεντρώνει κάθε εκπαιδευτικός επηρεάζει την επαγγελματική τους εξέλιξη - Μια χαμηλή βαθμολογία επηρεάζει την ανανέωση του συμβολαίου, όσον αφορά τους συμβασιούχους εκπ/κούς
ΓΕΡΜΑΝΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> - Συντάσσονται εκθέσεις αξιολόγησης από τον Δ/ντή και τους Επιθεωρητές - Παροχή συμβουλών και λήψη μέτρων ανάπτυξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας - Λήψη μέτρων σε πολιτικό επίπεδο με αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής
ΑΓΓΛΙΑ	<ul style="list-style-type: none"> Συντάσσονται εκθέσεις αξιολόγησης από τον Δ/ντή και τους Επιθεωρητές που συνδυάζουν σχόλια & βαθμολογική αποτίμηση - Η βαθμολογία που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί καθορίζει την επαγγελματική τους εξέλιξη και κατά συνέπεια τη μισθολογική κλίμακα στην οποία εντάσσονται - Παροχή συμβουλών και λήψη μέτρων ανάπτυξης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Αυτό που παρατηρεί κανείς είναι πως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπου αυτή υλοποιείται, καταλήγει πρώτα απ' όλα στη σύνταξη μιας Έκθεσης αξιολόγησης και την απόδοση ενός βαθμού. Η επίδοση του κάθε εκπαιδευτικού επηρεάζει την επαγγελματική του εξέλιξη. Στην Πορτογαλία μάλιστα καθορίζει και την επαναπρόσληψή του αν είναι συμβασιούχος, ενώ αν είναι μόνιμος σε περίπτωση δυσμενούς κριτικής ακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης. Στην πλειονότητα των κρατών προβλέπεται συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Γαλλία, Πορτογαλία, Γερμανία, Αγγλία). Στην Πορτογαλία μάλιστα έχει υιοθετηθεί μια ενδιαφέρουσα πρακτική, η λειτουργία προγραμμάτων κατάρτισης σε επίπεδο σχολείου για τους εκπαιδευτικούς που συκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία παρατηρεί κανείς πως με εξαίρεση την Πορτογαλία σε όλα τα υπόλοιπα κράτη ακολουθείται η τακτική της αθροιστικής χρήσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Ένα στοιχείο βέβαια αυτής της προσέγγισης που δεν εντοπίστηκε αφορά την επιβράβευση των εξαιρετικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι πέραν της επαγγελματικής τους ανέλιξης δεν χαιρούν κάποιας άλλης αναγνώρισης. Η Πορτογαλία φαίνεται να είναι το μόνο κράτος, όπου εφαρμόζεται η διαμορφωτική χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που προβλέπει άμεση σύνδεση της επίδοσης των εκπαιδευτικών με την παροχή ευκαιριών βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου.

Σε αυτό το σημείο έπειτα από την αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν κάθε χώρα με βάση τις κατηγορίες ανάλυσης και τη συγκριτική παρουσίαση και μελέτη τους είναι εφικτή πλέον η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν και η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα. Ακολούθως, παρατίθενται πρώτα οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Τι ρόλο καταλαμβάνει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα μέτρα διασφάλισης ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα υπόλοιπα κράτη που διερευνώνται;

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί μία από τις πολλές πρακτικές που υιοθετούνται διεθνώς με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Άλλες μέθοδοι που εφαρμόζονται με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για τα οκτώ κράτη της μελέτης είναι: η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των μαθητικών επιτευγμάτων σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, η υποστήριξη προγραμμάτων που στοχεύουν στην αλληλοϋποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών, η κατάστρωση στρατηγικού σχεδίου αξιολόγησης και βελτίωσης προσαρμοσμένου στις ανάγκες κάθε σχολείου, η παραγωγή συμβατικών δεικτών ποιότητας για το εκπαιδευτικό σύστημα και η κατάρτιση κλίμακας επίδοσης των σχολείων που ενίοτε δημοσιεύεται.

Κάθε κράτος διαμορφώνει ένα δικό του σύστημα διασφάλισης ποιότητας που συναρθρώνει διαφορετικά τα στοιχεία που εκείνο επιλέγει συνδυάζοντας τα σε ένα μόρφωμα που φαίνεται να είναι μοναδικό για κάθε χώρα. Ομοιότητες σαφώς υπάρχουν και μάλιστα πολλές. Υπό το βάρος των διεθνών προταγμάτων και της παγκοσμιοποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής παρατηρούνται πολλά σημεία σύγκλισης. Οι αποκλίσεις ωστόσο που επισημαίνονται διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο και αυτές δεν έχουν να κάνουν μόνο με το τι αξιολογείται, ή γενικότερα με το ποια μέθοδος επιλέγεται, αλλά και με τη βαρύτητα που αποδίδεται κάθε φορά στο καθένα από αυτά. Εν προκειμένω, το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έχει σημασία αν το κράτος επιλέγει να αξιολογήσει εξατομικευμένα του εκπαιδευτικό ή όχι. Εξίσου σημαντικό είναι όμως να διαπιστωθεί επιπλέον η συχνότητα, η διαδικασία, τα κριτήρια, οι συνέπειες που αυτή

επιφέρει και συνάμα κατά πόσον αξιολογούνται και συνεκτιμώνται και άλλα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί κανείς να εκτιμήσει τη βαρύτητα που αποδίδεται κάθε φορά στη συγκεκριμένη πρακτική.

