



**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Συγκριτική προσέγγιση και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού προσωπικού της Ελλάδας και χωρών του εξωτερικού-Οι σύγχρονες τάσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης»



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΜΑΡΙΑ ΔΕΜ35

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘ ΑΝΑΣΙΟΣ

ΑΙΓΑΛΕΩ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1.1.Η αξιολόγηση γενικά	10
1.2.Ορισμοί αξιολόγησης εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου.....	12
1.3.Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....	14
1.4.Θεωρίες διοίκησης και είδη αξιολόγησης.....	16
1.5.Η προβληματική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	20
1.6.Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα.....	24
1.7.Η σχολική ηγεσία.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
2.1.Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
Ιστορικό και νομοθεσία	28
2.2.Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ Ε.Ε.	
3.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑΣ	
3.1.1. Ο εκπαιδευτικός μέσα στη Φινλανδική κοινωνία.....	39
3.1.2. Μέθοδοι και μοντέλα αξιολόγησης.....	42
3.1.3. Φορείς αξιολόγησης.....	44
3.1.4. Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	45
3.2. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ	
3.2.1. Διοικητική εποπτεία σχολικών μονάδων.....	46
3.2.2. Σύστημα αξιολόγησης των σχολείων.....	47
3.2.3. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης.....	48
3.2.4. Διαχείριση της απόδοσης (performance management).....	50
3.2.5. Χρήση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	52
3.2.6. Ο εκπαιδευτικός στην Αγγλία σήμερα.....	53
3.2.7. Καθορισμός επαγγελματικών προτύπων- Κριτήρια αξιολόγησης.....	54
3.2.8. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	56
3.3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ	
3.3.1. Σύστημα αξιολόγησης των σχολείων	57
3.3.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης.....	58
3.3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, μέθοδοι και κριτήρια.....	59
3.3.4. Χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.....	60
3.3.5. Κριτική της αξιολόγησης.....	60
3.4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ	
3.4.1. Φορείς αξιολόγησης, μέθοδοι και κριτήρια.....	62
3.4.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης.....	66
3.4.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματά της.....	68

3.5. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΩΝΙΑΣ	
3.5.1. Εποπτεία σχολικών μονάδων.....	70
3.5.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης.....	71
3.5.3. Ο εκπαιδευτικός στην Πολωνία σήμερα.....	72
3.5.4. Αξιολογητές και κριτήρια αξιολόγησης.....	73
3.6. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ	
3.6.1. Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού συστήματος.....	74
3.6.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης.....	75
3.6.3. Φορείς αξιολόγησης.....	76
3.6.4. Ο εκπαιδευτικός στην Πορτογαλία σήμερα.....	78
3.6.5. Η εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.....	79
3.6.6. Κριτήρια της αξιολόγησης.....	83
3.6.7. Κριτική της αξιολόγησης.....	84
3.7. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ	
3.7.1. Το σύστημα αξιολόγησης.....	86
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	
4.1. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΩΡΩΝ ΕΚΤΟΣ Ε.Ε. ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ.....	88
4.2. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΑΓΚΑΗΣ, ΤΗΣ ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΟΝΓΚ-ΚΟΝΓΚ - ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	89
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
5.1.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	90
5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	96
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	110

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να τονίσει την αναγκαιότητα της ύπαρξης, αλλά και να περιγράψει τη σημασία που έχει η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μέσα από την περιγραφή, ανάλυση και σύγκριση των συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα, του εκπαιδευτικού προσωπικού, που εφαρμόζονται τόσο στη χώρα μας όσο και σε χώρες εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ευελπιστώντας να θέσει τις βάσεις για την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων, αλλά και νέων πρακτικών στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη χώρα μας.

Οι χώρες των οποίων τα συστήματα αξιολόγησης εξετάζονται στην παρούσα μελέτη έχουν επιλεγεί με βασικό κριτήριο την επίδοση των μαθητών στο Διεθνές Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment) που υλοποιείται υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ(Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης).

Στο παρελθόν, οι προσπάθειες που είχαν ως στόχο τη βελτίωση του σχολείου επικεντρώνονταν στο πρόγραμμα των μαθημάτων και στην αλλαγή του τρόπου διοίκησης των σχολείων. Αντίθετα, στη σημερινή εποχή, η εστίαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η σύνδεσή της με την βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον και αυτό αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας εργασίας στην οποία επιχειρείται μια συγκριτική θεώρηση και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν χώρες με διαφορετικά χαρακτηριστικά, υψηλό βαθμό αποκέντρωσης, όπως είναι η Φινλανδία, η Αγγλία και η Γερμανία, χώρες με συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, όπως η Γαλλία και η Πορτογαλία, χώρες που έχουν τα τελευταία χρόνια βελτιώσει αισθητά τις επιδόσεις των μαθητών τους στο PISA, όπως η Πολωνία και η Εσθονία και χώρες που βρίσκονται σταθερά στις πρώτες θέσεις στις εξετάσεις του PISA.

Η βασική υπόθεση – παραδοχή της μελέτης είναι ότι τα ζητήματα αξιολόγησης, είναι αποτέλεσμα των επιρροών που ασκούν σε κάθε χώρα πολιτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί παράγοντες. Οι επιλογές δηλαδή σε ζητήματα αξιολόγησης (μέθοδοι, αξιολογητές, αντικείμενο αξιολόγησης, θεσμικά όργανα, συμμετέχοντες) υπαγορεύονται από την κυρίαρχη πολιτικο-οικονομική φιλοσοφία και όχι τόσο από τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, δεδομένου ότι προωθείται στις μέρες μας η ευρωπαϊκή σύγκλιση και ασκούνται πιέσεις στις χώρες να εναρμονιστούν με τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης ανάγεται σε ζήτημα μείζονος σημασίας που θα πρέπει κάθε χώρα να διευθετήσει άμεσα και αποτελεσματικά. Άλλωστε, η προβληματική γύρω από την εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν αφορά τόσο την αναγκαιότητά της, αφού σύμφωνα με σχετικές έρευνες η

πλειονότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας την αποδέχεται, όσο τον τρόπο εφαρμογής της και τη χρήση των αποτελεσμάτων της.

Ανεξάρτητα, λοιπόν, από το ιδιαίτερο κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο κάθε χώρας, στην παρούσα μελέτη γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί η εμπειρία άλλων χωρών και να εντοπιστούν οι πρακτικές εκείνες που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Επίσης, θα γίνει προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων και υποβολής προτάσεων για την εφαρμογή ενός σύγχρονου πλαισίου αξιολόγησης, έχοντας ως οδηγό την πεποίθηση ότι η αξία της παιδαγωγικής σχέσης πρέπει να διαφυλαχθεί και ο σεβασμός στο έργο που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί να επανακτηθεί και να αποτελέσουν την αφετηρία κάθε προτεινόμενης αξιολογικής μεθόδου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης, διαχρονικά, είναι η βελτίωση των επίπεδου των γνώσεων του κάθε μαθητή. Δεδομένου ότι ζούμε σε ένα ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν και να αναθεωρούν συνεχώς τις πρακτικές τους με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών και τις μεθοδολογίες που προτείνουν οι σύγχρονες έρευνες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να εξατομικεύει τη διδασκαλία του, σταθμίζοντας τις μαθησιακές ανάγκες, καθώς και το πολιτιστικό ή κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να επιτυγχάνουν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Εν ολίγοις, το εκπαιδευτικό προσωπικό του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να επιδεικνύει ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα ικανοτήτων σε σχέση με το παρελθόν και να έχει πρόσβαση σε ένα πλούσιο διδακτικό «ρεπερτόριο».

Αυτό συνεπάγεται μια επανεξέταση της λειτουργίας των σχολείων και των θεσμών τους, προκειμένου να προσδιοριστεί κατά πόσο αποτελούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών και εξασφαλίζει ότι η μάθηση είναι κοινωνική, συνεργατική, εναρμονισμένη με τις ανάγκες των μαθητών, προσαρμοζόμενη στις ιδιαιτερότητές τους, παρέχει διαμορφωτική ανατροφοδότηση, αλλά και ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, χωρίς ωστόσο να υπερφορτώνονται οι μαθητές.

Η οικονομική κρίση έχει αναπόφευκτα επηρεάσει το ποσό των χρημάτων που επενδύει κάθε κράτος στο τομέα της εκπαίδευσης και ασκείται μεγάλη πίεση στις κυβερνήσεις κάθε κράτους για μείωση του προϋπολογισμού που αφορά στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι οι περισσότερες χώρες προσπαθούν να εξισορροπήσουν τη δημοσιονομική πολιτική τους, γεγονός που με τη

σειρά του έχει επηρεάσει αρνητικά το «status» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με κίνδυνο μάλιστα το μακροπρόθεσμο κόστος να είναι ακόμη μεγαλύτερο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η μη «ελκυστικότητα» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων, έχει ήδη επιφέρει σοβαρές ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό σε πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Επομένως, στη σημερινή εποχή, περισσότερο από ποτέ, θα πρέπει η κυβερνητική πολιτική να επικεντρωθεί στη σημασία που έχει η ύπαρξη ενός ισχυρού εκπαιδευτικού συστήματος για την οικονομική ανάπτυξη και την επιτυχία μιας χώρας. Αναγνωρίζεται, πλέον, όλο και περισσότερο η άποψη ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να αποτελέσει μηχανισμό ανατροφοδότησης και προϋπόθεση βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, σχεδόν όλες οι κυβερνήσεις επανεξετάζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να επανατοποθετηθούν στο σκηνικό μιας παγκόσμιας, συνεχώς, μεταβαλλόμενης αγοράς.

Αναμφισβήτητα, το έργο των εκπαιδευτικών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία των σχολείων. Οι τρέχουσες συνθήκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σημερινές κοινωνίες αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για τα διάφορα κράτη, ώστε να θέσουν σε πρώτο πλάνο τις μεταρρυθμίσεις των πολιτικών που διαμορφώνουν, με στόχο την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών και την προσφορά ευκαιριών που θα βελτιώσουν σημαντικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι τομείς που μπαίνουν στο προσκήνιο είναι η πρόσληψη και η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού, η εισαγωγική κατάρτιση, η επαγγελματική εξέλιξη, καθώς και η βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους. Ειδικότερα, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάγκη εισαγωγής ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι πιο επιτακτική από ποτέ.

Η σχολική ηγεσία παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο, δεδομένου ότι οι διευθυντές των σχολείων θέτουν στόχους και έχουν την ευθύνη για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, οι διευθυντές των σχολείων έχουν μεγάλη επίδραση στους μαθητές μέσω της παροχής κινήτρων και της αξιολόγησης των διδασκόντων, επομένως η επιλογή τους αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα στο πλαίσιο της αυξανόμενης αυτονομίας των σχολικών μονάδων, που αποτελεί επικρατούσα τάση σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προωθείται μία νέα προσέγγιση του ρόλου των διευθυντών των σχολικών μονάδων, ο οποίος όχι μόνο αναβαθμίζεται αλλά συνδέεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου ηγέτη.

Η κοινή έκθεση προόδου του 2010 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαπίστωσε ότι υπάρχει σαφής τάση σε ολόκληρη την Ε.Ε. για επαναπροσδιορισμό του τρόπου διδασκαλίας και μάθησης βάσει συγκεκριμένων ικανοτήτων-δεξιοτήτων (competence based teaching and learning). Το Νοέμβριο του 2009, οι Υπουργοί Παιδείας κατέληξαν σε ένα σύνολο συμπερασμάτων σχετικά με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με αυτά, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να θεωρηθεί ως δια βίου καθήκον, να καθιερωθεί υψηλής ποιότητας εισαγωγική εκπαίδευση, συστηματική υποστήριξη, ειδικά του νέου εκπαιδευτικού προσωπικού, παροχή ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας μάθησης που θα διαπερνά όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επιπλέον, η πρόσφατη Παγκόσμια Διάσκεψη Κορυφής για τη Διδασκαλία (World Summit on Teaching) σημειώνει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αποκτούν όχι μόνο «τις δεξιότητες που είναι πιο εύκολο να διδαχθούν και στις οποίες είναι ευκολότερο να εξεταστούν», αλλά το πιο σημαντικό, να διδάξουν στους μαθητές τρόπους σκέψης, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, τρόπους εργασίας, επικοινωνίας και συνεργασίας, εξοικείωση με τον κόσμο της πληροφορίας, τις νέες τεχνολογίες, καθώς και δεξιότητες γύρω από την ιδιότητα του πολίτη, τη ζωή και την καριέρα, την προσωπική και κοινωνική ευθύνη, με απώτερο στόχο την επίτευξη ευημερίας στις σύγχρονες δημοκρατίες.

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών PISA (Programme for International Student Assessment) είναι μια διεθνής έρευνα, που διεξάγεται στον χώρο της εκπαίδευσης από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ανά τριετία από το 2000 μέχρι σήμερα. Ο εθνικός φορέας υλοποίησης του PISA στη χώρα μας είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το PISA απευθύνεται σε 15χρονους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (ή την έχουν ολοκληρώσει) και εξετάζει τα ακόλουθα θεματικά πεδία: φυσικές επιστήμες, μαθηματικά, κατανόηση κειμένου και συνεργατική επίλυση προβλήματος (PISA, 2015).

Επειδή, ωστόσο, τα ανά τον κόσμο σχολικά συστήματα διαφέρουν πολλαπλώς μεταξύ τους, αλλά και επειδή οι στοχεύσεις των εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ποικίλουν, το Πρόγραμμα PISA επιλέγει το δείγμα των μαθητών του με τυχαίο τρόπο και αφορά μαθητές που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον έξι (6) χρόνια τυπικής εκπαίδευσης. Διά μέσου της συμμετοχής στη μελέτη PISA, οι χώρες παίρνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους

συστημάτων, καθώς και σχετικά με την προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες της κοινωνίας. Αρκετές χώρες έχουν χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα του PISA για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Επομένως, τα αποτελέσματα του PISA μπορούν να αξιοποιηθούν από τα σχολεία, την Πολιτεία και τους θεσμοθετημένους φορείς της εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό η επιλογή των χωρών στην παρούσα εργασία έγινε με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών στο εν λόγω Πρόγραμμα, επελέγησαν δηλαδή χώρες σε ευρωπαϊκό κυρίως επίπεδο με κατάταξη πάνω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ, χώρες που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις και χώρες που σημειώνουν σταθερή άνοδο.

Η έντονη κριτική που ασκείται τελευταία, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες του εξωτερικού, για μη εκσυγχρονισμό και αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, επιβάλλει την αναζήτηση τρόπων και μηχανισμών βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σκοπός είναι, αφενός, η διασφάλιση της ενότητας ανάμεσα στους στόχους που η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει και στην πορεία που ακολουθείται για την επίτευξή τους και αφετέρου η παροχή αναγκαίας ανατροφοδότησης που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί ένα μηχανισμό, μια διαδικασία ελέγχου της λειτουργικότητας όλων των επιμέρους παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της σύνδεσης του εκπαιδευτικού συστήματος με το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και προκαθορισμένους στόχους.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί το βασικότερο και πιο απαιτητικό μέρος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, καθώς θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί το παραγόμενο έργο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι συνάρτηση και απόρροια του γενικότερου εκπαιδευτικού έργου και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Για το λόγο αυτό στο σύστημα αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη λειτουργία του, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ένας ανοιχτός οργανισμός που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί.

Με δεδομένο ότι η παιδαγωγική πραγματικότητα αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αρκεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Αφενός, το να περιμένουμε ότι η αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αρκεί για να επιφέρει την πλήρη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μία μη ρεαλιστική προσδοκία, αφετέρου η εμπειρία επιβεβαιώνει ότι το κλειδί για την

προώθηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκεται στη στήριξη και τη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Βασική επιδίωξη των μεταρρυθμίσεων ανά τον κόσμο είναι πλέον να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές οι οποίες θα αξιοποιούν στοιχεία που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές προοπτικές (Eurydice, 2004). Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο παίζουν οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΥΝΕΣΚΟ, Ο.Ο.Σ.Α., Συμβούλιο Ευρώπης), τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, μέσα από τις εκθέσεις και τις έρευνες τους, όσο και στις πρακτικές που εφαρμόζονται, μέσω της υλοποίησης διαφόρων πιλοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη σύμπραξη διαφόρων κρατών.

Η ανάλυση, η ερμηνεία και η συγκριτική προσέγγιση των μεταβολών στα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, σε συσχέτιση με το ιστορικό, κοινωνικο-οικονομικό, εκπαιδευτικό γίνεσθαι κάθε χώρας, αποτελούν μια εξαιρετικά σημαντική συμβολή (Μπουζάκης, 1993). Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο τη μελέτη του πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω της συγκριτικής θεώρησης των εκπαιδευτικών συστημάτων επτά χωρών της Ε.Ε. με διαφορετικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τη συνοπτική αναφορά σε 3 χώρες εκτός Ε.Ε., σε αντιπαραβολή με την ελληνική προσέγγιση του ζητήματος της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα μελέτη και ειδικότερα στο 1^ο κεφάλαιο εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, τις εννοιολογικές προσεγγίσεις και τη συγκριτική θεώρηση, γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης, στις διαστάσεις της αξιολόγησης που δημιουργούν προβλήματα, στο σύγχρονο χαρακτήρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αλλά και στο νέο ρόλο του διευθυντή-ηγέτη. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην περίπτωση της Ελλάδας και στις νομοθετικές ρυθμίσεις που διέπουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του τα τελευταία χρόνια και εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στις τάσεις που έχουν διαμορφωθεί στην Ευρώπη κατά την εφαρμογή τόσο της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής αξιολόγησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται αναλυτικά κάποια βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης των επτά χωρών της Ε.Ε. που επελέγησαν κατά την παρούσα μελέτη, καθώς και στοιχεία που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική αναφορά στα συστήματα αξιολόγησης χωρών εκτός Ε.Ε. με υψηλές επιδόσεις. Ακολουθεί στο πέμπτο κεφάλαιο, η συγκριτική προσέγγιση των εν λόγω συστημάτων αξιολόγησης και αντλούνται, τέλος, ορισμένα συμπεράσματα που μπορεί να διευκολύνουν στη διαμόρφωση ενός νέου πλαισίου εφαρμογής της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΕΝΙΚΑ

Κατά το λεξικό της UNESCO «αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων».

Η αξιολόγηση των εργαζόμενων είναι η διαδικασία διαπίστωσης και καταγραφής της απόδοσης (ή της επίδοσης) του κάθε εργαζόμενου σύμφωνα με τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας, για την οποία προορίζεται ή απασχολείται. Στο παραδοσιακό μοντέλο του μανάτζμεντ, η αξιολόγηση των εργαζομένων χαρακτηριζόταν από τον προσανατολισμό της στον έλεγχο. Η σύγχρονη αντίληψη της αξιολόγησης χαρακτηρίζεται από αναπτυξιακό προσανατολισμό, ωστόσο λαμβάνει υπόψη και τις επιδόσεις των εργαζομένων.

Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για τον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων των προγραμμάτων και των υπηρεσιών που εφαρμόζονται στη δημόσια διοίκηση, της μετάδοσης της πληροφορίας στους συμμετέχοντες, όπως επίσης, τον εντοπισμό των τρεχουσών αναγκών της. Παρόλα αυτά, το μεγάλο στοίχημα σε κάθε δημόσιο οργανισμό, φαίνεται ότι είναι η διατήρηση της αξιολόγησης, ως μέρος της κουλτούρας του. Σύμφωνα με την Immodrino , η ενσωμάτωσή της ως συνηθισμένη πρακτική δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να λαμβάνει ανατροφοδότηση, οδηγώντας τον σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Βασική ευθύνη των ηγετών της δημόσιας υπηρεσίας είναι να εισαγάγουν, σε πρώτη φάση, τη διαδικασία αξιολόγησης και στη συνέχεια να την υποστηρίξουν, προκειμένου να παγιωθεί, όχι μόνο ως μια σημαντική διαδικασία μέσα στους κόλπους της, αλλά κυρίως ως ένας τρόπος σκέψης του τρόπου παροχής ποιοτικών υπηρεσιών προς τους πολίτες (Immodrino, 2010).

Η αξιολόγηση γενικότερα είναι μια διαδικασία μέτρησης της ποιότητας και της ποσότητας επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων ενός οργανισμού. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς όλες σχεδόν οι κοινωνίες θεωρούν την εκπαίδευση παράγοντα πρωταρχικής σημασίας για την ανάπτυξή τους, έχει διευρυνθεί το ενδιαφέρον για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όλων των παραμέτρων της.

Η αξιολόγηση μπορεί να αποτελεί μία τυπική διαδικασία που γίνεται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και να εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους ή μπορεί να αποτελεί μια ανεπίσημη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας κάθε προϊστάμενος παρατηρεί τους υφισταμένους του κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και αποφαινεται για τα θετικά ή τα αρνητικά τους στοιχεία. Η αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για να εντοπιστούν τόσο τα ισχυρά όσο και τα αδύναμα χαρακτηριστικά του κάθε εργαζόμενου, ώστε να παρακινείται και να καθοδηγείται για να τα βελτιώσει και να επιτύχει μια καλύτερη απόδοση.

Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί συνάμα μια αντικειμενική διαδικασία, η οποία βασίζεται στη θέσπιση συγκεκριμένων κριτηρίων απόδοσης, στην παρατήρηση και την εκτίμηση της απόδοσης του υπό αξιολόγηση εργαζόμενου, στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και στην ανατροφοδότησή του. Για να είναι αντικειμενικός ο τρόπος θέσπισης των κριτηρίων απόδοσης θα πρέπει να γίνεται σαφής περιγραφή της εργασίας και των αποτελεσμάτων που παράγει αυτή, διότι η αναλυτική περιγραφή του αντικειμένου της εργασίας αφενός δίνει σαφείς κατευθυντήριες γραμμές για τα κριτήρια απόδοσης και αφετέρου γνωστοποιεί στον εργαζόμενο τα πεδία στα οποία πρόκειται να αξιολογηθεί.

Για να υλοποιηθεί η αξιολόγηση είναι απαραίτητο ο οργανισμός να συγκεντρώσει ακριβείς πληροφορίες για τον/τους αξιολογούμενο/-ους, να εξεταστεί η συνάφεια με τις απαιτήσεις της θέσης, να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της διαδικασίας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω του καθορισμού αντικειμενικών προτύπων, να δοθεί η δυνατότητα συγκρισιμότητας και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, αλλά και η δυνατότητα διορθωτικών ενεργειών. Οι βασικοί λόγοι για την εφαρμογή της αξιολόγησης είναι οι ακόλουθοι:

- η εξακρίβωση του κατά πόσον τα προσόντα ενός εργαζόμενου αξιοποιούνται σε σχέση με τη θέση και τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί.
- η ανάπτυξη της σταδιοδρομίας κάθε εργαζόμενου ανάλογα με τις δυνατότητές του.
- η ανταμοιβή των εργαζομένων ανάλογα με τις επιδόσεις τους.
- ο εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών.
- ο εντοπισμός και η καταγραφή δυσχερειών σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας.

Τα βασικά στοιχεία ενός αποδοτικού συστήματος αξιολόγησης είναι: η σαφήνεια, η αποδοχή, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αναπτυξιακή προοπτική, η ευελιξία, η σφαιρικότητα και ο συσχετισμός κόστους/ωφέλειας. Στη σύγχρονη αξιολόγηση δίδεται έμφαση στην ανάπτυξη και τη συμμετοχή του αξιολογούμενου. Στην παραδοσιακή αξιολόγηση δινόταν έμφαση στον εντοπισμό σφαλμάτων αντί στην ανάπτυξη του προσωπικού και μοναδικός κριτής ήταν ο προϊστάμενος, γεγονός που

οδηγούσε συχνά σε αμφισβήτηση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, η αξιολόγηση στο δημόσιο τομέα χαρακτηρίζεται ακόμη και σήμερα από πολλή γραφειοκρατία, αλλά και από την απουσία σύνδεσής της με το μισθό των εργαζομένων.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα, αλλά και την αποδοχή ενός συστήματος αξιολόγησης είναι το ποιος αξιολογεί. Οι πιθανές επιλογές είναι: πιστοποιημένα κέντρα αξιολόγησης, επιμορφωμένοι αξιολογητές, αξιολόγηση από συναδέλφους, αξιολόγηση από προϊσταμένους ή υφισταμένους, αυτοαξιολόγηση. Η αξιολόγηση από συναδέλφους θεωρείται από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους, επειδή οι συναδέλφοι παρατηρούν στοιχεία της εργασίας και συμπεριφορές που διαφεύγουν από τον προϊστάμενο. Η κρίση τους, ωστόσο, αμβλύνεται από φιλίες ή αντιπάθειες και για το λόγο αυτό ενδείκνυται μόνο σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν κοινοί εργασιακοί στόχοι και σκοπός είναι η προσωπική ανάπτυξη και ο εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών. Αντίθετα όταν επικρατεί ανταγωνισμός ή όταν η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με την αμοιβή, η μέθοδος αυτή είναι ακατάλληλη. Η αξιολόγηση από υφισταμένους προϋποθέτει ανωνυμία, ανοιχτή επικοινωνία και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Παρέχει χρήσιμες πληροφορίες επειδή οι υφιστάμενοι γνωρίζουν καλύτερα τον προϊστάμενό τους από ότι ο δικός του προϊστάμενος. Σε πολλές περιπτώσεις πάντως εφαρμόζεται ένα ενιαίο σύστημα αξιολόγησης που συνδυάζει στοιχεία από όλα τα προηγούμενα.

1.2.ΟΡΙΣΜΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Σύμφωνα με τον Αθανασίου (1989) «με τον όρο αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών εννοείται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και διδακτικού του έργου. Αξιολογούνται συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης». Ο Πασιαρδής (1994), αντίστοιχα, ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μια «..διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ότι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους». Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές και λοιπά) (Παπασταμάτης, 2001).

Ο Κ. Μπαλάσκας ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως «το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες, και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική

μονάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία». (Κ. Μπαλάσκας, 1992)

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται από το Μ. Κασσωτάκη ως «η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και ο εντοπισμός των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης» (Μ. Κασσωτάκης, 1992).

Επίσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται «ως αξιολόγηση όλων των συντελεστών του και σε όλα τα επίπεδα για την ανατροφοδότηση και βελτίωση του σχεδιασμού των διαδικασιών: α) εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων, β) συγγραφής διδακτικών βιβλίων, γ) παροχής εκπαιδευτικών μέσων, υλικών και εξοπλισμού, δ) εκπαίδευσης, επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ε) διδακτικών μεθόδων και σχολικών δραστηριοτήτων». (Χ. Σιγάλας, 1992).

Αναμφισβήτητα, βασική παράμετρος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ενός οργανισμού μάθησης αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του προσωπικού, καθώς μέσω αυτού επιδιώκεται να επιτευχθούν οι βασικοί σκοποί της εκπαίδευσης. Όταν αναφερόμαστε σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την προαγωγή της μάθησης. Η αξιολόγηση, ωστόσο, ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία, δεδομένου ότι υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος (ποιοι αξιολογούν, τι αξιολογούν, πώς το αξιολογούν, καθώς και το πού αποσκοπεί η αξιολόγηση, ποιος είναι ο τελικός στόχος).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αξιολόγηση και εντός του οποίου λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η συμμετοχή μιας χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς και ειδικότερα η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει επίδραση στο ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και της διάστασης που αυτή θα έχει. Άλλωστε, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι το σχολείο, κατά τον Λουί Αλτουσέρ (1990) αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους.

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η αξιολόγηση είναι απαραίτητη στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι βοηθάει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτών. Ο εν λόγω ερευνητής τη θεωρεί απαραίτητη για τη βελτίωση της

απόδοσής τους, γιατί μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, να την οργανώνουν, αλλά και να ελέγχουν την καταλληλότητα και την αποδοτικότητά της. Ο Rogers συνδέει, λοιπόν, ξεκάθαρα την αξιολόγηση με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η αξιολόγηση είναι μία απαραίτητη διαδικασία για το σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων στη σχολική μονάδα. Με τη διαδικασία της αξιολόγησης ενισχύεται, παράλληλα, η ποιότητα της εκπαίδευσης, γεγονός που ωφελεί το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρείται αντικείμενο δημοσίου συμφέροντος, από το οποίο εξαρτάται η ανάπτυξη της κοινωνίας και ο έλεγχός της αποτελεί συνολική κοινωνική ευθύνη.

Βασική συνθήκη για την επιτυχή εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 1996). Η αξιολόγηση αποκτά περιεχόμενο όταν αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και λειτουργεί κυρίως ως διαδικασία ανατροφοδότησης, όχι ως πηγή λογοδοσίας. Η επιμόρφωση, επίσης, πρέπει να είναι προσανατολισμένη στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός του σχολικού περιβάλλοντος και μέσω αυτής να αναπτύσσεται η κατάλληλη νοοτροπία αξιολόγησης και η συνειδητοποίηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών της αναγκαιότητας της διαδικασίας (Παλαιοκρασάς, 1997).

1.3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι εκπαιδευτικοί είναι το κλειδί για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ο βασικός στόχος που είναι να αποκτήσουν όλοι οι πολίτες τις ικανότητες που χρειάζονται για τη ζωή και παράλληλα, να αναπτύξουν πλήρως το ανθρώπινο δυναμικό τους αντανakλάται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τα διάφορα κράτη την εκπαίδευσή τους. Ως εκ τούτου, τα κράτη μέλη πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειές τους για να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Αναμφισβήτητα, ο βασικότερος παράγοντας που καθορίζει την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι το εκπαιδευτικό του προσωπικό.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών βέβαια δεν είναι μια απλή υπόθεση και πολύ περισσότερο δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία. Οι φορείς που αξιολογούν έχουν πάντα μια ιδεολογική και κοινωνική αφετηρία, άρα η αξιολόγησή τους εκφράζει μια πρόθεση να εξυπηρετήσουν το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών και του εκπαιδευτικού έργου συγκεντρώνει, τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί έχουν συμπεριλάβει στις

έρευνές τους θέματα που συνδέονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών, του εκπαιδευτικού έργου, των επιδόσεων των μαθητών. Το βασικό ερώτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια είναι το κατά πόσον η αξιολόγηση είναι αναγκαία στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι επιστήμονες, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση, όπως αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε σε διάφορες χώρες, στόχευε να επιτελέσει συγκεκριμένες λειτουργίες στην κοινωνία.

Ωστόσο, υπήρξαν κατά καιρούς έρευνες που αμφισβητούσαν αυτή την αναγκαιότητα, ασκώντας αρνητική κριτική στα παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης. Υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία που αμφισβητεί την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, τη συγκρισιμότητα και την πληροφοριακή ισχύ της αξιολόγησης (Μπουζάκης, 2006).

Οι δυσκολίες που έχουν προσδιοριστεί από όσους ασχολούνται με τα ζητήματα αξιολόγησης αφορούν την αποδοχή των υπό εξέταση κριτηρίων, τους σκοπούς και τις αξίες που υπηρετεί η αξιολόγηση, το χρονικό πλαίσιο πραγματοποίησής της, τις ικανότητες των αξιολογητών, τη γνωστοποίηση και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, παρά την αμφισβήτηση και τις αρνητικές κριτικές, οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν με την ανάγκη εξεύρεσης ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης και ζητούν αναθεώρηση των μεθόδων και των στόχων της (Κασσωτάκης, 1997).

Ο Μπουζάκης (1998) συμφωνώντας με την ανάγκη εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος σημειώνει, «εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν, δηλαδή δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματα αυτής της πορείας, αφού προηγουμένως καθορίζουν τους στόχους και τα μέσα επίτευξής τους, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό». Ο Φράγκος (1992) θεωρεί ότι η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προκύπτει από την ανάγκη να διαπιστωθεί το επίπεδο του συνολικά παραγόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος, καθώς και το ποιος ή ποιοι ευθύνονται για το συντελούμενο επίπεδο αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με την άποψη του Φράγκου συμφωνεί και ο Μπουζάκης (1998), ο οποίος θεωρεί ότι η μη λειτουργία της αξιολόγησης και κατ' επέκταση η αδυναμία να αποτιμηθεί επιστημονικά η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος παρεμποδίζουν τον συγχρονισμό του με τις ευρύτερες εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών.

Η ποιότητα των εκπαιδευτικού έργου, που πρέπει να είναι το βασικό κριτήριο αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξαρτάται από την επιστημονική υποδομή των εκπαιδευτικών και από τη δυναμική της λειτουργίας τους μέσα στο σχολικό

περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρίνεται με μεθόδους αξιολόγησης που θα λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό του ήθος, την επιστημονική του επάρκεια και την ικανότητά του να διδάσκει, έτσι ώστε να κερδίζει το μαθητή και να τον βοηθάει να εξελιχθεί σε μία δημιουργική οντότητα. Ωστόσο, το βασικό επιχείρημα εναντίον της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ότι η αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιείται ως μέσο πίεσης και χειραγώγησης που επιβάλλει την κυρίαρχη ιδεολογία και αυτό προκαλούσε τις αντιδράσεις ενός μεγάλου μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας κάθε φορά που γινόταν προσπάθεια εφαρμογής ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

1.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΟΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι προσπάθειες που έχουν καταβληθεί μέχρι σήμερα για την αναζήτηση του ιδανικού μοντέλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι πάρα πολλές και με βάση αυτές οι περισσότερες χώρες προχώρησαν τις τελευταίες δεκαετίες σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών τους πρακτικών.

Μια αρχική επιστημονική προσέγγιση στη Διοίκηση έγινε γύρω στο 1900 από τον Taylor, ο οποίος πίστευε ότι η αύξηση της παραγωγικότητας ήταν η μόνη λύση για την εξασφάλιση υψηλών μισθών, αλλά και μεγαλύτερων κερδών για τον οργανισμό (Scientific Management). Στο πλαίσιο του συστήματος αυτού που εφαρμόζεται σε μερικές χώρες μέχρι και σήμερα, ο αξιολογητής καταγράφει τι κάνουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ακολουθεί η σύνταξη σχετικής έκθεσης.

Μετά το 1920, άρχισε η αμφισβήτηση της θεωρίας του Taylor με το Κίνημα των Ανθρωπίνων Σχέσεων, στο οποίο δίδεται έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο ρόλος του αξιολογητή είναι να δημιουργήσει ανθρώπινες συνθήκες εργασίας. Όμως αυτός ο τρόπος αξιολόγησης θεωρείται ελλιπής, καθώς οι αξιολογούμενοι δεν καθοδηγούνται προς τη βελτίωση.

Κατά τη διάρκεια του '50 παρατηρείται στροφή στη Διοικητική Επιστήμη με έμφαση στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Σαϊτής, 2005). Αναπτύσσεται τότε η θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία αναφέρεται στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος που θα δραστηριοποιεί τις θετικές δυνάμεις του ατόμου, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται οι στόχοι του οργανισμού. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην πεποίθηση ότι έχοντας οι εκπαιδευτικοί ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους, θα αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους, θα αποκτήσουν υπευθυνότητα και έτσι θα δημιουργηθεί μια συμμετοχική αντίληψη γύρω από την αξιολόγηση του έργου τους. Στο

πλαίσιο αυτό εκπαιδευτικοί και αξιολογητές θα συνεργάζονται σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης με κοινό στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η παραπάνω θεωρία αλλά και οι νέες προσεγγίσεις στις κοινωνικές επιστήμες είχαν σαν αποτέλεσμα η αξιολόγηση να περάσει από την εποπτεία και την αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού, στη συνεργασία και στο στοχασμό. Έτσι ήρθε στο προσκήνιο ένας διαφορετικός ρόλος, «του εκπαιδευτικού ερευνητή που με τη συνδρομή ενός διευκολυντή, θα κατανοήσει και θα μεταβάλλει τη δράση του» (Βερέβη, 2003). Με βάση τη θεωρία αυτή, το ζητούμενο είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση των ενεργειών του, μέσα από την κατανόηση των αναγκών του.

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε η θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η φιλοσοφία της οποίας θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων, με τον πιο επαρκή και αποτελεσματικό τρόπο μέσα από μια διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης. Το μοντέλο αυτό ενσωματώνει πολλές από τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και ηγεσίας και κυρίως την υιοθέτηση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Στον πυρήνα της θεωρίας αυτής κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι υπάλληλοι εργάζονται σε ένα σύστημα και ότι η ατομική και συλλογική συμπεριφορά τους μπορεί να προσαρμοστεί μέσω αλλαγών στα στοιχεία του συστήματος.

