



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Συγκριτική μελέτη και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης
εκπαιδευτικού έργου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Φιλανδία-Αγγλία-
Πορτογαλία- Γαλλία**

της

Θεοικού Όλγας

Επιβλέπων καθηγητής: **Κουτούζης Εμμανουήλ**

Εξεταστές:

1. **Ιορδανίδης Γεώργιος** ,καθηγητής

2. **Παπαδοπούλου Βασιλική** ,καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιούνιος 2022

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Θειακού Όλγα

A.E.M.: 1003

Ηλεκτρονική διεύθυνση: otheiakou@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Συγκριτική μελέτη και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Φιλανδία-Αγγλία-Πορτογαλία- Γαλλία

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 24-06 - 2022

Η δηλούσα

Θειακού Όλγα

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης .Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Για το ξεκίνημα ευχαριστώ από καρδιάς τον μέντορά μου Δημήτρη που μετά από τόσα χρόνια εποικοδομητικής συνεργασίας μας ήταν η αφορμή για περαιτέρω παρότρυνση.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον υπεύθυνο καθηγητή-επόπτη κ. Εμμανουήλ Κουτούζη , για την άμεση ανταπόκρισή του οποιαδήποτε στιγμή και αν τον αναζήτησα, για το ανθρώπινο πρόσωπο και την καλοσύνη που μου επέδειξε από την αρχή της συνεργασίας μας, καθώς και για την καθοδήγηση, τις υποδείξεις και τις συμβουλές του κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της επιτροπής, τον καθηγητή κ. Γεώργιο Ιορδανίδη καθώς και την καθηγήτρια κ. Βασιλική Παπαδοπούλου.

Ευχαριστώ τα παιδιά μου Ερικήτη ,Πέτρο και Κασσιανή, για την υπομονή που μου έδειξαν ,το χρόνο που μου έδωσαν αλλά και την πολύτιμη βοήθεια που απλόχερα μου προσέφεραν, ο καθένας με το δικό του τρόπο.

Περιεχόμενα

Περίληψη	8
Abstract	10
1.Εισαγωγή	11
2. Θεωρητικό Μέρος	13
2.1 Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	13
2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: ένα κοινό ευρωπαϊκό ζήτημα	16
2.4 Είδη αξιολόγησης	20
2.4.1 Κριτήριο: Φορέας αξιολόγησης	20
2.4.1.1 Εξωτερική αξιολόγηση	20
2.4.1.2 Εσωτερική αξιολόγηση	22
2.4.1.3 Σύγκριση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης	23
2.4.2 Κριτήριο: χρόνος αξιολόγησης	25
2.4.2.1 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (Diagnostic Assessment / Evaluation)	25
2.4.2.2 Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (Formative Assessment)	26
2.4.2.3 Τελική ή συνολική αξιολόγηση (Summative Assessment)	26
2.4.3 Κριτήριο: αντικείμενο αξιολόγησης	26
2.4.4 Κριτήριο: τρόπος αξιολόγησης	27
2.4.5 Κριτήριο: στοχοθεσία αξιολόγησης	28
2.5 Αναγκαιότητα αξιολόγησης	29
3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	32
4. Μεθοδολογία της έρευνας	39
4.1 Η ποιοτική έρευνα	39
4.2 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα	39

4.3 Άξονες Ανάλυσης	40
4.4 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	40
4.5 Μεθοδολογική Στρατηγική	41
5. Συγκριτική μελέτη και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Φιλανδία-Αγγλία-Πορτογαλία-Γαλλία.	44
5.1 Θεματικός άξονας: Δομή και οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος	44
5.2 Θεματικός άξονας: Οι στόχοι της αξιολόγησης	48
5.3 Θεματικός άξονας : Μορφές, κριτήρια και μέσα αξιολόγησης	54
6. Συμπεράσματα – Συζήτηση	68
7. Βιβλιογραφία	74

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Τύποι αξιολόγησης-Στοχοθεσία Αξιολόγηση	28
Εικόνα 2: Μοντέλο CAF.....	58