Η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν αποτελεί καθολική τακτική για όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Υπάρχουν χώρες (Φινλανδία, Ισπανία) που δεν την συμπεριλαμβάνουν στα μέτρα διασφάλισης ποιότητας. Τα μέτρα που λαμβάνονται εστιάζουν στις σχολικές μονάδες και τις μαθητικές επιδόσεις. Σε αυτά τα κράτη οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως αδιάσπαστα τμήματα της οργανικής ολότητας του σχολείου, γι' αυτό και δεν συντάσσεται ατομική Έκθεση αξιολόγησης για τον κάθε εκπαιδευτικό κι ούτε υφίστανται εξατομικευμένα κάποιες συνέπειες. Στην περίπτωση της Ισπανίας -όπως αναφέρθηκε και προωτέρα- στις δύο περιπτώσεις που πραγματοποιείται ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως διαδικασία κρίσεως κατά τη δοκιμαστική περίοδο ή σε περίπτωση προαγωγής και όχι ως πάγια τακτική ελέγχου του εκπαιδευτικού.

Στον αντίποδα αυτών των κρατών τοποθετείται η Ελλάδα που φαίνεται να αποδίδει πρωτοφανή έμφαση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Έτσι, ενώ δεν είναι η μόνη χώρα στην οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογείται ατομικά και συστηματικά (αυτό συμβαίνει σε πολλά κράτη: Κύπρο, Γερμανία, Γαλλία, Αγγλία, Πορτογαλία), ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, είναι το μόνο κράτος στο οποίο η εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιείται επικεντρώνεται αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό, χωρίς να προβαίνει σε οποιαδήποτε αποτίμηση της συνολικής λειτουργίας των σχολείων. Τα σχολεία αποτιμώνται μόνο στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης, αλλά σε καμία περίπτωση από εξωτερικούς επιθεωρητές.

Το γεγονός αυτό δεν είναι άνευ σημασίας. Η παράλληλη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων πρώτα απ' όλα ενδεχομένως φανερώνει πως οι ιθύνοντες σε θέματα Παιδείας αναγνωρίζουν πως η αποτελεσματικότητα ή όχι του εκπαιδευτικού συστήματος συνδέεται με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά βρίσκεται σε στενή συνάρτηση και με άλλους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Βέβαια, στην περίπτωση της Ελλάδας η απουσία τέτοιου είδους αξιολογικής πρακτικής μπορεί να απορρέει από την ανυπαρξία ανάλογης παράδοσης και κουλτούρας και όχι απαραίτητα από την αμφισβήτηση της σημασίας της.

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, καθώς συμπεριλαμβάνει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τοποθετεί σε μια άλλη βάση και τον τρόπο διαμόρφωσης της τελικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών. Συχνά παρέχει τη δυνατότητα να συνεκτιμηθούν και άλλες πληροφορίες (π.χ. μαθητικές επιδόσεις) και να αρθρωθεί ένας επιπλέον λόγος

(μαθητές, γονείς). Εν αντιθέσει, στην περίπτωση της Ελλάδας το πόρισμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ερείδεται σταθερά και αποκλειστικά στην κρίση δύο προσώπων: του Διευθυντή και του Συμβούλου, ο οποίος μάλιστα καλείται να σχηματίσει γνώμη μετά από την παρακολούθηση δύο τουλάχιστον διδασκαλιών. Επομένως, ο ρόλος των δύο αξιολογητών είναι ιδιαίτερα ενισχυμένος, καθώς αναδεικνύεται σε καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της τελικής αποτίμησης των εκπαιδευτικών. Σχετικά με αυτό, εύλογα προκύπτουν ερωτηματικά σχετικά με την κατάρτιση που έχουν λάβει, προκειμένου να διεκπεραιώσουν μια τέτοιου είδους αποστολή και τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας της όλης διαδικασίας.

Επιπλέον, παρατηρεί κανείς πως στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δομείται μέσα από τον κυρίαρχο λόγο του κράτους, καθώς είναι αυτό που καθορίζει την όλη διαδικασία και την υλοποιεί μέσω των εντεταλμένων οργάνων του. Σε άλλα κράτη, όπως στην Αγγλία με την ανάθεση της αξιολόγησης σε έναν ανεξάρτητο οργανισμό ή στην περίπτωση της Γερμανίας και της Ισπανίας που εμπλέκονται και περιφερειακές εποπτικές Αρχές, δίνεται η εντύπωση πως παρέχεται η δυνατότητα συγκερασμού των κρατικών προταγμάτων με τον λόγο που αρθρώνουν και άλλοι φορείς εξουσίας.

Όλα αυτά αντανακλώνται και στον τρόπο υλοποίησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Τα κριτήρια της διπλής και μάλιστα τακτικής αξιολόγησης που δέχεται ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα από τον Διευθυντή και το Σύμβουλο είναι επακριβώς προσδιορισμένα, με καθορισμένη ποσόστωση επί της συνολικής βαθμολογίας και απολήγουν στη σύνταξη επίσημων αξιολογικών Εκθέσεων, βαθμολόγηση και χαρακτηρισμό του εκπαιδευτικού.

Τέλος, η διαδικασία της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καταλήγει να υπερτονίζεται, καθώς δεν συνδυάζεται και με άλλες πρακτικές, όπως είναι λόγου χάρη η αλληλοϋποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλων προγραμμάτων (όπως συμβαίνει στην Αγγλία).

Εν κατακλείδι, όλα αυτά συνηγορούν πως στην Ελλάδα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως βασικό μέτρο διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Ίσως το γεγονός να εξηγεί εν μέρει και την ύπαρξη σφοδρής αντίδρασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Φαίνεται δηλαδή πως το Υπουργείο επικεντρώνει τις προσπάθειες του για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτούς και μάλιστα δια μέσου ενός καθαρά ελεγκτικού μηχανισμού, χωρίς να συνδυάζεται και με άλλες πρακτικές περισσότερο υποστηρικτές.

2. Ποιες φαίνεται να είναι οι κυρίαρχες τάσεις όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

Για να δοθεί μία ολοκληρωμένη απάντηση σε αυτό το ερώτημα πρέπει να συνεκτιμηθούν αφενός οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου να ληφθούν υπόψη και οι σύγχρονες τάσεις που έρχονται να εμπλουτίσουν ή να διαφοροποιήσουν το ισχύον καθεστώς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα κράτη που μελετώνται.