Η ΔΟΠ διέπεται από κάποιες αρχές, οι οποίες είναι:

- i) Δέσμευση της ηγεσίας
- ii) Εξασφάλιση της ποιότητας αλλά και ενέργειες για τη συνεχή βελτίωσή της.
- iii) Εστίαση στις απαιτήσεις του πελάτη. Ικανοποίηση του πελάτη.
- iv) Η συμμετοχή των εργαζομένων είναι συνολική και συστηματική.
- v) Υπευθυνότητα σε βάθος, ο κάθε εργαζόμενος ή ανώτερος πρέπει να είναι υπεύθυνος και πολύ προσεκτικός στις κινήσεις του (Δερβιτσιώτης, 2005).

Με βάση τις προαναφερθείσες θεωρίες Διοίκησης, έχουν διαμορφωθεί μοντέλα αξιολόγησης, τα οποία γενικά θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες: α) στο γραφειοκρατικό και στο β) δημοκρατικό (Μαυρογιώργος, 1993). Στο γραφειοκρατικό μοντέλο, μπορούμε να εντάξουμε τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που στηρίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης με σκοπό τον απόλυτο έλεγχο και την ομοιομορφία στην εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά έχουμε το δημοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτό κάθε σχολείο αποτελεί μια ξεχωριστή μονάδα με πολλά εμπλεκόμενα μέρη (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο αυτό αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες, καλείται να εντοπίσει τα προβλήματα, να οργανώσει σχέδια δράσης, να καταγράψει, να προγραμματίσει νέες ενέργειες, να αυτοαξιολογηθεί και να αναζητά συνεχώς τρόπους βελτίωσης της πρακτικής του. Καθώς λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού τροποποιείται δημιουργούνται εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης

με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Αναφέρονται ενδεικτικά μερικές όπως, η συμβουλευτική (mentoring), η συναδελφική καθοδήγηση (peer coaching), η αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων/συναδέλφων (peer assessment), η χρήση portfolio (Sullivan & Glanz, 2000).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των μοντέλων αξιολόγησης στην εκπαίδευση αφορά στο αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή το τι αξιολογείται και έτσι έχουμε: α) τη συνολική αξιολόγηση, η οποία σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και β) τη μερική ή τμηματική αξιολόγηση, η οποία αναφέρεται σε ένα επιμέρους αντικείμενο όπως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των στελεχών εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών.

Ακολουθως με κριτήριο το χρόνο, δηλαδή ανάλογα με τη χρονική σχέση της αξιολόγησης με την εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση διακρίνεται σε: α) προκαταρκτική, η οποία διεξάγεται πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό τη διαμόρφωση του προγράμματος με βάση τις υπάρχουσες ανάγκες, β) σε ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία γίνεται παράλληλα με την εκπαιδευτική προσπάθεια, με σκοπό να διαμορφώσει την εξέλιξη του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της διαδικασίας, με βασικό σκοπό τον εντοπισμό αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και γ) σε τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, με την οποία γίνεται μια τελική εκτίμηση της επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

Τέλος, με κριτήριο τους αξιολογητές, δηλαδή, ανάλογα με τα πρόσωπα που αξιολογούν και τη σχέση τους με το αντικείμενο της αξιολόγησης διακρίνουμε: α) την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από φορείς εκτός της σχολικής μονάδας (ένα άτομο ή μια ομάδα αξιολογητών) και β) την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές: i) στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική ιεραρχία κρίνουν τους κατώτερους και ii) στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση (Σολομών, 1999), η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση), οι οποίοι στην περίπτωση αυτή θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, η τελευταία αυτή διάκριση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, αποτελεί πολυσυζητημένο θέμα στο χώρο της εκπαίδευσης για λόγους που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του κάθε είδους. Ο MacBeath (2001) ισχυρίζεται ότι «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης», καθώς σκοπός της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η

βελτίωση της ποιότητας μέσω του εντοπισμού των αδυναμιών, ενώ σκοπός της εξωτερικής αξιολόγησης αποτελεί ο έλεγχος πραγματοποίησης των απαραίτητων διαδικασιών βελτίωσης (Eurydice, 2004). Επιπλέον, σε σύγκριση με τις μορφές της εξωτερικής αξιολόγησης (επιθεωρητές, εταιρίες αξιολόγησης, κλπ), η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μία «ανέξοδη και εναλλακτική λύση» (MacBeath, 2005).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι ο συνδυασμός της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης. Τόσο λοιπόν οι τάσεις που διαμορφώνονται στην Ε.Ε, όσο και η αδυναμία ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγούν προς την επιτακτική αναζήτηση ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή ενός θεσμικού πλαισίου αποτελεί η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης και η επιμόρφωση στις εναλλακτικές μορφές της αξιολόγησης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με το θεσμό και να υπάρξει ανταπόκριση από τη βάση, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα συμμετοχικό αξιολογικό μοντέλο.

Επίσης, στο πλαίσιο της εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ο Διευθυντής ο οποίος προΐσταται του Συλλόγου των Διδασκόντων, καλείται να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο, να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης των σκοπών του σχολείου, να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό, θετικό κλίμα και να αξιολογεί την ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι εκπαιδευτικοί, για να εφαρμόσουν την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, θα πρέπει να στηριχθούν στο να αναπτύξουν τον επαγγελματισμό τους στο έπακρο, αλλά και να συνεργαστούν με ένα Σχολικό ή Παιδαγωγικό Σύμβουλο, ο οποίος θα τους καθοδηγεί και θα τους παροτρύνει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και η καθοδήγηση και στήριξη των εκπαιδευτικών, τόσο από επιστημονικούς φορείς όσο και από συναδέλφους τους.

Οι ερευνητές στο πλαίσιο της συζήτησης για την εκπαιδευτική αξιολόγηση επικεντρώνονται στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια στο διεθνή χώρο, κυρίως στην Αμερική και την Αγγλία διαμορφώθηκαν δείκτες αξιολόγησης, οι οποίοι είναι ποσοτικοί αλλά και ποιοτικοί. Στη διεθνή βιβλιογραφία, (Teddie & Reynolds 2000, Ishawa & Ryann 2002), έχουμε την αξιοποίηση των δεικτών ποιότητας, καθώς και την οργάνωση και χρήση τους στους παρακάτω τομείς πολιτικής προτεραιότητας: στη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και διακίνηση της γνώσης, στην παροχή ευκαιριών ισότητας και κοινωνικής κινητικότητας, στην προσωπική καλλιέργεια και ανάπτυξη των ατόμων, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη αξιών και στην αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων ανθρώπινων και χρηματικών πόρων για την αναζήτηση και επίτευξη των παραπάνω στόχων.

1.5.Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, έχει μακρά ιστορία, ξεκινώντας από το 19ο αιώνα και αφορούσε αρχικά τον έλεγχο της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών και του έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ο έλεγχος γινόταν μέσω της διεξαγωγής εξετάσεων για τους μαθητές και ακολουθούσε η σύνταξη εκθέσεων από εποπτικά συμβούλια και επιθεωρητές. Στον 20ο αιώνα, καθώς οι κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες σταδιακά άλλαζαν, οι μορφές της αξιολόγησης όπως και ο κοινωνικός της ρόλος διαφοροποιήθηκαν, διατηρώντας ωστόσο ένα κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τον 21ο αιώνα, παρατηρείται παγκοσμίως μια στροφή προς την εφαρμογή αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath 2001). Με την εκπαιδευτική αυτονομία και την αυτοαξιολόγηση του σχολείου στο σύνολό του και των εκπαιδευτικών ειδικότερα, έχουμε μετατόπιση του ελέγχου και της παρακολούθησης από το εξωτερικό στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, με στόχο την εξασφάλιση ενός δημιουργικού και δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία.

Σήμερα, ενώ οι μισθοί του διδακτικού προσωπικού καταλαμβάνουν το 70% των τρεχουσών δαπανών για την εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα συστήματα πρόσληψης, εκπαίδευσης και υποστήριξης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξακολουθούν να παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες, οι οποίες εμποδίζουν τα κράτη μέλη να αποδώσουν τα μέγιστα. Η παγκόσμια οικονομική ύφεση και η μείωση των εσόδων σε πολλά κράτη μέλη τα τελευταία χρόνια επιδείνωσαν το πρόβλημα αυτό και ασκείται μεγαλύτερη πίεση στους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς οι χώρες προσπαθούν να εξισορροπήσουν τα οικονομικά τους.

Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, ο προβληματισμός γύρω από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης κινείται γύρω από τους ακόλουθους άξονες:

- έννοια, στόχοι και διαδικασίες αξιολόγησης
- αρμόδιοι φορείς για την υλοποίηση της αξιολόγησης
- μορφές αξιολόγησης και κριτήρια
- τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Τα κριτήρια και οι μέθοδοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ποικίλλουν και στις περισσότερες χώρες οι εκπαιδευτικοί διανύουν πρώτα μια δοκιμαστική περίοδο και μετά αποκτούν επαγγελματική άδεια για άσκηση του επαγγέλματος. Ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης πρέπει να αντιμετωπίζει αυτά τα θέματα με

συνεκτικό τρόπο και να παρέχει υποστήριξη, εποπτεία και επαγγελματική κατάρτιση, να εντοπίζει τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται πρόσθετη βοήθεια και σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και μια αλλαγή σταδιοδρομίας, αλλά και εκείνους που ξεχωρίζουν και μπορούν να μοιραστούν καλές πρακτικές με τους συναδέλφους τους.

Στο πλαίσιο προσδιορισμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τις έννοιες «Ποιότητα Εκπαιδευτικού» και «Ποιότητα Διδασκαλίας». Ως ποιότητα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να θεωρηθεί το σύνολο των προσωπικών χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων που αντικατοπτρίζονται στον τρόπο διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των προτύπων συμπεριφοράς.

Η ποιότητα της διδασκαλίας από την άλλη αναφέρεται σε ένα ισχυρό έναυσμα που κατευθύνει ένα ευρύ φάσμα μαθητών προς τη μάθηση. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι εν μέρει μια λειτουργία της ποιότητας του εκπαιδευτικού –των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των διαθέσεών του- αλλά επίσης επηρεάζεται έντονα από το πλαίσιο διδασκαλίας, το πρόγραμμα σπουδών και τις μεθόδους του συστήματος αξιολόγησης. Για να είναι η διδασκαλία αποτελεσματική, πρέπει η χάραξη πολιτικής να εξετάζει το περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και τις ικανότητες του κάθε εκπαιδευτικού.

Τα σχολεία, ωστόσο, δεν είναι σαν τις επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα όπου ο στόχος των εργαζομένων είναι να μεγιστοποιήσουν τα κέρδη. Επίσης, υπάρχουν πολλά επιθυμητά αποτελέσματα από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, που κυμαίνονται από τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις εξετάσεις μέχρι την υιοθέτηση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης. Έτσι, ένα κρίσιμο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι φορείς χάραξης πολιτικής είναι να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο ο ανταγωνισμός, τα κίνητρα και η λογοδοσία θα συγκεντρωθούν και θα αλληλεπιδράσουν ώστε να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βασικοί παράμετροι προς εξέταση όταν μιλάμε για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι:

1. Ποιος θα αξιολογηθεί: Το θέμα της αξιολόγησης είναι κάθε εκπαιδευτικός ως ξεχωριστή μονάδα, ή ως μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση της ηγεσίας του σχολείου και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

2. Από ποιους θα αξιολογηθεί: Δηλαδή έχει σημασία ο τρόπος που θα γίνει η επιλογή των αξιολογητών ή τον οργανισμών αξιολόγησης, η προετοιμασία ανθρώπινου δυναμικού ικανού να αναλάβει αυτό το ρόλο αλλά και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών ώστε να δεχτούν την αξιολόγηση

3. Ποια στοιχεία θα αξιολογηθούν: Οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην κύρια δραστηριότητα της διδασκαλίας,

συνήθως καλύπτουν τομείς όπως ο σχεδιασμός και η προετοιμασία, το περιβάλλον της τάξης και η σχέση με τους μαθητές. Άλλες διαδικασίες καλύπτουν και επιμέρους ευθύνες των εκπαιδευτικών, όπως η συμβολή τους στην ανάπτυξη του σχολείου, η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κοινότητας, οι σχέσεις με την τοπική κοινότητα.

4. Ποια θα είναι η τεχνική/το είδος της αξιολόγησης; Αυτή η πτυχή αναφέρεται στα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης προσέγγισης για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, που είναι ο συνδυασμός των μέσων, των κριτηρίων και των προτύπων, των στόχων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση μπορεί να βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα μέσων, όπως η αυτοαξιολόγηση, η παρατήρηση στην τάξη, η κατάρτιση, τα τυποποιημένα πρότυπα αριστείας ή να βασίζεται σε μαθητεία κοντά σε έμπειρους συναδέλφους (mentoring). Ως εκ τούτου, η πτυχή αυτή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές τεχνικές συνδυάζονται για να παράγουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης.

5. Ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης; Οι στόχοι της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συνήθως είναι η βελτίωση και η λογοδοσία.

6. Ποια θα είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης; Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμεύουν είτε για την ανατροφοδότηση των επιδόσεων, την εκπόνηση επαγγελματικών σχεδίων ανάπτυξης, ή οδηγούν σε οικονομικές ή άλλες ανταμοιβές (προώθηση καριέρας). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης πρέπει να αποτελούν τη βάση για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και για τη σύσταση οργανισμών με στόχο την αναθεώρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, μέσω της οποίας θα διαμορφώνεται η αναπτυξιακή πολιτική στο χώρο της εκπαίδευσης.

7. Εμπλεκόμενα μέρη: Δηλαδή ποιους αφορά η αποτελεσματικότητα ή μη του έργου του εκπαιδευτικού. Σχετίζεται με τη συμμετοχή στην αξιολόγηση ενός συνόλου έμμεσα ενδιαφερομένων, όπως οι γονείς, οι διοικητικές αρχές, τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, οι φορείς χάραξης κυβερνητικής πολιτικής.

Το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να μελετηθεί αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό σύστημα και τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχεδιασμό των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Χωρίς επαρκή κατανόηση του φάσματος των παραγόντων που εμπλέκονται υπάρχει κίνδυνος ανάπτυξης αναποτελεσματικών προσεγγίσεων κατά την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Παραδείγματα κοινωνικών παραγόντων είναι η δημογραφία και η πολιτιστική πολυμορφία της χώρας, οι τρέχουσες οικονομικές συνθήκες, οι τάσεις της αγοράς εργασίας, ο ρόλος των μέσων μαζικής ενημέρωσης και

η γενική άποψη για τη σχολική εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, η εφαρμογή πολιτικών αξιολόγησης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα.

Υπάρχουν βέβαια και άλλοι παράγοντες που ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως η κατανομή των ευθυνών από τις εκπαιδευτικές αρχές, η κατανομή των αρμοδιοτήτων εντός του σχολείου, η σχολική ηγεσία, ο βαθμός αυτονομίας του σχολείου, η δομή της εκπαίδευσης, τα ακαδημαϊκά πρότυπα, ο χρόνος βασικής εκπαίδευσης, ο τρόπος επιλογής του σχολείου, η κατανομή των πόρων εντός του σχολικού συστήματος, η παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων (καριέρα και ανταμοιβές), η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών, οι επαγγελματικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας, οι συνθήκες μάθησης, οι δομές στήριξης των σχολείων.

Όπως φαίνεται λοιπόν η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολυσύνθετο ζήτημα, του οποίου ωστόσο η αναγκαιότητα είναι ανάλογη με την προσοχή που πρέπει να δοθεί κατά την κατασκευή του. Ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου πλαισίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται προσεκτική εξέταση μια σειράς ζητημάτων. Πρώτον, θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο των γενικών στόχων για την εκπαίδευση όπως είναι η επέκταση της σχολικής αυτονομίας, η ύπαρξη εθνικών προγραμμάτων σπουδών και προτύπων, ή η υιοθέτηση κουλτούρας αξιολόγησης. Δεύτερον, οι σκοποί του πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ορίζονται με σαφήνεια.

Ειδικότερα, πρέπει να είναι σαφές ποιες πτυχές της αξιολόγησης θα εξεταστούν για να βελτιωθούν. Συνολικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δημιουργία άρτια καταρτισμένου προσωπικού, αλλά και ενός πλαισίου στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναπτύξουν ένα ερευνητικό ρόλο, παράλληλα με τη διδασκαλία τους, όπου θα εμπλέκονται πιο ενεργά με τη νέα γνώση και θα επωφελούνται από τις δομές υποστήριξης για τη βελτίωση του έργου τους. Τρίτον, πρέπει να υπάρξει μια σαφής κατανόηση των ευθυνών των διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων στο πλαίσιο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι υπηρεσίες που είναι επιφορτισμένες με τη διασφάλιση της ποιότητας, όπως γραφεία επιθεωρήσεων, τοπικές εποπτικές αρχές, οι γονείς και οι σχολικές κοινότητες, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές, όλοι παίζουν διαφορετικούς ρόλους στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

1.6. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν αδιαμφισβήτητα τον πιο σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από την ύπαρξη ιδιαίτερα καταρτισμένων εκπαιδευτικών, τη διάθεση επαρκών χρηματικών πόρων στην εκπαίδευση και την παροχή κίνητρων ώστε οι εκπαιδευτικοί να δίνουν τον καλύτερό εαυτό τους. Επομένως, η αποτελεσματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι κεντρικής σημασίας για τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας σε ένα σχολείο. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών αλλά και τις πτυχές που χρειάζεται να αναπτυχθούν περαιτέρω. Από αυτή την άποψη, ο θεσμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό βήμα στην προσπάθεια για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μια ουσιαστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει σαφή εκτίμηση των ικανοτήτων τους, που θα ακολουθείται από ανατροφοδότηση, καθοδήγηση, υποστήριξη και παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας για τη διδασκαλία και τη μάθηση (TALIS) του ΟΟΣΑ αποκαλύπτουν πως η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την αξιολόγηση και θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν είναι ευεργετική και χρήσιμη για την ανάπτυξή τους ως εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2009).

Υπάρχουν περίπου έξι εκατομμύρια εκπαιδευτικοί στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η δημογραφική αλλαγή στις ευρωπαϊκές κοινωνίες επηρεάζει έντονα τα διδακτικά επαγγέλματα στην Ευρώπη. Σε πολλά κράτη μέλη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σήμερα είναι στην υψηλότερη ηλικιακή ομάδα (40-49 και άνω των 50 ετών). Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μεγαλύτεροι από εκείνους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2010, στη Γερμανία και την Ιταλία περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν πάνω από 50. Ομοίως, στη Βουλγαρία, την Ισπανία και την Αυστρία πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί είναι κάτω από 30. Το ποσοστό των γυναικών και των ανδρών εκπαιδευτικών ποικίλλει επίσης από χώρα σε χώρα. Οι γυναίκες εξακολουθούν να κρατούν τα ηνία τόσο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι πάνω από το 60% των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες.

Ως γενική τάση, οι πραγματικές αποδοχές των εκπαιδευτικών σε πολλές από τις χώρες με διαθέσιμα δεδομένα βρίσκονται κοντά στον ανώτατο προβλεπόμενο μισθό. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από το σχετικά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες, ο μέσος αριθμός των ετών που πρέπει να ολοκληρώσει ο εκπαιδευτικός για να αποκτήσει τον ανώτατο προβλεπόμενο είναι μεταξύ 15 και 25 ετών.

Περισσότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρουν ότι εργάζονται σε σχολεία με έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού και σχεδόν το ήμισυ των διευθυντών των σχολείων αναφέρει ελλείψεις εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ενώ σχεδόν το 90 % των εκπαιδευτικών στην ΕΕ αναφέρουν ότι είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους, το 81 % πιστεύει ότι η διδασκαλία δεν εκτιμάται στην κοινωνία. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι για την εργασία τους, δεν διατίθεται παντού στήριξη κατά της έναρξης σταδιοδρομίας τους (TALIS, 2013).

Στα ζητήματα που κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στην παγκόσμια συζήτηση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση συγκαταλέγεται, αναμφίβολα, και η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη αυτή φαίνεται να επηρεάζει ευνοϊκά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών οργανισμών, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημαντικότερο συντελεστή του εκπαιδευτικού έργου. Όλοι οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης, όπως οι υποδομές, οι πολιτικές, τα προγράμματα, τα διδακτικά μέσα και οι μέθοδοι αδυνατούν, όσο κι αν βελτιώνονται, να συμβάλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική αναβάθμιση, εάν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού δε διαθέτουν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου αυτού. (Βερέβη, 2003).

Η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου υποδεικνύει, τόσο στην κεντρική εξουσία όσο και σε κάθε σχολική μονάδα χωριστά, να θέτουν ως βασικό τους άξονα την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό βασίζεται στην πεποίθηση ότι εφόσον αναβαθμιστεί και ενισχυθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο, θα ανανεωθεί συνάμα το παιδαγωγικό κλίμα, οι διδακτικές πρακτικές και όλες οι επιμέρους παράμετροι που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας.

Είναι γεγονός ότι σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ωστόσο δεν διατυπώνεται καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε 24 ευρωπαϊκές χώρες. Το πιο κοινό κίνητρο για συμμετοχή σε προγράμματα ΕΑ είναι η δυνατότητα προαγωγής (συναντάται σε 17 Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα), ωστόσο μόνο ορισμένα κράτη μέλη (π.χ. Βέλγιο, Τσεχική Δημοκρατία, Λιθουανία, Μάλτα, Ηνωμένο Βασίλειο) έχουν υποχρεωτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως μέρος των σχεδίων ανάπτυξης των σχολείων τους ή ως προϋπόθεση εξέλιξης της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.

Η παρατηρούμενη ανάγκη από τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι μεγαλύτερη από ότι οι πραγματικές δυνατότητες που έχουν. Πολλοί εκπαιδευτικοί είτε δεν βρίσκουν κατάλληλο επαγγελματικό πρόγραμμα ανάπτυξης είτε δεν μπορούν να το παρακολουθήσουν, λόγω των συγκρουόμενων ωραρίων εργασίας. Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερη επαγγελματική ανάπτυξη από ό, τι λαμβάνουν σήμερα. Αξίζει, τέλος, να αναφέρουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογείται, τόσο για τη διδακτική και την παιδαγωγική ικανότητά του όσο και για την υπηρεσιακή του συνέπεια και υπευθυνότητα.

1.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

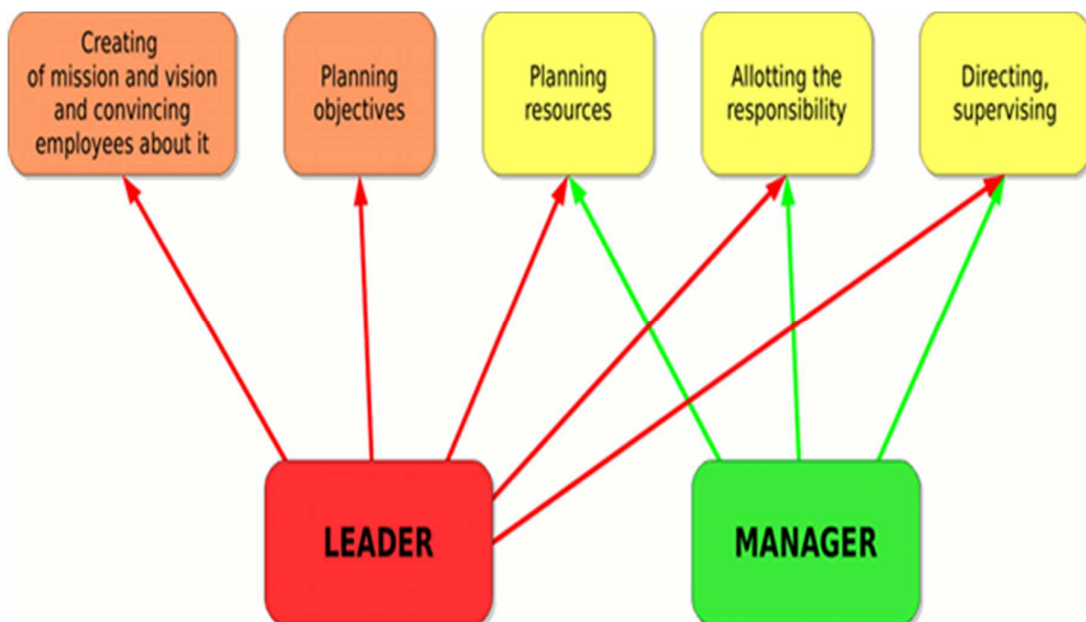
Κατά μέσο όρο, οι διευθυντές των σχολείων δαπανούν περισσότερο από το 40% του χρόνου τους για τη διαχείριση και τις διοικητικές υποχρεώσεις του σχολείου απ' ότι για παράδειγμα, στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και σε παιδαγωγικές δραστηριότητες, στη διδασκαλία ή στην επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές. Σε γενικές γραμμές, ο αριθμός των υποψηφίων για τις θέσεις ηγεσίας στα σχολεία είναι συχνά πολύ χαμηλός. Το ηλικιακό προφίλ είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις περισσότερες χώρες (ηλικίες άνω των 50). Αυτό το επάγγελμα χαρακτηρίζεται, επίσης, από ανισορροπία μεταξύ των φύλων, με τους περισσότερους ηγέτες στα σχολεία να είναι άντρες.

Η σχολική ηγεσία αυτή τη στιγμή αποτελεί άμεση προτεραιότητα για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Pont et al., 2008). Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις, όπως την προοδευτική αποκέντρωση των σχολείων, υιοθέτηση διαδικασιών αυτονομίας, αυξανόμενη πίεση για λογοδοσία των σχολικών μονάδων, μια πιο έντονη επίδραση των εκπαιδευτικών μελετών σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στον τομέα της εκπαίδευσης (Hernik, Wasilewska, Kasprzak, 2012).

Αυτοί οι παράγοντες αναγκάζουν τους διευθυντές των σχολείων να αναλάβουν συγκεκριμένες δράσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να διευρύνουν το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι διευθυντές των σχολείων αντιμετωπίζουν επίσης τις αυξανόμενες προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή, μαζί με ιδιαίτερα αυξημένες αρμοδιότητες. Έτσι η θέση αυτή απευθύνεται πλέον σε ανθρώπους που διαθέτουν αυξημένες ικανότητες διαχείρισης των σχολικών ζητημάτων, αλλά που μπορούν, παράλληλα, να ηγηθούν των πολιτικών εκείνων που θα διασφαλίσουν την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η βασική πρόκληση για τη βελτίωση του σχολείου σήμερα, λοιπόν, είναι οι διευθυντές να μην είναι απλοί διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους,

αλλά να γίνουν ηγέτες των σχολείων τους, οι οποίοι θα μπορούν μάλιστα να αξιοποιήσουν τον ηγετικό ρόλο στο ευρύτερο περιβάλλον πέραν του σχολείου τους. Οι αποτελεσματικοί οργανισμοί μάθησης είναι σε θέση να μαθαίνουν συνεχώς και οι ηγέτες αυτών των οργανισμών κατανοούν ότι οι οργανισμοί τους αποτελούν ταχέως μεταβαλλόμενα, σύνθετα και αλληλοσυνδεδεμένα συστήματα. Είναι σε θέση να διαθέτουν όραμα και να εφαρμόζουν διαδικασίες που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, ώστε οι μελλοντικές ενέργειες τους να είναι αποτελεσματικές (Senge, 1990 Senge et al., 2000). Ο διευθυντής-ηγέτης ενός τέτοιου οργανισμού «θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση» (Θεοφιλίδης, 1994).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι ιεραρχικά δομημένο και στην κορυφή της κεντρικής διοίκησης και όλου του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας, ενώ στη βάση βρίσκεται το σύνολο των σχολικών μονάδων. Η κορυφή χαρακτηρίζεται από μεγάλη συγκέντρωση αρμοδιοτήτων. Όσο κατεβαίνουμε προς τη βάση της πυραμίδας, μειώνονται οι διοικητικές αρμοδιότητες και έτσι οι αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι κυρίως εκτελεστικές. Η διοίκηση ασκείται, σε επίπεδο Περιφέρειας, από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και, σε επίπεδο Νομού, από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το ζήτημα του ελέγχου και της επιθεώρησης στην Ελλάδα είναι πολυσυζητημένο και έχει μακρά ιστορία, με το θεσμό του Επιθεωρητή να αποτελεί έναν από τους μακροβιότερους (κράτησε περίπου 150 χρόνια) και σημαντικότερους θεσμούς όσον αφορά την εποπτεία και τη διοίκηση της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Αρχικά υπήρχε ο Γενικός Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων, που επιθεωρούσε τους δασκάλους ασκώντας πειθαρχική εξουσία, ακολούθησε ο θεσμός των εκτάκτων επιθεωρητών και το 1895 εισήχθη ο θεσμός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή. Μετά το 1911 οι Επιθεωρητές, οι οποίοι ασκούσαν όλη τη διοικητική και εποπτική εξουσία, έγιναν μόνιμοι και αυξήθηκαν σε αριθμό. Ο ρόλος του Επιθεωρητή ήταν ρόλος ελέγχου και αξιολόγησης του σχολικού έργου και ιδιαίτερα των διδακτικών πρακτικών. Τα κριτήρια αφορούσαν την υπηρεσιακή εξέλιξη ή τη μονιμότητα, την επαγγελματική δραστηριότητα, την ευσυνειδησία, το ήθος, το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά του δασκάλου εντός και εκτός σχολείου, αλλά και τα κοινωνικά φρονήματα και τις πολιτικές πεποιθήσεις.

Το 1982 ο θεσμός του Επιθεωρητή καταργήθηκε νομοθετικά, προκειμένου όμως να αποφορτιστεί το αρνητικό κλίμα της εποχής εκείνης και δεδομένης της ανάγκης για επαναφορά της αξιολόγησης έγινε προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της διαδικασίας της αξιολόγησης. Έτσι προέκυψε η έννοια του «εκπαιδευτικού έργου» που αναφέρεται στην αξιολόγηση του έργου που παράγεται, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο. Με τη χρήση του παραπάνω όρου μετατοπίζεται το ενδιαφέρον από τον εκπαιδευτικό, ως αυτόνομο συντελεστή του εκπαιδευτικού συστήματος, στο εκπαιδευτικό έργο και κατά συνέπεια στο συνολικά παραγόμενο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Ακολούθως, καθιερώθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου στη χώρα μας με σκοπό να συμβάλλει στην προώθηση και την επικράτηση δημοκρατικών διαδικασιών

για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής στα σχολεία. Σκοπός ήταν ο σχολικός σύμβουλος να έχει το ρόλο του επιστημονικού συνεργάτη των εκπαιδευτικών, που θα προωθεί την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, θα ασχολείται με την επίλυση σχολικών θεμάτων, καθώς και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ψηφίστηκε εν συνεχεία, ο Νόμος 2043/92 με θέμα «Εποπτεία και διοίκηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», σύμφωνα με τον οποίο υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι και οι Διευθυντές των σχολείων, καθώς και το Π.Δ. 320/1993 με θέμα «Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», η εφαρμογή του οποίου ωστόσο ανεστάλη, λόγω αντιδράσεων των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων. Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια άρχισε γρήγορα να εξασθενεί γιατί δεν αναπτύχθηκε μια σωστή συνεργασία μεταξύ εκείνων και των εκπαιδευτικών.

Ακολούθησε η ψήφιση του Νόμου 2525/97 με θέμα «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Στον εν λόγω Νόμο προβλέπεται η θεσμοθέτηση μιας σειράς διαδικασιών και οργάνων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Νόμος προέβλεπε την ίδρυση ενός «Σώματος Μονίμων Αξιολογητών» (Σ.Μ.Α) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που ασκούν την αξιολόγηση με αποκλειστική ευθύνη τους, ασκούν επίσης αξιολογικό αλλά και πειθαρχικό έργο, καθώς αυτοί παραπέμπουν τους εκπαιδευτικούς «προς τα αρμόδια όργανα για την επιβολή οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής».

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει διαφορετικό περιεχόμενο, με μεγαλύτερες ή μικρότερες αποκλίσεις, στα διάφορα νομοθετικά κείμενα. Στο Π.Δ. 320/1993 ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Στο Νόμο 2525/1997 «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία».

Επίσης, το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαμόρφωσε το 1997, μία πρόταση για ένα συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με κεντρικό άξονα τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με αυτό, συγκροτήθηκε ένα σύστημα αξιολόγησης προσαρμοσμένο στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας. Με πρωτοβουλία της

Ευρωπαϊκής Επιτροπής και την εποπτεία μιας ευρωπαϊκής συμβουλευτικής ομάδας ξεκίνησε από πέντε ελληνικά σχολεία, υπό τον συντονισμό του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε συνεργασία με άλλα 96 σχολεία ευρωπαϊκών χωρών, ένα πιλοτικό πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης.

Αξιοποιώντας και την παραπάνω εμπειρία, ακολούθησε ένα δεύτερο πειραματικό τριετές πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης όπου συμμετείχαν περίπου 150 εκπαιδευτικοί και 2000 μαθητές (Σολομών Ι., Τσατσαρώνη Ά., Κότσιρα Α. 1999). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος περιελάμβανε τη διαγνωστική φάση (συνολική απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου), τη διερευνητική φάση (δημιουργία ομάδων που καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα και σε ένα προκαταρκτικό Πρόγραμμα Δράσης) τον προγραμματισμό και την ανάπτυξη σχεδίου δράσης στη σχολική μονάδα. Στο τέλος του σχολικού έτους προβλεπόταν σύνταξη από τους συμμετέχοντες Ετήσιας Έκθεσης Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου. Το εν λόγω εγχείρημα αποτέλεσε ένα καινοτόμο βήμα για την Ελλάδα την περίοδο εκείνη ωστόσο η υλοποίηση του παρέμεινε σε πιλοτικό επίπεδο.

Ακολούθως, στην Υ.Α Δ2/1938/26-2-1998 που εκδόθηκε με θέμα «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών», σκοπός της αξιολόγησης, ορίζεται ως «η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής, η επιτάχυνση της υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, η άμβλυνση των ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, η μείωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας, η ταχύτερη μετάδοση των πληροφοριών, η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (..) η επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποτίμηση των προσπαθειών και η κινητοποίηση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη επιδιώκοντας τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας εκπαίδευσης και τη βελτίωση όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων. Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της δυνατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης».

Η προσπάθεια υιοθέτησης ενός εφαρμόσιμου και κατ' επέκταση βιώσιμου συστήματος αξιολόγησης συνεχίστηκε το 2002 με την ψήφιση του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24 Α΄) με θέμα «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», που όμως εξακολουθεί να αφορά μια αυστηρά ιεραρχημένη δομή ελεγχόμενη από την κεντρική εξουσία, δεδομένου ότι οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης στους οποίους συγκεντρώνονται οι αρμοδιότητες των σχολείων της περιφέρειας, διορίζονται και παύονται από τον Υπουργό. Αρχίζει, παράλληλα, η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση, αλλά υπό τη εποπτεία των Συμβούλων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μονιμοποίηση, καθώς και τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη.

Και φτάνουμε στις πιο πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις που είναι η ψήφιση του νόμου Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71,τ.Α΄) με θέμα «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», βάσει του οποίου εισάγεται ξανά στην εκπαίδευση η «αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας», από το σχολικό έτος 2010-11, με την ανακοίνωση εφαρμογής του σχετικού προγράμματος, σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010 του ΥΠ.Π.Ε.Θ. με θέμα «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Ειδικότερα, η εν λόγω εγκύκλιος αναφέρει ότι «Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων στοχεύει με σταδιακές παρεμβάσεις να οικοδομήσει το «Νέο Σχολείο», αλλάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα προς όφελος του μαθητή, του εκπαιδευτικού και της κοινωνίας ευρύτερα. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχει ως στόχο να αναδείξει τη σχολική μονάδα ως βασικό φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι με τις δράσεις τους να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματικότερη οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση της σχολικής μονάδας».

Το πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης αποτελεί μια συμπληρωματική μορφή στην ήδη θεσμοθετημένη ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και τον οικείο σχολικό σύμβουλο. Η πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας είναι να αυτοαξιολογούνται τα σχολεία βάσει συγκεκριμένων τομέων-δεικτών και κριτηρίων (ποσοτικών και ποιοτικών). Οι δείκτες αυτοί προσδιορίστηκαν με βάση τους 16 δείκτες αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης που έχει προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκή έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας, Μάιος 2000). Επίσης, οι δείκτες αυτοί

ακολουθούν ανάλογους δείκτες και κριτήρια, τα οποία έχουν προταθεί κατά καιρούς από τον Ο.Ο.Σ.Α., στο πλαίσιο αξιολόγησης των σχολείων.