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στο Φιλανδικό, Γαλλικό, Αγγλικό και Πορτογαλικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τα ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι : (α) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιο είναι το είδος εξουσίας που προωθείται;, (β) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης που προωθείται;, (γ) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης;, (δ) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποια είναι τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην εκάστοτε περίπτωση; και (ε) Ποιες διαφορές και ομοιότητες εντοπίζονται ανάμεσα στα τέσσερα υπό μελέτη εκπαιδευτικά συστήματα; Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επιδιώκεται από τη ερευνήτρια να διερευνήσει ένα φαινόμενο σε βάθος, χωρίς να επιδιώκεται να εξαχθούν αριθμητικά δεδομένα που ποσοτικοποιούνται και μπορούν να γενικευτούν ως τάσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα (Φιλανδικό, Αγγλικό, Γαλλικό και Πορτογαλικό) αναλύονται (μέσω της ανάλυσης περιεχομένου) με βάση τρεις άξονες: (α) δομή και οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, (β) στόχος της αξιολόγησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και (γ) μορφές, κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Οι άξονες ανάλυσης προκύπτουν κατόπιν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της υφιστάμενης ελληνικής συνθήκης, τη μελέτη άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και του ερευνητικού προβληματισμού της ερευνήτριας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα εμφανίζουν διαφορές και ομοιότητες. Ως προς τη δομή και την οργάνωση παρατηρείται ότι το Φιλανδικό σύστημα είναι περισσότερο αποκεντρωτικό ως προς τις εξουσίες, συγκριτικά με το Αγγλικό, το Γαλλικό και το Πορτογαλικό. Επίσης, στο πλαίσιο του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος η αξιολόγηση λαμβάνει διάφορες μορφές (π.χ. εσωτερική και εξωτερική) με κυριότερη προσέγγιση αυτή της εσωτερικής αξιολόγησης,

όπου δίνεται η ευκαιρία σε κάθε σχολικό οργανισμό να αξιολογήσει «τις δυνάμεις» του και να βελτιωθεί. Τέλος, ο θεσμός του Επιθεωρητή έχει κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο του Αγγλικού, του Πορτογαλικού και του Γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτές οι τρεις χώρες ακολουθούν περισσότερο το σύστημα της εξωτερικής αξιολόγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό Έργο, Αγγλία, Γαλλία, Φιλανδία, Πορτογαλία.

Abstract

The aim of the present study is the comparative study of three educational systems regarding the issue of evaluation. More specifically, in the context of this paper, reference is being made to the Finnish, French, English and Portuguese education systems in terms of assessment issues. According to the aim of the research, the research questions being asked are: (a) By comparatively studying the four educational systems, what is the type of power that is promoted ?, (b) By comparatively studying the four educational systems, what is the purpose of the evaluation that is promoted? (c) Comparatively studying the four educational systems, what are the forms of evaluation ?, (d) Comparatively studying the four educational systems, what are the criteria and means of evaluation used in each case? and (e) What differences and similarities are identified between the four education systems under study? The qualitative methodological approach is used in the present study, as the researcher seeks to investigate a phenomenon in depth, without seeking to extract numerical data that are personalized and can be generalized as trends in the general population. The four educational systems (Finnish, English, French and Portuguese) are analyzed (through content analysis) based on three axes: (a) structure and organization of each education system, (b) objective of the evaluation of each education system and (c) forms, criteria and means of evaluation of the respective educational system. The axes of analysis emerged after the bibliographic review, the existing Greek treaty, the study of other educational systems, as well as the research thinking of the researcher. The results of the research indicate that the four education systems show differences and similarities. In terms of structure and organization, it has been observed that the Finnish system is more decentralized in terms of powers, compared to English, French and Portuguese. Also, within the Finnish education system, evaluation takes various forms (e.g. internal and external) with the main approach being internal evaluation, where each school organization is given the opportunity to evaluate its "strengths" and improve. Finally, the Inspector's institution plays a dominant role in the English, Portuguese and French education systems, leading to the conclusion that these two countries are more in line with the external evaluation system.

Keywords: Assessment, Educational Project, England, France, Finland, Portugal.

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον τομέα της διοικητικής επιστήμης η αξιολόγηση συνιστά μια μορφή διοικητικής λειτουργίας που αποσκοπεί στο να μετρήσει την απόδοση με βάση ένα σύνολο προκαθορισμένων κριτηρίων, ώστε να υποστηρίξει τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία μέτρησης της απόστασης μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής απόδοσης ενός υπαλλήλου ή ενός οργανισμού με βασική επιδίωξη να αποδώσει κίνητρα στους εργαζόμενους και να βελτιώσει τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Demmke, 2007).