Μία πρώτη εκτίμηση είναι πως παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη δημιουργία νέων φορέων (κάποιες φορές προκύπτουν από τη συγχώνευση παλαιότερων), αρμόδιων σε θέματα αξιολόγησης που ενέχουν συμβουλευτικό ή επιτελικό ρόλο συντονίζοντας κάθε αξιολογική δράση, συμπεριλαμβανομένης και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Ελλάδα, Γερμανία, Γαλλία). Σε κάποια κράτη μάλιστα (Γερμανία, Ισπανία) καταστρώνεται ένα γενικό στρατηγικό σχέδιο που ενορχηστρώνει όλα τα μέτρα διασφάλισης ποιότητας που λαμβάνονται.

Ως επί το πλείστον, τα περισσότερα κράτη (Ελλάδα, Κύπρος, Γερμανία, Γαλλία, Αγγλία, Πορτογαλία) φαίνεται πως υιοθετούν μια τακτική διπλής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: α) από τον Διευθυντή του σχολείου, κυρίως όσον αφορά την υπηρεσιακή τους συνέπεια και β) από κάποιον εξωτερικό αξιολογητή, συνήθως Επιθεωρητή που καλείται να αποτιμήσει την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας παρακολουθώντας τον εκπαιδευτικό κατά την ώρα της διδασκαλίας. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού κατά κανόνα συμπορεύεται με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και κάποιες φορές ενσωματώνεται σε αυτήν. Παράλληλα, θεσπίζονται συγκεκριμένα κριτήρια (standards) που οριοθετούν το πλαίσιο των στοιχείων που αποτιμώνται σε κάθε είδους αξιολόγηση (εσωτερική ή εξωτερική). Όσον αφορά τις συνέπειες που επιφέρει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά κανόνα συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και δεν περιλαμβάνουν τρόπους επιβράβευσης των καλών εκπαιδευτικών.

Κάποιες άλλες αλλαγές που παρατηρούνται και φαίνεται να διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο στον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορούν μέτρα που τείνουν στη διαμόρφωση ενός πιο αποκεντρωμένου μοντέλου. Ως τέτοια εκλαμβάνονται η γενικότερη προώθηση της αποκέντρωσης των εξουσιών από το Υπουργείο Παιδείας, η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και η αυτοαξιολόγηση.

Ειδικότερα, η συστηματική προώθηση της αυτοαξιολόγησης απ' όλα τα κράτη, συνιστά μια μετατόπιση βάρους στη βάση και ταυτόχρονα προϋποθέτει την ενεργό εμπλοκή

των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης που άλλοτε περισσότερο άλλοτε λιγότερο διαπλέκουν και στοιχεία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει χρέη αξιολογητή και εμπλέκεται σε μια διαδικασία που του δίνει τη δυνατότητα να οργανώσει δράσεις, προσαρμοσμένες στις ανάγκες της δικής του σχολικής μονάδας που συμβάλλουν στην απόκτηση αυτογνωσίας εκπαιδευτικών και σχολείων. Επιπλέον, σε αρκετά κράτη φαίνεται να εφαρμόζεται η αξιοποίηση των πορισμάτων της αυτοαξιολόγησης κατά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης.

Βέβαια, η διαμόρφωση ενός αποκεντρωμένου μοντέλου αξιολόγησης δεν συνεπάγεται απαραίτητα χαλάρωση του ελέγχου. Θα υποστήριζε κανείς πως όπου εφαρμόζονται τέτοιου είδους πρακτικές (π.χ. Ισπανία, Γερμανία) απεναντίας αυξάνονται τα επίπεδα λογοδοσίας. Έτσι μπορεί αφενός να παρέχεται ευελιξία ως προς τον τρόπο υλοποίησης της αξιολόγησης, αλλά από την άλλη προβλέπεται κεντρικός έλεγχος των αποτελεσμάτων αυτών των πρακτικών.

Σε επίπεδο προοπτικής, θα μπορούσε ίσως να διατυπωθεί η εκτίμηση-προβληματισμός για την ενδεχόμενη χρήση των δεδομένων που συλλέγονται συστηματικά, όπως είναι τα μαθητικά επιτεύγματα και παρέχουν νέες δυνατότητες στον τρόπο και τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Έτσι, αξιοσημείωτη είναι η λειτουργία μηχανισμών συλλογής αλλά και βάσεων δεδομένων που καθιστούν εφικτή τη συγκέντρωση, τη μελέτη και την αντιπαραβολή στοιχείων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα περισσότερα κράτη διαθέτουν εδώ και καιρό (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Φινλανδία) και μάλιστα η Αγγλία προέβη σε αναβάθμιση αυτών των συστημάτων. Στην Ελλάδα δημιουργήθηκε πρόσφατα, ενώ όσον αφορά την Κύπρο δεν υφίσταται. Οι πληροφορίες που συλλέγονται δεν είναι οι ίδιες για όλα τα κράτη. Υπάρχουν χώρες που διαθέτουν πολύ καλά ενημερωμένες βάσεις δεδομένων και τις αξιοποιούν κατά τη διενέργεια της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ή ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Αγγλία, Γαλλία, Ισπανία).

Γενικά, φαίνεται πάντως πως καταβάλλονται προσπάθειες να ενταχθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας ευρύτερης στρατηγικής που περιλαμβάνει και άλλα μέτρα διασφάλισης ποιότητας και να μην λειτουργεί ως μεμονωμένη διαδικασία.

3. Το ελληνικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με ποιο/ποια κράτη δείχνει να έχει περισσότερα κοινά σημεία;

Καταρχάς, η ύπαρξη σημείων σύγκλισης μεταξύ της Ελλάδας και των υπολοίπων κρατών σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δεδομένη, καθώς δέχονται ισχυρές

επιρροές από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως είναι η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ. Ειδικότερα, από το 2000 οι επιδράσεις αυτές ισχυροποιούνται. Σημείο-ορόσημο αποτελεί η Σύνοδος Αρχηγών Κρατών της Λισαβόνας για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση που λαμβάνει αποφάσεις με στόχο τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να αποτελέσουν σημεία αναφοράς για την ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο.