Η ΑΕΕ (Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) εφαρμόστηκε πιλοτικά τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12 και συνοδεύτηκε με έντονες αντιδράσεις από τη ΔΟΕ και την ΟΛΜΕ. Το έργο υλοποιήθηκε σε 500 σχολικές μονάδες, οι οποίες συμμετείχαν εθελοντικά παρά την αντίθεση πολλών παραγόντων. Η γενίκευση κι εφαρμογή της ΑΕΕ για όλες τις σχολικές μονάδες ανακοινώθηκε για το σχολικό έτος 2013-2014 και ακολούθησε ένα πλήθος εγκυκλίων για την εφαρμογή της: οι υπ' αριθμ. 157723/ Γ1/23.10.2013, 1900089/Γ1/10.12.2013 εγκύκλιοι και η υπ' αριθμ. 44375/Γ1/24.03.2014 Υπουργική Απόφαση με θέμα «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014». Η εν λόγω Υπουργική Απόφαση όριζε συγκεκριμένες ημερομηνίες για τη συγκρότηση των ομάδων εργασίας, τη συνεδρίαση των συλλόγων διδασκόντων και την υποβολή της έκθεσης γενικής εκτίμησης κάθε σχολείου ηλεκτρονικά στο ΙΕΠ – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

Η ΑΕΕ στηριζόταν στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης λαμβάνονται υπόψη τεκμήρια από τον ατομικό φάκελο (portfolio) των εκπαιδευτικών και τεκμήρια της σχολικής μονάδας (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία για το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο), τα οποία αντιστοιχούν στις ακόλουθες αναλυτικές/ερμηνευτικές κατηγορίες του εκπαιδευτικού έργου. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό έργο επιμερίζεται στις ακόλουθες κατηγορίες: Α. Δεδομένα του σχολείου, Β. Διαδικασίες του σχολείου και Γ. Αποτελέσματα του σχολείου.

Η ΑΕΕ είχε συστημικό χαρακτήρα και συνδέθηκε με πολλούς αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως είναι τα μέσα και οι πόροι (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), οι οργανωτικές και διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), οι ενισχυτικές πρωτοβουλίες (επιμορφωτικές δραστηριότητες, αντισταθμιστικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις) και άλλα. Βασικός σκοπός του έργου της ΑΕΕ ήταν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Το θεματικό πλαίσιο στην αρχική του φάση περιελάμβανε 19 δείκτες ποιότητας, ωστόσο κατά την εφαρμογή του και με βάση την ανατροφοδότηση από τα σχολεία διαμορφώθηκαν 15 δείκτες ποιότητας, που συμπεριελήφθησαν στους ακόλουθους επτά τομείς: 1. Μέσα και Πόροι, 2. Ηγεσία, Διοίκηση και Οργάνωση του Σχολείου, 3. Διδασκαλία και Μάθηση, 4. Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο, 5. Προγράμματα, Παρεμβάσεις και Δράσεις Βελτίωσης, 6. Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα, 7. Αποτελέσματα του Σχολείου.

Κάθε τομέας εξειδικευόταν σε βασικούς δείκτες αυτοαξιολόγησης, οι οποίοι, με τη σειρά τους, αποτιμώνταν με βάση ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια. Κάθε επίπεδο ανάλυσης έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Η υλοποίηση του προγράμματος προβλεπόταν να πραγματοποιηθεί με ομάδες εργασίας, αποτελούμενες από μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους, το σχολείο αποτιμά το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, καθώς και την πρόοδο ή/και τα αποτελέσματα των Σχεδίων Δράσης που υλοποιήθηκαν. Η ετήσια αξιολόγηση αποτελεί μια συλλογική διαδικασία λήψης απόφασης, η οποία πραγματοποιείται με ευθύνη του Διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καταγράφονταν στην Ετήσια Έκθεση Αξιολόγησης του σχολείου, η οποία επρόκειτο να αναρτηθεί στο Δίκτυο της ΑΕΕ και στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας αποτέλεσε ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής των δομών, των διαδικασιών και της κουλτούρας στη σχολική μονάδα που βασίστηκε στην αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας των σχολείων και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση του έργου τους. Σύμφωνα με τις εκθέσεις των σχολείων η εφαρμογή της ΑΕΕ είχε αρκετά θετικά αποτελέσματα, μεταξύ των οποίων, η βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος, η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτόμων δράσεων και η ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ωστόσο, σημειώθηκαν και αρνητικά σημεία όπως η αύξηση του φόρτου εργασίας, διότι ορισμένες διαδικασίες κατά την υλοποίηση των σχεδίων δράσης ήταν ιδιαίτερα γραφειοκρατικές και χρονοβόρες, καθώς και η έλλειψη οικονομικών πόρων, εξοπλισμού και μέσων για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης. Επίσης, τα σχολεία ανέφεραν ότι η αρνητική παρέμβαση των συνδικαλιστών είχε ως αποτέλεσμα την επιφυλακτική στάση πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο της ΑΕΕ και τη μη συμμετοχή τους στο εν λόγω Πρόγραμμα.

Εν συνεχεία, ο θεσμός της αξιολόγησης βασίστηκε νομοθετικά στο Ν. 4024/2011 για την «Αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων», καθώς και στην έκδοση του Π.Δ. 152/2013 με θέμα «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Σύμφωνα με το ανωτέρω Π.Δ. «Σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει: α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού

συστήματος στο σύνολό του με στόχο τη βελτίωσή του, β) στη διαπίστωση της ποιότητας των δομών και των λειτουργιών και των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού και διοικητικού τους έργου, γ) στη διάχυση των καλών πρακτικών στα σχολεία όλης της χώρας, ως βασικού συντελεστή υποστήριξης των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της ανατροφοδότησης του έργου τους και δ) στην παροχή κινήτρων για τη διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των στελεχών και των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο και της διά βίου μάθησης, ε) στη διεκπεραίωση των διοικητικο-υπηρεσιακών διαδικασιών που απαιτεί η λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος».

Με βάση το ως άνω Π.Δ. ορίστηκαν τα ακόλουθα κριτήρια για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών:

α) *Κατηγορία I* – Εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,75): αα) Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες. ββ) Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη. γγ) Οργάνωση της σχολικής τάξης.

β) *Κατηγορία II* – Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 0,50): αα) Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας. ββ) Στόχοι και περιεχόμενο. γγ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα.

γ) *Κατηγορία III* – Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,25): αα) Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία. ββ) Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα. γγ) Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης. δδ) Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών.

δ) *Κατηγορία IV* – Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,50): αα) Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις. ββ) Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγησή της. γγ) Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς.

ε) *Κατηγορία V* – Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: (Συντελεστής βαρύτητας 1): αα) Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη. ββ) Επαγγελματική ανάπτυξη.

Η όλη διαδικασία προβλέπει προ-αξιολογικές και μετα-αξιολογικές συναντήσεις με τον σχολικό σύμβουλο με στόχο την προετοιμασία και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Όπως προβλέπεται ο εκπαιδευτικός αξιολογείται σε τέσσερις κατηγορίες που αποτελούνται από επιμέρους κριτήρια από τον Σχολικό Σύμβουλο: Εκπαιδευτικό περιβάλλον, Σχεδιασμός προγραμματισμός και Προετοιμασία της διδασκαλίας, Διεξαγωγή της διδασκαλίας κι αξιολόγηση των μαθητών και Επιστημονική-

Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Από τον Διευθυντή της αντίστοιχης σχολικής μονάδας αξιολογείται σε μια κατηγορία που επίσης αποτελείται από επιμέρους κριτήρια: Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προβλέπει τη διαδικασία των ενστάσεων, αλλά και την αντίστοιχη επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που κριθούν ανεπαρκείς. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης. Η έκθεση αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος του προσωπικού του μητρώου. Επίσης, στο αρ. 24 του Π.Δ. 152/2013 προβλεπόταν ότι «Κάθε αξιολογούμενος εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να αξιολογεί τον προϊστάμενο αξιολογητή του. Η αξιολόγηση είναι έγγραφη, επώνυμη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άμεσο προϊστάμενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Ο αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταμένων εκτιμά και χρησιμοποιεί κατά την κρίση του τις αξιολογήσεις».

Παράλληλα, δημιουργήθηκε η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.) με το Ν.4142/2013, με αρμοδιότητες την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας στη βελτίωση του σχεδιασμού της εθνικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο την επιτυχή μετάβαση των μαθητών στη μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη σταδιοδρομία και τη δια βίου μάθηση. Ταυτόχρονα η Αρχή εγγυάται τη διαφάνεια όλων των δράσεων της στο πλαίσιο της αξιολόγησης της οργανωτικής διάρθρωσης και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το σχολικό έτος 2013-2014 υλοποιήθηκε η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές Σχολείων) για το Π.Δ 152/13 και τις αξιολογικές διαδικασίες που θα εφαρμοστούν. Το καλοκαίρι του 2014 ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση για τα στελέχη της εκπαίδευσης, δηλαδή τους περιφερειακούς διευθυντές, τους προϊσταμένους εκπαίδευσης, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους σχολικούς συμβούλους. Ακολούθησε η αξιολόγηση των διευθυντών των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των προϊσταμένων νηπιαγωγείων και των ολιγοθέσιων δημοτικών, καθώς και των προϊσταμένων διοικητικών τμημάτων.

Στις αρχές του 2015 επρόκειτο να ξεκινήσει η αξιολόγηση για τους εκπαιδευτικούς, όπου θα προηγούνταν όσοι ήθελαν να επιλεγούν σε θέσεις στελεχών. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας η αξιολόγηση αυτή είχε ως πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του διοικητικού και εκπαιδευτικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της κοινωνίας. Ωστόσο, η όλη διαδικασία σταμάτησε εκεί. Αυτό που

συζητείται σήμερα είναι ότι η αξιολόγηση θα ξεκινήσει το έτος 2017 εκ νέου, αρχικά από τα στελέχη εκπαίδευσης.

2.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε όλη την ΕΕ αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση (ΕΚ 2020). Η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας είναι ζωτικής σημασίας για την απασχολησιμότητα, την κοινωνική συνοχή, και τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική επιτυχία της Ευρώπης. Η ποιότητα αυτή ωστόσο θα πρέπει να ελέγχεται συνεχώς και να βελτιώνεται, κάτι που απαιτεί αποτελεσματικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας που θα καλύπτουν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

Επομένως, τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας θα πρέπει να βασίζονται σε αρχές που δεν περιορίζονται απλώς σε μια λίστα κριτηρίων. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένα πνεύμα συνεχούς προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα κράτη μέλη καλούνται να αναπτύξουν και να προωθήσουν μια τέτοια νοοτροπία, ώστε να διασφαλιστεί η διαφάνεια των αποτελεσμάτων της ποιοτικής αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση των σχολείων έχει ως στόχο την παρακολούθηση ή τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου ως σύνολο. Μπορεί να αφορά σε ένα ευρύ φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας και της μάθησης, ή/και σε όλες τις πτυχές της διοίκησης του σχολείου και του εκπαιδευτικού του προσωπικού. Η αξιολόγηση των σχολείων αποτελεί διαδεδομένη προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη διασφάλιση της ποιότητας σε όλη την Ευρώπη.

Διακρίνουμε δύο γενικές κατηγορίες εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση την υποχρέωση «λογοδοσίας» των σχολείων, αυτά που «λογοδοτούν» στην κυβέρνηση και εκείνα που «λογοδοτούν» στην αγορά (Harris και Herrington, 2006). Ανάλογα με την κατηγορία, δύο είναι οι συνιστώσες που επηρεάζονται άμεσα, α) η δημοσίευση της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης και β) ο βαθμός ελευθερίας των γονιών/μαθητών στην επιλογή του σχολείου τους. Μια έκθεση που δημοσιοποιείται μέσα σε ένα σύστημα, το οποίο δίνει πλήρη ελευθερία στους γονείς και τους μαθητές να επιλέξουν το σχολείο τους, λειτουργεί σαν μοχλός που μπορεί να επηρεάσει την απόφαση των γονιών και, κατά συνέπεια, να ασκήσει πιέσεις στα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους (δυναμική παρόμοια με των αγορών). Αντίθετα, μια έκθεση που δεν δημοσιοποιείται ή η πρόσβαση παρέχεται υπό περιορισμούς, στο πλαίσιο ενός συστήματος που κατανέμει τους μαθητές στα σχολεία με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, όπως η γεωγραφική εγγύτητα (βλ. Ελλάδα), μεταφέρει την υποχρέωση

λογοδοσίας των σχολείων στην κεντρική εξουσία, η οποία έχει την τελική ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη βελτίωση των επιδόσεων των σχολείων.

Ωστόσο, ο ανωτέρω διαχωρισμός δεν είναι απόλυτος και δε μπορεί να αφορά όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, διότι σε πολλές χώρες, όπως η Εσθονία, η Πολωνία και η Πορτογαλία, η δημοσιοποίηση της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης δε συνεπάγεται ελευθερία στην επιλογή του σχολείου και σε συστήματα όπου υφίσταται ελευθερία επιλογής σχολείου η κρίση των πολιτών βασίζεται περισσότερο σε ανεπίσημα δίκτυα πληροφόρησης.

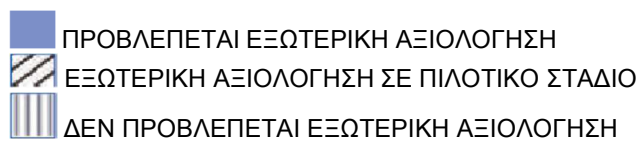
Κατά την τελευταία 15ετία, η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων έχει θεσπιστεί νομοθετικά στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης. Οι πολιτικές βέβαια σχετικά με την εφαρμογή της ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό και σε πολλές περιπτώσεις δίδεται αυτονομία στα σχολεία σε αυτό το θέμα. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, το θεσμικό πλαίσιο ορίζει ποιος συμμετέχει στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου επαφίεται σε μεγάλο βαθμό στην αυτονομία του προσωπικού του σχολείου.

Μερικά από τα συνήθη εργαλεία που επιστρατεύονται κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η χρήση πλαισίων εξωτερικής αξιολόγησης, η χρήση δεικτών που επιτρέπουν στα σχολεία να συγκριθούν με άλλα σχολεία, η χρήση ειδικών εγχειριδίων, διαδικτυακών φόρουμ, καθώς και η παροχή συμβουλών από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες και σε μεμονωμένες περιπτώσεις, η οικονομική υποστήριξη. Ο συνηθέστερος πάντως τρόπος παροχής υποστήριξης στα σχολεία σε ολόκληρη την Ευρώπη είναι μέσω κατευθυντήριων οδηγιών και εγχειριδίων. Το δεύτερο δημοφιλές εργαλείο είναι η διαμόρφωση ποιοτικών και ποσοτικών δεικτών και η συγκρισιμότητά τους.

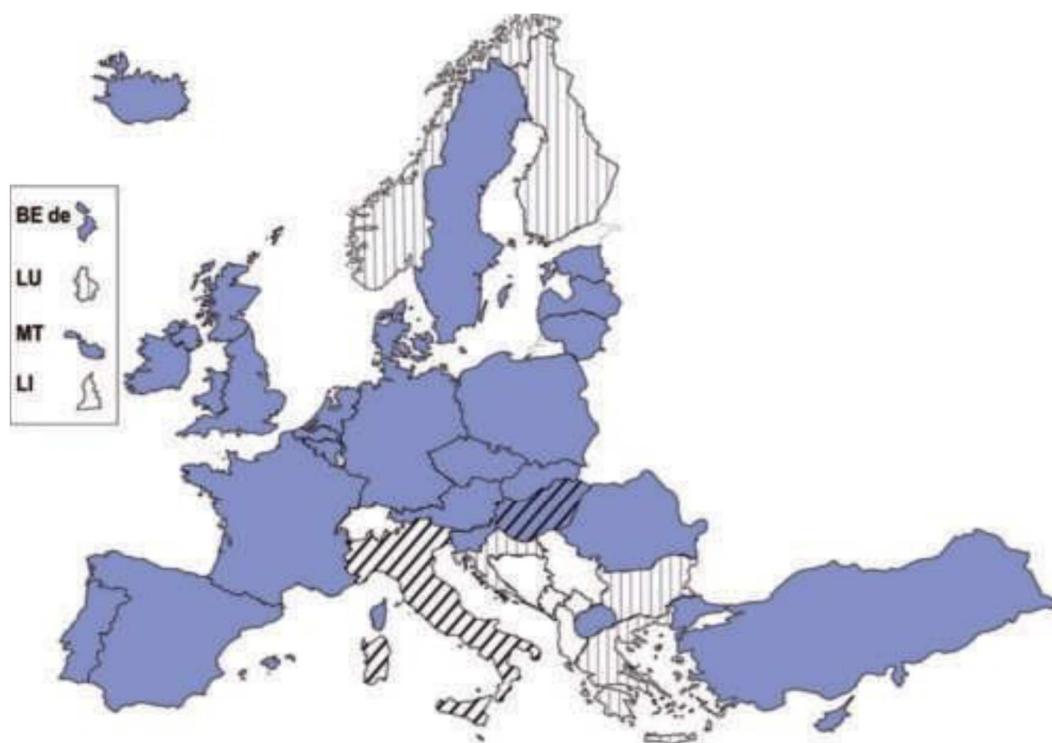
Στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργούν παράλληλα και η συνήθης μορφή αλληλεπίδρασής τους είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης κατά την εξωτερική αξιολόγηση. Ωστόσο, στις χώρες όπου η εσωτερική αξιολόγηση ακολουθεί μία «εκ των κάτω προς τα άνω» προσέγγιση, όπου δηλαδή το προσωπικό του σχολείου προσαρμόζει τα κριτήρια και τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης στις δικές του ανάγκες, λαμβάνοντας υπόψη τους εθνικούς στόχους, προάγεται μια κοινή δέσμευση για τις βελτιώσεις που πρέπει να γίνουν μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Επίσης, χαρακτηριστικό είναι ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, επομένως δεν πρόκειται για ένα σύστημα που μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα σε κάθε χώρα χωρίς

να αναφερθούμε στο γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης που εφαρμόζει η υπό εξέταση χώρα.



Πηγή: Ευρυδίκη (στοιχεία έτους 2013-14)



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ Ε.Ε.

3.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΝΛΑΝΔΙΑΣ

Κατά την τελευταία δεκαετία, η Φινλανδία έχει αναδειχθεί ως η κορυφαία χώρα του ΟΟΣΑ(Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι από το 2000 η Φινλανδία έχει ανέβει στην κορυφή των κρατών-μελών του ΟΟΣΑ στις διεθνείς αξιολογήσεις του Διεθνούς Προγράμματος για την Αξιολόγηση των Μαθητών, PISA (Programme for International Student Assessment), που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια (από το 2000 έως σήμερα), οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν συστηματικά το «φινλανδικό θαύμα». Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, ένα βασικό στοιχείο που έχει συντελέσει στην επιτυχία της Φινλανδίας είναι οι άρτια καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί της.

3.1.1. Ο εκπαιδευτικός μέσα στη Φινλανδική κοινωνία

Η εκπαίδευση αποτελούσε πάντα ένα από υψηλότερα αγαθά για το Φινλανδικό πολιτισμό και οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν σήμερα μεγάλο σεβασμό και εμπιστοσύνη στη Φινλανδία. Οι Φινλανδοί θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα ευγενές, αριστοκρατικό επάγγελμα -ανάλογο του ιατρικού, δικηγορικού ή οικονομικού κλάδου- και ένα επάγγελμα που αποβλέπει κυρίως σε ηθικές απολαβές παρά σε υλικά συμφέροντα. Μέχρι τη δεκαετία του 1960 βέβαια, το επίπεδο των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της Φινλανδίας παρέμενε ιδιαίτερα χαμηλό και η απόκτηση ενός πανεπιστημιακού πτυχίου αποτελούσε ένα ασυνήθιστο επίτευγμα.

Σήμερα η Φινλανδία αναγνωρίζει δημοσίως την αξία των εκπαιδευτικών της και εμπιστεύεται σε αυτούς τη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνοντας το γεγονός ότι η τρέχουσα διεθνή επιτυχία της Φινλανδίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την ύπαρξη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα της Φινλανδίας έχουν ιδιαίτερη ερευνητική αξία λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιδιά ξεκινούν το δημοτικό σχολείο στην ηλικία των επτά ετών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Φινλανδία σήμερα αποτελείται από ένα προαιρετικό προσχολικό πρόγραμμα (1 έτους) στην ηλικία των έξι, ακολουθούμενο από εννέα χρόνια βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο) και ένα τριετές κύκλο, κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό ακολουθείται από την προαιρετική τριετούς διάρκειας ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δύο κατευθύνσεις: γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν χρησιμοποιεί εξωτερική τυποποιημένη αξιολόγηση των μαθητών για να ενεργοποιήσει την απόδοση των σχολείων του ούτε εφαρμόζει κάποιο αυστηρό

σύστημα ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου (inspection system). Αντί της εξεταστοκεντρικής λογοδοσίας, το φινλανδικό σύστημα βασίζεται στην τεχνογνωσία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φροντίζουν να είναι γνώστες του αντικειμένου τους και προσηλωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και εφεξής, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πέρασε σε πανεπιστημιακό επίπεδο και το πρόγραμμα σπουδών άρχισε να εμπλουτίζεται με επιστημονικό περιεχόμενο και σύγχρονα ευρήματα από εκπαιδευτικές έρευνες. Η απαίτηση εισόδου για τη μόνιμη απασχόληση εκπαιδευτικών σε όλα τα φινλανδικά σχολεία σήμερα είναι ο μεταπτυχιακός τίτλος, ενώ για την προσχολική αγωγή αρκεί η κατοχή πανεπιστημιακού πτυχίου.

Οι εκπαιδευτικοί αμείβονται με μισθούς πολύ κοντά στο μέσο εθνικό επίπεδο μισθού. Οι μισθοί, ωστόσο, δεν είναι ο κύριος λόγος που οι νέοι προσανατολίζονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη Φινλανδία. Πιο σημαντικό κίνητρο από το μισθό είναι το υψηλό κοινωνικό κύρος, η επαγγελματική αυτονομία στα σχολεία, καθώς και ο χαρακτήρας της διδασκαλίας ως παροχή υπηρεσιών προς την κοινωνία και το κοινό καλό. Έτσι, οι νέοι Φινλανδοί βλέπουν τη διδασκαλία ως μια καριέρα υψηλού επιπέδου, στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να εργάζονται ανεξάρτητα και να βασίζονται στις επιστημονικές γνώσεις που αποκόμισαν από τις πανεπιστημιακές σπουδές τους.

Ενώ το φινλανδικό πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών έχει επαινεθεί για τη συστηματική ακαδημαϊκή δομή του και την υψηλή συνολική ποιότητα (Jussila & Saari, 2000), η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο. Στη Φινλανδία, η τοποθέτηση των νέων εκπαιδευτικών στην πρώτη θέση διδασκαλίας τους δε γίνεται με ομοιόμορφο τρόπο και εναπόκειται σε κάθε σχολείο και δήμο να αναλάβει τη φροντίδα των νέων διδασκόντων και την υποστήριξη του διδακτικού τους έργου. Πολλά σχολεία έχουν υιοθετήσει ως μέρος της αποστολής τους, προηγμένες διαδικασίες και συστήματα υποστήριξης του νέου προσωπικού. Οι δήμοι, ως επόπτες των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς με βάση τις ανάγκες τους.

Ορισμένοι δήμοι οργανώνουν προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλους, αποφασίζει το σχολείο ή ο διευθυντής την ποσότητα και το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι αναγκαία και τα μέσα χρηματοδότησής της. Αν και τα σχολεία χρηματοδοτούνται ισόποσα, η κεντρική κυβέρνηση έχει περιορισμένη επιρροή στις αποφάσεις που λαμβάνουν οι δήμοι για καταμερισμό των κονδυλίων στις σχολικές μονάδες. Επομένως, ορισμένα σχολεία λαμβάνουν μεγαλύτερα κονδύλια για επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου από άλλα.

Τα ετήσια καθήκοντα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τρεις ημέρες αφιερωμένες στο σχεδιασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με μια φινλανδική εθνική έρευνα του 2007, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περίπου επτά εργάσιμες ημέρες ετησίως κατά μέσο όρο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το Φινλανδικό Υπουργείο Παιδείας (2009), σε συνεργασία με τους δήμους, σχεδιάζει να διπλασιάσει τη δημόσια χρηματοδότηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από το έτος 2016-2017.

Επίσης, ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών είναι ευθύνη των σχολείων και των δήμων. Το πρόγραμμα σπουδών σε επίπεδο σχολείου καταρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων και εγκρίνεται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, δεδομένου βέβαια ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία παρέχει μια ιδιαίτερα αναπτυγμένη γνώση των δεξιοτήτων σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Εκτός από το σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο και στην αξιολόγηση των μαθητών. Τα Φινλανδικά σχολεία δεν χρησιμοποιούν τυποποιημένα τεστ/εξετάσεις για να μετρήσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Βασικός λόγος για αυτό είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική στη Φινλανδία δίνει μεγάλη προτεραιότητα στην εξατομικευμένη εκπαίδευση και τη δημιουργικότητα, ως ένα σημαντικό μέρος της λειτουργίας του σχολείου. Ως εκ τούτου, η πρόοδος του κάθε μαθητή στο σχολείο κρίνεται μεμονωμένα με βάση τη δική του εξέλιξη και τις ικανότητές του και όχι βάσει στατιστικών δεικτών. Επιπλέον, στόχος του Φινλανδικού συστήματος είναι η αξιολόγηση των μαθητών να αποτελεί μέρος της διαδικασίας βελτίωσης των ίδιων και του σχολείου γενικότερα και αυτό να αποτελεί το βασικό κίνητρο μάθησης, όχι η επιτυχής συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις. Επομένως, ο προσδιορισμός των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών στη Φινλανδία θεωρείται ευθύνη του σχολείου και όχι εξωτερικών εκτιμητών.

Αν και το έργο των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία αποτελείται κυρίως από διδασκαλία στην τάξη, έχουν και πολλά καθήκοντα εκτός τάξης. Επισήμως, ο χρόνος εργασίας του εκπαιδευτικού στη Φινλανδία περιλαμβάνει διδασκαλία στην τάξη, προετοιμασία για το επόμενο μάθημα και δύο ώρες την εβδομάδα συνεργασία με τους συναδέλφους για τον προγραμματισμό των σχολικών εργασιών. Η εργασία στην τάξη είναι λιγότερο από 600 ώρες ετησίως, πολύ λιγότερο σε σύγκριση με την εργασία των εκπαιδευτικών άλλων χωρών. Αυτό δε σημαίνει ότι δουλεύουν λιγότερο διότι ένα σημαντικό και εθελοντικό ακόμη κομμάτι του έργου των εκπαιδευτικών είναι αφιερωμένο στη βελτίωση των πρακτικών στην τάξη, του σχολείου ως συνόλου και της συνεργασίας τους με την τοπική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία υποβάλλουν αίτηση για τοποθέτηση απευθείας στους δήμους (όπου υπάγονται τα σχολεία) και για τις θέσεις διδασκαλίας αποφασίζουν οι διευθυντές/-τριες του σχολείου ή οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Η Φινλανδία αποτελεί μια χαρακτηριστική περίπτωση όπου το παλαιό σύστημα «της επιθεώρησης και εποπτείας των εκπαιδευτικών και των σχολείων» καταργήθηκε το 1990 και έκτοτε δεν αντικαταστάθηκε από άλλο παρόμοιο εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με τις πολιτικές που εφαρμόζει κατά περίπτωση η κάθε σχολική μονάδα.

3.1.2. Μέθοδοι και μοντέλα αξιολόγησης

Όπως προαναφέρθηκε, το φινλανδικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από πολύ υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στη λειτουργία του σχολείου και στις ικανότητες και τον επαγγελματισμό του δασκάλου, που αποτελούν και τη βάση για την εξασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού θεωρείται ως το κύριο μέσο της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Οι διευθυντές των σχολείων παίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην παρότρυνση των εκπαιδευτικών στην αυτοαξιολόγηση, αλλά και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης, ανάλογα με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει το κάθε σχολείο.

Στο πλαίσιο της αποκέντρωσης, που αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, οι Διευθυντές στα Φινλανδικά σχολεία έχουν έναν ιδιαίτερα αναβαθμισμένο ρόλο, ενώ έχει υιοθετηθεί και προωθείται ένα διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας που δεν ακολουθεί αποκλειστικά τις αρχές της διοίκησης απόδοσης (performance management). Έτσι ζητείται από τους διευθυντές των σχολείων να ενεργούν ως ηγέτες που μπορούν να αναπτύξουν και να εμπνεύσουν στους εκπαιδευτικούς τη δέσμευση και την ικανότητα για την παραγωγή μάθησης υψηλού επιπέδου - για όλους τους μαθητές. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των αρμοδιοτήτων των διευθυντών περιλαμβάνει αποφάσεις για την κατανομή του μαθήματος, το σύστημα χρηματοδότησης, την ασφάλεια των μαθητών, την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών και τον εξορθολογισμό του προγράμματος σπουδών.

Η χρήση της συνεργατικής μάθησης, της συλλογικής ευθύνης και της αλληλεγγύης εντός του σχολείου δεν θεωρείται μόνο πιο κατάλληλη για την οικοδόμηση υψηλότερων ικανοτήτων και δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά εξασφαλίζει επίσης ότι το βάρος της ηγεσίας δεν πέφτει μόνο πάνω στο διευθυντή και ότι καλλιεργείται στο σχολείο το απαραίτητο κλίμα για την ανάδειξη ηγετικών ικανοτήτων. Επίσης, οι διευθυντές φροντίζουν για τη σύνδεση του σχολείου, αλλά και

την αποδοχή των πρακτικών και των δράσεων του από την τοπική κοινωνία και από τα γειτονικά σχολεία.

Η πλειοψηφία των σχολείων εφαρμόζει ετήσιες συζητήσεις μεταξύ των διευθυντών του σχολείου και των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιολογήσουν την εκπλήρωση των στόχων που έθεσαν κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους, αλλά και να θέσουν περαιτέρω αναπτυξιακούς στόχους που αντιστοιχούν τόσο στις ανάγκες του σχολείου όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Το 2004, τα τρία τέταρτα της βασικής και ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ένα σύστημα αξιολόγησης που καθοριζόταν με βάση τις ιδιαιτερότητες του σχολείου κατά περίπτωση. Στις περιπτώσεις αυτές, το 90% των εκπαιδευτικών είχαν συμμετάσχει στον σχεδιασμό του συστήματος αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης στη Φινλανδία. Η διασφάλιση της ποιότητας σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης αποτελεί ευθύνη των φορέων παροχής εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και των ίδιων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη Φινλανδία οι δειγματοληπτικές και οι θεματικές εξωτερικές αξιολογήσεις (όπου εξετάζεται συγκεκριμένο θεματικό πεδίο) αποτελούν τη βάση του εθνικού συστήματος αξιολόγησης και της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο κύριος στόχος αυτών των αξιολογήσεων είναι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και η υποστήριξη της μάθησης, η παροχή στοιχείων και πληροφοριών για το σχεδιασμό τεκμηριωμένων πολιτικών αποφάσεων και διοικητικών πρακτικών που βασίζονται στην απόδοση σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Τα στοιχεία που λαμβάνονται αξιοποιούνται επίσης σε διεθνείς αξιολογήσεις

Κεντρική θέση στο εθνικό σύστημα αξιολόγησης της χώρας κατέχει η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, το 1993, εισήγαγε ένα πρόγραμμα για την αυτοαξιολόγηση στα φινλανδικά σχολεία, με σκοπό να αναπτύξει κατάλληλα μοντέλα αυτοαξιολόγησης για τους διάφορους τύπους σχολείων της χώρας και παράλληλα να δημιουργήσει μια κουλτούρα αυτοαξιολόγησης. Το πρόγραμμα αυτό αποτελεί από το 1999 υποχρεωτική εκπαιδευτική διαδικασία για το σύνολο των σχολικών μονάδων της χώρας.

Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης είναι απολύτως αποκεντρωμένες, που σημαίνει ότι κάθε σχολική μονάδα μπορεί να αναπτύξει τη δική της προσέγγιση στη διαδικασία. Ειδικότερα, κάθε εκπαιδευτική μονάδα της χώρας οφείλει να έχει το δικό της αναπτυξιακό πλάνο. Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν στα σχολεία θεματικές, στις οποίες θεωρούν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση κατά την αξιολογική διαδικασία, όπως επίσης και μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Ενδεικτικά πεδία θεματικών είναι η ασφάλεια και η ευημερία των μαθητών, το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, η σχέση μαθητών–εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στα μοντέλα αυτοαξιολόγησης, οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές προτείνουν τα ακόλουθα: το EFQM (European Foundation for Quality Management) Excellence Model που εστιάζει στην αξιολόγηση του τρόπου οργάνωσης της διοίκησης και των αποτελεσμάτων της, το CQAF (Common Quality Assurance Framework) Model που είναι κυρίως εφαρμόσιμο στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το CAF (Common Assessment Framework) που εστιάζει στην αξιολόγηση της ηγεσίας, της στρατηγικής και του σχεδιασμού, της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, των συνεργασιών και της αξιοποίησης των πόρων, της διαδικασίας και της διαχείρισης της αλλαγής. Τα μοντέλα αυτά άλλωστε χρησιμοποιούνται κατά της διαδικασίες αξιολόγησης του ευρύτερου δημοσίου και ιδιωτικού τομέα.

Τα ανωτέρω μοντέλα προτείνεται να χρησιμοποιηθούν από τις σχολικές μονάδες αυτοτελώς ή σε συνδυασμό. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης υποστηρίζονται από τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων σε τοπικό ή κεντρικό επίπεδο, όπου αυτές εφαρμόζονται. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης δημοσιοποιούνται στους γονείς των μαθητών, καθώς επίσης και στα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας.

3.1.3.Φορείς αξιολόγησης

Το σύστημα επιθεώρησης στην εκπαίδευση καταργήθηκε στη Φινλανδία το 1991. Η ισχύουσα νομοθεσία θεσπίστηκε το 1999, με σκοπό την ανάθεση αρμοδιοτήτων λήψης αποφάσεων στις τοπικές αρχές. Ως εκ τούτου, οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές έχουν επιτακτικό ρόλο στο πώς παρέχεται εκπαίδευση και πώς σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Το 1999 η εκπαιδευτική νομοθεσία ενίσχυσε τη σημασία της αξιολόγησης ως εργαλείο για τη διαχείριση της εκπαίδευσης. Το εθνικό σύστημα αξιολόγησης της χώρας υποστηρίζεται κεντρικά από δύο φορείς: το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, οι οποίοι τελούν υπό την εποπτεία του Φινλανδικού Υπουργείου Παιδείας.

Το Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης ασχολείται, κυρίως, με την ανάπτυξη των μεθόδων αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και του εθνικού συστήματος αξιολόγησης της χώρας. Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης έχει ως κύρια αρμοδιότητα την αξιολόγηση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη κατάλληλων μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την αποτίμησή τους

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν τη νομική υποχρέωση να αξιολογούν τις δικές τους δραστηριότητες και να συμμετέχουν σε εξωτερικές αξιολογήσεις. Στο

φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει επιθεώρηση των σχολικών μονάδων. Η εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου περιορίζεται στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στη διεξαγωγή θεματικών αξιολογήσεων σε επιλεγμένα πεδία ενδιαφέροντος και στη συγκέντρωση στατιστικών στοιχείων για το εκπαιδευτικό σύστημα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (παρακολούθηση δεικτών).

Το 2010 θεσπίστηκαν ποιοτικά κριτήρια για τη βασική εκπαίδευση. Ο σκοπός των κριτηρίων αυτών ήταν να εξασφαλίσουν την ποιότητα και την προσφορά της εκπαίδευσης και να εγγυηθούν τα βασικά εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών, ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους, τη μητρική γλώσσα και την οικονομική τους κατάσταση. Από την άποψη της διασφάλισης της ποιότητας, δίδεται προσοχή σε παράγοντες που διευκολύνουν και προωθούν την επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά κατά βάση τέσσερις τομείς: διακυβέρνηση, προσωπικό, οικονομικούς πόρους, αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας αφορά στην προσβασιμότητα της εκπαίδευσης, την οικονομική λογοδοσία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την υλοποίηση των στόχων των δημοτικών πολιτικών για την εκπαίδευση. Σε περιφερειακό επίπεδο, η παρακολούθηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται από τις περιφερειακές κρατικές διοικητικές υπηρεσίες. Όσον αφορά την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι στόχοι που τίθενται σε περιφερειακό επίπεδο περιλαμβάνουν τη λειτουργικότητα του δικτύου των εκπαιδευτικών οργανισμών και την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων.