Επιπλέον, τα συστήματα αξιολόγησης εστιάζουν στον καθορισμό του πλαισίου μέτρησης (δεικτών, κριτηρίων/ υποκριτηρίων) και ενισχύοντας συγκεκριμένες επιχειρησιακές λειτουργίες του οργανισμού (Milkovich & Wigdor, 1991). Η αξιολόγηση, επομένως, αποτελεί το μέσον για να επικυρωθεί και να αναθεωρηθεί το διοικητικό θεσμικό πλαίσιο, οι αντίστοιχες διοικητικές πράξεις (της επιλογής και εκπαίδευσης προσωπικού, τοποθέτησης προϊσταμένων) και για να υπάρξει κινητοποίηση των υπαλλήλων για να βελτιωθούν οι μελλοντικές τους αποδόσεις (Δραμαλιώτη & Μπαλαμπανίδης, 2015).

Η τάση που αναφέρθηκε έχει παρατηρηθεί εξίσου και στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως απόρροια τα κράτη να έχουν προχωρήσει στην επιβολή προγραμμάτων αναπροσαρμογής της φιλοσοφίας της δημόσιας εκπαίδευσης στο όνομα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας (Fink, 2003). Οι αλλαγές που προτείνονται περιλαμβάνουν κιάλας το να εισαχθούν και να αναπροσαρμοστούν συστήματα αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου (Timperley & Robinson, 1997). Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της λογικής στον εκπαιδευτικό τομέα της εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου (Hyslop-Marginson & Sears, 2010).

Η αποκέντρωση της διακυβέρνησης και η συνακόλουθη προσπάθεια για πιο ενεργό συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έχουν γίνει μέρος του λόγου της «μεταρρύθμισης» του δημόσιου τομέα στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες ιδιαίτερα σε υπηρεσίες όπως η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση (Beckmann,

2009· Verger & Curran 2014). Αυτή η κατεύθυνση πολιτικής μπορεί, όπως προτείνεται από τους υποστηρικτές της, να εξυπηρετήσει διάφορους σκοπούς, όπως η μείωση της κρατικής γραφειοκρατίας, η βελτίωση των υπηρεσιών τόσο από τη ρύθμιση όσο και από τον ανταγωνισμό και την ενίσχυση της φωνής και της επιλογής των «ενδιαφερομένων» (Ehren et al., 2017).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ενώ η λογοδοσία μέσω της διαδικασίας της σχολικής επιθεώρησης έχει δοθεί έμφαση στις περισσότερες χώρες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), τα μοντέλα επιθεώρησης έχουν ωριμάσει και έχουν προσαρμοστεί καθώς ωριμάζουν τα συστήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Θεωρητικά, υποστηρίζεται ότι, καθώς τα σχολεία και τα ενδιαφερόμενα μέρη τους αναπτύσσουν ικανότητα αξιολόγησης και καινοτομίας για να βελτιώσουν την εκπαίδευση στους οργανισμούς τους, έχουν λιγότερη ανάγκη να καθοδηγούνται από επιθεωρήσεις από πάνω προς τα κάτω και πρωτοβουλίες μεταρρυθμίσεων. Αυτή η τάση είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή εμφάνιση ενός διπλού συστήματος συμμετοχικής εσωτερικής/εξωτερικής σχολικής αξιολόγησης που χρησιμοποιείται τώρα σε πολλές χώρες του ΟΟΣΑ (Santiago, et al., 2013).

Θεωρητικά, τουλάχιστον, τα περισσότερα αναδυόμενα συστήματα τόσο της επιθεώρησης όσο και της εσωτερικής σχολικής αξιολόγησης τονίζουν τη σημασία του να δοθεί στους «ενδιαφερομένους», ιδίως στους μαθητές και τους γονείς, σημαντικό ρόλο στη διαδικασία. Αυτή η συμμετοχή αποτελεί βασική στρατηγική για την επίτευξη υποστήριξης και δέσμευσης μεταξύ των ενδιαφερομένων για αλλαγή και βελτίωση (Adelman & Taylor, 2007) και χτίζει επίσης μια σχολική κοινότητα περισσότερο χωρίς αποκλεισμούς (Carrington & Robinson, 2006).

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η συγκριτική μελέτη τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έγινε αναφορά στο Φιλανδικό, Γαλλικό, Πορτογαλικό και Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τα ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: (α) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιο είναι το είδος εξουσίας που

προωθείται;, (β) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης που προωθείται;, (γ) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης;, (δ) Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποια είναι τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην εκάστοτε περίπτωση; και (ε) Ποιες διαφορές και ομοιότητες εντοπίζονται ανάμεσα στα τέσσερα υπό μελέτη εκπαιδευτικά συστήματα;