« Ο εκπαιδευτικός λόγος της Ε.Ε. συστηματοποιείται μέσα από την πολιτική της ‘συγκλίνουσας στοχοθέτησης’ καθώς τα εθνικά συστήματα προσανατολίζονται προς κοινούς στόχους, τους οποίους καλούνται να υλοποιήσουν σε καθορισμένα χρονικά διαστήματα» (Ζμας, 2007: σελ.32).

« Από την άλλη, η ύπαρξη αποκλίσεων και διαφορετικών προσεγγίσεων μεταξύ των κρατών ανάγονται στη βαρύτητα που αποκτούν οι διαδικασίες «αυτοχθονοποίησης» του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου »(Ζμας, 2007: σελ.30).

Συγκεκριμένα πλέον όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρατηρεί κανείς τα εξής: Η *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση από τον Διευθυντή του σχολείου* διεξάγεται στην Ελλάδα με ανάλογο τρόπο όπως και στη Γαλλία. Ουσιαστικά αποτιμάται ο εκπαιδευτικός βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας και ισχύουν σε εθνικό επίπεδο (σε αντίθεση με την Πορτογαλία, όπου τα κριτήρια προσδιορίζονται σε επίπεδο σχολείου), χωρίς όμως να προβλέπεται παρακολούθηση του κατά την ώρα της διδασκαλίας, όπως συμβαίνει σε άλλα κράτη (Κύπρο, Γερμανία, Αγγλία).

Η *εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού* στην Ελλάδα εμφανίζει αρκετές ομοιότητες με κράτη που έχουν συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Κύπρος, Γαλλία, Πορτογαλία) και ιδιαίτερα με την Κύπρο. Σε όλα αυτά τα κράτη η αξιολόγηση υλοποιείται από εντεταλμένα όργανα του Υπουργείου Παιδείας (με τη διαφορά βέβαια ότι στην Ελλάδα εξουσιοδοτημένος αξιολογητής είναι ο Σύμβουλος και όχι κάποιος Επιθεωρητής & στην περίπτωση της Πορτογαλίας έμπειροι καθηγητές άλλων σχολείων). Η διαδικασία της αξιολόγησης βασίζεται στην επιθεώρηση των εκπαιδευτικών στις τάξεις τους, χωρίς να προβλέπεται εμπλοκή άλλων παραγόντων, όπως λόγου χάριν γονείς ή μαθητές σχολείου (Γερμανία, Αγγλία) και δεν συνοδεύεται από ευρεία διάχυση των πορισμάτων της αξιολόγησης (Γερμανία, Αγγλία). Βέβαια, όσον αφορά τη συχνότητα των αξιολογήσεων αντιστοιχία υπάρχει μόνο στην περίπτωση της Κύπρου (περίπου κάθε τρία χρόνια) , ενώ στη Γαλλία και στην Πορτογαλία οι αξιολογήσεις γίνονται πιο αραιά.

4. Ποιες είναι οι συνέπειες που δέχονται οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση θετικής ή αρνητικής αξιολόγησής τους και πως ενδεχομένως επηρεάζει αυτό την επαγγελματική τους ταυτότητα;

Στη συντριπτική πλειοψηφία των κρατών, όπου ο εκπαιδευτικός αξιολογείται εξατομικευμένα -όπως φάνηκε και στις συγκριτικές προσεγγίσεις που προηγήθηκαν- οι συνέπειες που υφίσταται συνδέονται με την επαγγελματική του εξέλιξη (Ελλάδα, Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Πορτογαλία). Έτσι, σε περίπτωση θετικής αξιολόγησής αποσπά έναν καλό χαρακτηρισμό, μια υψηλή βαθμολογία, προάγεται και κατά συνέπεια αλλάζει μισθολογικό κλιμάκιο βελτιώνοντας τις αποδοχές που λαμβάνει. Ωστόσο, σε κανένα κράτος δεν βρέθηκαν στοιχεία που να δείχνουν πως προβλέπεται κάποιου είδους ουσιαστικής θετικής επιβράβευσης για τους καλούς εκπαιδευτικούς.

Από την άλλη πλευρά, μια αρνητική αξιολόγηση συνεπάγεται απόδοση ενός μειωτικού χαρακτηρισμού (π.χ. ελλιπής, μέτριος, ανεπαρκής), συγκέντρωση χαμηλής βαθμολογίας, επαγγελματική στασιμότητα, παρακώλυση δυνατότητας προαγωγής και παραμονή του εκπαιδευτικού στο ίδιο μισθολογικό κλιμάκιο. Έτσι, ακόμη και αν οι επιπτώσεις μιας αξιολόγησης δεν επισείουν άμεσα κάποιες οικονομικές περικοπές, εντούτοις είναι σαφές πως επηρεάζουν τις απολαβές του. Επιπλέον, στην πλειονότητα των κρατών (Γαλλία, Πορτογαλία, Γερμανία, Αγγλία) προβλέπεται συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών με στόχο την αντιμετώπιση αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Στην Πορτογαλία μάλιστα λειτουργούν προγράμματα κατάρτισης σε επίπεδο σχολείου για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς που συγκέντρωσαν χαμηλή βαθμολογία, ενώ όσον αφορά τους συμβασιούχους χάνουν τη δυνατότητα επαναπρόσληψης.