3.1.4. Χρήση αποτελεσμάτων αξιολόγησης

Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων για την υποστήριξη των πολιτικών αποφάσεων και ως βάση πληροφόρησης σχετικά με την απόδοση του συστήματος διοίκησης. Τα πορίσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και για τη διαμόρφωση του πυρήνα των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών πρακτικών. Ο στόχος είναι η παραγωγή γνώσης για την ανάπτυξη της διδασκαλίας και την ορθολογικότερη λήψη αποφάσεων. Οι εκτιμήσεις και οι αξιολογήσεις, επιπλέον, λειτουργούν ως εργαλεία για την συνολική ανάπτυξη των σχολείων.

Τόσο στη γενική και όσο και στην επαγγελματική εκπαίδευση, τα ζητήματα που είναι άμεσα συνδεδεμένα με την αξιολόγηση είναι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι ανθρωπίνοι πόροι και η κουλτούρα της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται κυρίως συγκριτικά σε σχέση με το μέσο όρο, για την αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη σχετικών δράσεων. Χρησιμοποιούνται επίσης για την ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας, τον ορισμό των

στόχων, την ανάπτυξη διασχολικής συνεργασίας σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες.

3.2.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας είναι απόλυτα αποκεντρωμένο, ωστόσο λειτουργεί μέσα σε ένα ισχυρό πλαίσιο απόδοσης λόγου προς τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την κυβέρνηση και τους φορείς της. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα υπόκεινται σε εξωτερική αξιολόγηση/επιθεώρηση από εθνικούς φορείς, καθώς και από τις τοπικές αρχές στις οποίες υπάγονται. Η επιθεώρηση των σχολείων είναι υποχρεωτική και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια ανεξάρτητη αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με στόχο την ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων.

3.2.1. Διοικητική εποπτεία σχολικών μονάδων

Η ευθύνη για την παροχή του εκπαιδευτικού έργου στην Αγγλία είναι αποκεντρωμένη και ανήκει – ανάλογα με τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος - στις τοπικές αρχές, σε μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς ή σε Εκκλησίες, στα Διοικητικά Συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στο ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα περισσότερα σχολεία ωστόσο εποπτεύονται από τις τοπικές αρχές και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ενιαία (comprehensive schools). Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνουν μέριμνα για τους μαθητές όλων των επιπέδων και ικανοτήτων.

Η τοπική αυτοδιοίκηση είναι υπεύθυνη για την κατανομή της χρηματοδότησης στα σχολεία, καθώς και για τη διαχείριση των ζητημάτων των οικείων σχολικών μονάδων, συμπεριλαμβανομένου του καθορισμού των χώρων που προσφέρονται για ίδρυση σχολείων, την εξασφάλιση της πρόσβασης κάθε παιδιού στο κατάλληλο σχολείο και την παρέμβαση σε σχολεία όπου διαπιστώνεται σχολική αποτυχία. Υπάρχουν μερικά σχολεία που είναι ανεξάρτητα από τις τοπικές αρχές. Αυτά αποτελούν ανεξάρτητα σχολεία με δίδακτρα που απορροφούν περίπου το 7% του μαθητικού πληθυσμού.

Τα σχολεία στο δημόσιο τομέα διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο διοικούνται, την κυριότητα των σχολικών κτιρίων και το ποιος ελέγχει τις εγγραφές. Από το 1980, οι γονείς δικαιούνται να στείλουν το παιδί τους σε ένα σχολείο της δικής τους επιλογής. Ωστόσο, αν το σχολείο είναι υπερπλήρες, ισχύουν επιπλέον κριτήρια εγγραφής. Αυτά πρέπει να συμμορφώνονται με τον κώδικα εισαγωγής στα σχολεία, όπου προβλέπεται τι πρέπει να ζητείται από τους γονείς. Συνήθως χρησιμοποιούνται κριτήρια που περιλαμβάνουν τη φοίτηση αδελφού και την εγγύτητα προς το σχολείο.

Η γενική κατεύθυνση ενός σχολείου καθορίζεται από το διοικητικό σώμα, το οποίο διορίζει το διευθυντή και εκείνος λογοδοτεί σε αυτό. Επίσης, το διοικητικό σώμα του κάθε σχολείου θέτει τη στρατηγική κατεύθυνσή του, καταρτίζει πολιτικές και παρακολουθεί τις επιδόσεις του σχολείου, ενώ ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την καθημερινή λειτουργία του.

Το ποιοι εκπροσωπούνται στο διοικητικό σώμα που έχει την άμεση εποπτεία του σχολείου ποικίλλει ανάλογα με τον τύπο του σχολείου, αν και αυτό περιλαμβάνει πάντοτε εκλεγμένους γονείς και μέλη του προσωπικού του σχολείου. Η σύνθεση του εποπτευόμενου διοικητικού σώματος είναι σημαντική γιατί καθορίζει το βαθμό επιρροής των εμπλεκόμενων μερών στον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου. Τα σχολεία διαφέρουν ως προς το βαθμό στον οποίο έχουν αυτονομία και αυτό μπορεί επίσης να επηρεάσει την πολιτική τους. Στην περίπτωση των περισσότερων δημοσίων σχολείων, περίπου το 75-80% των πόρων για την εκπαίδευση προέρχονται από την κεντρική κυβέρνηση και τα υπόλοιπα προέρχονται από την τοπική φορολογία. Μόλις τα σχολεία χρηματοδοτηθούν, η απόφαση για το πώς θα δαπανηθούν τα χρήματα περνά στο διευθυντή και το διοικητικό σώμα/συμβούλιο του σχολείου (αν και υφίστανται περιορισμοί στις εθνικές διατάξεις που αφορούν στους μισθούς των εκπαιδευτικών). Η χρηματοδότηση κατανέμεται από την κεντρική κυβέρνηση στην Τοπική Αυτοδιοίκηση ως επί το πλείστον με βάση τον αριθμό των μαθητών, τις εθνικότητες που περικλείει και την περιοχή.

3.2.2. Σύστημα αξιολόγησης των σχολείων

Υπάρχουν τρεις κύριες συνιστώσες στο σύστημα αξιολόγησης των σχολείων στην Αγγλία. Η πρώτη είναι ο Οργανισμός Ofsted (Office for Standards in Education, ιδρύθηκε το 1992), Οργανισμός Προτύπων για την Εκπαίδευση, που αποτελεί μια ανεξάρτητη κρατική υπηρεσία επιφορτισμένη με τον έλεγχο των σχολείων και τη δημοσίευση εκθέσεων με βάση τα ευρήματά της. Η δεύτερη είναι το σύστημα των εθνικών εξετάσεων των μαθητών και οι πίνακες κατάταξης των σχολείων που δημοσιεύονται με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών. Η τρίτη είναι το σώμα διακυβέρνησης του κάθε σχολείου, μέσω του οποίου καθορίζονται οι πολιτικές του, της οποίες και καλείται ο κάθε διευθυντής να εφαρμόσει.

Σκοπός της λειτουργίας του Ofsted είναι η οργάνωση της επιθεώρησης όλων των σχολείων σε τακτικούς κύκλους, καθώς και ο καθορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων της αξιολόγησης βάσει του θεσμικού πλαισίου. Το σύστημα αυτό εισήγαγε το θεσμό λήψης «ειδικών μέτρων» για τα «μη αποτελεσματικά» σχολεία και καθιέρωσε τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων με σκοπό την ενημέρωση των γονέων για την επιλογή σχολείου. Βασικός στόχος του Ofsted είναι η παροχή πληροφοριών

προς τους γονείς σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιλέξουν που θα στείλουν το παιδί τους.

Τα κύρια χαρακτηριστικά των επιθεωρήσεων είναι μεταξύ άλλων (από το 2005 και μετά) οι σύντομες επιθεωρήσεις, που διαρκούν το πολύ δύο ημέρες και επικεντρώνονται στην επικοινωνία με ανώτερα στελέχη του σχολείου και σε στοιχεία αυτοαξιολόγησης. Για τις εν λόγω επιθεωρήσεις τα σχολεία ενημερώνονται τουλάχιστον δύο μέρες νωρίτερα, εκτός αν υπάρχουν παράπονα για την ασφάλεια των μαθητών, περίπτωση κατά την οποία η επιθεώρηση πραγματοποιείται χωρίς προηγούμενη ειδοποίηση. Το διάστημα μεταξύ των επιθεωρήσεων κυμαίνεται περίπου στα τρία χρόνια, εκτός αν υπάρχουν πολλές αρνητικές αναφορές για κάποιο σχολείο οπότε ο έλεγχος πραγματοποιείται νωρίτερα. Έμφαση δίδεται στη βελτίωση των σχολείων, μέσω της χρήσης της αυτοαξιολόγησης όπου εμπλέκονται εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και συνεργαζόμενοι φορείς.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης, αφού τα σχολεία ειδοποιηθούν για την επικείμενη επιθεώρησή τους, οφείλουν να αποστείλουν στο Ofsted τα δεδομένα που είναι καταχωρημένα στα αρχεία τους, συμπεριλαμβανομένης της φόρμας αυτοαξιολόγησής τους, για την προετοιμασία της επίσκεψης από τους Επιθεωρητές. Κατά την επιθεώρηση του σχολείου, οι Επιθεωρητές συζητούν με τον Διευθυντή, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς/κηδεμόνες, προβαίνουν σε επιτόπιες παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη και εκτιμούν την αποτελεσματικότητα του έργου των στελεχών διοίκησης του σχολείου.

Το σχολείο μπορεί να αναθέσει την εξωτερική αξιολόγηση σε συμβούλους ή σε τοπικές αρχές. Και οι διοικητικές εποπτικές αρχές των σχολείων μπορεί να ζητήσουν από τους διευθυντές την αξιολόγηση της διδασκαλίας στα σχολεία τους. Σε εθνικό επίπεδο οι αξιολογήσεις συγκεντρώνονται σε μια ετήσια αναφορά και η αναφορά αυτή έχει επιπτώσεις στην κυβερνητική πολιτική, αλλά και στην άποψη της κοινωνίας για τη διδασκαλία και τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές των σχολείων αναμένεται να υιοθετούν υψηλού επιπέδου πρακτικές αυτοαξιολόγησης και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ως προς τον αποτελεσματικότερο τρόπο διδασκαλίας. Η επιθεώρηση επικεντρώνεται στους τομείς που μπορεί να έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη βελτίωση της διδασκαλίας.

3.2.3. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης

Από το 1992 που ιδρύθηκε στην Αγγλία ο Οργανισμός Καθορισμού Προτύπων για την Εκπαίδευση (Ofsted), έως τα μέσα της δεκαετίας του '90, διενεργούνταν από τον εν λόγω Οργανισμό τακτικές αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων και τα αποτελέσματα (βαθμολογία των εκπαιδευτικών) παραδίδονταν επισήμως στο διευθυντή

του σχολείου χωριστά για κάθε εκπαιδευτικό. Η τακτική, επίσημη, παρακολούθηση του μαθήματος στην τάξη από τους ανωτέρους ήταν ακόμη ασυνήθιστη πρακτική που είχε ωστόσο αρχίσει να επεκτείνεται κυρίως ως αντίδραση στον επιθεωρητισμό.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 έως και τα μέσα της δεκαετίας του 2000 εισήχθη ένα επίσημο σύστημα αξιολόγησης για όλους τους εκπαιδευτικούς που περιελάμβανε επίσημες παρατηρήσεις μαθημάτων και στοχοθεσία. Προκειμένου να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί πρόσβαση σε ανώτερους μισθούς και να ανέβουν επίπεδο στην καριέρα τους πρέπει να υποβληθούν σε αξιολόγηση. Το εν λόγω σύστημα ελέγχου οδήγησε σε μια πιο ακριβή και πιο αξιόπιστη αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας στα σχολεία. Τον Ιανουάριο του 2004, η Κυβέρνηση ανακοίνωσε ένα πακέτο προτάσεων για την απλοποίηση των διαδικασιών της αξιολόγησης με έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την απόδοση λόγου των σχολείων με αποτέλεσμα την εισαγωγή πιο τακτικών επιθεωρήσεων, αλλά μικρότερης διάρκειας και μειωμένων απαιτήσεων όσον αφορά την προετοιμασία τους.

Το Σεπτέμβριο του 2009 τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πλαίσιο εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων της Αγγλίας, το οποίο έδωσε έμφαση στη σύνδεση της επιθεώρησης με τη βελτίωση του σχολείου. Η συχνότητα των επιθεωρήσεων εξαρτάται από τα αποτελέσματα της προηγούμενης επιθεώρησης, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η ετήσια αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων βασίζεται στα δημοσιευμένα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, τα σχολεία που παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις απαλλάσσονται από το βάρος μιας πλήρους επιθεώρησης, με την αξιολόγηση να εστιάζει μόνο στους τομείς όπου υστερούν. Ειδικότερα, δίδεται έμφαση σε 4 βασικούς τομείς: των μαθητικών επιτευγμάτων, της ποιότητας της διδασκαλίας, της ηγεσίας και διοίκησης, της συμπεριφοράς και της ασφάλειας των μαθητών.

Από το 2010, η ετήσια αξιολόγηση λαμβάνει υπόψη και την άποψη των γονέων, και των ίδιων των μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν την επιλογή των σχολείων που θα επιθεωρηθούν. Γενικά, τα σχολεία που σε προηγούμενη επιθεώρηση έχουν κριθεί «καλά» ή «άριστα» επιθεωρούνται κάθε 5 περίπου χρόνια, εκτός κι αν προκύψουν νέα στοιχεία. Τα σχολεία απαιτείται από το νόμο να ενημερώνουν τους γονείς για τα αποτελέσματα της επιθεώρησης και μάλιστα, να περιλαμβάνουν λεπτομερή στοιχεία σχετικά με το πώς μπορούν να επικοινωνήσουν οι γονείς με τους επιθεωρητές, αλλά και να καταγράψουν τις απόψεις τους για το σχολείο. Μόλις η διεύθυνση του σχολείου λάβει την έκθεση, οφείλει να στείλει ένα αντίγραφο σε όλους τους γονείς, εντός πέντε εργάσιμων ημερών. Η έκθεση επιθεώρησης πρέπει να είναι προσβάσιμη και στους μαθητές. Μετά την επίσκεψη, οι επιθεωρητές οφείλουν να καταθέσουν στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς προτάσεις βελτίωσης στους τομείς που υστερούν.

Το Σεπτέμβριο του 2012 η Αγγλία εισήγαγε ένα βελτιωμένο σύστημα αξιολόγησης που δίνει μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία ως προς τον προσδιορισμό του συστήματος αξιολόγησης που τους ταιριάζει καλύτερα. Για η πρώτη φορά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με πρότυπα ικανοτήτων και συμπεριφορών. Παράλληλα το Εθνικό Συμβούλιο που είναι αρμόδιο για την Εκπαίδευση παρήγαγε μια σύντομη και ακριβή λίστα προτύπων για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που έθεσε μια σαφή γραμμή προσδοκιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το Σχολικό Διοικητικό Συμβούλιο είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση της πολιτικής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής πολύ συχνά εμπλέκεται στη διαδικασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί η σχολική μονάδα να ακολουθήσει το μοντέλο αξιολόγησης που προτείνεται από την κεντρική κυβέρνηση, τις τοπικές ή τις θρησκευτικές αρχές(ανάλογα το σχολείο) ή από τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών.

Το αγγλικό σύστημα είχε σχεδιαστεί αρχικά με στόχο την αξιολόγηση της συνολικής απόδοσης των εκπαιδευτικών, ώστε να τους παράσχει ευκαιρίες πρόσβασης σε ένα ανώτερο επίπεδο καριέρας και στην αντίστοιχη μισθολογική κλίμακα. Ωστόσο, οι πρόσφατες εξελίξεις του συστήματος-συμπεριλαμβανομένων των νέων επαγγελματικών προτύπων που τέθηκαν από το Σεπτέμβριο του 2007- δείχνουν μια διαμορφωτική προσέγγιση, που οδηγεί στη σύνδεση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ανάπτυξή τους σε σχέση πάντα και με τους στόχους του κάθε σχολείου. Γενικότερα, το εν λόγω σύστημα, που δημιουργήθηκε μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που αφορά την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων, έχει ως στόχο να βελτιώσει το χαρακτήρα της ηγεσίας των σχολείων και να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επομένως, η αξιολόγηση στην Αγγλία σήμερα αποτελεί μέρος της γενικευμένης εφαρμογής ενός συστήματος διαχείρισης της απόδοσης. Η αξιολόγηση στο πλαίσιο ενός συστήματος διαχείρισης της απόδοσης είναι η διαδικασία αξιολόγησης της συνολικής απόδοσης ενός εκπαιδευτικού ή του διευθυντή του σχολείου, με βάση τη θέση εργασίας του και τις διατάξεις του κανονισμού που αφορά στους όρους και τις προϋποθέσεις μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για τη μελλοντική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εντάσσεται στο ευρύτερο σχέδιο για τη βελτίωση του σχολείου.

3.2.4. Διαχείριση της απόδοσης (performance management)

Το σύστημα διαχείρισης της απόδοσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας κουλτούρας όπου οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αισθάνονται αυτοπεποίθηση και μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην αξιολογικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας.

Περιλαμβάνει, επίσης, την αναγνώριση της ευθύνης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών κατά τη συμμετοχή τους στη εν λόγω διαδικασία, την προσήλωσή τους σε μια διαρκή και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αλλά και τη συνεισφορά τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους. Το μοντέλο διαχείρισης της απόδοσης (performance management) έχει αναπτυχθεί και υλοποιείται υπό την καθοδήγηση της Ομάδας Ανταμοιβών και Κινήτρων (RIG) (Rewards Incentives Group) και την ευθύνη για την υλοποίηση του έχουν:

- Τα Διοικητικά Συμβούλια των σχολείων, με αρμοδιότητες την καθιέρωση πολιτικής για τη διαχείριση της απόδοσης, την παρακολούθηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της, την επανεξέταση της εν λόγω πολιτικής και τη λήψη αποφάσεων για τους μισθούς και τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών βασιζόμενοι στις συστάσεις των αξιολογητών.

- Οι Διευθυντές, οι οποίοι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην εφαρμογή του εν λόγω μοντέλου διοίκησης στο σχολείο τους, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, αξιολογούν τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και εξασφαλίζουν την ορθή εφαρμογή τους

- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και στην ανάληψη δράσεων εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, συμβάλλουν στον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου, αλλά και την αξιολόγηση των άλλων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον κανονισμό του σχολείου.

Οι Διευθυντές των σχολείων λαμβάνουν υπόψη τους τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων στο σχεδιασμό των πρακτικών βελτίωσης του σχολείου και λαμβάνουν τα απαραίτητα μέτρα για την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Οι πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγουν τα σχολεία με βάση την εφαρμογή του μοντέλου διαχείρισης της απόδοσης αξιοποιούνται με μια σειρά από διαφορετικούς τρόπους, για παράδειγμα, στη σχολική αυτοαξιολόγηση, στη σχολική βελτίωση και στον αναπτυξιακό σχεδιασμό.

Η ανάπτυξη και η εφαρμογή του μοντέλου αυτού βασίζεται στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αρχών, των διευθυντών των σχολείων, των συλλόγων και των σωματείων των εκπαιδευτικών. Το εν λόγω μοντέλο επιδιώκει να ενισχύσει τη σύνδεση μεταξύ του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των αναπτυξιακών τους αναγκών με τους στόχους που θέτει το σχολείο. Η προηγούμενη εφαρμογή του μοντέλου διοίκησης απόδοσης συνδεόταν περισσότερο με την παροχή δυνατότητας πρόσβασης σε ένα ανώτερο επίπεδο της καριέρας τους και στην αντίστοιχη μισθολογική κλίμακα.

3.2.5. Αποτελέσματα αξιολόγησης

Με βάση τις σύντομες επισκέψεις στα σχολεία, οι επιθεωρητές απαιτείται να φθάσουν σε μια συνολική έκθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, βάσει των παροχών του σχολείου, των αποτελεσμάτων των μαθητών, την κρίση των διευθυντών και του διοικητικού συμβουλίου και την ικανότητα του σχολείου να προχωρά σε περαιτέρω βελτιώσεις. Αντίγραφο της έκθεσης επιθεώρησης αποστέλλεται στο διοικητικό σώμα του σχολείου, στον Διευθυντή, στην αρμόδια Τοπική Αρχή και στους γονείς, ενώ παράλληλα δημοσιεύεται και στην ιστοσελίδα του Ofsted. Οι ακριβείς διαδικασίες που εφαρμόζονται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επιθεώρηση των σχολείων από τους Επιθεωρητές του Ofsted, καθώς και τα ειδικότερα κριτήρια της αξιολόγησης του σχολείου εξαρτώνται από τον τύπο του σχολείου με βάση το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο. Έτσι διαμορφώνεται, κατά περίπτωση, μία λίστα με χαρακτηριστικά βάσει των οποίων εξετάζεται η λειτουργία του σχολείου κατά την επιθεώρηση.

Μετά τον έλεγχο προκύπτουν δύο κατηγορίες «αδύναμων» σχολείων, εκείνα για τα οποία απαιτείται η λήψη ειδικών μέτρων και εκείνα που λαμβάνουν μία απλή σύσταση για βελτίωση. Ο σκοπός του ελέγχου είναι η παροχή μιας ανεξάρτητης, εξωτερικής αξιολόγησης της ποιότητας των σχολείων. Η έκθεση επιθεώρησης που δημοσιεύεται πρέπει να ενημερώνει τους γονείς, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά πόσο οι μαθητές καταφέρνουν να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Γενικά, η περιοδική εξωτερική επιθεώρηση έρχεται για να συμπληρώσει τη συνεχή εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Μάλιστα, η μεθοδολογία της επιθεώρησης στοχεύει στην προώθηση μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης. Οι επιθεωρητές αποφασίζουν βασιζόμενοι στις εκθέσεις αυτοαξιολόγησης κάθε σχολείου, η εφαρμογή των οποίων αποτελεί ένδειξη καλής λειτουργίας της διεύθυνσης του σχολείου.

Οι εκθέσεις του επίσημου φορέα αξιολογήσεων (Ofsted) σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα ένα σχολείο να απαλλαχθεί από μελλοντική επιθεώρηση ή, εάν κριθεί ανεπαρκές, να αυξηθεί η συχνότητα των ελέγχων. Εάν αποδεδειγμένα ένα σχολείο χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή διδασκαλία καθίσταται δύσκολο να βαθμολογηθεί ως καλό. Όταν ένα σχολείο κριθεί ανεπαρκές μπορεί ακόμη και να οδηγηθεί ο διευθυντής του σε παραίτηση. Σε ένα μικρό αριθμό περιπτώσεων όπου οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων για βελτίωση, αν δεν υπάρξει βελτίωση μπορεί να ακολουθήσουν απολύσεις. Η αποτελεσματική στοχοθεσία οδηγεί σε βελτίωση της διδασκαλίας και της απόδοσης των μαθητών.

Ωστόσο, οι επιπτώσεις των επιθεωρήσεων του Ofsted στην ποιότητα της εκπαίδευσης δεν έχουν ουσιαστικά αξιολογηθεί. Αυτό εν μέρει αποδίδεται στο γεγονός

ότι οι έλεγχοι εισήχθησαν από την αρχή σε εθνικό επίπεδο και όχι πιλοτικά. Μια πρόσφατη μελέτη (Hussain,2007) προσπάθησε να αξιολογήσει τον αντίκτυπο του εν λόγω συστήματος ελέγχου στις εγγραφές των μαθητών και στους μισθούς των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, διαπιστώνοντας μόνο ότι μια πολύ καλή σχολική αξιολόγηση επιδρά θετικά στις αμοιβές του διευθυντή του σχολείου. Συμπερασματικά θα λέγαμε, λοιπόν, ότι οι μισθοί των διευθυντών στα αγγλικά σχολεία συνδέονται με την απόδοση του σχολείου τους.

3.2.6. Ο εκπαιδευτικός στην Αγγλία σήμερα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία περιλαμβάνει υποχρεωτική ετήσια εξέταση και τρεις ειδικές αξιολογήσεις μετά από αίτημα του εκπαιδευτικού προκειμένου να περάσει σε επόμενο στάδιο της σταδιοδρομίας του. Υπάρχουν πέντε στάδια επαγγελματικής εξέλιξης. Η αξιολόγηση είναι διαφοροποιημένη σύμφωνα με το στάδιο της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού που αξιολογείται. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεξάγεται επίσης σε επίπεδο σχολείου και βασικό κομμάτι της αποτελεί η αξιολόγηση από συναδέλφους.

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε σχολεία αφού περάσουν το στάδιο εισαγωγικής εκπαίδευσης, με πρακτική άσκηση διδασκαλίας σε σχολεία (τουλάχιστον 18 εβδομάδων), προκειμένου να αποκτήσουν πιστοποίηση των προσόντων διδασκαλίας τους. Οι αμοιβές των εκπαιδευτικών ρυθμίζονται σε ένα μεγάλο βαθμό σε εθνικό επίπεδο. Για να αποκτήσουν υψηλές αμοιβές θα πρέπει να αναλάβουν διευθυντικές θέσεις ή άλλη ανώτερη διοικητική θέση, παραδοσιακά, μειώνοντας το χρόνο διδασκαλίας. Ο μισθός των εκπαιδευτικών περνά από αναθεώρηση σε ετήσια βάση από το αρμοδίως θεσμοθετημένο όργανο (School Teachers' Review Body).

Οι πρόσφατα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί (NQTs) ξεκινούν συνήθως από το κατώτερο επίπεδο της μισθολογικής κλίμακας, αλλά τα σχολεία έχουν τη διακριτική ευχέρεια να τους ξεκινήσουν από υψηλότερο σημείο με βάση την προϋπηρεσία. Μάλιστα η ικανοποιητική απόδοση, μπορεί να οδηγήσει σε άνοδο στην μισθολογική κλίμακα κατά ένα επίπεδο, ενώ στην περίπτωση εξαιρετικών επιδόσεων μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανέβει ακόμη και δύο επίπεδα. Ωστόσο, οι βασικές κλίμακες μισθοδοσίας ακολουθούν τα χρόνια υπηρεσίας και στα αρχικά επίπεδα η αλλαγή γίνεται αυτόματα σε ετήσια βάση. Έτσι ένας εκπαιδευτικός θα χρειαστεί τουλάχιστον δέκα χρόνια για να φτάσει στην ανώτατη μισθολογική κλίμακα (χωρίς διευθυντική θέση) και στη συνέχεια, ακόμη περισσότερα για να περάσει σε άλλο επίπεδο στην καριέρα του (Advanced Skills Teachers (AST) and Excellent Teachers (ET))

Η ετήσια αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει μια σύσταση σχετικά με την εξέλιξη της αμοιβής του εκπαιδευτικού, όπου ο αξιολογούμενος πληροί τις

προϋποθέσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα μισθολογικά κριτήρια. Οι αξιολογητές δεν χρειάζεται να κάνουν σύσταση όσον αφορά τη θεσμοθετημένη ετήσια μισθολογική προσαύξηση. Οι αξιολογητές ωστόσο θα πρέπει να κάνουν μια σύσταση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να φτάσει το μισθολόγιο του εκπαιδευτικού αυξημένων προσόντων ή αυτό των ανώτερων μελών της διοίκησης. Στη συνέχεια ο αρμόδιος φορέας (που είναι είτε το ανώτατο όργανο διοίκησης ή η επιτροπή αμοιβών) εξετάζει τις συστάσεις και λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τις αμοιβές των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση που δίνει πρόσβαση στα τρία ανώτερα επίπεδα καριέρας αντικατοπτρίζεται και στη μισθολογική κλίμακα. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού γίνεται σε επίπεδο σχολείου και αποτελεί ευθύνη του Διοικητικού Συμβουλίου της σχολικής μονάδας.

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σύμφωνα με τυποποιημένα πρότυπα, όπως αυτά ορίζονται από την κυβέρνηση και η αξιολόγηση από συναδέλφους γίνεται όλο και πιο διαδεδομένη στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι επιθεωρητές του Ofsted αξιολογούν την ποιότητα της διδασκαλίας και όχι μεμονωμένα τον εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να επιφέρουν αύξηση μισθού, προαγωγή και παρέχουν ανατροφοδότηση αναφορικά με τα δυνατά και αδύνατα σημεία των σχολείων. Για την ανάδειξη των δυνατών σημείων και την αντιμετώπιση των αδυναμιών αξιοποιούνται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οδηγούν σε περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας.

3.2.7. Καθορισμένα επαγγελματικά πρότυπα- Κριτήρια αξιολόγησης

Τα επαγγελματικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς, που καθορίστηκαν το Σεπτέμβριο του 2007, παρέχουν περιγραφή καλών πρακτικών διδασκαλίας για κάθε ένα από τα πέντε στάδια της σταδιοδρομίας τους. Επίσης, συνιστούν τη βάση για συζητήσεις σχετικά με την μελλοντική ανάπτυξή τους. Λαμβάνονται ακόμη υπόψη οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών, η φύση της εργασίας τους και ο κανονισμός που αφορά στους όρους και τις προϋποθέσεις μισθοδοσίας τους.

Σύμφωνα με τα εν λόγω πρότυπα, η εκπαίδευση των μαθητών πρέπει να αποτελεί το πρωταρχικό μέλημά τους και οφείλουν να επιδεικνύουν την καλύτερη δυνατή συμπεριφορά, αλλά και να αξιοποιούν το maximum των δυνατοτήτων τους κατά την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενεργούν με ειλικρίνεια και ακεραιότητα, να έχουν ισχυρή γνώση του αντικειμένου τους, να ενημερώνονται για σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, να ασκούν αυτοκριτική, να διαμορφώνουν υγιείς επαγγελματικές σχέσεις και να συνεργάζονται με τους γονείς προς το συμφέρον των μαθητών τους.

Η αξιολόγηση διαφοροποιείται ανάλογα με το στάδιο της σταδιοδρομίας στο οποίο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός που αξιολογείται. Υπάρχει διαχωρισμός σε πέντε επαγγελματικά στάδια: (α) Κάτοχοι πιστοποιητικού επάρκειας (άδειας) διδασκαλίας (β)

Βασικό επίπεδο κατάρτισης (γ) Εκπαιδευτικοί ανώτερης μισθολογικής κλίμακας (δ) Άριστοι εκπαιδευτικοί (ε) Εκπαιδευτικοί αυξημένων προσόντων. Σε κάθε στάδιο, τα επαγγελματικά πρότυπα διδασκαλίας καλύπτουν τρεις τομείς. Ο πρώτος αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεών του με τα παιδιά, τη στάση του απέναντι στις πρακτικές του σχολείου, την επικοινωνία και συνεργασία του με συναδέλφους και την ενασχόλησή του με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο δεύτερος τομέας αφορά στις επαγγελματικές γνώσεις, τη γνώση του προγράμματος σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας, δεξιοτήτων ΤΠΕ, πρακτικές εξατομικευμένης διδασκαλίας, υιοθέτηση στάσης που προάγει την υγεία και την ευημερία των μαθητών. Το τελευταίο πεδίο αναφέρεται στις επαγγελματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένου του σχεδιασμού της διδασκαλίας, της υποστήριξης και αξιολόγησης των μαθητών, της χρήσης πρακτικών ανατροφοδότησης, της ικανότητας να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης, την ικανότητα να αναπροσαρμόζει τη διδασκαλία του κατά περίπτωση, καθώς και σε ικανότητες ομαδικής εργασίας.

Τα ανωτέρω πρότυπα, τα οποία έχουν διαμορφωθεί με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δεν υποκαθιστούν τις ευθύνες και τα καθήκοντά τους, αλλά υποστηρίζουν την προσπάθεια προσδιορισμού των επαγγελματικών τους αναγκών. Ειδικότερα, τα πρότυπα αυτά αποτελούν ένα σημείο αναφοράς για όλους τους εκπαιδευτικούς ως προς τη μελλοντική τους ανάπτυξη και τους βοηθούν στην εξεύρεση τρόπων εμπάθυνσης των γνώσεών τους. Θα λέγαμε μάλιστα ότι αποτελούν τη βάση για την ανάληψη επαγγελματικής ευθύνης από μέρους τους, καθώς και δέσμευση για τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε μια αποτελεσματική, βιώσιμη και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη. Επίσης, καθορίζονται οι προσδοκίες των άλλων από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα των δεξιοτήτων, την τεχνογνωσία, την εμπειρία, το ρόλο τους μέσα στο σχολείο και τον προβληματισμό τους σχετικά με τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων.

Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι ευθύνη των αξιολογητών και καθορίζονται κατά την έναρξη του κύκλου αξιολόγησης. Αυτά θα πρέπει είναι σαφή, να τίθενται με γνώμονα την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων, την κατεύθυνση της προόδου και να βασίζονται στην παρατήρηση στην τάξη. Οι αξιολογητές πρέπει να συνεξετάσουν τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία, τις ανάγκες των αξιολογούμενων και κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτές.

3.2.8. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η ετήσια αξιολόγηση υλοποιείται ως ακολούθως:

1. Με βάση τη στοχοθεσία.

2. Με καταγραφή των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του τρέχοντος έτους και κατάθεση του σχεδιασμού της επόμενης αξιολόγησης. Οι προτάσεις αναφορικά με το σχεδιασμό για τον επόμενο κύκλο αξιολόγησης και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προηγούμενου κύκλου καταγράφονται σε μια ενιαία φόρμα.

3. Με παρατήρηση στην τάξη. Η παρατήρηση εν ώρα διδασκαλίας ακολουθεί ένα καθιερωμένο πρωτόκολλο. Η παρατήρηση γίνεται με τον τρόπο που συμφωνήθηκε κατά την κατάθεση του σχεδιασμού της αξιολόγησης (ποικίλλει μεταξύ των εκπαιδευτικών). Οι κανονισμοί καθορίζουν ένα κατώτατο όριο τριών ωρών σε κάθε κύκλο αξιολόγησης όσον αφορά την παρατήρηση στην τάξη.

4. Με ατομικές συνεντεύξεις.

Επίσης, υπόκειται στην κρίση των αξιολογητών να αξιοποιήσουν και όποιο άλλο μέσο θεωρούν πρόσφορο. Η αξιολόγηση που προηγείται του αιτήματος του εκπαιδευτικού για να προωθηθεί σε επόμενο επίπεδο της σταδιοδρομίας του (Post Threshold Teachers) περιλαμβάνει την εξέταση αναφορών από αξιολογήσεις των δύο προηγούμενων ετών. Οι αξιολογήσεις των μαθητών δεν συνδέονται άμεσα με την αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών.

Η διαχείριση απόδοσης είναι το κλειδί για τη διαδικασία που θέτει το πλαίσιο για τακτική συζήτηση σχετικά με τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και τη μελλοντική ανάπτυξή τους. Τα επαγγελματικά πρότυπα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση και τον προσδιορισμό των μελλοντικών τους αναγκών για βελτίωση. Τα πρότυπα υποστηρίζουν, επίσης, τους εκπαιδευτικούς στην εξεύρεση τρόπων για να διευρύνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στο πλαίσιο της σταδιοδρομίας τους. Τα πλαίσια αυτά αποτελούν τη βάση για ανάληψη επαγγελματικών ευθυνών και τη δέσμευση ότι θα συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μία αποτελεσματική και βιώσιμη ανάπτυξη σε όλη τη σταδιοδρομία τους.

3.3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

Στη Γαλλία, σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες χώρες, συναντάμε ένα αρκετά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του δίδεται μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η κεντρική κυβέρνηση έχει την ευθύνη για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, την πρόσληψη και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ ταυτόχρονα σχεδιάζει και διαμορφώνει τα σχολικά προγράμματα. Από την έναρξη

μιας διαδικασίας αποκέντρωσης τη δεκαετία του 1980, οι τοπικές αρχές αναλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στη διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.3.1. Το σύστημα αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του γαλλικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης σήμερα υποστηρίζεται, σε κεντρικό επίπεδο, από τη Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, καθώς και από τους Φορείς Γενικής Επιθεώρησης, τη Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας και τη Γενική Επιθεώρηση Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας.