2. Θεωρητικό Μέρος

2.1 Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περιλαμβάνει τις διαδικασίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου αλλά και άλλων παραγόντων που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο υφίσταται αξιολόγηση συγκεκριμένων ενεργειών ή δραστηριοτήτων, που εντάσσονται εντός χωροχρονικών πλαισίων και συγκεκριμένων συνθηκών εργασίας και δράσης (Hopes, 1997. Janssens & van Amelsvoort, 2008. Kyriakides & Campbell, 2004. Liu, et al., 2019). Ο Πασιαρδής (1994), αντίστοιχα, προβαίνει στον προσδιορισμό της έννοιας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως μιας διαδικασίας μέσω της οποίας η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας προχωρά στη συγκέντρωση ενός σημαντικού φάσματος πληροφοριών αναφορικά με τους τομείς της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού εν γένει, όπως και για το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζεται στη διαδικασία της αποτίμησης της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται μέσω των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, αλλά σχετίζεται με το ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, στοιχεία στάσεων, αξιών, προτύπων και συμπεριφορών (Παπασταμάτης, 2001). Ο Μπαλάσκας (1992) αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί συνολικά τις ενέργειες που γίνονται από την πολιτεία, τους τοπικούς παράγοντες και όλους τους εργαζομένους στη σχολική μονάδα, προς επίτευξη των

εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων, προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Κασσωτάκης από την άλλη πλευρά την ίδια περίπου περίοδο (1992, σ. 35), ορίζει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου 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»*.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως φαίνεται από την χρονολογία των παραπάνω πηγών, αποτελεί ένα παλαιό ζήτημα για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, όμως μέχρι και σήμερα δυστυχώς δεν έχει εφαρμοστεί. Αναμφισβήτητα, μια από τις βασικές παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού του προσωπικού, αφού μέσα από αυτή τη διαδικασία η κύρια επιδίωξη είναι η επίτευξη των βασικών εκπαιδευτικών σκοπών. Όταν η εστίαση είναι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η εφαρμογή ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για την προαγωγή της μάθησης. Δεν θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η αξιολόγηση αποτελεί μια απλή διαδικασία, δεδομένου ότι περιλαμβάνονται πολλοί παράγοντες για να οδηγηθούμε τελικά σε ένα αποτέλεσμα. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με τους φορείς αξιολόγησης, το περιεχόμενο της αξιολόγησης, τον τρόπο που πρέπει αυτή να γίνει, καθώς και τον απώτερο σκοπό της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η αξιολόγηση δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, καθώς αυτό, όπως και οικονομικοί παράγοντες πρέπει να υπολογιστούν. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, αποτελεί ένα κράμα κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων και αυτοί θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και στη διαδικασία της αξιολόγησης. Επίσης, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου απασχολεί πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και επηρεάζεται από τις νομοθεσίες, τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για αυτόν τον λόγο, θα πρέπει να ληφθεί

υπόψη ότι η συμμετοχή μιας χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς, ειδικότερα η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει επίδραση στο ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και του περιεχομένου που αυτή θα έχει.

Μία άλλη παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι το σχολείο αποτελεί έναν ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, μέσω του οποίου αναπαράγονται ιδεολογίες και αντιλήψεις. Αυτές επηρεάζουν σημαντικά το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική μονάδα γενικά. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και αυτές τις παραμέτρους για την συνολική αποτίμηση της ποιότητάς του (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002. Κουμπιάδης, 2018. Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999. Κουτούζης, 2008. Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017. Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009. Ματσαγγούρας, 2019. Μπαγάκης, 2021. Μπακάλμπαση, Φωκάς & Δημητρίου, 2011).

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Rogers (1999) είναι απαραίτητη η αξιολόγηση στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση των εκπαιδευτικών. Όμως, σημειώνει επίσης ότι αυτό θα έχει και αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης συνολικά. Ο Rogers προχώρησε, λοιπόν, με τη σύνδεση της αξιολόγησης με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα ότι είναι μία απαραίτητη διαδικασία για να σχεδιαστούν καινούριες στρατηγικές, επιλογές και προτεραιότητες σχολική μονάδα. Μέσα, λοιπόν, από την αξιολογική διαδικασία υφίσταται παράλληλα η ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γεγονός που αποτελεί μιας μορφής ωφέλεια του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Άλλωστε, η εκπαίδευση θεωρείται θεσμός δημοσίου συμφέροντος, από το οποίο εξαρτάται σε κάποιο βαθμό η ανάπτυξη της κοινωνίας και ο έλεγχός του θεσμού αυτού θεωρείται συνολικά ευθύνη της κοινωνίας. Η αξιολόγηση αποκτά ουσία όταν αναγνωρίζει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και λειτουργεί κυρίως ως διαδικασία ανατροφοδότησης.