Επομένως, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν διαπιστώνεται πως όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται με μια αθροιστική λογική -με τη διαφορά ότι δεν προβλέπονται επιβραβεύσεις για τους διακεκριμένους εκπαιδευτικούς, αλλά περιορίζονται στην επιβολή κυρώσεων- και ενώ συνδέονται άρρηκτα με την επαγγελματική τους εξέλιξη, εντούτοις παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά τις συνέπειες που είναι δυνατόν να επιφέρει η αξιολόγηση στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών θα γίνει μια απόπειρα προσέγγισης αυτού του ζητήματος μέσα από μια φουκωική ματιά. Η διερεύνηση ή καλύτερα η ιχνηλάτηση αυτού του πεδίου με όρους Φουκώ αποτελεί περισσότερο μια προσπάθεια να αναπτυχθεί μια προβληματική και όχι να ερμηνευθεί με όρους αξιωματικής αλήθειας στο πλαίσιο μιας στείρας κινδυνολογίας.

Στην περίπτωση της αξιολόγησης παρατηρεί κανείς τη δόμηση μιας ανάλογης τεχνολογίας με αυτή που περιγράφεται σε διάφορα έργα του φιλοσόφου που οδηγεί στην κατασκευή πειθήνιων σωμάτων, χρησιμοποιώντας μέσα ορθής εκγύμνασης και εκθέτοντας τα άτομα σε ένα διαρκή πανοπτισμό. Η αξιολόγηση ως ένα βαθμό φαίνεται να περιστελλεί την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών, να ευνοεί τη διαμόρφωση μιας φορμαλιστικής ταυτότητας και εν τέλει να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να ασκούν το επάγγελμα τους μέσα σε ένα προδιαγεγραμμένο κανονιστικό πλαίσιο που θα τους διασφαλίσει ένα θετικό χαρακτηρισμό και την παραμονή τους στο σύστημα. Όλα αυτά όμως έρχονται σε σύγκρουση με την έννοια του επαγγελματισμού και υποδαυλίζουν τη συγκρότηση μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας. Ένα «πειθήνιο σώμα» σε καμία περίπτωση δεν παραπέμπει στο προφίλ ενός γνήσιου επαγγελματία.

Πιο συγκεκριμένα οι αντιστοιχίες που φαίνεται να υπάρχουν ανάμεσα στην αξιολόγηση και τις τεχνολογίες εξουσίας στο έργο του Φουκώ είναι οι εξής:

Ο φιλόσοφος περιγράφει τη γέννηση μιας «πολιτικής ανατομίας» που είναι ταυτόχρονα και «μηχανική της εξουσίας» και επιστρατεύει το μηχανισμό της πειθαρχίας για την «κατασκευή» «πειθήνιων σωμάτων». Η δραστηριότητα του καθενός είναι λεπτομερώς σχεδιασμένη και προγραμματισμένη και η εργασιακή διαδικασία διαρθρώνεται ώστε να προσμετράται κάθε μεταβλητή της. Συνάμα, υπάρχει αυστηρότατη αστυνόμευση του χρόνου εργασίας, αποσκοπώντας σε μια θετική οικονομία.

- ✚ Ανάλογα και το εκπαιδευτικό έργο προσδιορίζεται επακριβώς ως προς τη σκοποθεσία, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του, τα μέσα, τις γενικές αρχές και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να το διέπουν και κατατέμενεται σε επιμέρους στοιχεία, ώστε να είναι εφικτή ανά πάσα στιγμή η εκτίμηση και αξιολογική αποτίμηση κάθε συντελεστή ξεχωριστά.

Τα άτομα υπόκεινται σε ένα διαρκή εξονυχιστικό έλεγχο, μετρώνται με όρους τόσο ποσοτικούς όσο και γραφειοκρατικούς και ταξινομούνται με όρους αξίας βάσει των ικανοτήτων τους σε έναν πίνακα σε συγκεκριμένη σειρά και στήλη που ορίζει αφενός τη θέση τους σε μια κατάταξη και αφετέρου την απόσταση που τους χωρίζει από τους άλλους. Η τοποθέτηση του καθενός δεν αποκτά μόνιμο χαρακτήρα, καθώς τα άτομα κυκλοφορούν σε ένα δίκτυο σχέσεων ανάλογα με την εκάστοτε εκτιμώμενη αξία τους.

- ✚ Αυτός, όμως δεν είναι και ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής αξιολόγησης; Ο προσδιορισμός της αξίας κάθε εκπαιδευτικού ως ξεχωριστής μονάδας (βάσει των γραφειοκρατικών του προσόντων και της εκτιμώμενης

αξίας του) και η τοποθέτηση του σε μία κλίμακα που επιτρέπει ταυτόχρονα την ιεραρχική κατανομή τους και τη διενέργεια συγκρίσεων. Προς αυτή την κατεύθυνση η αρωγή των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων είναι σπουδαία επιτρέποντας την επέκταση αυτού του μηχανισμού πέρα από τα στενά όρια του έθνους και σε υπερεθνικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτών των συγκριτικών αναλύσεων μπορούν να αξιοποιηθούν κατά το δοκούν από τους εκάστοτε φορείς εξουσίας (π.χ. για το ενδεχόμενο προαγωγής, στασιμότητας, απόσπασης, μετάθεσης, απόλυσης, ή επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού). Άλλωστε, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης της ικανότητας των εκπαιδευτικών οδηγεί στην παραγωγή ενός αθροίσματος και εν τέλει είναι ευκολότερο και ηθικά πιο ανώδυνο να διαχειρίζεται κανείς νούμερα απ' ότι ονόματα που παραπέμπουν ευθέως σε ανθρώπινες οντότητες.

Τα άτομα στην ουσία «κατασκευάζονται» μέσω μιας άγρυπνης ιεραρχικής επιτήρησης, κανονιστικής κύρωσης και εξέτασης. Η επιτήρηση στοχεύοντας σε ένα συνεχή, εντατικό έλεγχο διευκολύνει την προοδευτική αντικειμενοποίηση των ατόμων και αποτελεί ένα σύστημα «ολοκληρωμένο», εσωτερικά συνδεδεμένο με την οικονομία. Περιγράφεται, πλέον ως λειτούργημα και αποφασιστικός οικονομικός παράγοντας. Η λειτουργία της δομείται πλέκοντας ένα δίκτυο σχέσεων προς όλες τις κατευθύνσεις: από πάνω προς τα κάτω, από κάτω προς τα πάνω και πλαγίως.