Η Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας υπάγεται στο Υπουργείο Παιδείας και το έργο της περιλαμβάνει τη συμμετοχή στην παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των επιθεωρητών, των διευθυντών των σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των συμβούλων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, ενώ επίσης λαμβάνει μέρος στην κατάρτιση και στην πρόσληψή τους συμμετέχοντας στις αρμόδιες εξεταστικές επιτροπές. Συμμετέχει επίσης στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Γενική Επιθεώρηση Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας, έχει καθήκοντα που αφορούν την έρευνα και την εκπαίδευση από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο. Αποστολή της είναι να διερευνά και να αξιολογεί τις δομές που συνθέτουν το σχολικό δίκτυο, την προσαρμογή τους στις εκπαιδευτικές ανάγκες, την πρόσληψη του προσωπικού, τον εξοπλισμό των σχολείων, την οργάνωση και τη λειτουργία των ιδρυμάτων, καθώς και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων. Επίσης διεξάγει, σε συνεργασία με τα αντίστοιχα διοικητικά τμήματα, αξιολογήσεις σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

Σε περιφερειακό επίπεδο, η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη των περιφερειακών αρχών επιθεώρησης. Η δραστηριότητά τους εντάσσεται στο έργο των 30 Ακαδημιών, οι οποίες συνεργάζονται με έναν Γενικό Επιθεωρητή που διορίζεται από τον Υπουργό για τρία χρόνια ως εξωτερικός συνεργάτης. Οι περιφερειακές αρχές επιθεώρησης περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες Επιθεωρητών, οι οποίες αντικατέστησαν τις διάφορες προϋπάρχουσες κατηγορίες το 1990:

- τους Περιφερειακούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης/Επιθεωρητές της Ακαδημίας, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη Γενική και Τεχνολογική Εκπαίδευση, επιθεωρούν το διοικητικό προσωπικό και τους εκπαιδευτικούς. Λειτουργούν ως σύμβουλοι των Διευθυντών των Ακαδημιών σε θέματα που σχετίζονται με την ειδικότητά τους, συμβάλλουν στη μελέτη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο επίπεδο της Ακαδημίας και βοηθούν στην οργάνωση των εξετάσεων. Διεξάγουν επίσης

επιθεωρήσεις στα σχολεία της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Τεχνικών Λυκείων, και παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με έμφαση στους νεοδιόριστους.

- τους Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας και διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς, με βάση παιδαγωγικά και διοικητικά κριτήρια. Η συχνότητα των αξιολογήσεων ποικίλει ανάλογα με την περιφέρεια και τη διαθεσιμότητα των επιθεωρητών, ενώ μπορεί να διεξαχθεί αξιολόγηση μετά από αίτημα των εκπαιδευτικών για λόγους προαγωγής τους. Οι εκπαιδευτικοί των λυκείων αξιολογούνται περίπου κάθε 6 - 7 χρόνια, αν και η συχνότητα αυτή σταδιακά βελτιώνεται.

3.3.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης

Από τη δεκαετία του 1880, οπότε καθιερώθηκε ουσιαστικά η δημόσια εθνική παιδεία, ο ρόλος των σχολικών επιθεωρητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετατοπίστηκε από την άσκηση ηθικής, πολιτικής και θρησκευτικής εποπτείας σε έναν αποκλειστικά παιδαγωγικό έλεγχο συνδυαζόμενο με υποστήριξη και συμβουλευτική. Ωστόσο, η επιστημονική αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών εφαρμόστηκε έναν αιώνα αργότερα. Ιδιαίτερα σημαντικός, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ο ρόλος των αποτελεσμάτων των μαθητών των λυκείων και των κολλεγίων, καθώς μέσω της ετήσιας δημοσίευσής τους, το Υπουργείο Παιδείας αποδίδει λόγο για τα αποτελέσματα της δημόσιας εκπαίδευσης και παράσχει στους διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία για τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους.

Οι διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης εφαρμόζονται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα κολέγια και τα λύκεια της χώρας, με σταδιακά αυξανόμενη εκπαιδευτική αυτονομία, υποχρεούνται να διαμορφώσουν ένα «Σχέδιο του Ιδρύματος» στο οποίο καθορίζεται ο τρόπος επίτευξης των εθνικών στόχων και υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να προσαρμόζουν καλύτερα το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο στις ανάγκες των μαθητών τους. Κάθε χρόνο, το Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου συντάσσει έκθεση σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη την εφαρμογή του «Σχεδίου του Ιδρύματος», τους στόχους του και τα αποτελέσματά του. Το 1986 ιδρύθηκε το Τμήμα Αξιολόγησης και Σχεδιασμού, με έργο τη διερεύνηση της κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος και το σχεδιασμό εργαλείων για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να αναπτύσσουν τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησής τους.

Η προσέγγιση της αξιολόγησης ως εργαλείου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οργανισμών είχε σαν αποτέλεσμα την ίδρυση του Ανώτατου Συμβουλίου Σχολικής Αξιολόγησης, το 2000. Το Ανώτατο Συμβούλιο Σχολικής Αξιολόγησης εστιάζει στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών και της επίδοσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφορά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το 2010-2011, η μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιελάμβανε έναν συνδυασμό αυτοαξιολόγησης και των λεγόμενων «επαγγελματικών συνεντεύξεων» που διενεργούνται ανά τριετία από τους διευθυντές των σχολείων. Ωστόσο, τον Αύγουστο του 2012 ανεστάλη η εφαρμογή του εν λόγω συστήματος μετά από αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας.

3.3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Μέθοδοι και κριτήρια

Οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με την εκπαίδευση και την αρχική τους πιστοποίηση: οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βασική πιστοποίηση και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ένα υψηλότερο επίπεδο πιστοποίησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά υπάγονται σε μία από τις τρεις κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές διαφέρουν όσον αφορά τις συνθήκες και τις ώρες εργασίας, τη μισθολογική κλίμακα και την πρακτική της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές διενεργείται σε τακτική βάση, ως αναπόσπαστο μέρος του έργου και των καθηκόντων τους. Ειδικότερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κάθε εκπαιδευτικός αξιολογείται κατά μέσο όρο κάθε τέσσερα χρόνια, παρ' όλο που αυτό εξαρτάται αρκετά από την περιοχή και τη διαθεσιμότητα του επιθεωρητή. Οι εκπαιδευτικοί συχνά ζητούν οι ίδιοι την αξιολόγηση ως μέσο προώθησης της επαγγελματικής τους καριέρας, καθώς οι επιθεωρητές είναι οι άμεσα ιεραρχικά ανώτεροί τους. Ο Επιθεωρητής αξιολογεί κάθε εκπαιδευτικό με βαθμολογία που βασίζεται στην εκτίμηση τόσο παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, όσο και διοικητικών κριτηρίων.

Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα γενικά και τεχνικά λύκεια, οι περιφερειακοί επιθεωρητές έχουν την ευθύνη συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής, εκτελούν επιθεωρήσεις και παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και ειδικά στους πρωτοδιόριστους. Για την τεχνική εκπαίδευση, ειδικοί επιθεωρητές εκτελούν επιθεωρήσεις και ελέγχους στα σχολεία, οι οποίες όμως διαχωρίζονται βάσει του

θεματικού αντικειμένου στα εξής: οικονομία, διοίκηση, βιολογία και κοινωνικές επιστήμες.

Στα κολέγια και τα λύκεια οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται μια φορά ανά έξι ή επτά χρόνια κατά βάση σε σχέση με τη διδακτική τους δραστηριότητα. Οι Διευθυντές των σχολείων αντίστοιχα έχουν την ευθύνη της διοικητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από έναν επιθεωρητή, ενώ οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολογούνται από μια επιτροπή που αποτελείται από ένα επιθεωρητή - που καθορίζει το 60% της τελικής βαθμολογίας - και το διευθυντή του σχολείου – που είναι υπεύθυνος για το άλλο 40%. Ο επιθεωρητής γράφει μια ατομική έκθεση επιθεώρησης της οποίας ο τελικός παραλήπτης είναι ο εκπαιδευτικός και αφορά την παιδαγωγική του επάρκεια. Η έκθεση περιέχει παρατηρήσεις και συστάσεις ως προς τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης, καθώς και προτάσεις ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η αξιολόγηση που διενεργείται από το διευθυντή αφορά σε διοικητικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως συνέπεια, ανάληψη δράσεων, αποδοτικότητα και επιβλητικότητα.

Έτσι, λοιπόν, η επίσημη αξιολόγηση συντίθεται από ένα «διδακτικό» βαθμό (άριστα το 60) ο οποίος δίδεται από τον Επιθεωρητή και ένα «διοικητικό» βαθμό (άριστα το 40) που δίδεται από το διευθυντή, βάσει κριτηρίων όπως απουσίες, ακρίβεια, κύρος, επίδραση στους μαθητές.

3.3.4. Αποτελέσματα αξιολόγησης

Στην πράξη, η βαθμολόγηση των εκπαιδευτικών έχει μικρή σημασία στην εξέλιξή τους, παρά μόνο στην περίπτωση εμφάνισης σοβαρού προβλήματος. Ακόμα και αν η αξιολόγηση καθορίζει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η εξέλιξη των μισθών εξαρτάται κυρίως από τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ο έλεγχος και η επιθεώρηση του εκπαιδευτικού έργου σήμερα έχει εξελιχθεί και λαμβάνεται υπόψη το σχολικό περιβάλλον, η ομαδική εργασία του διδακτικού προσωπικού, τα αποτελέσματα των μαθητών και οι γενικοί δείκτες του σχολείου. Επίσης, αξιολογείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δραστηριότητες και η χρήση νέων τεχνολογιών. Παράλληλα, οι έλεγχοι είναι πλέον προγραμματισμένοι και αφορούν περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου.

3.3.5. Κριτική της αξιολόγησης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι αξιολογήσεις συχνά υπολείπονται των προσδοκιών. Πρώτον, η συχνότητα των αξιολογήσεων δεν είναι νομικά καθορισμένη και καθορίζεται αυθαίρετα με βάση τη διαθεσιμότητα των επιθεωρητών. Αυτή είναι μια αιτία ανησυχίας όσον αφορά την αμεροληψία του συστήματος, αλλά και όσον αφορά

την αποτελεσματικότητά του - το μέσο διάστημα μεταξύ δύο αξιολογήσεων είναι 3-4 χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 6-7 χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο θεωρείται ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, ο φόρτος εργασίας είναι τέτοιος που επηρεάζει και την αξία της ανατροφοδότησης. Ένας επιθεωρητής αναλαμβάνει την ευθύνη για 350 με 400 εκπαιδευτικούς, γεγονός που καθιστά την ανατροφοδότηση αναποτελεσματική ως προς τη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Κατά συνέπεια, ακόμη και οι ίδιοι οι επιθεωρητές αναφέρουν δυσφορία και απογοήτευση για τη διαδικασία αξιολόγησης, κυρίως επειδή αισθάνονται ότι έχουν μικρό αντίκτυπο στις πρακτικές διδασκαλίας και ο ρόλος τους είναι συνήθως είναι εκ των πραγμάτων περιορισμένος στον έλεγχο σοβαρών παραλείψεων. Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δημιουργεί δυσφορία και στους ίδιους τους αξιολογούμενους, διότι στηρίζεται σε τυπικές διοικητικές διαδικασίες και δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που θα έχει σαφή σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού.

Η Γαλλία, ωστόσο, δεν αντιμετωπίζει μέχρι σήμερα έλλειψη εκπαιδευτικών, αν και οι εξετάσεις για εισαγωγή στο επάγγελμα συνεχίζουν να είναι απαιτητικές. Οι βασικές ανησυχίες της Γαλλικής κοινότητας που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική σήμερα αφορούν το κοινωνικό καθεστώς της διδασκαλίας, καθώς και τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου.

3.4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

Η Γερμανία έχει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι αρμοδιότητες μοιράζονται μεταξύ της Ομοσπονδίας, των ομόσπονδων κρατιδίων και των τοπικών αρχών και ο συντονισμός τους διασφαλίζεται μέσω διαφόρων επιμέρους φορέων. Οι αποφάσεις για τη φοίτηση των μαθητών λαμβάνονται κυρίως σε επίπεδο κρατιδίων, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) αποτελεί κοινή ευθύνη της Ομοσπονδίας και των ομόσπονδων κρατιδίων, με ισχυρή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων. Η χρηματοδότηση για την εκπαίδευση είναι κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και παρέμεινε σταθερή παρά την οικονομική κρίση. Η χρηματοδότηση παρέχεται κυρίως από δημόσιους πόρους, με μεγάλες εισφορές και από τον ιδιωτικό τομέα, ιδίως όσον αφορά σε επαγγελματικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3.4.1. Φορείς αξιολόγησης, μέθοδοι και κριτήρια

Η Γερμανία έχει ένα εξαιρετικά δομημένο νομικό πλαίσιο για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Οι εποπτικές αρχές των σχολείων και, σε ορισμένα ομόσπονδα κρατίδια, τα παιδαγωγικά ινστιτούτα είναι υπεύθυνα για την ακαδημαϊκή εποπτεία των σχολείων. Ελέγχουν την τήρηση των προγραμμάτων σπουδών και άλλες νομικές διατάξεις. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι παρόμοια σε όλα τα κρατίδια και υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών μεταξύ τους.

Η αυτοαξιολόγηση έχει ξεκινήσει, αλλά, σε αντίθεση με τις περισσότερες άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, δεν αποτελεί μέρος της εξωτερικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, υφίσταται πλαίσιο αξιολόγησης σε κάθε ένα από τα 16 ομόσπονδα κρατίδια και η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού στοχεύει στο να παρέχει μια συνολική εκπαιδευτική στρατηγική. Σε όλα σχεδόν τα Κρατίδια, τα σχολεία αξιολογούνται από εξωτερικούς φορείς διασφάλισης της ποιότητας. Στα Κρατίδια στα οποία οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης είναι θεσμοθετημένες την ευθύνη έχουν οι σχολικές εποπτικές αρχές, ενώ σε πολλά Κρατίδια η ευθύνη ανήκει στα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα. Οι εποπτικές αρχές και τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα συμβάλλουν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος βοηθώντας τις εκπαιδευτικές αρχές και συστήνοντας αλλαγές.

Οι εποπτικές αρχές συμμετέχουν στην αξιολόγηση και στην ανάπτυξη του σχολικού συστήματος μέσω της παροχής συμβουλευτικού έργου και υποστήριξης των σχολείων, καθώς και μέσω της υποβολής εκθέσεων προς τις ανώτερες αρχές. Το έργο αυτό επιτελούν οι σχολικοί επιθεωρητές, οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι που προσλαμβάνονται από το Κρατίδιο ως μέλη του προσωπικού των Γραφείων Εκπαίδευσης ή των εποπτικών αρχών ανώτερης βαθμίδας. Έχουν πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία και κατά κανόνα εμπειρία σε θέση διευθυντή σχολικής μονάδας ή σε άλλες θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι σχολικές εποπτικές αρχές έχουν συγκεκριμένα την ευθύνη για:

- την επιστημονική εποπτεία, που αφορά στη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται από τα σχολεία. Οι σχολικοί επιθεωρητές υποστηρίζουν το έργο του σχολείου, διασφαλίζουν την τήρηση των προγραμμάτων σπουδών και των θεσμικών απαιτήσεων, την επιστημονική διεξαγωγή της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων, καθώς και τη βελτίωση των εφαρμοζόμενων πρακτικών. Η ακαδημαϊκή εποπτεία διεξάγεται μέσω επισκέψεων στα σχολεία, παρακολούθησης των διδασκαλιών και παροχής συμβουλευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς.

- τη νομική εποπτεία, που αφορά στον έλεγχο της διαχείρισης των σχολικών υποθέσεων και περιλαμβάνει επίσης την παρακολούθηση τομέων της σχολικής

διοίκησης, όπως η ίδρυση και η συντήρηση των σχολικών κτιρίων ή η προμήθεια του εκπαιδευτικού υλικού.

➤ την υπηρεσιακή εποπτεία, στο πλαίσιο της οποίας οι σχολικές εποπτικές αρχές εποπτεύουν το προσωπικό (εκπαιδευτικούς και διευθυντές) των δημόσιων σχολείων διασφαλίζοντας την εκπλήρωση των καθηκόντων του. Σύμφωνα με τους κανονισμούς που αφορούν τους δημόσιους υπαλλήλους, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις (τέλος της δοκιμαστικής περιόδου, προαγωγή, μετάθεση), καθώς και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, περιοδικά, με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και τη βελτίωση της αποδοτικότητας του σχολικού συστήματος γενικότερα.

Οι σχολικοί επιθεωρητές, σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο λειτουργούν υπό την άμεση εποπτεία του Υπουργού Παιδείας. Ανάλογα με το ομόσπονδο κρατίδιο, οι αξιολογήσεις (σε τακτά χρονικά διαστήματα ή/και σε ειδικές περιπτώσεις), διενεργούνται από το διευθυντή ή/και από τους επιθεωρητές του σχολείου. Οι επιθεωρητές των σχολείων πρέπει να κατέχουν τουλάχιστον τα ίδια προσόντα με τους εκπαιδευτικούς και επιπλέον θα πρέπει να έχουν συμπληρώσει αρκετά χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικοί και ως διευθυντές ή υποδιευθυντές. Για τους εκπαιδευτικούς που είναι σε δοκιμαστική περίοδο, η αξιολόγηση γίνεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στις διαδικασίες αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης εμπλέκονται και εκπαιδευτικά ερευνητικά ιδρύματα της χώρας.

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται με βάση επισκέψεις των επιθεωρητών και /ή του διευθυντή, σε τάξεις του σχολείου, εκθέσεις επιδόσεων από τον διευθυντή, συναντήσεις για διάλογο και αξιολόγηση του έργου των μαθητών. Οι παράγοντες που αξιολογούνται, επίσης, είναι η διδακτική ικανότητα και οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Οι εκθέσεις των διευθυντών βασίζονται σε παρατηρήσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα, επισκέψεις στην τάξη και συνομιλίες με το διδάσκοντα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην περίπτωση προαγωγής πρέπει να επικεντρώνεται επίσης σε ηγετικές ικανότητες, όπως η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, η διαχείριση σχολικών θεμάτων, αλλά και σε δεξιότητες επικοινωνίας.

Με βάση την έκθεση του διευθυντή, ο υπεύθυνος για την εποπτεία του σχολείου υποβάλλει την τελική έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Για τη συνολική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται κλίμακες πολλαπλών επιπέδων (οριακά κατάλληλος/ ιδιαίτερα κατάλληλος/ /κατάλληλος/ακατάλληλος). Οι παράγοντες που αξιολογούνται είναι οι διάφοροι παράμετροι της διδασκαλίας (προγραμματισμός, χρήση των μεθόδων και μέσων) και οι κοινωνικές δεξιότητες (σχέση με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους επόπτες, εφαρμογή πειθαρχίας). Η βασική μέθοδος που εφαρμόζει ο επόπτης για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η παρατήρηση της διδασκαλίας αλλά

ουσιαστικά ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού βασίζεται στην προσωπική κρίση του επόπτη. Ωστόσο, οι τοπικές αρχές παρέχουν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές ως προς τα κριτήρια παρατήρησης που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ακολουθεί τις γενικότερες νομοθετικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων της χώρας. Ειδικότερα, για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δημοσίων σχολικών μονάδων, τα Υπουργεία Παιδείας των 16 ομόσπονδων κρατιδίων ακολουθούν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες διαφέρουν πολύ μεταξύ τους, ωστόσο περιλαμβάνουν όλες ειδικές περιπτώσεις και όρους, κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και τον καθορισμό της σχετικής αρμοδιότητας.

Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε συγκεκριμένα στάδια της σταδιοδρομίας του:

- Για προαγωγή. Γενικά οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία έχουν τις ακόλουθες δυνατότητες για προαγωγή: μπορούν να υποβάλλουν αίτηση για την κάλυψη θέσεων, α) σε φορείς εποπτείας των σχολείων, β) για την εισαγωγική εκπαίδευση άλλων εκπαιδευτικών και γ) για διοικητικές θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Σημειώνεται ότι η αύξηση του μισθού γενικά δεν συνδέεται με την αξιολόγηση.

- Για μετακίνηση. Σε ένα άλλο ομόσπονδο κρατίδιο, σε άλλη χώρα, πανεπιστήμιο.

- Στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου, πριν μονιμοποιηθούν ως δημόσιοι υπάλληλοι.

- Αξιολόγηση ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους. Αυτό συμβαίνει σε ορισμένα κρατίδια και οι παράγοντες που εξετάζονται αφορούν την ποιότητα διδασκαλίας, τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, τις κοινωνικές ικανότητες, την ικανότητα εργασίας υπό πίεση. Συνήθως, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συντάσσει σχετική αναφορά λαμβάνοντας υπόψη την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα, την παιδαγωγική επάρκεια, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς.

Επίσης, στη Γερμανία έχουν αναπτυχθεί διάφορες μέθοδοι εθελοντικής αξιολόγησης. Ειδικά η πρακτική της αυτοαξιολόγησης είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Οι απαρχές του θεσμού της αυτοαξιολόγησης των σχολείων βρίσκονται στη βάση της αναδιοργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι αυτοαξιολογήσεις συχνά αφορούν την ποιότητα της διδασκαλίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και μπορεί επίσης να εστιάζουν σε μεμονωμένες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Για το θέμα των αυτοαξιολογήσεων υπάρχουν πολλά εγχειρίδια και λίστες με κριτήρια, αλλά δεν υπάρχουν τυποποιημένες προσεγγίσεις, επομένως

αποτελεί μια πολύ ευέλικτη διαδικασία και συνήθως χρησιμοποιείται ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Τρεις διαδεδομένες μέθοδοι αυτοαξιολόγησης είναι οι ακόλουθες:

1. Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί ένα διαμορφωτικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης, δεδομένου ότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προβληματιστεί σχετικά με την πρακτική του ως εξωτερικός παρατηρητής. Το ημερολόγιο μπορεί να ενθαρρύνει τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού προς τη κατεύθυνση της βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας και της επαγγελματικής ανάπτυξής του.

2. Ερωτηματολόγια. Για την διαμόρφωση του ερωτηματολογίου λαμβάνονται ως βάση οι κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν στην ποιότητα του σχολείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα «Όργανα αξιολόγησης στα σχολεία» εξετάζονται πέντε τομείς κατά την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων: εξωτερικές σχέσεις και διοίκηση των σχολείων, το περιβάλλον στην τάξη και το σχολείο γενικότερα, οι επαγγελματικοί μέθοδοι διδασκαλίας και τα δίδακτρα.

3. Αλληλοπαρατήρηση και αξιολόγηση. Η αλληλοπαρατήρηση είναι ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, χρήσιμος τόσο για την αθροιστική (συνολική) όσο και για τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Συνδυάζει προσεγγίσεις της αυτοαξιολόγησης και της εξωτερικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση βάσει αλληλοπαρατήρησης μπορεί να οργανώνεται εσωτερικά, δηλαδή όταν ο αξιολογητής είναι μέλος του συγκεκριμένου σχολείου ή εξωτερικά όταν αξιολογούν εμπειρογνώμονες ή εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία. Η αλληλοπαρατήρηση μπορεί να επικεντρωθεί στα ακόλουθα θέματα: α) στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, β) αντιδράσεις των μαθητών, γ) μη-λεκτική συμπεριφορά.

Εκτός από τα προβλεπόμενα στη νομοθεσία, τα σχολεία, ως μερικώς αυτόνομες οντότητες έχουν εφαρμόσει δικά τους συστήματα διαχείρισης και βελτίωσης της ποιότητας. Το λεγόμενο «2Q» (Ποιότητα-Προσόντα, Quality -Qualification) είναι ίσως το πιο σημαντικό σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας των σχολείων. Η κύρια έμφασή του δεν είναι η συστηματική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά επικεντρώνεται περισσότερο στην ποιότητα της διδασκαλίας σε εξατομικευμένο επίπεδο.

4. Μια άλλη προσέγγιση που βασίζεται στην ποιότητα και η οποία είναι ευρέως διαδεδομένη σε Αυστριακά, αλλά και σε ορισμένα Γερμανικά σχολεία, επικεντρώνεται σε πέντε τομείς:

A. Ανθρώπινοι πόροι και διαρθρωτικές απαιτήσεις.

B. Διαδικασίες: ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση, ομαδική εργασία και κουλτούρα συνεργασίας.

Γ. Διδασκαλία: διδασκαλία και μάθηση, σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, εξετάσεις και αξιολόγηση των μαθητών.

Δ. Αποτελέσματα: ικανοποίηση των μαθητών, πρόοδος και κοινωνικοποίηση, μαθητικά επιτεύγματα.

Ε. Διαχείριση Ποιότητας: διαχείριση των σχολικών ζητημάτων από το διευθυντή, ανατροφοδότηση και ανάπτυξη, αξιολόγηση του σχολείου.

Στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών για την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνουν χώρα μέσα στα σχολεία συνεντεύξεις αξιολόγησης μεταξύ εργοδοτών και εργαζομένων (διευθυντών και εκπαιδευτικών εν προκειμένω), ακολουθώντας την πρακτική των ιδιωτικών εταιρειών. Ο στόχος είναι να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συζητήσουν τις επιδόσεις των μαθητών, ώστε να διαμορφωθεί ένα σχήμα που θα λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες συνεισφοράς των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ανάγκες του κάθε σχολείου.

Ένα άλλο προτεινόμενο εργαλείο είναι οι αξιολογήσεις από μαθητές. Οι μαθητές βιώνουν τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών κάθε μέρα και τα σχόλιά τους αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των επιδόσεων των σχολείων. Οι μαθητές μπορεί ορισμένες φορές να είναι μεροληπτικοί στις αξιολογήσεις τους επηρεαζόμενοι από τις βαθμολογίες που λαμβάνουν. Οι αξιολογήσεις από μαθητές είναι εφαρμόσιμες κυρίως σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα στοιχεία που αξιολογούν οι μαθητές είναι τα ακόλουθα:

α) τρόπος επεξήγησης, β) χάρισμα: ευκολία, αίσθηση του χιούμορ, φιλικότητα, γ) παιδαγωγική στάση: παροχή βοήθειας, ικανότητα να θέτει όρια, δ) διδακτικές πρακτικές: ποικιλία, χρήση σύγχρονων μεθόδων/μέσων, ομαδική εργασία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι.

3.4.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας, της μάθησης και των οργανωτικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του 1980, όταν συγκροτήθηκαν εκ νέου ομάδες εργασίας με αντικείμενο συζήτησης την ανάπτυξη και την αναβάθμιση της ποιότητας των σχολείων. Ένα ακόμη έναυσμα για την επαναφορά της συζήτησης γύρω από την αξιολόγηση δόθηκε από τα πρόσφατα αποτελέσματα ερευνών της PISA, τα οποία έδειξαν ότι οι επιδόσεις των μαθητών των Γερμανικών σχολείων είναι μάλλον μέτριες για τα δεδομένα της εν λόγω χώρας.

Παρά το γεγονός ότι τα σχολεία στη Γερμανία εποπτεύονταν πάντα από διοικητικούς φορείς, δεν υπήρξε ποτέ μια συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων. Δεδομένου ότι προσλαμβάνονταν πάντα ως δημόσιοι υπάλληλοι δεν υφίσταντο κανενός είδους αξιολόγηση σε σύγκριση με άλλα

επαγγέλματα ιδίως του ιδιωτικού τομέα. Η τακτική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών -με τη στενή της έννοια- διεξήχθη αρχικά από τις άμεσα εποπτευόμενες κρατικές αρχές. Ωστόσο, το είδος εποπτείας που υιοθετήθηκε εφαρμόστηκε σε ένα σύστημα εντός του οποίου οι εκπαιδευτικοί απολάμβαναν ένα ευρύ φάσμα ελευθερίας με μόνη υποχρέωση την πιστή εφαρμογή του βασικού προγράμματος σπουδών.

Ως βάση για τη διαδικασία μεταρρύθμισης που ακολούθησε διατυπώθηκαν το 2004 νέα πρότυπα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τη Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των Ομόσπονδων Κρατιδίων. Αυτά τα πρότυπα καθορίζουν τις ικανότητες που αποτελούν προαπαιτούμενο για όσους εμπλέκονται στις Επιστήμες της Αγωγής, με έμφαση στην εισαγωγική αλλά και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Η ανωτέρω Διάσκεψη ορίζει πέντε βασικές υποχρεώσεις για τους εκπαιδευτικούς:

1. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ειδικοί στους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης. Βασικά καθήκοντα τους αποτελούν ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ολοκλήρωση στόχων, ο αναστοχασμός των μεθόδων διδασκαλίας και του τρόπου μάθησης, η ατομική και συστηματική αξιολόγηση.

2. Οι εκπαιδευτικοί να έχουν επίγνωση του καθήκοντός τους (παροχή εκπαίδευσης), το οποίο συνδέεται με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν και στην ευπρεπή παρουσία τους στο σχολείο γενικότερα.

3. Οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους (αξιολόγηση, παροχή συμβουλών) με υπευθυνότητα, επιδεξιότητα και αμεροληψία (ψυχολογικές, παιδαγωγικές και διαγνωστικές ικανότητες).

4. Οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται στη συνεχή επανεξέταση και βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

5. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε διαδικασίες σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης, καθώς και στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Το Δεκέμβριο του 2004 τα ομόσπονδα κρατίδια συμφώνησαν για την εφαρμογή και την υιοθέτηση των προτύπων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από το σχολικό έτος 2005-2006. Επιπλέον, τα ομόσπονδα κρατίδια συμφώνησαν στην αναγκαιότητα αξιολόγησης του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει σήμερα την πρόκληση της μεταρρύθμισης της εισαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι πρωτοβουλίες για την εν λόγω μεταρρύθμιση στοχεύουν μεταξύ άλλων στη ουσιαστικότερη σύνδεση μεταξύ της εισαγωγικής κατάρτισης και της μετέπειτα επιμόρφωσης και στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και των μεθόδων διδασκαλίας.

Η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των ομόσπονδων κρατιδίων έχει ορίσει συγκεκριμένους τομείς δράσης, που βασίζονται σε πρότυπα και είναι προσανατολισμένοι στα αποτελέσματα των διαδικασιών της αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της συνεχούς διασφάλισης της ποιότητας. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι πρέπει να ληφθούν μέτρα στον τομέα της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής ιδίως σε σχέση με την μεθοδολογία.

Τα μέτρα αυτά ενσωματώνονται στις ακόλουθες γενικές στρατηγικές:

α) Καθορισμό προτύπων για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς και εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών.

β) Διαδικασίες ανάπτυξης του σχολείου: μεγαλύτερη αυτονομία του σχολείου και αυξημένες αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολείων, ανάπτυξη ειδικών προφίλ σχολείων, προώθηση της διασχολικής συνεργασίας.

γ) Τακτική αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών.

δ) Καθιέρωση διαδικασιών διαχείρισης της ποιότητας σε θεσμικό επίπεδο.

ε) Αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

στ) Αλλαγή του ρόλου των επιθεωρητών του σχολείου με στόχο τη ενίσχυση του συμβουλευτικού τους χαρακτήρα.

Στα περισσότερα κρατίδια υφίσταται σήμερα θεσμικό πλαίσιο τόσο για την εξωτερική, όσο και για την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ζητά από τους μαθητές του την αξιολόγηση της διδασκαλίας του. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ωστόσο τα αποτελέσματα των πρακτικών αυτών δεν αξιοποιούνται. Όσον αφορά στη διασφάλιση της ποιότητας της λειτουργίας των σχολείων, έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών και όχι τόσο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των ικανοτήτων τους.

3.4.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματά της

Μετά την ολοκλήρωση δύο κρατικών εξετάσεων οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν αίτηση για μόνιμη θέση σε σχολεία. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών από τις εξετάσεις επηρεάζει τη θέση των υποψήφιων στον κατάλογο που καταρτίζεται και, συνεπώς, την τοποθέτηση στα σχολεία. Οι νέοι εκπαιδευτικοί διορίζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι δοκιμαστικά στην αρχή. Ο μέσος όρος των βαθμολογιών της πρώτης και της δεύτερης κρατικής εξέτασης μπορεί επίσης να επηρεάσει τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου. Μετά τη δοκιμαστική περίοδο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μια τελική εξέταση, προκειμένου να διοριστούν ως μόνιμοι υπάλληλοι. Επιπλέον, αυτή η βαθμολογία που καταχωρείται σε ένα προσωπικό αρχείο έχει σημασία σε περίπτωση προαγωγής (π.χ. σε θέση διευθυντή σχολείου).

Οι εκπαιδευτικοί σπανίως αξιολογούνται αφού μονιμοποιηθούν, υπό τη μορφή επιθεώρησης. Έτσι, οι αξιολογήσεις που υλοποιούνται ανά ορισμένα χρονικά διαστήματα μόνο σε κάποια ομόσπονδα κρατίδια, έχουν μικρή επίδραση στη μετέπειτα σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Το μόνο που μπορεί να απαιτηθεί σε περιπτώσεις που διαπιστώνεται χαμηλή απόδοση ενός εκπαιδευτικού είναι να υποβληθεί σε περαιτέρω εκπαίδευση/επιμόρφωση ή να του ζητηθεί να μετακινηθεί σε άλλο σχολείο, αλλά η απόλυση εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά σπάνια.

Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των διευθυντών των σχολείων διαφέρουν μεταξύ των κρατιδίων, αλλά γενικά περιλαμβάνουν διαχείριση του προσωπικού και του προϋπολογισμού, των εξωτερικών σχέσεων, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ανάπτυξη ενός συγκεκριμένου προφίλ του σχολείου. Οι Διευθυντές συχνά εκτελούν και καθήκοντα διδασκαλίας και οι μισθοί τους εξαρτώνται από το μέγεθος του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια, οι Διευθυντές των σχολείων έχουν επωφεληθεί από την αυξημένη αυτονομία όσον αφορά στους σχολικούς προϋπολογισμούς, τις αποφάσεις στελέχωσης και προγραμμάτων και σύμφωνα με το PISA 2012, επικεντρώνονται περισσότερο στην ανάπτυξη ηγετικών πρακτικών (instructional leadership tasks) από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Οι εκπαιδευτικοί στη Γερμανία έχουν την περισσότερη κατάρτιση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων πριν το διορισμό τους και λαμβάνουν υψηλούς μισθούς σε σύγκριση με τις άλλες χώρες του ΟΟΣΑ(PISA, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία είναι συνήθως δημόσιοι υπάλληλοι που απασχολούνται από τα ομόσπονδα κρατίδια. Επίσης, το ποσοστό των ηλικιωμένων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υψηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, με μεγάλες ωστόσο διαφορές μεταξύ των κρατιδίων. Από το 2000, υπήρξε μια σταθερή αύξηση στον αριθμό των διδακτικών ωρών ετησίως για τους εκπαιδευτικούς (γενικά πάνω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ).

Οι νομικές διατάξεις για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των κρατιδίων και σε ορισμένα από αυτά εμπλέκονται και τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών στη διαδικασία. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσουν την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών ή να επιφέρουν αλλαγές στις αρμοδιότητές τους, αλλά δεν επηρεάζουν το επίπεδο των αμοιβών τους. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται κυρίως στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους. Οι τακτικές αξιολογήσεις που ακολουθούνται σε ορισμένα ομοσπονδιακά κρατίδια συμβάλλουν στη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματος αλλά και στην ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, η τακτική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών αποτελεί βασικό στοιχείο του συνολικού στρατηγικού σχεδίου για την αξιολόγηση εκπαίδευση

που έχει θεσπιστεί τα τελευταία χρόνια από τη Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού.

3.5. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΩΝΙΑΣ

3.5.1. Εποπτεία σχολικών μονάδων

Η Πολωνία έχει σημειώσει εντυπωσιακή πρόοδο στις εξετάσεις του PISA από το 2000. Η αξιοσημείωτη αυτή άνοδος έχει αποδοθεί στις δύο μεγάλες μεταρρυθμίσεις της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, την πρώτη του 1999 και τη δεύτερη του 2009. Στην Πολωνία, υπήρχε από το 1773 επίσημη κρατική εποπτεία των σχολείων μέσω της Επιτροπής για την Εθνική Εκπαίδευση. Το μοντέλο εποπτείας άλλαξε ωστόσο ανάλογα με τις αλλαγές των κοινωνικών και πολιτικών καταστάσεων: σε κάποιες περιόδους ο έλεγχος είχε μόνον υποστηρικτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα ενώ σε άλλες, εστίαζε στον ιδεολογικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος από το πολιτικό καθεστώς.