2.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: ένα κοινό ευρωπαϊκό ζήτημα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση περιγράφει τη διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται και εκτιμώνται πληροφορίες αναφορικά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ενός προγράμματος ή συστήματος, με στόχο να βελτιωθεί. Προφανώς, ο βαθμός στον οποίο θα επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι της εκπαίδευσης αποτελεί και έναν δείκτη για το πόσο αποτελεσματική είναι. Όταν γίνεται λόγος, λοιπόν, για ένα σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ουσιαστικά περιγράφεται ο μηχανισμός, ο οποίος χρησιμοποιείται για την αποτίμηση και την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Για να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί ένα αξιόπιστο και αποτελεσματικό Σύστημα Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνεται άμεσα σε ένα φάσμα στόχων και αναγκών που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη παιδεία, απαιτείται ως βασική προϋπόθεση, να εξεταστούν και να καθοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του, η ιστορική εμπειρία από τις προσπάθειες που έγιναν να εφαρμοστούν αντίστοιχα συστήματα, αλλά και οι εκπαιδευτικές και στρατηγικές εκπαιδευτικές επιλογές που καλείται να υπηρετήσει (Hopes, 1997. Janssens & van Amelsvoort, 2008. Kyriakides & Campbell, 2004. Liu, et al., 2019).

Στο σύνολο των Ευρωπαϊκών χωρών η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άμεσα με δύο βασικές παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος είναι η οικονομική. Σε μια περίοδο, όπου μειώνονται οι δημόσιες επενδύσεις, δεν είναι πλουσιοπάροχη η χρηματοδότηση της παιδείας. Έτσι, υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητη η ορθολογική επένδυση των πόρων που διατίθενται και η επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Η συνεχής αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή επιβεβαίωσης της καλής λειτουργίας του συστήματος, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη διαφάνεια στο τομέα της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και συντελώντας στο να διατηρηθεί ένα αξιόπιστο σύστημα στην διατήρηση ενός αξιόπιστου συστήματος αποτελεσματικής εποπτείας (Hopes, 1997. Janssens & van Amelsvoort, 2008. Kyriakides & Campbell, 2004. Liu, et al., 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα είναι μια βιομηχανία η εκπαίδευση, της οποίας η λειτουργία για να είναι αποδοτική και ωφέλιμη απαιτείται ένα σημαντικό φάσμα δαπανών και επενδύσεων. Οι

οικονομίες των περισσότερων χωρών, ακόμη και των ανεπτυγμένων, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάθεση σημαντικού μέρους του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση, αν δεν υπάρξει πρώτα εξασφάλιση της εφαρμογής διαδικασιών που θα βελτιώσουν αποδοτικά και με τον μέγιστο τρόπο την παραγωγικότητα. Με άλλα λόγια, αν δεν θέσουν διαδικασίες αξιολόγησης σε ισχύ. Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει βασικό σκοπό να αυξήσει την παραγωγικότητα και να βελτιώσει την ανταγωνιστικότητα

Αναπόφευκτα η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει το ποσό των επενδυμένων, στο τομέα της εκπαίδευσης, κεφαλαίων και υφίσταται μεγάλη πίεση προς τις κυβερνήσεις κάθε κράτους για να μειώσουν τον προϋπολογισμό που αφορά την εκπαίδευση. Έτσι οι περισσότερες χώρες εμπλέκονται σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης της δημοσιονομικής πολιτικής τους, γεγονός που με τη σειρά του έχει ασκήσει σημαντικές αρνητικές επιδράσεις στο «status» του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, με κίνδυνο να είναι ακόμη μεγαλύτερο το μακροπρόθεσμο κόστος. Επομένως, περισσότερο από ποτέ στη σημερινή εποχή θα πρέπει να υπάρξει επικέντρωση της κυβερνητικής πολιτικής στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να είναι ισχυρό και να συμβάλλει εν συνεχεία στη βελτίωση της οικονομίας και στην επιτυχία της κάθε χώρας. Όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται πλέον το γεγονός ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να λειτουργήσει ως ένας μηχανισμός ανατροφοδότησης και προϋπόθεσης για να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς και των αποτελεσμάτων αυτής με στόχο την μεγιστοποίηση των οφελών σε όλους τους τομείς (Αναστασίου, 2014. Βασιλείου, 2018. Δάρρα, 2018. Δούκας, 1999. Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, κ.α. 2008. Καπίδης, κ.α. 2001).