✚ Κατ' αντιστοιχία και η εκπαιδευτική αξιολόγηση με την ποικιλία μορφών μέσω των οποίων υλοποιείται οδηγεί στην κατασκευή μιας μηχανοδομής που παρά το σαφέστατα πυραμοειδές σχήμα εξουσίας που τη διαπερνά επιτρέπει την εναλλαγή των ρόλων και τη διαρκή λογοδοσία -ίσως βέβαια όχι με την ίδια ένταση- κάθε στοιχείου αυτής της οργανικής ολότητας. Όλος αυτός ο μηχανισμός είναι σαφέστατα δομημένος και προσανατολισμένος σε μια οικονομικού τύπου λογική που αποβλέπει στην μεγιστοποίηση της απόδοσης.

Οι κανονιστικές κυρώσεις και η εξέταση (χάρη στο σύστημα γραπτής κατάταξης που τη συνοδεύει), από την άλλη, υπακούοντας σε μια ποινική λογιστική αποτελούν τη δαμόκλειο σπάθη που επικρέμαται σε κάθε άτομο σαν μια διαρκή απειλή. Η τεχνολογία της πειθαρχίας μέσω των πληροφοριών που συγκεντρώνει χάρη στην ενδελεχή επιτήρηση και την κατανομή των ατόμων απολήγει σε ένα σύστημα ανταμοιβής-προαγωγής ή κύρωσης-υποβίβασης ή καθαίρεσης ανάλογα με την περίπτωση. Με τον τρόπο αυτό αφενός οριοθετούνται ξεκάθαρα τα όρια ενός πεδίου με διακριτή αφετηρία, μέσο όρο, βέλτιστο

όριο ή κάτω του επιτρεπτού ορίου επίδοση και αφετέρου συνειδητά ή ασυνείδητα καταναγκάζει τα άτομα σε συμμόρφωση, κανονικοποιώντας τα.

- ✚ Στο θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης με τον καθορισμό δεικτών-κριτηρίων οι εκπαιδευτικοί περιγράφονται ως ελλιπείς, επαρκείς, πολύ καλοί, εξαιρετικοί και η ταξινόμηση τους αυτή προοικονομεί την πιθανή εξέλιξη τους ή υπονομεύει τη θέση τους.

Ο πανοπτισμός, ως ένας τύπος πολιτικής τεχνολογίας -που εν πολλοίς παραπέμπει στον Μεγάλο αδερφό του George Orwell- λειτουργεί ως ένα αδιόρατο πλέγμα που παγιδεύει τα άτομα, εκθέτοντάς τα σε μία διαρκή ορατότητα, νομιμοποιώντας τα αποτελέσματα της επιτήρησης, ακόμα και αν αυτή είναι ασυνεχής. Αποτελώντας όργανο διακυβέρνησης καθυποτάσσει βελτιώνει και «κατασκευάζει» τα άτομα μέσα από «ευέλικτους» τρόπους ελέγχου που απολήγουν στο κράτος και γενικότερα στα χέρια της πολιτικής εξουσίας.

- ✚ Οι εκπαιδευτικοί κατά τον ίδιο τρόπο με την αξιολόγηση τους που διαχέεται σχεδόν σε όλο το πεδίο της λειτουργικής τους παρουσίας βρίσκονται διαρκώς εκτεθειμένοι και επιτηρούμενοι μέσα σε ένα μηχανισμό ξεκάθαρα συγκεντρωτικό και με πολιτικές προεκτάσεις.

Βέβαια, παρόλο που ο Foucault επισημαίνει τη λειτουργία των πειθαρχικών μηχανισμών ως ένα είδος αντί-δικαίου, ωστόσο σε πολλά άλλα σημεία αφήνει να φανεί ο θετικός ρόλος της και η συμβολή της στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κάθε ατόμου και το συντονισμό των δυνάμεων τους για την εκπλήρωση κάποιου σκοπού.

- ✚ Ανάλογη σκοποθεσία υπάρχει και στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποβλέποντας στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και την ενορχήστρωση όλων των δυνάμεων, ώστε να καταστεί εφικτή η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, φαίνεται να υπάρχουν αρκετές ενδείξεις πως η αξιολόγηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως μια τεχνολογία εξουσίας που παράγει πειθήνιους εκπαιδευτικούς υπονομεύοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα. Τέτοιου είδους μηχανισμοί που αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές της διαχειριστικότητας και της επιτελεστικότητας είναι πιθανό να αποσταθεροποιήσουν την αίσθηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το κύρος τους ως επαγγελματίες. Κατά πόσον και μέχρι ποιου σημείου μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες μεταξύ των οποίων είναι

και ο τρόπος που εφαρμόζεται η αξιολόγηση. Κανείς πάντως δεν μπορεί να παραβλέψει το θετικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει, γεγονός που οδηγεί σε περαιτέρω σκέψεις για τις κατάλληλες δικλίδες ασφαλείας που πρέπει να ενεργοποιηθούν ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η εξαγωγή γενικευτικών συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα μεμονωμένων πρακτικών διασφάλισης ποιότητας είναι κάτι παραπάνω από επισφαλής. Είναι παρακινδυνευμένο να μιλήσει κανείς γενικά για επιτυχημένες πρακτικές διασφάλισης ποιότητας, καθώς υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν. Αυτοί σχετίζονται με τη γενικότερη κουλτούρα κάθε λαού, αλλά και τα κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικά γνωρίσματα του κράτους που ενδεχομένως παίζουν καίριο ρόλο. Ωστόσο, κατά τη διαπραγμάτευση του θέματος παρουσιάστηκαν κάποιες ενδιαφέρουσες αξιολογικές πρακτικές που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης ώστε να εκτιμηθεί κατά πόσον θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