Ειδικότερα, το 2009 τέθηκε σε εφαρμογή στην Πολωνία ένα νέο μοντέλο παιδαγωγικής εποπτείας. Ένα από τα στοιχεία του είναι η εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης που συνεπάγεται έμμεση αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της. Η εξωτερική αξιολόγηση σχεδιάστηκε ως ένα υποστηρικτικό μέτρο για την ανάπτυξη των σχολείων, του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών. Μια εξωτερική αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου σχολείου διεξάγεται από μια ομάδα επιθεωρητών, ενώ οι εκθέσεις από τις αξιολογήσεις όλων των σχολείων που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο είναι ευρέως προσβάσιμες.

Βασικά Σημεία των μεταρρυθμίσεων της Πολωνίας :

- σταδιακή αποκέντρωση (ολοκληρώθηκε το 1999) - το σχολείο διοικείται και χρηματοδοτείται από την τοπική αυτοδιοίκηση.
- αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών, σχεδόν όλοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.
- προγράμματα σπουδών που προσδιορίζουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για κάθε βαθμίδα και συγκεκριμένες απαιτήσεις για τα σχολεία, αλλά επιτρέπουν στα σχολεία να διαφοροποιηθούν ως προς την εφαρμογή τους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους.
- οι εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο λειτουργούν ως μηχανισμοί ελέγχου των σχολείων.
- οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει εναρμονίζονται με τις αλλαγές στα προγράμματα σπουδών.

3.5.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των σχολείων

Το σύστημα αξιολόγησης στην Πολωνία είναι σήμερα θεσμοθετημένο, κεντρικά ελεγχόμενο και παρουσιάζει τάσεις αποκέντρωσης. Το 1999 ξεκίνησε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία επρόκειτο να αλλάξει το χαρακτήρα της αξιολόγησης που μέχρι τότε ήταν μόνο συμβουλευτικός. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του '99 εισήγαγε συστήματα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συμμετέχει το Υπουργείο Παιδείας, το Περιφερειακό Σώμα Επιθεωρητών, ο φορέας που είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση των διοικητικών στόχων των σχολικών μονάδων και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι Διευθυντές των σχολείων. Ειδικότερα, η παιδαγωγική εποπτεία των σχολείων ασκείται από τις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές (εξεταστικές επιτροπές σε περιφερειακό επίπεδο), καθώς και από την Κεντρική Εξεταστική Επιτροπή, ενώ η γενικότερη (διοικητική) εποπτεία ασκείται από φορείς των δήμων και των τοπικών κοινοτήτων ή από φορείς της ευρύτερης περιφέρειας.

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τον Διευθυντή του σχολείου σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και από έναν Παιδαγωγικό Σύμβουλο. Στο πλαίσιο αυτό, ο Διευθυντής του σχολείου οφείλει να προετοιμάζει ένα σχέδιο παιδαγωγικής εποπτείας μια φορά τον χρόνο, το οποίο περιλαμβάνει τους σκοπούς, το αντικείμενο και το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής της εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς επίσης και τον έλεγχο της καταλληλότητας των εφαρμοζόμενων δραστηριοτήτων. Πριν το τέλος του σχολικού έτους, ο Διευθυντής παρουσιάζει τα αποτελέσματα του σχολείου στον οικείο παιδαγωγικό σύμβουλο.

Από το 2007, κάθε περιφερειακή εκπαιδευτική αρχή υποχρεούται να προετοιμάσει μια λίστα κριτηρίων για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων που εποπτεύει, η οποία διεξάγεται από το Περιφερειακό Σώμα Επιθεωρητών. Τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων μερικές φορές δημοσιοποιούνται, κατόπιν σχετικής απόφασης που λαμβάνεται σε περιφερειακό επίπεδο. Σε όλες τις περιφέρειες έχουν οριστεί σύμβουλοι για την αξιολόγηση της απόδοσης των σχολείων, όσον αφορά την άσκηση παιδαγωγικής εποπτείας και τον έλεγχο της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας.

Για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εκτός από την εποπτεία της παιδαγωγικής καταλληλότητας, έχει πλέον θεσπιστεί εσωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους διευθυντές τους στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον διευθυντή όταν ζητούν προαγωγή σε ανώτερη επαγγελματική βαθμίδα. Οι διευθυντές των σχολείων διορίζονται από την διοικητική εποπτική αρχή του σχολείου μετά από ανοικτό

διαγωνισμό, για πενταετή θητεία. Σε ειδικές περιπτώσεις, μπορούν οι διευθυντές να διορίζονται για μικρότερο χρονικό διάστημα, αλλά η ελάχιστη διάρκεια της θητείας είναι το ένα σχολικό έτος.

3.5.3. Ο εκπαιδευτικός στην Πολωνία

Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να κατέχουν, τουλάχιστον, ένα βασικό πτυχίο πανεπιστημιακού επιπέδου και οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στις επαγγελματικές σχολές θα πρέπει να έχουν τουλάχιστον ένα μεταπτυχιακό τίτλο. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών γίνεται από τη διεύθυνση του σχολείου με ανοικτή πρόσκληση ενδιαφέροντος και οι εκπαιδευτικοί διανύουν μία δοκιμαστική περίοδο ενός έτους ως εκπαιδευόμενοι. Τα στάδια της καριέρας του εκπαιδευτικού είναι τέσσερα. Κατά τα δύο πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους (trainee and contract teachers) προσλαμβάνονται μέσω σύναψης συμβολαίου. Στη συνέχεια, για τα επόμενα δύο στάδια (appointed and chartered teachers), η πρόσληψη γίνεται μέσω διορισμού, αφού προηγηθεί επιτυχής συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε εξετάσεις. Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν όλες τις υποχρεώσεις των δημοσίων υπαλλήλων, ωστόσο απολαμβάνουν πολλά από τα δικαιώματά τους.

Τα σχολεία στην Πολωνία έχουν καθιερώσει την ίδρυση παιδαγωγικών συμβουλίων που αποτελούνται από τουλάχιστον τρεις εκπαιδευτικούς, καθώς και από μέλη της διοίκησης του σχολείου. Τα συμβούλια είναι αρμόδια για την έγκριση του σχεδίου δράσης του σχολείου, όπως επίσης και για τη δημιουργία ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί στην Πολωνία δαπανούν λιγότερες ώρες για διδασκαλία στην τάξη σε σχέση με το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος, σε συνεργασία και με άλλους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να συστήνεται συμβούλιο εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο που απασχολεί τουλάχιστον 3 εκπαιδευτικούς, του οποίου πρόεδρος ορίζεται ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας. Το συμβούλιο των εκπαιδευτικών μπορεί να υποβάλει αίτημα για την απόλυση ενός εκπαιδευτικού από τη θέση διευθυντή σχολείου ή από οποιαδήποτε άλλη διοικητική θέση στο ίδιο σχολείο.

Η μεταρρύθμιση του 2007 στην Πολωνία επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων, στην αλλαγή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των νέων ρόλων τους και οι τομείς κατάρτισης έχουν επικαιροποιηθεί ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες της παγκόσμιας οικονομίας. Στο πλαίσιο του νέου προγράμματος σπουδών που ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2008, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο

διδασκαλίας και να αξιοποιήσουν τους πόρους που κρίνουν οι ίδιοι κατάλληλους, ενώ ενθαρρύνονται οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Πολωνία ενισχύθηκε με την ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Ανάπτυξης. Και πρόσφατα, η έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ διαπίστωσε ότι η Πολωνία έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής εκπαιδευτικών σε δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης και συμβουλευτικής.

Επίσης, εισήχθη το 2007 ένα νέο σύστημα αμοιβών για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο βασίζεται στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην υιοθέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών, την απόδοση, τα επαγγελματικά προσόντα και την προϋπηρεσία. Το νέο σύστημα προβλέπει, επίσης, επιδόματα για τα σχολεία που επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εξετάσεις που τους δίνουν την ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη και αύξηση του μισθού τους.

Οι βασικοί μισθοί των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότεροι από το Μ.Ο. των χωρών του ΟΟΣΑ. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους (93%) και ότι η ανατροφοδότηση ενισχύει την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (69%), την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (68%) και τα κίνητρα τους (69%) (TALIS 2013, Poland). Βέβαια, σχεδόν οι μισοί (43%) πιστεύουν ότι η αξιολόγηση που διενεργείται στο σχολείο τους είναι μόνο για διοικητικούς σκοπούς και ότι δεν οδηγεί σε βελτίωση των αμοιβών τους, ούτε όμως και σε απολύσεις. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (94%) συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, αν και σημειώνουν ότι το κόστος συμμετοχής είναι συνήθως υψηλό.

Οι Πολωνοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η θέση του διευθυντή του σχολείου θα πρέπει να απευθύνεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς (86%), γιατί εκείνοι μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τα σχολικά ζητήματα. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι ο διευθυντής που εμπλέκεται και στη διδασκαλία αναπτύσσει καλύτερες σχέσεις τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους εκπαιδευτικούς και επομένως, είναι σε θέση να ασκεί πιο αποτελεσματικά την παιδαγωγική εποπτεία.

3.5.4. Αξιολογητές και κριτήρια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς από την πρώτη χρονιά που ολοκληρώνουν τη δοκιμαστική περίοδο, προκειμένου να προωθηθούν σε επόμενο επαγγελματικό στάδιο. Η αξιολόγηση αυτή πραγματοποιείται από το διευθυντή του σχολείου για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με πρωτοβουλία του διευθυντή ή κατόπιν αιτήματος του εκπαιδευτικού, του Υπουργείου Παιδείας, του σχολικού συμβουλίου ή του συλλόγου των κηδεμόνων. Κατά τη διάρκεια

αυτής της αξιολόγησης ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να ζητήσει τη γνώμη του συμβουλίου των μαθητών. Κατά τη διαδικασία αξιολόγησης για την προαγωγή των εκπαιδευτικών ζητείται επίσης και η γνώμη του συλλόγου των κηδεμόνων. Το χρονικό διάστημα μεταξύ δύο διαδοχικών αξιολογήσεων (συμπεριλαμβανομένων και των αξιολογήσεων προαγωγής) δεν μπορεί να είναι μικρότερο του 1 έτους.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας εξετάζει τους ακόλουθους τομείς: επίδοση των μαθητών(91%), διαχείριση της τάξης (87%), γνώση του αντικειμένου, κατανόηση των αναγκών των μαθητών (86%) και παιδαγωγική επάρκεια (86%).

3.6. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ

Η μελέτη της Πορτογαλίας εντάσσεται στη συγκεκριμένη έρευνα διότι η εν λόγω χώρα συγκαταλέγεται στις χώρες του Νότου που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις με την Ελλάδα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των επιδόσεων των μαθητών της Πορτογαλίας στο Πρόγραμμα PISA βρίσκονται κοντά και λίγο υψηλότερα από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

Στην Πορτογαλία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καίριο ρόλο στις προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Μέχρι πρότινος, οι εκπαιδευτικοί περνούσαν σε επόμενο στάδιο της σταδιοδρομίας τους με βάση το χρόνο προϋπηρεσίας και δεν υπήρχε σύνδεση με την αποτελεσματική διδακτική πρακτική. Μέσα στα σχολεία, δεν υπάρχει κουλτούρα παρατήρησης της διδασκαλίας και αξιολόγησης από συναδέλφους, ανατροφοδότησης ή ανταλλαγής ορθών πρακτικών. Επιπλέον, στις περισσότερες περιπτώσεις η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού περιελάμβανε συμμετοχή σε εξωτερικά προγράμματα κατάρτισης με δική του πρωτοβουλία και δεν αποτελούσε μια συστηματική διαδικασία ενταγμένη στο σχολικό περιβάλλον. Με αυτά τα δεδομένα η κυβέρνηση της Πορτογαλίας, όπως και οι άλλες κυβερνήσεις, κάνουν προσπάθειες για την εισαγωγή ενός συστήματος ουσιαστικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

3.6.1. Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας είναι οργανωμένο σε τρία διαδοχικά επίπεδα: την προσχολική εκπαίδευση (ηλικίες 3-5), τη βασική εκπαίδευση (τυπική ηλικίας 6 έως 14) και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τυπική ηλικίας 15 έως 17). Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών φοιτούν σε δημόσια σχολεία.

Η ιδιωτική εκπαίδευση είναι αυτοχρηματοδοτούμενη και τα σχολεία έχουν δικά τους καταστατικά, τα οποία θα πρέπει να σέβονται τους νόμους για την εκπαίδευση. Ως μέρος της αυτονομίας τους, τα ιδιωτικά σχολεία είναι υπεύθυνα για την πρόσληψη και

την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους και χρησιμοποιούν τα δικά τους μοντέλα τόσο για την αξιολόγηση της διδασκαλίας, όσο και για την οργανωτική δομή τους. Η διακυβέρνηση των σχολείων οργανώνεται κυρίως σε κεντρικό επίπεδο. Οι κύριες γραμμές δράσης για το πρόγραμμα σπουδών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις εθνικές εξετάσεις, τις προσλήψεις και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η κατανομή του προϋπολογισμού ορίζονται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας.

Οι υπηρεσίες του Υπουργείου που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό περιλαμβάνουν την Γενική Διεύθυνση Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση, τη Γενική Διεύθυνση Καινοτομίας και Ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, το Γραφείο Στατιστικής και Προγραμματισμού της Εκπαίδευσης, το Επιστημονικό και Παιδαγωγικό Συμβούλιο Συνεχούς Κατάρτισης, η Γενική Επιθεώρηση της Εκπαίδευσης και το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Η Γενική Επιθεώρηση της Εκπαίδευσης ελέγχει τη νομική συμμόρφωση των διαδικασιών στα σχολεία, ελέγχει τις δραστηριότητες διαχείρισης του σχολείου, προωθεί τις βέλτιστες πρακτικές στα σχολεία και διευθύνει το Εθνικό Πρόγραμμα για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων.

Διαδραματίζει, ωστόσο, μικρό ρόλο στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συμβουλευτικό όργανο που έχει συσταθεί το Φεβρουάριο του 2008 για την παρακολούθηση και την παροχή συστάσεων σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Το εν λόγω Συμβούλιο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία.

3.6.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στην Πορτογαλία

Από το 1986 η αξιολόγηση στην Πορτογαλία έγινε υποχρεωτική. Το 1989 άρχισε να εφαρμόζεται ένα νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο παρείχε στα σχολεία αρμοδιότητες σχετικά με την αξιολόγηση, με απώτερο σκοπό την αυτονομία τους. Η αξιολόγηση αυτή επικεντρωνόταν στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών και στην αποτίμηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία είναι σχετικά πρόσφατη. Αρχικά, η σχετική διαδικασία (το 1992) εφαρμοζόταν σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός ήθελε να προχωρήσει στάδιο στην καριέρα του και περιελάμβανε δημόσια εξέταση και υποβολή εργασίας (project). Κατά την αναθεώρηση της εν λόγω διαδικασίας το 1998, η διαδικασία αξιολόγησης εστίασε στις ακόλουθες πτυχές: κατάθεση μιας εργασίας στην οποία αποτυπώνεται η κριτική σκέψη του αξιολογούμενου και υποχρεωτική προϋπηρεσία συγκεκριμένων ετών στην εκπαίδευση. Μια επιτροπή του παιδαγωγικού συμβουλίου του σχολείου πραγματοποιεί την

αξιολόγηση. Η πρόθεση των μέτρων αυτών ήταν η αξιολόγηση να μην γίνεται αυτόματα βάσει προϋπηρεσίας, αλλά σε υψηλότερα επίπεδα να καθιερωθεί σταδιακά ένα σύστημα ανταμοιβών των υψηλών επιδόσεων.

Στην Πορτογαλία, τα ζητήματα σχετικά με την αξιολόγηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών κατά τα τελευταία χρόνια και συνοδεύτηκαν από σειρά πρωτοβουλιών σε νομοθετικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Σήμερα εφαρμόζεται τόσο η εξωτερική, όσο και η εσωτερική αξιολόγηση/ αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

3.6.3. Φορείς αξιολόγησης

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο από το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, καθώς και από υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας που είναι υπεύθυνες για την πορεία της μάθησης και για την πιστοποίηση του συστήματος της αυτοαξιολόγησης, όπως το Σώμα Επιθεωρητών. Το εν λόγω Σώμα, ως εποπτευόμενος φορέας του Υπουργείου, συντάσσει λίστα κριτηρίων για την εξωτερική αξιολόγηση, η οποία υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση. Τα ευρήματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνήθως δημοσιεύονται, καθώς οι εξωτερικοί αξιολογητές υποβάλλουν τις εκθέσεις τους στις κεντρικές αρχές. Επίσης, τα αποτελέσματα είθισται να δημοσιεύονται και στην ιστοσελίδα του Σώματος Επιθεωρητών ή του Υπουργείου Παιδείας. Οι εκθέσεις αξιολόγησης αποστέλλονται σε όλους τους γονείς και σε άλλους ενδιαφερόμενους, κατόπιν υποβολής σχετικού αιτήματος.

Η Πορτογαλία, στηριζόμενη σε Ευρωπαϊκά προγράμματα, ανέπτυξε το Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων και το Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21ο αιώνα. Και τα δύο παραπάνω προγράμματα αποτέλεσαν πειραματική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης των σχολείων. Το Παρατηρητήριο για την Ποιότητα των Σχολείων παρείχε στα σχολεία ένα σύστημα πληροφοριών βασισμένο σε 15 δείκτες. Το Πρόγραμμα της Ποιότητας στον 21ο αιώνα ήταν ένα διεθνές πρόγραμμα, το οποίο αποτέλεσε ένα πιλοτικό σύστημα που είχε ως στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία και συμμετείχαν σε αυτό 101 σχολεία από 18 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Πορτογαλία. Χρησιμοποιήθηκε κοινή μεθοδολογία για όλες τις χώρες, η οποία βασίστηκε στην εκτίμηση της εικόνας του κάθε σχολείου, όπως αυτή περιγραφόταν βάσει 12 πεδίων σχετικών με τη σχολική ζωή.

Βάσει του νόμου, υπεύθυνα για την εσωτερική αξιολόγηση στην Πορτογαλία είναι τα εξής Σώματα: το Παιδαγωγικό Σώμα, που είναι υπεύθυνο για τα Προγράμματα Σπουδών, για τον εσωτερικό κανονισμό των σχολείων και για το ετήσιο πρόγραμμα δράσεων και το Εκτελεστικό Σώμα, που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση του διδακτικού και μη διδακτικού προσωπικού. Επίσης, η Συνέλευση του Σχολείου, που

γνωμοδοτεί για την ανάπτυξη του ετήσιου προγράμματος δράσεων, αξιολογεί τις περιοδικές και τελικές εκθέσεις που αφορούν την υλοποίηση του ετήσιου προγράμματος σπουδών και έχει την ευθύνη για την πορεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Στην Πορτογαλία υπάρχουν πέντε περιφερειακές αρχές που συντονίζουν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο των αντίστοιχων εδαφικών τους ορίων. Τα καθήκοντά τους περιλαμβάνουν την υποστήριξη των σχολείων στις δραστηριότητές τους, τον προγραμματισμό του σχολικού δικτύου (συμπεριλαμβανομένου του προσδιορισμού των αναγκών των εκπαιδευτικών), την παροχή κατευθυντήριων γραμμών για την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων και τη συλλογή πληροφοριών για την αναπτυξιακή πολιτική.

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πολιτικών υπό την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας περιλαμβάνει διαβουλεύσεις με ειδικά συμβουλευτικά όργανα, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα Σχολικά Συμβούλια και το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, στα οποία μετέχουν ερευνητές, πειθαρχικά σώματα, εκπαιδευτικοί, καθώς και διευθυντές σχολείων.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει εισαχθεί πρόσφατα στο σχολικό σύστημα και οι αλλαγές περιλαμβάνουν: μια ριζική μεταρρύθμιση της σχολικής ηγεσίας, αυξημένες αρμοδιότητες σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έμφαση στην εσωτερική αξιολόγηση. Η σχολική ηγεσία είναι σε μεταβατικό στάδιο στα πορτογαλικά σχολεία. Μέχρι πρόσφατα, οι διευθυντές εκλέγονταν από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και ενεργούσαν σε μεγάλο βαθμό ως διαχειριστές, εξασφαλίζοντας ότι το σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά και ότι τηρείται η νομοθεσία. Ο διευθυντής του σχολείου είναι ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Συμβουλίου και έχει κατά βάση διοικητικές αρμοδιότητες. Το Παιδαγωγικό Συμβούλιο ασκεί την παιδαγωγική εποπτεία των σχολείων. Αυτό το σύστημα σταδιακά αλλάζει, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας.

Επίσης, δημιουργούνται νέα διοικητικά όργανα, τα Γενικά Σχολικά Συμβούλια, τα οποία περιλαμβάνουν εκπροσώπους του διδακτικού και μη-διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), των τοπικών αρχών και της τοπικής κοινότητας. Το Συμβούλιο αυτό θα είναι υπεύθυνο για την επιχειρησιακή στρατηγική του σχολείου, τον προγραμματισμό και τον έλεγχο των αποφάσεων, την εκλογή (ή απόλυση) του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα είναι υπόλογος στο εν λόγω Συμβούλιο.

Στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης, τα σχολεία έχουν αναλάβει περισσότερες ευθύνες τα τελευταία χρόνια. Ενώ το επίπεδο της σχολικής αυτονομίας παραμένει σε μέτρια επίπεδα σε σύγκριση με άλλες χώρες του ΟΟΣΑ, οι νέες

αρμοδιότητες περιλαμβάνουν την πρόσληψη διδακτικού προσωπικού (με συμβάσεις ορισμένου χρόνου) και την οργάνωση δραστηριοτήτων εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών. Τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν να τους χορηγηθεί μεγαλύτερη αυτονομία με την υπογραφή σχετικής σύμβασης με το Υπουργείο Παιδείας. Οι προϋποθέσεις για να χορηγηθεί η εν λόγω αυτονομία περιλαμβάνουν μια αυτοαξιολόγηση και μια αξιολόγηση στο πλαίσιο του εθνικού πλαισίου του προγράμματος για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Οι συμβάσεις αυτές επιτρέπουν την εδραίωση της αυτονομίας σε τομείς όπως η παιδαγωγική οργάνωση, η οργάνωση του προγράμματος σπουδών, το ανθρώπινο δυναμικό, η κοινωνική υποστήριξη και η οικονομική διαχείριση των σχολείων.

Εκτός από το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών το Υπουργείο Παιδείας ξεκίνησε, το 2006, το Εθνικό Πρόγραμμα για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, που υλοποιείται από τη Γενική Επιθεώρηση. Στο πλαίσιο της εν λόγω αξιολόγησης τα σχολεία αξιολογούνται κάθε τέσσερα χρόνια. Η εξωτερική αξιολόγηση, που βασίζεται στον προσδιορισμό των πλεονεκτημάτων και των αδυναμιών των σχολείων, οδηγεί σε κατηγοριοποιήσεις, καθώς και σε συστάσεις προς τα σχολεία. Προς το παρόν, η μόνη σύνδεση μεταξύ της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι ότι η βαθμολογία από την αξιολόγηση του σχολείου έχει σχέση με τη βαθμολογία που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο εν λόγω σχολείο.

3.6.4.Ο εκπαιδευτικός στην Πορτογαλία

Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι και οι συνθήκες εργασίας τους ακολουθούν τους γενικούς κανόνες που έχουν θεσπιστεί για τους εργαζόμενους του δημόσιου τομέα. Εξειδικευμένοι καθηγητές μπορούν, επίσης, να προσλαμβάνονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν με σύμβαση ορισμένου χρόνου, με σκοπό την προσωρινή αντικατάσταση άλλων εκπαιδευτικών. Η τοποθέτηση σε μόνιμες θέσεις καθορίζεται κεντρικά μέσω ενός δημόσιου διαγωνισμού που διενεργείται σε εθνικό επίπεδο. Ακολούθως, οι υποψήφιοι κατατάσσονται σε πίνακα με βάση τη σχέση εργασίας τους (μόνιμη, προσωρινή στην περίπτωση μιας πρώτης τοποθέτησης), το μέσο όρο βαθμολογίας του πτυχίου τους και τη διάρκεια προϋπηρεσίας. Ωστόσο, αυτό το μοντέλο τοποθέτησης εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει σε σημαντικές ανισορροπίες στη διανομή προσωπικού μεταξύ των σχολείων.

Παρά την πολιτική πρόθεση για σχολική αυτονομία, την παράδοση ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, την πολυπλοκότητα των δομών και τις αντιδράσεις των συνδικάτων, δεν έχει επιτραπεί μέχρι σήμερα η μεταβίβαση της ευθύνης για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Ωστόσο, από το 2006-07, τα σχολεία επιτρέπεται να προσλάβουν εκπαιδευτικούς με σύμβαση για την κάλυψη

των επιπλέον αναγκών τους. Τα σχολεία καθορίζουν τα κριτήρια επιλογής σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα. Οι εκπαιδευτικοί στην Πορτογαλία έχουν πρόσβαση σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως σεμινάρια, εκπαιδευτικά εργαστήρια, προγράμματα πρακτικής άσκησης.

Δύο πρόσφατες εξελίξεις είναι αξιοσημείωτες: οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν συνδέονται πλέον αυτόματα με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους και οι επιμορφώσεις (τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο σχολείου) πρέπει να γίνονται με βάση τόσο τις αναπτυξιακές ανάγκες του σχολείου όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές προσδιορίζονται μέσω της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Η Πορτογαλία είναι μεταξύ των χωρών όπου ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών δεν λαμβάνουν σχόλια και επιστημόνσεις βελτίωσης μετά τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή των σχολείων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν εκπληρώνει το στόχο της κυβέρνησης που είναι να ενσωματωθούν οι πρακτικές και η κουλτούρα της αξιολόγησης σε όλες τις πτυχές του συστήματος της εκπαίδευσης.

3.6.5. Η εφαρμογή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Ένα νέο εθνικό σύστημα αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών θεσμοθετήθηκε το 2007, το οποίο καθορίζει τις αρχές και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης της απόδοσης για τη δημόσια διοίκηση, το οποίο ισχύει για τους δημοσίους υπαλλήλους.

Σύμφωνα με το σημερινό μοντέλο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να αξιολογήσει τα πρότυπα ποιότητας της «επαγγελματικής απόδοσης» των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Οι στόχοι του συστήματος είναι η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ποιότητας της μάθησης, καθώς και η παροχή των κατευθυντήριων γραμμών για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μέσα σε ένα πλαίσιο που αναγνωρίζει την αξία και την αριστεία.

Για το σκοπό αυτό, έχουν οριστεί οι ακόλουθοι στόχοι ως εξής:

- α) Βελτίωση των πρακτικών/μεθόδων διδασκαλίας.
- β) Ατομική βελτίωση του εκπαιδευτικού.
- γ) Διάκριση και ανταμοιβή του επαγγελματισμού.
- δ) Προώθηση της συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- ε) Καταγραφή των αναγκών κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- στ) Ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

ζ) Παροχή δεικτών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων.

Η λογική που καθοδηγεί το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορά την αξιολόγηση, τόσο ως εργαλείο για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, όσο και ως καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των επιδόσεων σημαίνει ότι θα υπάρχει μια ταξινόμηση που βασίζεται σε μια κλίμακα από το 1 έως το 10 (βαθμολογία από 1 έως 4.9, χαρακτηρίζεται ως ανεπαρκής). Η αξιολόγηση αυτή συμβάλλει στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας, την ανανέωση της σύμβασης για τους εκπαιδευτικούς, την πρόσβαση σε θέσεις εργασίας, καθώς και την προαγωγή τους.

Η διαμορφωτική διάσταση της αξιολόγησης, που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλει στην υλοποίηση ενός ατομικού σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αυτό θα αποτελέσει τη βάση του ετήσιου προγράμματος ανάπτυξης του σχολείου και, επίσης, επιτρέπει τη δημιουργία των προϋποθέσεων για συνεργατική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η ανατροφοδότηση παρέχεται κυρίως μέσω της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των προγραμματισμένων συναντήσεων μεταξύ αξιολογούμενων και αξιολογητών.

Το εν λόγω μοντέλο αξιολόγησης καλύπτει το σύνολο των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε οποιοδήποτε στάδιο της σταδιοδρομίας τους και αν βρίσκονται. Η αξιολόγηση κατά βάση πραγματοποιείται ανά διετία. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο ειδικές περιπτώσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μία στο τέλος του δοκιμαστικού έτους, η οποία αφορά μόνο το έργο που επιτέλεσαν κατά τη διάρκεια του εν λόγω σχολικού έτους και η αξιολόγηση των συμβασιούχων εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στο τέλος της σχετικής περιόδου και πριν από την πιθανή ανανέωση της σύμβασης.

Το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξετάζει δύο παραμέτρους. Μία είναι η επιστημονική-παιδαγωγική επίδοση του εκπαιδευτικού μέσω της εκτίμησης του βαθμού προετοιμασίας, της αξιοποίησης διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας, της σχέσης με τους μαθητές και του τρόπου αξιολόγησης της προόδου των μαθητών. Αυτή η μορφή αξιολόγησης απαιτεί παρατήρηση στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η δεύτερη παράμετρος αφορά στην αξιολόγηση της συμβολής του εκπαιδευτικού στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου, τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες σύνδεσης με την κοινότητα και τη συμμετοχή του σε προγράμματα κατάρτισης και προσωπικής ανάπτυξης. Άλλα κριτήρια που εξετάζονται είναι τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς και οι αξιολογήσεις από τους μαθητές.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε επίπεδο σχολικής μονάδας και διενεργείται ως επί το πλείστον με βάση την αξιολόγηση από τους συναδέλφους. Οι κανόνες που ρυθμίζουν το μοντέλο αξιολόγησης καθορίζονται από τις επίσημες αρχές που δίνουν μόνο τις κατευθυντήριες γραμμές και εν συνεχεία το σχολείο αναλαμβάνει την ευθύνη του σχεδιασμού του χρονοδιαγράμματος της διαδικασίας, των συγκεκριμένων εργαλείων και μέσων αξιολόγησης, την κατανομή των καθηκόντων αξιολόγησης και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της. Ο στόχος είναι η διαδικασία αξιολόγησης να προσαρμόζεται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου.

Το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο ορίζει ότι τα πρότυπα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη, τόσο το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού όσο και το κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου. Τα βασικά πεδία αξιολόγησης που εξετάζονται είναι τα ακόλουθα:

- Η επαγγελματική και ηθική διάσταση
- Η ανάπτυξη των τρόπων διδασκαλίας και μάθησης
- Η συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και η σχέση με τη σχολική κοινότητα και
- Η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση

Σε επίπεδο σχολείου, χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα εργαλεία αξιολόγησης στο πλαίσιο του σχεδίου ανάπτυξης που εφαρμόζει το σχολείο:

- α) Η στοχοθεσία, που είναι υποχρεωτική για κάθε εκπαιδευτικό και εγκρίνεται από τη διοίκηση του σχολείου.
- β) Η αυτοαξιολόγηση, που υλοποιείται μέσω της ολοκλήρωσης μιας συγκεκριμένης φόρμας, η οποία διαμορφώνεται μετά από συζήτηση εντός του σχολείου σχετικά με την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, με έμφαση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- γ) Οι τυποποιημένες φόρμες για την καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για δύο συγκεκριμένες μορφές εγγράφων - μία σχετικά με την επιστημονική-παιδαγωγική διάσταση και μία σχετικά με τη λειτουργική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπου καθορίζονται τα κριτήρια και οι δείκτες προς αξιολόγηση.
- δ) Η παρατήρηση στην τάξη, η οποία είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που υποβάλλονται σε επιστημονική-παιδαγωγική αξιολόγηση.
- ε) Ατομικές συνεντεύξεις, όταν ζητηθεί από τον αξιολογούμενο, με στόχο τον κριτικό αναστοχασμό μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου.
- στ) Άλλα στοιχεία, όπως οι εκθέσεις που πιστοποιούν την ολοκλήρωση μιας επιμόρφωσης ή η χρήση καινοτόμων παιδαγωγικών εργαλείων για την αξιολόγηση των μαθητών.

Οι παράμετροι που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας για την επιστημονική-παιδαγωγική αξιολόγηση είναι: (α) η προετοιμασία και η οργάνωση των δραστηριοτήτων διδασκαλίας, (β) η εκπλήρωση των διδακτικών στόχων, (γ) οι παιδαγωγικές σχέσεις με τους μαθητές, (δ) η αξιολόγηση των μαθητών και (ε) η αξιολόγηση των άλλων εκπαιδευτικών (για εκπαιδευτικούς με καθήκοντα αξιολόγησης μόνο). Όσον αφορά τη λειτουργική (διοικητική) αξιολόγηση, οι παράμετροι που καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο είναι: (α) επίπεδο επιμέλειας και δέσμευσης, (β) βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης σε σχέση με το κοινωνικο-εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών, (γ) συμμετοχή στη σχολική ζωή, (δ) επαγγελματική ανάπτυξη και (ε) σχέση με την τοπική κοινότητα.

Την ευθύνη για την επιστημονική-παιδαγωγική αξιολόγηση έχει ο Συντονιστής του Συμβουλίου των Καθηγητών, ο Συντονιστής των Προγραμμάτων Σπουδών ή μια ομάδα από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Την ευθύνη για τη λειτουργική αξιολόγηση έχει ο Διευθυντής του σχολείου, ο οποίος μπορεί να αναθέτει τα καθήκοντα αυτά και σε ένα άλλο μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του σχολείου. Αντίστοιχα, η επιστημονική-παιδαγωγική αξιολόγηση των Συντονιστών (τόσο του Συμβουλίου των Εκπαιδευτικών όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών) πραγματοποιείται από τη Γενική Επιθεώρηση, ενώ η λειτουργική αξιολόγησή τους γίνεται από το διευθυντή του σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων, εν συνεχεία, αξιολογούνται από τη Γενική Επιθεώρηση.

Κάθε σχολείο ορίζει μια Επιτροπή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, της οποίας μέλη είναι ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Συμβουλίου και τέσσερα άλλα μέλη του ίδιου Συμβουλίου. Μεταξύ άλλων, η Επιτροπή αναλαμβάνει την ευθύνη για την οργάνωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, για την επικύρωση του χαρακτηρισμού τους από τους αξιολογητές, καθώς και για τα μέτρα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που κρίθηκαν ανεπαρκείς.

Η αξιολόγηση συνδέεται με τα ακόλουθα:

- Την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, παρέχοντας γρηγορότερα πρόσβαση σε ανώτερα κλιμάκια.
- Τη μονιμότητα μετά το τέλος της δοκιμαστικής περιόδου.
- Την ανανέωση του συμβολαίου για τους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς.
- Περισσότερες πιθανότητες να γίνει δεκτή η αίτηση κάλυψης της θέσης σε ένα σχολείο.
- Την απονομή βραβείου εξαιρετικής επίδοσης. Σκοπός της είναι να απονεμίσει χρηματικό έπαθλο στους μόνιμους εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν δύο διαδοχικές αξιολογήσεις με χαρακτηρισμό τουλάχιστον «πολύ καλός». Το ποσό του βραβείου δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί, αν και αναμένεται να είναι ισοδύναμο με τον αντίστοιχο

μηνιαίο μισθό του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, εάν ο εκπαιδευτικός κατέχει μόνιμη θέση και λάβει δύο συνεχόμενους ή τρεις μη συνεχόμενους χαρακτηρισμούς ως «ανεπαρκής» διατηρεί μεν τη θέση του ως δημόσιος υπάλληλος, οφείλει ωστόσο να αλλάξει καριέρα κατά το ίδιο ή το επόμενο σχολικό έτος. Ο εκπαιδευτικός που αξιολογείται ως «ανεπαρκής» πρέπει επίσης να λαμβάνει ένα σχέδιο προτάσεων για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που μπορεί να λάβουν «Πολύ Καλή ή Άριστη βαθμολογία» ανά σχολείο κατά την αξιολόγηση περιορίζεται από ποσοστώσεις, εφαρμόζεται κεντρικά και μπορεί να αυξηθεί ανάλογα με τα αποτελέσματα του σχολείου στην εξωτερική αξιολόγηση που διενεργείται από τη Γενική Επιθεώρηση.

Το Υπουργείο Παιδείας της Πορτογαλίας έλαβε μια σειρά μέτρων για να διευκολυνθεί η εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τότε δημιούργησε το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών με σκοπό την παρακολούθηση της αξιολόγησης και την παροχή συστάσεων για τη βελτίωσή της. Επίσης, δημιούργησε την Επιτροπή Ισότητας, τον Ιανουάριο του 2009, η οποία απαρτιζόταν από εκπροσώπους της κεντρικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών.