Η δεύτερη παράμετρος είναι η κοινωνική. Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί προτεραιότητα για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών η δημόσια συζήτηση δείχνει ότι υπάρχει έντονη αμφισβήτηση αξία και τη φήμης του σχολείου και για αυτόν τον λόγο η αξιολόγηση και μέσω αυτής η βελτίωση της ποιότητας αποτελούν ευρύτερο κοινωνικό αίτημα (Liu, et al., 2019· Kwek, et al., 2010). Μέρος της αμφισβήτησης αυτής εστιάζεται στην αναποτελεσματική σύνδεση της εκπαίδευσης και η επαγγελματικής κατάρτισης με τις ανάγκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Για αυτόν τον λόγο υποστηρίζεται ότι θα πρέπει δοθεί έμφαση στην αποτίμηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας μέσω της της αξιολόγησης. Συνολικά οι χώρες

εκφράζουν την ίδια ανησυχία, της διατήρησης της υψηλής ποιότητας και των αποτελεσμάτων παρά την κρίση των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχει άμεση σχέση με το πρόβλημα της αύξησης του κόστους της εκπαίδευσης (Kwek, et al., 2010).

Συνεπώς η ποιοτική εκπαίδευση παρέχει τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες ευημερήσουν τα άτομα, οι κοινότητες και οι κοινωνίες. Επιτρέπει στα σχολεία να ευθυγραμμιστούν και να ενσωματωθούν πλήρως με τις κοινότητές τους και να αποκτήσουν πρόσβαση σε μια σειρά υπηρεσιών σε τομείς που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών τους. Η ποιοτική εκπαίδευση υποστηρίζεται από τρεις βασικούς πυλώνες: εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτικούς εκπαιδευτικούς, παροχή ποιοτικών εργαλείων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και τη δημιουργία ασφαλών και υποστηρικτικών ποιοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Roser, Nagdy & Ortiz-Ospina, 2013).

Τα κράτη προσπάθησαν, σε αυτό το πρόβλημα, να δώσουν διαφορετικές λύσεις. Σε άλλες περιπτώσεις, επιλέχθηκε η τυποποίηση των δεξιοτήτων και έτσι αναπτύχθηκε ένας συγκεκριμένος τύπος αξιολόγησης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις προκρίθηκε η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων ή η ανάθεση σχετικών καθηκόντων σε τοπικές κοινωνικοπολιτικές ενότητες (π.χ. τοπική αυτοδιοίκηση) οι οποίες προχώρησαν την εφαρμογή διαφορετικών μορφών αξιολόγησης. Συνεπώς, το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και του εκπαιδευτικού έργου δεν γνωρίζει εθνικά σύνορα, αλλά έχει πανευρωπαϊκό χαρακτήρα (Hopes, 1997. Janssens & van Amelsvoort, 2008. Kyriakides & Campbell, 2004. Liu, et al., 2019). Άλλωστε η Ευρώπη κατέστησε κεντρικό ζήτημα την ποιότητα στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με το άρθρο 149 της Συνθήκης για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας: «Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου» (...). Ήδη μετά τη Σύνοδο Αρχηγών Κρατών της Λισσαβόνας (2000) η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε στον καθορισμό των στρατηγικών στόχων της που αφορούσαν τον τομέα της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και - με τη Διάσκεψη της Κοπεγχάγης (2000)- της επαγγελματικής κατάρτισης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στη στρατηγική που διαμόρφωσε στη Λισσαβόνα, υιοθέτησε το στόχο να καταστήσει την εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά της συστήματα «σημεία αναφοράς για την ποιότητα σε παγκόσμιο επίπεδο ως το 2010».

Κατόπιν, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2001 προχώρησε στη σύσταση προς τα κράτη μέλη για την υποστήριξη της βελτίωσης της αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης μέσω της ενίσχυσης και της δημιουργίας διαφανών συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας. Διαχρονικά, βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης είναι να βελτιώσει τις γνώσεις του κάθε μαθητή/εκπαιδευόμενου, δεδομένου ότι ζούμε σε ένα κόσμο που εξελίσσεται ταχύτατα. (<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/education-area/>).