- ✚ Η σχεδίαση ενός ολοκληρωμένου στρατηγικού σχεδίου αξιολόγησης που θα αποτιμά κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς, μαθησιακά αποτελέσματα, εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) και η συστηματική καταγραφή των αποτελεσμάτων αυτών των αξιολογήσεων σε βάσεις δεδομένων, χωρίς όμως να ακολουθείται η τακτική της ευρείας διάχυσης των πληροφοριών. Τα στοιχεία να είναι διαθέσιμα σε όσους είναι δυνατόν να παρέχουν ανατροφοδότηση ή να λάβουν αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο.
- ✚ Εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων που ενισχύουν την επικοινωνία και την αλληλοϋποστήριξη σχολείων και εκπαιδευτικών αποτελώντας ένα είδος οριζόντιας επιμόρφωσης και έναν τρόπο διάχυσης καλών πρακτικών και μάλιστα με μηδενικό ή ελάχιστο κόστος. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως τρόπος ανάδειξης καλών εκπαιδευτικών.
- ✚ Εξασφάλιση κοινωνικής συναίνεσης πριν από την εφαρμογή οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αποδοχή του από την εκπαιδευτική κοινότητα. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται διάλογος και ειλικρινής πρόθεση για συνεργασία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Ελληνόγλωσσες

- Ardoino, J. (1993). Evaluer controller in se former +. *Pratiques et apprentissages de l' Education* (Τσακίρη Δ. Μετ.), No 28, p. 1-7.
- Ball, St. (2011). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Έκθεση του Stephen Ball και της Deborah Youdell. Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Γιώργος Γρόλλιος (Επιμ.), Βάσω Παππή (Μετ.). Ι.Π.Ε.Μ.- Δ.Ο.Ε, Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Beck, U. (1996). *Η επινόηση του πολιτικού*. Αθήνα: Νέα σύνορα- Λιβάνης.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.Β. (1987). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δανά.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102, 37-51.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Γραβάρης, Δ.- Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 2, 615-617.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου*

και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαβδάς, Κ. (2005). Πολιτική Ανάλυση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Ομάδες Συμφερόντων: Θεωρητικές επισημάνσεις και πλαίσια ανάλυσης πολιτικών. Στο Γραβάρης, Δ.- Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, σελ. 63. Αθήνα: Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: Στην πρόιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο Γραβάρης, Δ.- Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Μπάλιου, Ε. (2011). *Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: [χ.ο.].

Μπουζάκης, Σ. (1998). *Η αξιολόγηση στον σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικο - συγκριτική προσέγγιση*. Πρακτικά 12ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, σελ. 45-57. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικού Βήματος Δ.Ο.Ε.

Μπουζάκης, Σ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο Ι΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση, Ναύπλιο, 8–10/11/2001. Διαθέσιμο στον Δικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/b/mprouzakis.htm.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Γραβάρης, Δ.- Παπαδάκης, Ν. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*. Αθήνα: Σαββάλας.

Μπουζάκης, Σ. (2006). Συγκριτική εκπαίδευση και διεθνής Παιδαγωγική σε ένα διεθνοποιημένο κόσμο, στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, γ΄ έκδοση, σελ.21-36 Αθήνα: Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. – Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση—Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.

Δαρδανός.

- Παλαιοκρασάς, Σ.- Δημητρόπουλος, Σ- Κωστάκη, Α.- Βρετάκου, Β.(1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Κ.Π.Ε.Ε, σελ.18 Εκδόσεις: Ίων.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασιάς, Γ.- Φλουρής, Γ. (2005). Η «Ευρώπη της γνώσης» ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο Γραβάρης, Δ.- Παπαδάκης, Ν. (επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς*, σελ.384-394. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ/9*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, τόμος 1, τεύχος 2, Αύγουστος 1998. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Τζάνη, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα Μεθοδολογία έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο «Βιοφυσικό Περιβάλλον: Νευροεπιστήμες & Μάθηση.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου και Ι. Ράλλη, Θεώρηση: Άλκης Σταύρου). Αθήνα: Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας* (μτφρ. Τρουλινού Λίλα). Αθήνα: Ύψιλον.
- Χουλιάρη, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η Συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 6, Number 1 & 2.

B. Ξενογλώσσες

Ball, St., (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Education*

- Policy*, 18, 215-228.
- Ball, S.J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56, 747–65.
- Barlow, M. (1992). *L' evaluation scolaire: Decoder son langage*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bernstein, B. (2002). *Pedagogy, Symbolic Control and identity. Theory, Research, Critique (revised edition)*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, assessment, and society: a sociological analysis*. Buckingham, PA: Open University press.
- Codd, J. (2005). Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: the New Zealand experience, *Educational Review*, 57:2, 193-206.
- Day, Chr. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity, *International Journal of Educational Research*, 37:8, 677–692.
- Elstad, E. (2013). New discourses of teacher professionalism: A Norwegian case, *Modern Research of Social Problems*, 4:24.
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The Semi-Professions and their Organization*. New York: Free Press.
- Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory Education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eurydice.org>.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28:1, 123–137.
- Evans, L. (2007). Professionalism, Professionality and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies*, 56:1, 20–38.
- Fetterman, D. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practic*, 13, 1-15.
- Galloway, C. (1975). *Psychology for learning and teaching*. New York, NY: McGraw-Hill
- Gelfer, J. & Perkins, P. (1996). A model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*, 24:1, 5-10.
- Ginsburg, M.B. (1997). Professionalism or Politics as a Model for Educators' Engagement with/in Communities, *Journal of Education Policy*, 12:1/2, 5–12.
- Goldstein, H. (1986). Multilevel mixed linear model analysis using iterative generalised least squares, *Biometrika*, 73:1, 43-56.
- Goldstein, H. & Lewis, T. (1996). *Assessment: problems, developments and statistical issues: a volume of expert contributions*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Hadji, C. (1995). *L' evaluation regles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF.
- Haefele, D.L.(1992). Evaluating Teachers: An alternative model. *Journal of personnel*