3.6.6.Κριτήρια αξιολόγησης

Η ουσιαστική βάση για μια σωστή αξιολόγηση είναι η ύπαρξη σαφών κριτηρίων τα οποία εφαρμόζονται με συνέπεια από τις αρμόδιες υπηρεσίες αξιολόγησης. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη ρητών κατευθυντήριων γραμμών για το τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματική πρακτική. Το Πορτογαλικό μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ορίζει τέσσερις βασικούς τομείς αξιολόγησης, ως βάση για να αναπτύξουν τα σχολεία τα εργαλεία αξιολόγησής τους και τυποποιημένα έντυπα για την καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Η προετοιμασία των εντύπων ωστόσο αποδείχθηκε ένα δύσκολο έργο για τα σχολεία, λόγω του καινοτόμου χαρακτήρα της διαδικασίας, της έλλειψης εμπειρίας και κάποιας έλλειψης σαφήνειας στη νομική διατύπωση των διαδικασιών που έπρεπε να ληφθούν. Κατά συνέπεια, η διαδικασία απαιτούσε πολύ χρόνο και ενέργεια από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων, προκαλώντας μια γενική αίσθηση υπερβολικού φόρτου εργασίας και γραφειοκρατίας (C. Ramos, 2009).

Το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών (CCAP) έχει προσδιορίσει τέσσερις βασικές παραμέτρους για την αξιολόγηση, ως εξής:

A. Επαγγελματική, κοινωνική και ηθική διάσταση.

B. Διδασκαλία και μάθηση, διάσταση της ανάπτυξης

Τομέας 1: Παρακολούθηση και εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων

Τομέας 2: Προετοιμασία και οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων

Τομέας 3: Υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων

Τομέας 4: Παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές

Τομέας 5: Αξιολόγηση του τρόπου μάθησης των μαθητών

Τομέας 6: Εξέλιξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο

Γ. Συμμετοχή στη σχολική ζωή και σχέση με την τοπική κοινότητα

Τομέας 7: Πρόληψη και μείωση των ποσοστών εγκατάλειψης του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τομέας 8: Συμμετοχή στη σχολική ζωή

Τομέας 9: Συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δομές καθοδήγησης/συμβουλευτικής και σε διοικητικούς φορείς των σχολείων

Τομέας 10: Σχέσεις με την κοινότητα

Τομέας 11: Ανάπτυξη δράσης στον τομέα της έρευνας, της ανάπτυξης και της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Δ. Δια βίου διάσταση-επαγγελματική ανάπτυξη

Τομέας 12: Συνεχής εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη

3.6.7. Κριτική της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία αντιμετωπίστηκε με πολύ σκεπτικισμό. Ειδικότερα, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα φαινόμενα: ανεπαρκής προετοιμασία των σχολείων για την εκπόνηση της αξιολόγησης, περιορισμένη κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των σκοπών και της χρησιμότητας της αξιολόγησης, υπερβολικός φόρτος εργασίας κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς και απροθυμία πολλών εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τη νομιμότητα των αξιολογητών.

Οι δυσκολίες αυτές οδήγησαν σε προσαρμογές στο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ώστε να διευκολυνθεί η εφαρμογή του. Κατά το σχολικό έτος 2007-08 υπήρξε ένα μεταβατικό σύστημα που θα εφαρμόστηκε μόνο στους συμβασιούχους εκπαιδευτικούς και σε όσους ήθελαν να προχωρήσουν σε υψηλότερη μισθολογική κλίμακα. Η κυβέρνηση ενέκρινε μια δέσμη μέτρων απλούστευσης που οδήγησε στην εφαρμογή ενός μεταβατικού μοντέλου κατά το σχολικό έτος 2008-09, μεταξύ των οποίων ήταν η εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί θα αξιολογούνται από αξιολογητές της ίδιας ειδικότητας/θεματικής περιοχής, αφαίρεση του κριτηρίου που αφορούσε τα μαθησιακά αποτελέσματα και τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, προαιρετικές συναντήσεις μεταξύ των αξιολογητών και αξιολογούμενων, προαιρετική παρατήρηση στην τάξη για την επιστημονική-παιδαγωγική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά αναγκαία για το χαρακτηρισμό του ως «Πολύ καλό ή Εξαιρετικό», απλοποίηση του

συστήματος αξιολόγησης για τους αξιολογητές των εκπαιδευτικών και αποζημιώσεις για τον επιπλέον φόρτο εργασίας.

Ωστόσο, ακόμη και ύστερα από τις ανωτέρω προσαρμογές το σύστημα αξιολόγησης ήρθε αντιμέτωπο με πολλούς επικριτές. Τα βασικά σημεία ήταν ότι οι δείκτες της επιτυχίας των μαθητών και τα ποσοστά εγκατάλειψης δεν θα πρέπει να περιλαμβάνονται στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο προτεινόμενος αριθμός των παρατηρήσεων τάξη δεν θεωρούταν επαρκής. Υπήρξε ανεπαρκής κατάρτιση των αξιολογητών και θα έπρεπε οι αξιολογητές πρέπει να είναι ειδικοί στην ίδια θεματική με τους αξιολογούμενους. Οι αξιολογητές δεν είχαν κατ' ανάγκην περισσότερα προσόντα από τους αξιολογούμενους. Το σύστημα ποσοστώσεων που καθόριζε το «άριστα» και το «πολύ καλά» θεωρήθηκε άδικο.

Δεδομένης της έλλειψης κουλτούρας αξιολόγησης στα Πορτογαλικά σχολεία, η κυβέρνηση στην Πορτογαλία κατέβαλε ιδιαίτερη προσπάθεια να γίνει αποδεκτή η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Όπως προαναφέρθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί διπλό σκοπό: τη βελτίωση και τη λογοδοσία. Η αξιολόγηση που στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη επιδιώκει να βελτιώσει τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, εντοπίζοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Στο εν λόγω πλαίσιο αξιολόγησης η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ευθυγραμμισμένη με το σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου. Η σχέση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους είναι σαφώς διαφορετική. Το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εισάγει τις βάσεις για την περαιτέρω εξέλιξη του εκπαιδευτικού σύμφωνα την αξία του και όχι με βάση την «παλαιότητα». Επίσης, λειτουργεί ως ένα μέσο για την παροχή αναγνώρισης στους εκπαιδευτικούς.

Ο προσανατολισμός της αξιολόγησης στο Πορτογαλικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι πρότινος ήταν περισσότερο προς την εξέλιξη της καριέρας του εκπαιδευτικού και λιγότερο προς την επαγγελματική του βελτίωση. Το μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που προωθείται τα τελευταία χρόνια επιδιώκει να συνδυάσει την αξιολόγηση με στόχο την βελτίωση (αναπτυξιακή αξιολόγηση) με την αξιολόγηση που έχει ως στόχο την εξέλιξη της σταδιοδρομίας (ως μέρος της διαχείρισης των επιδόσεων). Όταν η αξιολόγηση είναι προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της πρακτικής στα σχολεία (αναπτυξιακή αξιολόγηση), οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πρόθυμοι να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πιθανές συνέπειες της αξιολόγησης στην καριέρα και το μισθό τους, υπονομεύεται η χρησιμότητα ορισμένων μέσων, όπως η αυτοαξιολόγηση.

3.7. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ

Η Εσθονία είναι μία ακόμη από τις χώρες με σταδιακή άνοδο, μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. στις εξετάσεις PISA, το οποίο αποτελεί αξιοσημείωτο επίτευγμα για μια χώρα που κέρδισε την ανεξαρτησία της μόλις το 1992. Μέρος αυτής της στρατηγικής ανάπτυξης οφείλεται στην δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται στην υψηλή τεχνολογία, την εξειδίκευση του προσωπικού και τους υψηλούς μισθούς.

Αυτή η εντυπωσιακή και σταθερή ανοικοδόμηση του εσθονικού εκπαιδευτικού συστήματος σημειώθηκε σε τρεις τομείς: στην ανάπτυξη ενός νέου εθνικού προγράμματος σπουδών προσαρμοσμένου στις ανάγκες της νέας οικονομίας, στην αναμόρφωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, που επικεντρώθηκε σε καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και στο ρόλο του μέντορα-συμβούλου, καθώς και στην αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

3.7.1. Το σύστημα αξιολόγησης

Το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας της Εσθονίας καθορίζει τις προτεραιότητες της εποπτείας των σχολείων για κάθε σχολικό έτος, σε εθνικό επίπεδο και σύμφωνα με αυτές, η εποπτεία ασκείται σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή (π.χ. προσόντα εκπαιδευτικών, οργάνωση της αξιολόγησης, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση). Οι αρμοδιότητες των κρατικών εποπτικών αρχών των σχολείων είναι να επιθεωρούν την εκπλήρωση των απαιτήσεων που απορρέουν από τις νομικές διατάξεις για την εκπαίδευση και να αναλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή τους. Κατά κανόνα, τα μαθήματα και οι δραστηριότητες μεμονωμένων εκπαιδευτικών δεν επιθεωρούνται στην Εσθονία. Η παρατήρηση στα σχολεία διεξάγεται παρουσία των διευθυντών και κατά την διάρκειά της εάν κριθεί απαραίτητο, λαμβάνεται συνέντευξη από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Στην Εσθονία η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και οι διευθυντές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας τους. Ένα από τα κριτήρια της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων είναι η διαχείριση του προσωπικού και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Η έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης επισημαίνει τα δυνατά σημεία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται από τα σχολεία για την ανάπτυξη σχεδίων δράσης. Τα αποτελέσματα της κρατικής εποπτείας καταγράφονται επίσημα σε μια έκθεση. Σε περίπτωση που τα αποτελέσματα του ελέγχου δείξουν τη μη συμμόρφωση του σχολείου στα προβλεπόμενα, γίνεται σύσταση στο διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Σε περίπτωση σοβαρών παραλείψεων το Υπουργείο Παιδείας μπορεί να ζητήσει μειώσεις μισθών ή να ακυρώσει την εκπαιδευτική άδεια του οργανισμού.

Σε κρατικό επίπεδο ετοιμάζονται εκθέσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών οργανισμών κάθε ακαδημαϊκό έτος. Οι πληροφορίες που λαμβάνονται χρησιμοποιούνται για την διάδοση των βέλτιστων πρακτικών, την επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών και των εκπαιδευτικών, την εισαγωγή των απαραίτητων αλλαγών στη νομοθεσία και για τη λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η Εσθονία ανέπτυξε ένα νέο εθνικό πρόγραμμα σπουδών κατά το σχολικό έτος 1997-1998, σύμφωνα με το οποίο, τα σχολεία έχουν σημαντική αυτονομία στη λήψη αποφάσεων. Τα σχολεία είναι επίσης επιφορτισμένα με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του δικού τους σχεδίου ανάπτυξης που θα έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της περιοχής, το προσωπικό του σχολείου, τους γονείς και τους μαθητές, καθώς και τους διαθέσιμους πόρους των σχολείων. Η Εσθονία συνδύασε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα με την αναμόρφωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η οποία επικεντρώνεται τώρα κυρίως στο ρόλο του εκπαιδευτικού-μέντορα που αναλαμβάνουν οι πιο πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί.

Το Τμήμα Εξωτερικής Αξιολόγησης του Υπουργείου είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός συστήματος ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και για την παρακολούθηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας. Ο εποπτικός έλεγχος πραγματοποιείται για τη διασφάλιση της νομιμότητας και της σκοπιμότητας των δραστηριοτήτων των κρατικών εκπαιδευτικών οργανισμών. Ειδικότερα, το Τμήμα Εξωτερικής Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας αναπτύσσει σχέδια και συντονίζει τις δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη διασφάλιση της ποιότητας στα σχολεία, εξασφαλίζει την εφαρμογή τους και παράλληλα, συντονίζει τη συνεργασία της χώρας με διεθνείς οργανισμούς σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΩΡΩΝ ΕΚΤΟΣ ΕΕ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ

Υπάρχουν ορισμένες χώρες εκτός Ε.Ε., των οποίων οι επιδόσεις στο Πρόγραμμα PISA είναι σταθερά και αξιοσημείωτα υψηλές. Στις χώρες αυτές, οι διευθυντές των σχολείων, στο πλαίσιο άσκησης αποτελεσματικής ηγεσίας, διασφαλίζουν ότι τα σχέδια ανάπτυξης που συντάσσουν στην αρχή της χρονιάς αντικατοπτρίζουν τους στόχους του σχολείου. Μέσω του στρατηγικού σχεδιασμού που υλοποιείται από τους διευθυντές των σχολείων επιδιώκεται η βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και η καλλιέργεια κουλτούρας μάθησης στα σχολεία.

Οι μηχανισμοί αξιολόγησης και λογοδοσίας που εφαρμόζουν εξασφαλίζουν ότι η αποτελεσματική άσκηση εκπαιδευτικού έργου αναγνωρίζεται και ανταμείβεται και ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν αποτελεσματικά, τόσο τις πρακτικές διδασκαλίας τους όσο και τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους, διεκδικούν ηγετικές θέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η αξιολόγηση της απόδοσης και η λογοδοσία των σχολείων εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων αναλαμβάνουν την ευθύνη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές των σχολείων συνήθως αξιολογούνται από το πρόσωπο που έχει την άμεση εποπτεία τους και οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές τους.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός που αναλαμβάνουν να εκπονήσουν τα σχολεία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους και να θέσουν στόχους, να εισαγάγουν εκπαιδευτικές καινοτομίες και βελτιώσεις και να συμμετέχουν σε επαγγελματική επιμόρφωση. Υπάρχει σύμβουλος/μέντορας που στηρίζει και συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του έτους και διενεργείται, επίσης, μια επίσημη συνέντευξη εντός του έτους για την αξιολόγηση της προόδου ως προς την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν. Ακολουθεί μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στο τέλος του έτους από τις εποπτικές αρχές του σχολείου όπου συγκρίνονται στόχοι και αποτελέσματα. Επίσης, εντοπίζονται οι περιοχές που χρειάζονται βελτίωση.

Στη Σιγκαπούρη και τη Σαγκάη, τα κυβερνητικά στελέχη υπόκεινται στο ίδιο πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεών τους, με εκείνο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων. Επιπλέον, οι δήμοι αξιολογούν τα οικονομικά και το στρατηγικό σχεδιασμό των σχολείων της περιοχής ευθύνης τους, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που υλοποιούν και τις επιδράσεις αυτών στις μεθόδους διδασκαλίας. Αν ένα σχολείο στη Σαγκάη δεν εφαρμόζει αποτελεσματικές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, η αυτονομία του σχολείου μειώνεται και αναλαμβάνει η οικεία περιφέρεια, κατά μεγάλο μέρος, τη λήψη αποφάσεων. Η δεύτερη επίπτωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν τα μόρια που απαιτούνται για να πάρουν προαγωγή και τα οποία εξαρτώνται από το χρόνο που αφιερώνουν στην επαγγελματική τους

ανάπτυξη. Μάλιστα η παροχή αυτής της δυνατότητας αποτελεί βασική ευθύνη των διευθυντών των σχολείων.

4.2. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΑΓΚΑΗΣ, ΤΗΣ ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΧΟΝΓΚ-ΚΟΝΓΚ-ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Σαγκάη

Στη Σαγκάη, το σχολείο λογοδοτεί στην οικεία περιφέρεια και στον κεντρικό δήμο. Τα σχολεία αξιολογούνται μια φορά κάθε τρία χρόνια από μια ομάδα επιθεωρητών, που περιλαμβάνει κυρίως συνταξιούχους διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικούς. Η ομάδα αυτή παρατηρεί και αξιολογεί τη σχολική ηγεσία, την ποιότητα της διδασκαλίας, τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη και λαμβάνει, επίσης, ανατροφοδότηση από τους γονείς.

Σιγκαπούρη

Στη Σιγκαπούρη, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων είναι η κύρια μορφή λογοδοσίας και απαιτεί τα σχολεία να εκτιμήσουν τόσο το τι συμβαίνει στο σχολείο τους (υφιστάμενη κατάσταση) όσο και το γιατί. Η αυτοαξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με το μοντέλο Αριστείας των Σχολείων της Σιγκαπούρης (SEM), βάσει του οποίου καθορίζεται ο στρατηγικός σχεδιασμός των σχολείων και δίδεται έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού.

Χονγκ-Κονγκ

Στο Χονγκ Κονγκ οι αυτοαξιολογήσεις των σχολείων συμπληρώνονται από εξωτερικές αξιολογήσεις που περιλαμβάνουν προτάσεις βελτίωσης για τα σχολεία. Η αυτοαξιολόγηση απαιτεί από τα σχολεία να αναλύσουν τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, καθώς και την ποιότητα της διδασκαλίας. Η εξωτερική αξιολόγηση ενθαρρύνει τα σχολεία να αναπτύσσουν πρακτικές συνεργασίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους.

Η επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση στις ανωτέρω χώρες είναι ενσωματωμένη στο σύστημα αξιολόγησης. Μια διαδικασία τριών σταδίων διασφαλίζει την ορθή εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, την καθοδήγηση και την συνεργασία στα σχολεία, ακόμη και πριν την εισαγωγή μιας στοχευμένης αναπτυξιακής προσέγγισης:

1.Ο στρατηγικός σχεδιασμός κατά την έναρξη της διδασκαλίας, που στοχεύει στην αύξηση της απόδοσης και απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους, να θέσουν τους στόχους τους, να εισάγουν εκπαιδευτικές καινοτομίες και να προγραμματίσουν δράσεις για την επαγγελματική τους κατάρτιση.

2. Ο έλεγχος της απόδοσής τους από έναν επόπτη όλο το χρόνο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους τους. Υπάρχει μια επίσημη συνέντευξη κατά

τη διάρκεια του έτους για την αξιολόγηση της προόδου προς την επίτευξη αυτών των στόχων.

3. Μια αξιολόγηση των επιδόσεων στο τέλος του έτους περιλαμβάνει τη διεξαγωγή συνέντευξης των εποπτικών αρχών με τον αξιολογούμενο, στο πλαίσιο της οποίας θα συγκριθούν οι προγραμματισμένοι στόχοι με τα τελικά αποτελέσματα. Εκεί εντοπίζονται και οι τομείς που χρειάζονται βελτίωση και ο εκπαιδευτικός λαμβάνει συστάσεις για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σήμερα τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκέντρωση προκειμένου να ανταπεξέλθουν στη συνεχώς αυξανόμενη ετερογένεια των σχολείων. Επίσης, παρατηρείται η τάση εφαρμογής ενός συστήματος στο πλαίσιο του οποίου η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοεξαρτώνται. Επιπλέον, τα σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας που εφαρμόζουν οι διάφορες χώρες και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ενσωματώνεται στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Έτσι στις χώρες που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη δεν υφίσταται ειδικό πλαίσιο για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά μόνο στις περιπτώσεις που πρόκειται να μεταβούν από τη δοκιμαστική περίοδο στην μονιμοποίηση ή σε περιπτώσεις πιστοποίησης προσόντων ή προαγωγής, όπου υφίσταται αυτή η δυνατότητα. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται κυρίως με τη επαγγελματική τους ανάπτυξη και σε λιγότερες περιπτώσεις με αύξηση του μισθού ή με την επιβολή ποινών/κυρώσεων.

Όπως διαπιστώθηκε ανωτέρω, όλες οι χώρες διαθέτουν θεσμικό πλαίσιο τόσο για την εφαρμογή της εξωτερικής όσο και της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, με εξαίρεση την Φινλανδία όπου έχουμε μόνο εσωτερική αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση των σχολείων, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση υλοποιείται δειγματοληπτικά και κυρίως για στατιστικούς ή ερευνητικούς σκοπούς. Στη Φινλανδία δεν υπάρχουν κεντρικοί κανονισμοί σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Ωστόσο, οι τοπικές αρχές δύναται να αποφασίσουν την υιοθέτηση τέτοιας προσέγγισης για τα σχολεία που υπάγονται στην αρμοδιότητά τους. Χαρακτηριστικό του Φινλανδικού εκπαιδευτικού μοντέλου είναι το υψηλό επίπεδο αυτονομίας των σχολικών μονάδων που σε συνδυασμό με το υψηλό επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών του

δικαιολογούν την έλλειψη ύπαρξης ενός αυστηρού ελεγκτικού μηχανισμού της λειτουργίας των σχολείων, καθώς οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη της Φινλανδικής κοινωνίας.

Αντίθετα στην Αγγλία, η εξωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται σε ένα αυστηρό πλαίσιο λογοδοσίας, παρόλο που και αυτή η χώρα έχει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην περίπτωση της Αγγλίας, ωστόσο, τα σχολεία λειτουργούν εντός ενός ιδιαίτερα ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, όπου γίνεται κατάταξη των σχολείων σε πίνακες με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους στις εξετάσεις και οι γονείς έχουν απόλυτη ελευθερία στην επιλογή του σχολείου όπου θα φοιτήσουν τα παιδιά τους. Η αξιολόγηση στην περίπτωση αυτή λειτουργεί ως «διαχείριση της απόδοσης» (performance management) των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

Στη Γαλλία, επίσης, υφίσταται θεσμικό πλαίσιο για την εξωτερική αξιολόγηση αλλά δεν υπάρχει τυποποιημένο πρωτόκολλο που να καθορίζει συγκεκριμένες διαδικασίες και η εξωτερική αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές για να κατευθύνουν το έργο των τοπικών και περιφερειακών επιθεωρητών παρέχουν μια λίστα δεικτών οι οποίοι αφορούν στα κύρια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και έτσι, οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές διενεργούν πλέον πιο συστηματική αξιολόγηση τόσο των πολιτικών που χαράσσουν τα σχολεία, όσο και της λειτουργίας τους. Σε άλλες χώρες, ωστόσο, όπως η Εσθονία, η εξωτερική αξιολόγηση περιορίζεται στον έλεγχο της νομιμότητας και της σκοπιμότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών και βασίζεται κατά κύριο λόγο στις εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης που συντάσσουν τα σχολεία.

Σε αρκετές από τις χώρες, όπως διαπιστώθηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, αρμόδιος για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων είναι ένας ελεγκτικός μηχανισμός που λειτουργεί σε κεντρικό επίπεδο. Ο μηχανισμός αυτός λειτουργεί είτε ως ανεξάρτητος φορέας (Σώμα Επιθεωρητών) είτε ως ένα Τμήμα Αξιολόγησης υπαγόμενο στο Υπουργείο Παιδείας. Στις περισσότερες χώρες, όμως, οι αρμοδιότητες της εξωτερικής αξιολόγησης είναι επιμερισμένες μεταξύ κεντρικού και περιφερειακού ή τοπικού επιπέδου.

Στις χώρες αυτές μεγάλο μέρος της διαδικασίας της εξωτερικής αξιολόγησης σχεδιάζεται από τις περιφερειακές εποπτικές αρχές, τις τοπικές κοινότητες ή τους δήμους, με την υποστήριξη των κεντρικών αρχών. Οι κεντρικοί κανονισμοί δεν είναι περιοριστικοί ως προς τις μορφές και τις διαδικασίες αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν, δίνοντας μεγάλη ελευθερία στις κατά τόπους εκπαιδευτικές αρχές. Στη Γερμανία, η επίβλεψη της εκπαίδευσης αποτελεί ομοσπονδιακή ευθύνη καταναμημένη μεταξύ των 16 ομόσπονδων κρατιδίων και διαφόρων περιφερειακών υπηρεσιών. Στην Πολωνία επίσης, η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων διενεργείται από τις

περιφερειακές υπηρεσίες επιθεώρησης. Στην Αγγλία, σε γενικές γραμμές, οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές δεν διεξάγουν επιθεωρήσεις, αν και μπορούν να πραγματοποιούν επισκέψεις στα σχολεία στο πλαίσιο της εποπτείας τους. Κατά κύριο λόγο, συλλέγουν δεδομένα για την εκτίμηση των επιδόσεων των σχολείων και εντοπίζουν τα σχολεία εκείνα που χρήζουν βελτίωσης και παρέμβασης.

Στην πλειονότητα των χωρών για να γίνει κάποιος εξωτερικός αξιολογητής απαιτούνται αυξημένα επαγγελματικά προσόντα και, συνήθως, ένας ορισμένος αριθμός ετών επαγγελματικής εμπειρίας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο ή σε κάποια διευθυντική θέση. Για την επιτέλεση του έργου τους, οι εξωτερικοί αξιολογητές βασίζονται σε ένα πλαίσιο που θεσπίζεται σε κεντρικό επίπεδο και το οποίο καθορίζει, όχι μόνο τα σημεία εστίασης της εξωτερικής αξιολόγησης, αλλά και τα πρότυπα που ορίζουν ένα «καλό» σχολείο. Έτσι, παρατηρείται υψηλός βαθμός τυποποίησης των κριτηρίων της εξωτερικής αξιολόγησης και αφορούν, κατά κανόνα, την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τρόποι διδασκαλίας και μάθησης), την ποιότητα της ηγεσίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και το σχολικό κλίμα.

Επιπλέον, στα περισσότερα από τα ανωτέρω εκπαιδευτικά συστήματα, οι αξιολογητές έχουν στη διάθεσή τους ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης (παρατήρηση στην τάξη, συνεντεύξεις, εκθέσεις αυτοαξιολόγησης, ερωτηματολόγια/έντυπα, portfolio) και υπόκειται στην δική τους κρίση η επιλογή του καταλληλότερου για κάθε περίπτωση. Αν και υπάρχουν διαφορές, όπως για παράδειγμα ο βαθμός αυτονομίας των αξιολογητών στην επιλογή συγκεκριμένων εργαλείων ή ο σαφής στόχος για τον οποίο αυτά χρησιμοποιούνται, παρατηρείται, σε γενικές γραμμές, μια συγκλίνουσα εικόνα. Επίσης, ενώ η συμμετοχή των διευθυντών των σχολείων και των εκπαιδευτικών εξασφαλίζεται, ως έναν βαθμό, σε όλες σχεδόν τις χώρες, η παροχή σε μαθητές, γονείς, και εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας της δυνατότητας να εκφράσουν τις απόψεις τους κατά την αξιολογική διαδικασία αποτελεί μία όχι και τόσο συνήθη πρακτική (με εξαίρεση την Αγγλία).

Παρά τις διαφορές στο πεδίο εφαρμογής και το εύρος των δραστηριοτήτων που υπόκεινται σε αξιολόγηση, η εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης στις υπό εξέταση χώρες παρουσιάζει ιδιαίτερος ομοιογενή δομή και αποτελείται από τρία βασικά στάδια: 1) επίσκεψη στον χώρο των σχολείων, 2) συνεργασία με το Διευθυντή της σχολικής μονάδας και το προσωπικό, 3) υποβολή τελικής έκθεσης. Οι επισκέψεις περιλαμβάνουν τρεις βασικές δραστηριότητες: i) συνεντεύξεις με το προσωπικό, ii) παρατήρηση στην τάξη, iii) επιθεώρηση των δραστηριοτήτων, των εγκαταστάσεων και των εσωτερικών διαδικασιών του σχολείου.

Στις περισσότερες χώρες, η εκπόνηση της έκθεσης αξιολόγησης αποτελεί μια διαλογική διαδικασία ανάμεσα στους αξιολογητές και στη διοίκηση του σχολείου. Σε

κάποιες περιπτώσεις, συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, ενώ σε άλλες, όπως η Πολωνία, το σχολείο δεν δύναται να διατυπώσει παρατηρήσεις επί την έκθεσης. Στην πλειονότητα των χωρών οι εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης εμπεριέχουν συστάσεις σχετικά με τα στοιχεία που χρήζουν βελτίωσης. Σε ορισμένες χώρες, όπως η Πολωνία και η Πορτογαλία, η διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης προβλέπει την υποχρέωση των σχολείων να υποβάλουν σχέδιο δράσης που να αφορά συγκεκριμένα στις εντοπισθείσες αδυναμίες.

Σκοπός της αξιολόγησης εν γένει είναι η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και η βελτίωση των συνθηκών μάθησης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις όπως στην Αγγλία, η διαδικασία αξιολόγησης εστιάζει στα σχολεία που δεν αποδίδουν σύμφωνα με τα απαιτούμενα πρότυπα. Η προσέγγιση αυτή σχετίζεται με την έμφαση που δίδεται στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και συναντάται σε χώρες που ακολουθούν στενά τους κανόνες της αγοράς. Στο πλαίσιο αυτό τα σχολεία καλούνται να είναι αποδοτικά και ανταγωνιστικά, τόσο ως προς τις παρεχόμενες υπηρεσίες όσο και από πλευράς ποιότητας. Μια διαφορετική προσέγγιση που ακολουθείται σε χώρες, όπως η Πολωνία και η Εσθονία, αντιμετωπίζει την εξωτερική αξιολόγηση σαν εργαλείο μέσω του οποίου εντοπίζονται και προβάλλονται καλές πρακτικές, ωφελώντας τόσο το σχολείο όσο και ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εφαρμογή της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων σε μερικές χώρες γίνεται με βάση ένα προκαθορισμένο πλαίσιο, όπως στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Πορτογαλία και την Πολωνία, ενώ σε άλλες οι διευθυντές των σχολείων αποφασίζουν αυτόνομα για το σχεδιασμό και τον τρόπο εφαρμογής της (Φινλανδία). Η συνήθης μορφή είναι μέσω συνεντεύξεων με τον εκπαιδευτικό, αλλά και παρατήρησης της διδασκαλίας του στη τάξη. Πολύ σπάνια μαθητές ή γονείς εμπλέκονται στη διαδικασία της αξιολόγησης αυτής (με εξαίρεση την Πολωνία) ή η εμπλοκή τους αποτελεί μια προαιρετική δυνατότητα. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων η εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην Εσθονία και την Πολωνία η αξιολόγηση για προαγωγή του εκπαιδευτικού είναι ανεξάρτητη από την τακτική αξιολόγηση, ενώ στις υπόλοιπες χώρες είναι ενσωματωμένη σε αυτή.

Σε κάποιες χώρες οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, όπως στην Πολωνία, ενώ σε άλλες μοιράζονται την ευθύνη με εξωτερικούς αξιολογητές (Γαλλία, Γερμανία, Πορτογαλία). Η επικρατούσα τάση πάντως είναι η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από κάποιο συνάδελφο (peer evaluation), με αυξημένα προσόντα, από το ίδιο ή και από διαφορετικό σχολείο, με στόχο τη διευκόλυνση του διευθυντή που έχει την τελική ευθύνη.

Η συχνότητα της αξιολόγησης διαφέρει από χώρα σε χώρα, ωστόσο γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. ανά τριετία ή πενταετία) ή σε συγκεκριμένα στάδια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού. Επίσης, αυτό που παρατηρούμε είναι ότι πολλές από τις υπό εξέταση χώρες υιοθετούν ένα σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται σε επαγγελματικά εθνικά πρότυπα (standards), τα οποία περιλαμβάνουν τις δεξιότητες και τις υποχρεώσεις που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός ώστε να θεωρείται «καλός» (Αγγλία, Γερμανία). Δεν υπάρχουν όμως σε όλες τις χώρες εθνικά πρότυπα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και σε ορισμένες, δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αρχική εκπαίδευσή τους, προκειμένου να διασφαλίζεται η απόκτηση ικανοτήτων που οδηγούν σε μια «υψηλής ποιότητας» διδασκαλία (Φινλανδία). Οι βασικές διαστάσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε όλες τις χώρες είναι: ο σχεδιασμός και η προετοιμασία του μαθήματος, το περιβάλλον της τάξης, η διδασκαλία (μέθοδοι) και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις (Danielson Framework for Teaching, 1996).

Η αξιολόγηση μπορεί να καταλήγει σε κάποιες διαπιστώσεις και σχόλια ή ακόμη και σε κάποιου είδους βαθμολόγηση (Πολωνία και Γαλλία). Συνήθως η αξιολόγηση βοηθά την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (π.χ. πρόταση για προαγωγή), συνδέεται με την πιστοποίηση επιπλέον προσόντων ή οδηγεί σε συμβουλευτικές παρααινέσεις σχετικά με πιθανή αλλαγή των μεθόδων, επιμόρφωση, σχέδιο ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης κλπ. Σε μερικές περιπτώσεις τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορεί να παίξουν ρόλο στην αμοιβή ή τις γενικότερες απολαβές (Αγγλία, Πορτογαλία, Πολωνία, Εσθονία) και σε ελάχιστες περιπτώσεις προφανούς ανεπάρκειας ή διαπίστωσης σοβαρού προβλήματος, μπορεί να εφαρμοσθούν ποινές όπως επίπληξη, προσωρινή παύση, σύσταση για αλλαγή καριέρας ή σπανιότερα απόλυση του εκπαιδευτικού ή του διευθυντή του σχολείου. Στην πλειονότητα των περιπτώσεων πάντως οι αξιολογικές κρίσεις χρησιμοποιούνται για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού.

Σε μερικές από τις χώρες, πέραν της δημοσιοποίησης των εκθέσεων στο ευρύ κοινό, τα σχολεία υποχρεούνται ή καλούνται να ενημερώνουν τους σχολικούς παράγοντες σχετικά με την ύπαρξη αυτών (Πολωνία, Αγγλία), με δημοσίευση στην ιστοσελίδα του σώματος επιθεώρησης, του Υπουργείου Παιδείας ή αποστολή αντιγράφου στους γονείς των μαθητών. Το τελευταίο, ωστόσο, αποτελεί περιορισμένη πρακτική, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις η διανομή της έκθεσης σε γονείς και μαθητές εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του διευθυντή του σχολείου ή διανέμονται μόνο κατόπιν σχετικού αιτήματος.

Σε όλες τις υπό εξέταση χώρες η εσωτερική αξιολόγηση των σχολείων είναι υποχρεωτική ή συνίσταται βάσει των κεντρικών/ανώτατων κανονισμών και διενεργείται συνήθως σε ετήσια βάση ή ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Συνήθως, ζητείται από τα

σχολεία να δημιουργήσουν μια ομάδα υπεύθυνη για την σχεδιασμό, τη διενέργεια και την εκπόνηση έκθεσης σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα τα εργαλεία και τις μεθόδους που θεωρούν καταλληλότερες για τη διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης. Στη Φινλανδία, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει εκδώσει κατάλογο ποιοτικών κριτηρίων, ο οποίος χρησιμεύει ως εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων σε τοπικό επίπεδο. Τέσσερις από τις κυριότερες παραμέτρους είναι η αποτελεσματική διοίκηση, η διαχείριση του προσωπικού και των οικονομικών πόρων και η διενέργεια τακτικής αξιολόγησης.

Ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται σε επίπεδο σχολείου επαφίεται, σε μεγάλο βαθμό, στην αυτονομία του προσωπικού του σχολείου. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικές αρχές των περισσότερων χωρών έχουν εκδώσει οδηγίες σχετικά με την αξιοποίηση των πορισμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των σχολείων. Στην Εσθονία τα σχέδια ανάπτυξης ή βελτίωσης των σχολείων πρέπει να βασίζονται στα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης συνήθως αξιοποιούνται ως πηγή πληροφοριών για την εξωτερική αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου σχολείου. Σε ορισμένες από τις χώρες, οι εξωτερικοί αξιολογητές εξετάζουν τα πορίσματα αυτά ως μέρος των αποδεικτικών στοιχείων για τον προσδιορισμό της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Πορτογαλία). Όπου δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων, οι εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία του κάθε σχολείου, όπως για παράδειγμα στην στη Φινλανδία.

Όπως επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη, οι χώρες σπάνια χρησιμοποιούν ένα ξεκάθαρο μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αλλά μάλλον ένα μοναδικό συνδυασμό που ενσωματώνει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες (Stronge και Tucker, 2003). Οι ομοιότητες στα συστήματα αξιολόγησης συνίστανται περισσότερο στη σημασία που δίνουν για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των συστημάτων τους και στην προσπάθεια που κάνουν τα τελευταία χρόνια να εναρμονιστούν με τους δείκτες και τα standards που θέτουν διεθνείς οργανισμοί, όπως η ΟΥΝΕΣΚΟ, ο ΟΟΣΑ, αλλά κυρίως η Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μεταρρυθμίσεις στα υπό εξέταση κράτη υπαγορεύονται από την ανάγκη να εναρμονιστεί ο εθνικός εκπαιδευτικός λόγος με τον υπερεθνικό. Έτσι αρκετές συγκλίσεις είναι εμφανείς και αναμενόμενες.

5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το κλειδί για την αύξηση των επιτευγμάτων στην εκπαίδευση βρίσκεται στην εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ομαλή ανάπτυξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας καλείται να αντιμετωπίσει σήμερα μια σειρά προκλήσεων και ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό-πολιτικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου η εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και η παροχή εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας αποτελεί μια απαιτητική συνθήκη. Η σημασία της ποιότητας των εκπαιδευτικών για την προώθηση της μάθησης και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει αποδειχθεί σε πολλές μελέτες που διεξάγονται από τον ΟΟΣΑ, από ερευνητές και άλλους οργανισμούς (ΟΟΣΑ, 2005).