Για το λόγο αυτό, σχεδόν όλες οι κυβερνήσεις πρέπει να προβούν στην επανεξέταση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους προκειμένου να επανατοποθετηθούν στο σκηνικό μιας παγκόσμιας, συνεχώς, μεταβαλλόμενης αγοράς. Αναμφισβήτητα, ο πιο σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιτυχία των σχολείων είναι το έργο των εκπαιδευτικών. Αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο για τα διάφορα κράτη οι τρέχουσες συνθήκες και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σημερινές κοινωνίες, ώστε να θέσουν σε πρώτο πλάνο ένα ευρύ φάσμα πολιτικών μεταρρυθμίσεων, με στόχο να υποστηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών και να προσφερθούν ευκαιρίες που θα συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό μπορεί να συμβάλλει, όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια, η διαδικασία της αξιολόγησης.

Αυτό σημαίνει ότι η λειτουργία του σχολείου και των θεσμών θα πρέπει να επανεξεταστεί, έτσι ώστε να υπάρξει προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο, ως περιβάλλοντα, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική συνθήκη, αλλά και εξασφαλίζουν μια συνεργατική, κοινωνική μάθηση που εναρμονίζεται με τις ανάγκες των μαθητών και προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητές τους. Επίσης, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει μια μορφή διαμορφωτικής ανατροφοδότησης, αλλά και να αναδεικνύει τη σύνδεση μεταξύ των δραστηριοτήτων, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου, χωρίς ωστόσο να υπερφορτώνονται οι μαθητές, από τα αρνητικά αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Ο ψυχολογικός – παιδαγωγικός λόγος της εφαρμογής της αξιολόγησης σχετίζεται με το ότι η συγκεκριμένη διαδικασία είναι αναγκαία, όπως φαίνεται από τα οφέλη που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση, όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο, παρέχει ανατροφοδότηση στους εμπλεκόμενους σχετικά με τις πρακτικές του, αλλά και τους βοηθάει να δουν αν πρέπει να

το συνεχίσουν, να το τροποποιήσουν, να το επαναλάβουν, να επιμείνουν σε αυτό, αλλά και τελικά να αναστοχαστούν σχετικά με τη προσέγγιση τους (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002· Κουμπιάδης, 2018· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Κουτούζης, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009· Ματσαγγούρας, 2019· Μπαγάκης, 2021· Μπακάλμπαση, κ.α. 2011).

Ειδικότερα, όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η ανάγκη να εισαχθεί ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό αξιολογικό σύστημα της απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι πιο επιτακτική από ποτέ (MacBeath, 2001· MacBeath, et al., 2005· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Αναστασίου, 2014· Βασιλείου, 2018· Δάρρα, 2018· Δούκας, 1999· Ζουγανέλη, κ.α. 2008· Καπίδης, κ.ά., 2001).

2.4 Είδη αξιολόγησης

Για την κατηγοριοποίηση των ειδών της αξιολόγησης αξιοποιείται ένα φάσμα κριτηρίων. Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη τον φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση, οι κατηγορίες της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι δύο, η πρώτη της εξωτερικής αξιολόγησης και η δεύτερη της εσωτερικής αξιολόγησης. Αν ληφθεί υπόψη ο γνώμονας του χρόνου κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιείται η αξιολόγηση, τότε υπάρχουν τρεις κατηγορίες, της αρχικής ή διαγνωστικής, της διαμορφωτικής ή σταδιακής και της τελικής ή συνολικής. Υπάρχει όμως και το κριτήριο του αντικειμένου της αξιολόγησης (τι αξιολογείται-συνολική αξιολόγηση, μερική ή τμηματική αξιολόγηση), το κριτήριο του τρόπου (πώς αξιολογείται), αλλά και το κριτήριο της στοχοθεσίας της αξιολόγησης (MacBeath, 2001· Mac Beath, 2005· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Αναστασίου, 2014· Βασιλείου, 2018· Δάρρα, 2018· Δούκας, 1999· Ζουγανέλη, κ.ά., 2008· Καπίδης, κ.ά., 2001). Ακολούθως, θα περιγραφούν τα βασικά στοιχεία κάθε κατηγορίας αξιολόγησης.

2.4.1 Κριτήριο: Φορέας αξιολόγησης

2.4.1.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Στην εξωτερική αξιολόγηση, οι αξιολογητές είναι τρίτα πρόσωπα που δεν σχετίζονται με τη σχολική μονάδα στην οποία διενεργείται η αξιολόγηση και κατέχουν υψηλότερες

διοικητικές θέσεις. Η διαμόρφωση των αξιολογικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται γίνεται από την κεντρική διοίκηση ή/και από τους φορείς/πρόσωπα που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση και συνήθως καταλήγουν εκεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δηλαδή στις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Μάλιστα πολλές φορές συνδέονται με άμεσες συνέπειες τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης είτε αυτές σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς είτε με τα σχολεία. Ορισμένα παραδείγματα είναι μεταξύ άλλων της βαθμολογικής και μισθολογικής προαγωγής, της χρηματοδότησης σχολείου κα. Η επιθεώρηση είναι μια από τις πιο συνηθισμένες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης. Η επιθεώρηση αποσκοπεί να ελέγξει την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Rogers & Badham, 2003).