- Evaluation in Education*, 5, 335-345.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Kazamias, A. (2001). General introduction: Globalization and educational cultures in late modernity: the Agamemnon syndrome. Στο Jo Cairns, Denis Lawton, Roy Gardner, *Values, Culture and Education*. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism*. Berkeley, CA, University of California Press.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murray, C. E. (1992). Teaching as a profession: the Rochester Case in historical perspective, *Harvard Educational Review*, 62:4, 494- 519.
- Noordegraaf, M. (2007). From “Pure” to “Hybrid” Professionalism Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39:6, 761-785.
- OECD, (1991) *The Effectiveness of Schooling and of educational Resource Management: The role of Evaluation and Accountability as a Management Tool and a Means of Improving Effectiveness at School and Local Authority Levels*, Directorate for Social Affairs Manpower and Education, SME/ED/WD (91)35, Paris
- Owings, W.A., Kaplan, L., Nunnery, J. Marzano, R., Myran, S. & Blackburn, D. (2006). Teacher quality and troops to teachers: A national study with implications for principals. *NASSP Bulletin*, 90, 102-131.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. In H. BUSHER and R. SARAN (Eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page.
- Rivkin, Steven G., Eric Hanushek, & John F. Kain (2005) Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73:2, 417-458.
- Rhodes, R. (1997). *Understanding governance*. Buckingham: Open University Press.
- Rutledge, S. A., Harris, D. N. & Ingle, W.K. (2010). How principals “bridge and buffer” the new demands of teacher quality and accountability: A mixed methods analysis of teacher hiring. *American Journal of Education*, 116, 211-242.
- Sanders, W. L. & Sandra P. Horn (1998). Research Findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVASS) Database: Implications for Educational Evaluation and Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12:3, 247-256.

- Hansen, D.(1995). *The call to teach Teachers*. New York: College Press.
- Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10:4*, 423–438.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers professional lives: aspirations and Actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice, 6:2*, 151-182.
- Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: the changing faces of teacher professionalism in England. In C. DAY, A. FERNANDEZ, T. HAGUE and J. MØLLER (Eds) *The Life and Work of Teachers*. London: Falmer.
- Hill, D. (2003). Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies, 1:1*.
- Holroyd, C. (2000). Are assessors professional?. *Active Learning in Higher Education, 1: 1*, 28–44.
- Hoyle, E. (1974) Professionalism, professionalism and control in teaching London. *Educational Review, 3*, 13–19.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, professionalism and control in teaching. In V. HOUGHTON *et al.* (Eds) *Management in Education: the Management of Organisations and Individuals*. London: Ward Lock Educational in association with Open University Press.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing Outcomes. *Journal of Education Policy, 16:2*, 149-161.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R. Stake (Ed.) *Perspectives on curriculum evaluation* (pp.39- 83). Chicago, IL: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shadish, W.R. (1994). Need based evaluation theory: What do you need to know to good evaluation. *Evaluation Practice, 15*, 347-358.
- Shein, E. (1974). *Professional Education: Some New Directions, Carnegie Commission on Higher Education*. New York: McGraw-Hill
- Sockett, H. (1976). Teacher Accountability. *Journal of Philosophy of Education, 10: 1*, 34–57.
- Stufflebeam, D., Foley, W.,Gephart, W., Guba, E., Hammond, R., Merriman, H, & Provus, M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itaska, IL: IL:F. Peacok.
- Taylor, I. (2007). Discretion and Control in Education: The Teacher as Street-level

- Bureaucrat Educational Management. *Administration & Leadership*, 35, 555.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17: 4, 473–487.
- Webster, W. & Stufflebeam, D. (1978). The state of the art in the educational evaluation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Toronto.
- Whitty, Power, & Halpin (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market Open*. Buckingham: University Press.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in- Service Education*, 26:2, 281-295.
- Worthen, B. & Sanders, J.R.(1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio:Jones.
- Worthen, B. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, N.Y: Longman.
- Yudof & Busch-Vishniac, I. (1996). Total quality: myth or management in universities. *Change*, 28:6, 18–27.
- Zielinsky, A. K. & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in the elementary schools. *Education Administration Quarterly*, 19:2, 27- 45.

ΕΠΙΣΗΜΕΣ ΠΗΓΕΣ

- Επιτροπή των ΕΚ (1995). Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση- Διδασκαλία και Μάθηση-Προς την κοινωνία της γνώσης. COM (95) 590, Λουξεμβούργο.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*, Έκδοση 2013 Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.σελ. 99, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2012). *Αριθμοί Κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Κυπριακή Δημοκρατία: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών. Διαθέσιμο στον Δικτυακό τόπο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Κυπριακή Δημοκρατία Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). «Στρατηγικός σχεδιασμός για την Παιδεία - Η Ολική Αναθεώρηση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος».

Μελέτη Αποτύπωσης Συστήματος Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, (2007). Αθήνα: Estimate Consulting Σύμβουλοι Επιχειρήσεων.

School inspection handbook (2014). No. 120101 Ofsted

Teacher Evaluation A Conceptual Framework and examples of Country Practices (2009) OECD.

ΥΠ.Ε.Π.Θ (1985). Νόμος πλαίσιο υπ' αρ. 1566/1985, Ο.Ε.Δ.Β.

Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού - ΙΕΠ (Δεκέμβριος 2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα, Τόμος 1: Βασικό πλαίσιο.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Quality_Assurance

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Quality_Assurance#Quality_Assurance_in_Early_Childhood_and_School_Education

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Quality_Assurance#Responsible_Bodies

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Quality_Assurance#Approaches_and_Methods_for_Quality_Assurance

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Organisation_and_Governance

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments

<http://www.e-ylico.gr/htmls/eurydice/keydata-educ.aspx>