Ειδικότερα, η έκθεση McKinsey (McKinsey & Company, 2007) που επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλές επιδόσεις κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων, σχετίζονται με το διορισμό καλά εκπαιδευμένων ατόμων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους μέσα από συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών και την εξατομικευμένη διδασκαλία που συνδέεται με την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών. Η αποτελεσματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας είναι κεντρικής σημασίας για τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, εκτός από διαχρονικό αίτημα των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί επιτακτική ανάγκη. Οι παρεμβάσεις, ωστόσο, που γίνονται στο σχολείο και αφορούν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης πρέπει να είναι συστηματικές και οργανωμένες, ώστε τα αποτελέσματά τους να μπορέσουν να αξιοποιηθούν και να επιφέρουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Σύμφωνα με τις σύγχρονες διαδικασίες αξιολόγησης, οι τομείς που εξετάζονται αφορούν την εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, την επιμόρφωσή τους, τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, την επιμόρφωση των σχολικών συμβούλων (Eurydice, 2013).

Όλες οι πρόσφατες έρευνες των χωρών με ιδιαίτερα ανεπτυγμένα εκπαιδευτικά συστήματα διαπιστώνουν την ανάγκη εισαγωγής ενός συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης, στο οποίο η έμφαση της αξιολόγησης μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως άτομο στο εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός τέτοιου συστήματος είναι η δημοκρατικότητα, η συμμετοχική ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων, η εφαρμογή ενός αποκεντρωμένου

μοντέλου διοίκησης, με στόχο την βελτίωση του έργου και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και του προσωπικού της.

Είναι σημαντικό για κάθε χώρα να αναγνωρίζει τόσο την αξία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όσο και τα σημεία/πτυχές που χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη. Στην έκθεσή της «Βασικά Στοιχεία για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές σχολείων στην Ευρώπη το 2013» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2013), το δίκτυο «Ευρυδίκη» καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων εφαρμόζει συστηματικά την συνολική αξιολόγηση των σχολείων, μέσα στην οποία εντάσσουν και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Οι αξιολογήσεις των σχολικών μονάδων και του έργου τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι χώρες σε όλους τους τομείς και το οποίο μπορεί να ενισχύσει και ενδεχομένως, να αναδιαμορφώσει το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τόσο οι αξιολογήσεις του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και θα πρέπει να περιλαμβάνουν την εφαρμογή πρακτικών διασφάλισης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και μηχανισμούς ανατροφοδότησης.

Όπως προκύπτει από πολλές μελέτες (Hattie, 2009, Gates Foundation, 2010), μια καλά προγραμματισμένη διαδικασία αξιολόγησης που παρέχει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς ως προς τις επιδόσεις τους, ενεργοποιεί την ανάληψη δράσεων για την ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων, ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και είναι συνδεδεμένη με την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για επιμόρφωση, μπορεί να έχει θετική επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και ως εκ τούτου, να επηρεάσει την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η τακτική αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Στο πλαίσιο ενός σύγχρονου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο χαρακτήρας της εξωτερικής αξιολόγησης είναι καθαρά συμβουλευτικός και υποστηρικτικός, ενώ παράλληλα αξιοποιεί και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Στα περισσότερα αξιολογικά μοντέλα, η σύνδεση της αξιολόγησης με τη λογοδοσία μειώνει την αποτελεσματικότητά της. Πρέπει, επομένως, να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας στο σχολείο (δηλ. στην αναπτυξιακή αξιολόγηση). Η προσέγγιση αυτή είναι σύμφωνη με το πνεύμα της σχολικής αυτονομίας, την απόδοση νέων παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων στους διευθυντές των σχολείων, καθώς και την ανάγκη να εφαρμοστεί ένα πλαίσιο

διαχείρισης της απόδοσης μέσα στα σχολεία, με σεβασμό στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Η διενέργεια αποτελεσματικής αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία είναι ένα ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα. Ιδανικά αυτό πρέπει να περιλαμβάνει ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας των σχολείων, όπου η στρατηγική του σχολείου και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης εξασφαλίζουν τη συνεχή παρακολούθηση και βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αυτοαξιολόγηση των σχολείων, επομένως, είναι σημαντικό να περιλαμβάνει μηχανισμούς για την αναπτυξιακή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και την παρακολούθηση της σταδιοδρομίας τους.

Στα περισσότερα αξιολογικά μοντέλα της παρούσας μελέτης, επικρατεί η αναπτυξιακή λειτουργία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο της οποίας προσδιορίζονται τα σημεία υπεροχής και οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού με στόχο την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη. Επίσης, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση συνδέεται με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού προσωπικού (αξιολόγηση για μονιμοποίηση, για προαγωγή ή για πιστοποίηση). Αυτή η μορφή της αξιολόγησης σε συνδυασμό με την αναπτυξιακή αξιολόγηση μπορεί να αποτελέσουν ένα βασικό μηχανισμό, μέσω του οποίου παρέχονται κίνητρα για να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις διδακτικές πρακτικές τους, να προχωρήσουν σε σχέδια επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και να αποδεχθούν πιο εύκολα την αξιολογική διαδικασία. Επομένως, είναι σημαντικό να σχεδιαστεί μια υγιή βάση για την διασύνδεσή τους. Αυτό θα μπορούσε κατά ένα μέρος να επιτευχθεί μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εξωτερικού αξιολογητή και των εσωτερικών αξιολογητών που είναι υπεύθυνοι για την αναπτυξιακή αξιολόγηση.

Υπάρχει πάντα ο κίνδυνος η αναπτυξιακή αξιολόγηση, δεδομένου ότι δεν συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας, να μη ληφθεί σοβαρά υπόψη, ειδικά όταν δεν υφίσταται κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία. Επομένως, θα πρέπει να περιλαμβάνει αναφορές σχετικά με συγκεκριμένα μέτρα που λαμβάνει το σχολείο για την παρακολούθηση και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η βασική προτεραιότητα είναι να ενισχυθεί η αναπτυξιακή αξιολόγηση μέσα στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένου ενός στοιχείου παρατήρησης στην τάξη για όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα να εξασφαλιστεί και η παροχή πλούσιας και ποιοτικής ανατροφοδότησης.

Βέβαια, η ουσιαστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η προκύπτουσα ανατροφοδότηση, ο προβληματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη θα συμβούν μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρα για να την κάνουν να λειτουργήσει. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να βρεθούν τρόποι να ταυτιστούν οι εκπαιδευτικοί με τους στόχους και τις αξίες των ρυθμίσεων και των πρακτικών της αξιολόγησής τους. Αυτό περιλαμβάνει

την παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν σε τι αφορά η αξιολόγηση, πώς μπορεί να ενισχυθεί ο ρόλος τους ως επαγγελματίες και πώς μπορεί να τους βοηθήσει να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Είναι πολύ πιθανό η αβεβαιότητα του διευθυντή του σχολείου σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, την ανάπτυξη δεικτών ή τη χρήση των αποτελεσμάτων της να μεταφέρεται στους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δουν την αξιολόγηση ως μια δυσάρεστη διαδικασία και όχι ως μια διαδικασία που τους βοηθά να γνωρίσουν τις αδυναμίες τους και να μάθουν πώς να αυξήσουν το επίπεδο του επαγγελματισμού τους. Είναι, επομένως, πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζονται ως προς την κατανόηση των διαδικασιών αξιολόγησης και να επωφελούνται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Πολλοί ερευνητές τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αξιολόγηση βάσει ενός συστήματος που υποστηρίζει την ανάπτυξή τους, τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων και παρέχει την ανάλογη ανατροφοδότηση. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ανακαλύπτουν τους τομείς στους οποίους χρειάζονται περαιτέρω ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, οι αξιολογήσεις επηρεάζουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυξάνουν τον επαγγελματισμό τους. Επομένως, ο στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν τακτικά σε πρακτικές ανατροφοδότησης, να επανεξετάζουν τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας και να μοιράζονται τις πρακτικές με τους συναδέλφους τους.

Είναι σαφές ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον επαγγελματισμό τους, αλλά θα είναι πολύτιμη μακροπρόθεσμα εάν αποτελέσει μέρος της κουλτούρας του κάθε σχολείου. Ένα τέτοιο ήθος μπορεί να καλλιεργηθεί από ηγέτες με όραμα, θέληση και γνώσεις διαχείρισης προσωπικού. Η σχολική ηγεσία είναι θεμελιώδους σημασίας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα στελέχη της εκπαίδευσης θα αποτελέσουν σημαντικούς φορείς των αλλαγών στη σχολική κουλτούρα και της μετάβασης από το υφιστάμενο σε ένα νέο σύστημα αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού εντός των σχολικών μονάδων και θα πρέπει να επιμορφωθούν σε θέματα αξιολόγησης, λόγω του κρίσιμου ρόλου τους στον τομέα της παιδαγωγικής εποπτείας.

Εξίσου σημαντικό είναι να διατυπωθούν εκ των προτέρων σαφείς όροι, πλαίσιο, διαδικασίες και εργαλεία για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Κρίνεται επίσης απαραίτητη η έγκαιρη προετοιμασία των σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της αξιολόγησης, αλλά και η λεπτομερής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τους σκοπούς

και τη χρήση της αξιολογικής διαδικασίας, ώστε να αρθούν οι όποιες επιφυλάξεις τους για τη χρήση των αξιολογικών αποτελεσμάτων.

Είναι ακόμη αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα αξιολογικό πλαίσιο που θα επιτρέπει την αποδοχή της σχετικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού, καθώς η εμπλοκή των εκπαιδευτικών και η υποστήριξή τους έχει αποδεδειγμένα θετικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανάπτυξης του σχολείου. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής των δομών και του περιεχομένου του (McBeath, 1999).

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι τόσο η εξωτερική όσο και η εσωτερική αξιολόγηση δεν μπορούν να εφαρμοστούν, εάν δεν διασφαλιστεί πρώτα με κάποιο τρόπο η παραμονή στην ίδια σχολική μονάδα μόνιμου προσωπικού για ένα ικανό χρονικό διάστημα, ειδάλλως η μεταβλητότητα του βασικότερου παράγοντα που καθορίζει τη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού προσωπικού δηλαδή, θα επηρεάζει αρνητικά οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία.

Η μελέτη των συστημάτων εκπαιδευτικής αξιολόγησης των χωρών που επελέγησαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα υιοθέτησης και εφαρμογής ενός συστήματος που θα συνδυάζει την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, διαδικασιών που θα περιλαμβάνουν αντίστοιχα την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η εξωτερική αξιολόγηση, που απουσιάζει από ελάχιστες χώρες τις Ε.Ε. μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, έχει ως στόχο την υποστήριξη των σχολικών μονάδων, τον εντοπισμό των αναγκών τους και την κατάρτιση αναπτυξιακών σχεδίων, μια διαδικασία κατά την οποία αξιοποιούνται συνήθως και τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων πλαισιώνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και επιβεβαιώνει τη συμμετοχή ποικίλων παραγόντων στη σχολική ζωή. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανώνεται κατά βάση σε επίπεδο σχολικής μονάδας, λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο του σχολείου και αποτελεί κυρίως μια εσωτερική διαδικασία. Τα σχολεία ανάλογα με την περιοχή όπου βρίσκονται και το κοινωνικο-εκπαιδευτικό υπόβαθρο των μαθητών έχουν διαφορετικές ανάγκες. Ως εκ τούτου, είναι σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται με βάση τα πρότυπα και τα κριτήρια που θέτει το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εργάζεται. Στο πλαίσιο της σχολικής αυτονομίας, είναι επίσης σκόπιμο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιείται από τα σχολεία στο πλαίσιο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού τους.

Έτσι τα σχολεία θα πρέπει να προσαρμόζουν τις κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές στις δικές τους ανάγκες. Αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι το σχολείο έχει αρκετή

αυτονομία ως προς τον προσδιορισμό των διαδικασιών αξιολόγησης, ωστόσο έχει το μειονέκτημα ότι τα σχολεία έχουν μικρή εμπειρία στην χρήση μέσων αξιολόγησης. Αυτονόητο δε είναι ότι εφόσον δίδεται αυτονομία στη σχολική μονάδα στην προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης, ο ρόλος της ηγεσίας του σχολείου είναι καθοριστικός.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των διευθυντών είναι καίριας σημασίας για να αλλάξει η αποτελεσματικότητα των σχολείων. Η εικόνα που υπάρχει στην κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να αλλάξει, οι μισθοί των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί και η οργάνωση του επαγγέλματος πρέπει να είναι τέτοια ώστε να θεωρείται μια ελκυστική επιλογή. Ο στόχος είναι να γίνει αξιολόγηση και μισθολογική κατάταξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων με βάση τα επαγγελματικά τους προσόντα και την αποτελεσματικότητά τους κατά την εκτέλεση της εργασίας τους.

Οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τακτική ανατροφοδότηση σχετικά με τη συμβολή τους στο έργο του σχολείου, αλλά και τις ικανότητές τους και να υποστηρίζουν ενεργά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές, επίσης, θα πρέπει να αξιολογούνται τακτικά αναφορικά με την κατοχή των προσόντων που απαιτούνται για τη θέση. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στη δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης εντός σχολείου είναι ζωτικής σημασίας, διότι το περιβάλλον μάθησης εξαρτάται πρώτα και κύρια από τον διευθυντή – κατά πόσον παρέχει κίνητρα στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο το δυναμικό τους, κατά πόσον στηρίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τις οικογένειες των μαθητών.

Απαιτείται δηλαδή αποτελεσματική ηγεσία σε επίπεδο σχολικής μονάδας, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα στα σχολεία και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να διορίζονται σχολικοί διευθυντές με βάση τα προσόντα και να γίνει σταδιακή εκχώρηση περισσότερων αρμοδιοτήτων στις περιφέρειες και τις τοπικές αρχές για το σκοπό αυτό. Επιπλέον, για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού απαιτείται μια κουλτούρα στην οποία είναι αποδεκτή η παρατήρηση στην τάξη από άλλους εκπαιδευτικούς ή από το διευθυντή, η επαγγελματική ανατροφοδότηση και η συνεργασία ομοτέχνων.

Η εφαρμογή ενός πλαισίου αξιολόγησης με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά είναι απαιτητική. Εν μέρει, αυτό αντανakλά τη φυσική αντίσταση των ατόμων στην αλλαγή. Επίσης, δεδομένου ότι οι μεταρρυθμίσεις στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών συνδέονται με, και περιορίζονται από, τις μεταρρυθμίσεις του δημόσιου τομέα γενικότερα, η ανάγκη να ευθυγραμμιστούν τα μέτρα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς με εκείνα των άλλων δημοσίων υπαλλήλων επιβάλλει την σύνταξη ενός άμεσου

χρονοδιαγράμματος για την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που θα προωθεί την επαγγελματική τους εξέλιξη. Ένα σύγχρονο μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στοχεύει τόσο στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των σχολείων, όσο και στην προώθηση της σταδιοδρομίας τους, μέσω μιας ενιαίας διαδικασίας που πραγματοποιείται ως επί το πλείστον στο εσωτερικό του σχολείου.

Επίσης, η επιτυχία ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση των αξιολογητών. Η εμπειρία από άλλες χώρες δείχνει ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν μια σειρά από χαρακτηριστικά και ικανότητες, συμπεριλαμβανομένων των γνώσεων των θεωριών αξιολόγησης και των μεθοδολογιών, εξοικείωση με τα συστήματα και τις διαδικασίες αξιολόγησης, με τους τρόπους διασφάλισης της ποιότητας των σχολείων, καθώς και αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

Στη χώρα μας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει συνδεθεί με διαδικασίες ελέγχου του κράτους ως προς το βαθμό συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών με πρότυπα ιδεολογικού χαρακτήρα. Οι προσπάθειες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα για την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών έχουν προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, διότι δε λαμβάνουν υπόψη τους τον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας του στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο και τον αντιπαραγωγικό, συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα δεν συνέβαλαν στην επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών και στην πράξη, το στοιχείο που καθορίζει τις αξιολογήσεις και τις προαγωγές στην εκπαίδευση μέχρι σήμερα εξακολουθεί και είναι τα χρόνια υπηρεσίας.

Η πιλοτική εφαρμογή της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στην Ελλάδα έδειξε ότι το προτεινόμενο μοντέλο αξιολόγησης επιβάρυνε γραφειοκρατικά τις σχολικές μονάδες, δεν υπήρξε επαρκής ενημέρωση των εμπλεκόμενων στις σχετικές διαδικασίες και οι δείκτες δεν ήταν αντιπροσωπευτικοί των συνθηκών που αντιμετώπιζαν τα σχολεία σε όλες τις περιοχές της χώρας. Υπήρξαν ωστόσο και θετικά, καθώς η πιλοτική εφαρμογή του εν λόγω Προγράμματος, βελτίωσε τη συλλογικότητα, τις συνεργασίες, τη συμμετοχή των γονέων και γενικότερα τη λεγόμενη «σχολική κουλτούρα» της αξιολόγησης και το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου (ΙΕΠ, 2013).

Το όλο εγχείρημα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν με συνέπεια σε μια δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης, αλλά ακόμη και να την ενσωματώσουν στη λειτουργία του σχολείου, με την προϋπόθεση όμως ότι θα δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των κρατικών φορέων, των στελεχών

εκπαίδευσης, των συνδικαλιστικών φορέων και των εκπαιδευτικών, για να μπορέσει να καλλιεργηθεί σταδιακά και στη χώρα μας η λεγόμενη «κουλτούρα αξιολόγησης». Επομένως, παρόλο που η ελληνική εμπειρία έχει μέχρι σήμερα δείξει ότι η εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος στην εκπαίδευση συναντά μεγάλα προβλήματα τα οποία σχετίζονται κατά βάση με τη στελέχωση, τις υποδομές και την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού, είναι στη σημερινή εποχή περισσότερο αναγκαία από ποτέ.

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να αντληθούν στοιχεία από την εμπειρία των άλλων χωρών στον τομέα της αξιολόγησης, χωρών που επελέγησαν διότι οι επιδόσεις των μαθητών τους βρίσκονται πάνω από το Μέσο Όρο του ΟΟΣΑ στο Πρόγραμμα PISA, παρά το γεγονός ότι η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του εν λόγω Προγράμματος αμφισβητείται από πολλούς. Το βασικό αντεπιχείρημα είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν εντάσσονται το κάθε ένα σε ένα πολύ διαφορετικό κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, τα μαθητικά πεδία που εξετάζονται είναι συγκεκριμένα και η δειγματοληψία των σχολείων τυχαία και όχι απαραίτητως αντιπροσωπευτική. Βέβαια το γεγονός ότι οι μαθητές κάποιων χωρών παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σε ένα Διεθνές Πρόγραμμα Εξετάσεων και μάλιστα σε σταθερή βάση αποτελεί μια αδιαμφησβήτη επιτυχία και δε μπορεί να μην αποδοθεί έστω και κατά ένα μέρος στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού τους συστήματος.

Ωστόσο, η μελέτη και σύγκριση των αξιολογικών πρακτικών των εν λόγω χωρών δεν αποσκοπεί στο να αποτελέσουν πρότυπα προς μίμηση για τη χώρα μας αλλά έναν χρήσιμο οδηγό, μία ισχυρή ένδειξη των βασικών τάσεων που κυριαρχούν στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανά τον κόσμο και που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν σε μια μελλοντική προσπάθεια για την εφαρμογή ενός σύγχρονου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας.

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι θα ήταν σκόπιμο να αναπτυχθεί και στη χώρα μας ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, καθώς και δείκτες ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν ως βάση για την αξιολόγηση του έργου των διευθυντών και των σχολικών μονάδων. Η εξωτερική αξιολόγηση θα ήταν σκόπιμο να υιοθετηθεί ως μια διαδικασία που υλοποιείται σε σταθερή βάση, ανά τριετία ή πενταετία ενδεχομένως. Ειδικότερα, θα περιλαμβάνει την επίσκεψη μιας ομάδας αξιολογητών στη σχολική μονάδα, μία φορά στην αρχή του σχολικού έτους, ώστε να διαπιστώνονται οι ελλείψεις και οι ανάγκες του σχολείου τη δεδομένη στιγμή και να καταρτίζεται ενδεικτικό σχέδιο δράσεων με στοχοθεσία, σε συνεργασία με το διευθυντή και τους διδάσκοντες και μία φορά στο τέλος της χρονιάς, κατά την οποία θα διαμορφώνεται η τελική έκθεση

αξιολόγησης του σχολικού έργου και των εκπαιδευτικών, με βάση τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί και θα προτείνονται στη σχολική μονάδα είτε παρεμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης, είτε αξιοποίηση-διάχυση των καλών πρακτικών που εντοπίστηκαν.

Οι αξιολογητές κατά τη διάρκεια των επισκέψεων θα συνομιλούν με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ώστε να διαμορφώσουν μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, πριν την υποβολή της τελικής έκθεσης αξιολόγησης θα πρέπει να συμβουλευονται την προϊστάμενη αρχή του σχολείου, την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης από όπου θα αντλούν στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματική ή μη λειτουργία του σχολείου και το επίπεδο συνεργασίας του με τους άμεσα εποπτευόμενους διοικητικούς φορείς.

Ο βασικός τους ρόλος θα είναι να στηρίζουν το έργο του σχολείου και όχι απλά να ελέγξουν τη νομιμότητα των διαδικασιών που επιτελούνται. Για το λόγο αυτό δεν απαιτείται να ελέγχουν τον τρόπο διδασκαλίας του προσωπικού, καθώς αυτό θα αποτελεί αρμοδιότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας και θα εμπεριέχεται στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησής της. Οι αξιολογητές θα σημειώνουν τις συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί το εκάστοτε σχολείο (στελέχωση, υλικά, υποδομές, διαθέσιμοι πόροι), ώστε να αξιολογούνται ταυτόχρονα και οι παροχές της Πολιτείας προς τους πολίτες της, δεδομένου ότι η αυτονομία των σχολικών μονάδων στη χώρα μας είναι περιορισμένη και οι βασικοί παράγοντες της λειτουργίας της σχολικής μονάδας καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο. Επομένως, η αυτονομία των σχολικών μονάδων θα πρέπει σταδιακά να αυξηθεί για να μπορέσει οποιαδήποτε αξιολογική διαδικασία να είναι ουσιαστική και ολοκληρωμένη.

Η εισαγωγή ενός συστήματος υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους είναι επίσης αναγκαία και στο πλαίσιο αυτό οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του επιμορφωτή/μέντορα του εκπαιδευτικού, παρέχοντας συνεχή στήριξη και καθοδήγηση επί διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, παροτρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε τακτικές επιμορφώσεις και συντάσσοντας μαζί με τον εκπαιδευτικό ένα σχέδιο για την επαγγελματική ανάπτυξή του, ώστε να καλύπτονται οι επαγγελματικές ανάγκες του σε όλες τις φάσεις της σταδιοδρομίας του και όχι μόνο στα αρχικά της στάδια.

Είναι εξίσου σημαντικό να καθιερωθεί ένα αξιοκρατικό σύστημα προαγωγών, εφόσον βέβαια θεσπιστούν περαιτέρω επιλογές (στάδια) ανέλιξης για το εκπαιδευτικό προσωπικό, που δε θα εξαντλούνται στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, όπως π.χ. σε θέση Διευθυντή ή Υποδιευθυντή σχολικής μονάδας, αλλά θα παρέχουν στον

εκπαιδευτικό κίνητρα να παραμείνει στην τάξη και να ενισχύσει το διδακτικό του έργο. Για παράδειγμα, αξιοποιώντας την εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί μετά από αρκετά χρόνια διδασκαλίας και τακτικές επιμορφώσεις, θα ήταν σκόπιμο να καθιερωθούν κάποια επιπλέον στάδια στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού, στα οποία θα εισέρχεται κάποιος μετά από συγκεκριμένα έτη διδακτικής πρακτικής και έναν ορισμένο αριθμό επιμορφώσεων, ή εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα, συνδέοντας έτσι τη βαθμολογική και επαγγελματική εξέλιξη με την επιμόρφωση αλλά και τη δια βίου μάθηση.

Ο εκπαιδευτικός που θα προάγεται σε ένα ανώτερο στάδιο θα μπορεί να αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, υλοποιώντας δειγματικές διδασκαλίες και εφοδιάζοντας τους νέους εκπαιδευτικούς με πλούσιο διδακτικό υλικό, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν ομαλότερα στο σχολικό περιβάλλον. Η αρμοδιότητα αυτή μάλιστα θα συνδέεται με αντίστοιχη μείωση διδακτικών ωρών ή με κάποιο επίδομα. Μετεξέλιξη του συγκεκριμένου σταδίου μπορεί να αποτελεί η ανάληψη της θέσης Σχολικού Συμβούλου σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο, ο καθοδηγητικός ρόλος του οποίου θα επεκτείνεται και πέραν των ορίων μιας ορισμένης σχολικής μονάδας.

Η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, εφόσον θεσπιστούν ανώτερες βαθμίδες με επιπλέον αρμοδιότητες (όχι τυπική βαθμολογική εξέλιξη όπως είναι σήμερα), είναι σκόπιμο να συνδεθεί με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του και σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να περιλαμβάνει έναν αξιολογητή εκτός σχολείου. Η ύπαρξη ενός εξωτερικού αξιολογητή θα ενισχύσει την αξιοπιστία της διαδικασίας, καθώς και τη συγκρισιμότητα των αξιολογήσεων που εφαρμόζονται. Θα πρέπει οι εξωτερικοί αξιολογητές να έχουν ολοκληρώσει ένα ειδικό πρόγραμμα κατάρτισης και ιδανικά να έχουν αρκετή εμπειρία ως εσωτερικοί αξιολογητές. Η αρμοδιότητά τους ως αξιολογητές θα επικυρώνεται μέσα από μια διαδικασία πιστοποίησης που θα πραγματοποιείται από έναν κρατικό οργανισμό και θα υπόκεινται και οι ίδιοι σε αξιολόγηση.

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων θα πρέπει επίσης να καθιερώσει ένα πρόγραμμα υποχρεωτικής κατάρτισης για τους μελλοντικούς «ηγέτες» του σχολείου και να θεσπίσει ένα πλαίσιο όπου οι καλύτεροι υποψήφιοι θα επιλέγονται μέσα από διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες για την κάλυψη των θέσεων διευθυντών των σχολικών μονάδων, παρέχοντας ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις τους, αλλά και δυνατότητες συνεχούς επιμόρφωσης καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να καταρτίζονται τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά για την ανάληψη των καθηκόντων που θα κληθούν να επιτελέσουν. Παράλληλα, πρέπει να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα εξειδίκευσης (π.χ. ειδική αγωγή και εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή,

παιδοψυχολογία), που θα υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο, προκειμένου να αυξηθεί η δημοτικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το εν λόγω επάγγελμα να αποτελέσει μια βιώσιμη επιλογή για τους νέους.

Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, αποτελούν διαδικασίες που θα ήταν σκόπιμο να συνεχιστούν, με συστηματική και επαρκή υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς, ώστε να ενσωματωθούν στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Απαραίτητη για το σκοπό αυτό είναι η τακτική και διαρκής επιμόρφωση των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων και των Διευθυντών σχετικά με τις εν λόγω διαδικασίες, η ενθάρρυνση και διευκόλυνση των μαθητών και των γονέων για την ενεργό συμμετοχή τους σε αυτές, αλλά και γενικότερα στις δράσεις του σχολείου και η ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για την ενίσχυση του έργου του σχολείου. Μέσω της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και τη χρήση τακτικής ανατροφοδότησης σχετικά με την πορεία του εκπαιδευτικού έργου, είναι δυνατό να εντοπιστούν τυχόν προβλήματα εγκαίρως και να διενεργηθούν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να βασίζεται στην παρατήρηση στην τάξη από συναδέλφους και από το διευθυντή, ή τους οικείους Σχολικούς Συμβούλους, όπου κρίνεται απαραίτητο, σε ατομικές συνεντεύξεις, ατομικούς φακέλους/portfolio, ερωτηματολόγια αυτοαξιολόγησης, στα αποτελέσματα των μαθητών, αλλά και στις απόψεις γονέων και μαθητών για τη λειτουργία του σχολείου και τους διδάσκοντες. Ειδικά, η αλληλοπαρατήρηση μεταξύ εκπαιδευτικών (ιδίων ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια), ο αναστοχασμός και το μοίρασμα των εμπειριών με συναδέλφους, θα πρέπει να αποτελεί μέρος της καθημερινής πρακτικής τους εντός της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση, να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους συναδέλφους τους κατά τη σύνταξη τη τελικής έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων.

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης θα μπορούσε, επίσης, να συνδεθεί με ανταμοιβές (κάποιο επίδομα) ή επιβραβεύσεις (εκπαιδευτική άδεια, δωρεάν συμμετοχή σε εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα, δυνατότητα για έρευνα), εφόσον μέσω αυτής διακρίνονταν οι εκπαιδευτικοί με πολύ καλή ή άριστη απόδοση. Άλλωστε, η αμοιβή όταν συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό κίνητρο για τη βελτίωση των πρακτικών τους και την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Αντίστοιχα, σε περιπτώσεις που διαπιστώνεται ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του θα συστήνεται από το διευθυντή του σχολείου υποχρεωτική παρακολούθηση σχετικής επιμόρφωσης και θα ακολουθεί επανααξιολόγησή του.

Τόσο η εξωτερική όσο και η εσωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζονται σε πρότυπα απόδοσης που θα καθορίζονται από τις κεντρικές αρχές και θα περιγράφουν τις βασικές διαστάσεις του «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού έργου και του «ικανού» εκπαιδευτικού, όπως αυτές προσδιορίζονται σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους.

Οι επαγγελματικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναλάβουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας και να συνεργαστούν με τις κεντρικές αρχές για το σκοπό αυτό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο δεκτικοί στην υιοθέτηση του προτεινόμενου αξιολογικού μοντέλου. Επίσης, οι κεντρικές αρχές θα πρέπει να συνεργαστούν με έμπειρους εκπαιδευτικούς και ερευνητές και να προχωρήσουν σταδιακά στην πιλοτική εφαρμογή του νέου αξιολογικού συστήματος πριν από την πλήρη εφαρμογή του.

Η επιλογή των αξιολογητών είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του εγχειρήματος και θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι έχουν αυξημένα προσόντα και πιστοποιημένη γνώση, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολογικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν επιπλέον να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν ένα ακόμη βασικό παράγοντα για την αναβάθμιση της ποιότητας του επαγγέλματος, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αντανακλάται στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι προκλήσεις για την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών είναι πολλές και ειδικότερα, η εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα ζητήματα στο πλαίσιο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών τα τελευταία χρόνια. Ο διπλός χαρακτήρας της αξιολόγησης, διασφάλιση ποιότητας και απόδοση λόγου από τη μία (για τις κεντρικές αρχές και τους πολίτες) και κοινωνική αναγνώριση, παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη από την άλλη (για τους εκπαιδευτικούς), είναι δύσκολο να διαφυλαχθεί, ωστόσο αποτελεί πάγια υποχρέωση του κράτους να καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για τη συνεχή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

Επομένως, επιβάλλεται ο άμεσος εκσυγχρονισμός του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού

συστήματος εν γένει. Βασική ευθύνη των φορέων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να εισαγάγουν, σε πρώτη φάση, τη διαδικασία αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις επιμέρους παραμέτρους όπως περιγράφονται ανωτέρω αλλά και σε πλήθος πανευρωπαϊκών μελετών και στη συνέχεια να την υποστηρίξουν, προκειμένου να παγιωθεί όχι μόνο ως μια σημαντική διαδικασία μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως ως μια νέα νοοτροπία για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους πολίτες. Εξάλλου, η ποιοτική εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα κάθε πολίτη του σύγχρονου κόσμου και, ταυτόχρονα, υποχρέωση της πολιτείας, η οποία πρέπει να λαμβάνει όλα τα απαιτούμενα μέτρα για τη διασφάλισή της.

Food for thought:

«A country that doesn't have confidence in its teachers will have great difficulty in improving education» (Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession)

«If we really want systems that help all students reach their full potential, we must allow educators, parents, students and communities to be a part of the process and have a stronger voice in the conversations around high-quality assessments that really do support student learning» said NEA (National Education Association) President Dennis Van Roekel.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αθανασίου, Λ. (1989). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. στο: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Η λέσχη των εκπαιδευτικών, 30, 20-23.

Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκδόσεις Νομική Βιβλιοθήκη ΑΕΒΕ

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.

Κασσωτάκης, Μ. (2005). Η Αξιολόγηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο Κοσμίδου-Hardy Χ. (επιμ.), Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λυμπέρης, Ν. Λ. (2012). Συγκεντρωτισμός-αποκέντρωση στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: θεωρητικός προβληματισμός-πρακτικές δυτικών χωρών, Τα εκπαιδευτικά, τ. 103-104, σσ. 133-143.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί, Αθήνα: Σαββάλας, 139-150.

Μπουζάκης, Σ. (1998). Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση, στον τόμο: «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση-12ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ., Χίος, εκδ. Δ.Ο.Ε.

Παλιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Ε., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα: Ίων.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος: Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, 37-63.

Πασιαρδής, Π. (1996). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου. Αθήνα: Γρηγόρης

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., Τσιάκκιρος, Α. (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Έλλην

- Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιγάλας, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο: Εκπαιδευτικό έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα, ΟΛΜΕ, 116-126.
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012). ΕΡΓΟ : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ). Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων από την Επιστημονική Επιτροπή του έργου.
- Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, τ.1.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Amy Challen, Stephen Machin & Sandra McNally (2008). Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation. Programma Education FGA Working Paper, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ben Jensen, Julie Sonnemann, Katie Roberts-Hull and Amélie Hunter, (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Caena, F. (2011). Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission.
- Darling-Hammond, L. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- European Commission, Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final Commission Staff working document. Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes. Communication from the Commission, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.
Ανακτήθηκε από https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- Eurydice (2008). Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe, European Commission, Brussels, Education DG.
- Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012. European Commission, EACEA.
- Françoise Cros and Jean-Pierre Obin, (2003). Attracting, developing and retaining effective Teachers. Country Background Report for France. OECD working papers.
- Gábor Halász, Paulo Santiago, Mats Ekholm, Peter Matthews and Phillip McKenzie (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Germany. OECD Publishing.
- Grace, G. (1995). School Leadership: Beyond Educational Management, U.K.

- Hargreaves, A. et al. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland: A case study report for the OECD activity, Improving school leadership. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/242713926>
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2015). Polish teachers and principals –an international perspective. Key findings of TALIS 2013. Warsaw: Educational Research Institute.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). Educational administration. Theory, research and practice (6th ed.) New York: McGraw – Hill, Inc.
- Immodrino, K. (2010). Organizational assessment and improvement in the public sector American Society for Public Administration, CRC Press, New York.
- Isore, M. (2009), Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. OECD Education Working Papers, No 23. OECD Publishing, Paris.
- Maie Kitsing, Kristi Ploom and Hasso Kukemelk (2013). Evaluation of Teachers and PISA 2009 Results in Estonia, British Journal of Education, Society & Behavioural Science 3(3): 195-205
- McBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, επιμ.–μτφρ. Δούκας Χ.& Πολυμεροπούλου Ζ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2014) Education Policy Outlook Germany. Ανακτήθηκε από <https://www.oecd.org/edu/highlightsgermany.htm>
- OECD (2013). Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive Summary. OECD Publishing.
- OECD (2009). Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.
- OECD, (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.
- Ramos, C. (2009), Teacher Evaluation in Portugal: Country Background Report for OECD, Ministry of Education, Lisbon.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου& Μ. Τόμπρου. Αθήνα : Μεταίχμιο).
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy, 22.
- Sahlberg, P. (2010). The Secret to Finland's Success: Educating Teachers, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Santiago, P., D. Roseveare, G. van Amelsvoort, J. Manzi and P. Matthews (2009), Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review, OECD, Paris.

Santiago, P. et al. (2012), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012, OECD Publishing.

Santiago, P., et al. (2016), OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris.

Βασικές πηγές στο Διαδίκτυο:

- Eurydice, Network on education systems and policies in Europe https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- OECD, <https://www.oecd.org/education>
- Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ/ΙΕΠ <https://aee.iep.edu.gr>
- Office for Standards in Education (Ofsted): <http://www.ofsted.gov.uk>
- Training and Development Agency for Schools (TDA): <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>