Η εξωτερική αξιολόγηση έχει ένα βασικό πλεονέκτημα. Οι αξιολογητές μπορούν να έχουν αντικειμενική και ουδέτερη άποψη, καθώς δεν έχουν αναπτύξει κανέναν συναισθηματικό δεσμό με τις σχολικές μονάδες ή τους εκπαιδευτικούς, αλλά και δεν έχουν δεσμεύσεις προς τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δηλαδή για το αν θα εξελιχθεί ή θα βελτιωθεί η σχολική μονάδα. Επιπλέον, κατά τεκμήριο τα πρόσωπα που επιλέγονται ως αξιολογητές είναι έμπειρα και έχουν αναπτύξει σημαντικές τεχνικές ικανότητες και επιστημονικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να παρέχουν υψηλής ποιότητας αξιολόγηση. Τέλος με την εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να επιτευχθεί το στοιχείο της συγκρισιμότητας των κρίσεων εφόσον ο αξιολογητής πραγματοποιεί επισκέψεις σε διάφορες σχολικές μονάδες και έτσι μπορούν πιο εύκολα να διατυπωθούν προτάσεις για βελτίωση ευρείας εμβέλειας (Rogers & Badham, 2003· Nevo, 1994).

Η εξωτερική αξιολόγηση έχει όμως και αρκετά μειονεκτήματα, εκ των οποίων το πιο σημαντικό είναι ότι οι αξιολογούμενοι δεν έχουν την ευθύνη/κυριότητα της διαδικασίας και έτσι δεν μπορούν να δραστηριοποιηθούν για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δεν δύναται να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και έτσι δεν υφίσταται μια συνθήκη προαγωγής της αυτογνωσίας τους και της αλλαγής στάσης και νοοτροπίας. Επίσης, είναι περισσότερο αρνητική η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση, καθώς τους δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας και οδηγεί στην καλλιέργεια ενός πνεύματος ατομισμού, παρά συλλογικού χαρακτήρα. Ένα δεύτερο σημαντικό μειονέκτημα αυτού του τύπου αξιολόγησης είναι ότι η διενέργεια της

έχει ενιαίο χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, ο αξιολογητής δεν λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας και του αντίστοιχου μαθητικού δυναμικού που φοιτά σε αυτήν. Τέλος, δεν λαμβάνονται υπόψη οι επικρατούσες γεωγραφικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, σε μια κοινωνία που βασικό χαρακτηριστικό της είναι ο πλουραλισμός, η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία (MacBeath, 2001· MacBeath, et al., 2005· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Αναστασίου, 2014· Βασιλείου, 2018· Δάρρα, 2018· Δούκας, 1999· Ζουγανέλη, κ.ά., 2008· Καπίδης, κ.α. 2001).

2.4.1.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης, η διενέργεια της οποίας γίνεται από πρόσωπα που δεν βρίσκονται έξω από τη σχολική μονάδα αλλά συμμετέχουν στις διαδικασίες που γίνονται μέσα σε αυτή. Σε αυτή τη συνθήκη το άτομο που αξιολογεί τη σχολική μονάδα γνωρίζει πολύ καλά τις ιδιαιτερότητες της, τους στόχους, αλλά και τα πλεονεκτήματά της. Επίσης, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξέλιξη και τη βελτίωση της. Η εσωτερική αξιολόγηση Μπορεί να έχει ιεραρχικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση αυτή ο ανώτερος στην ιεραρχία μιας σχολικής μονάδας, όπως ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος προβαίνει στην αξιολόγηση των υφιστάμενων του, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, πολλές φορές οι κρίσεις έχουν υποκειμενικό παρά αντικειμενικό χαρακτήρα και επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα αποτελέσματα τελικά της αξιολόγησης δεν είναι αυτά που αναμενόταν (Mathison, 1991· Nevo, 2001· Stufflebeam, 2001).

Σε αυτή τη συνθήκη έχει υποστηριχθεί ότι υφίσταται απουσία ενίσχυσης του συλλογικού πνεύματος, ενώ στη θέση του επέρχεται η ανασφάλεια, ο ατομισμός και η τυφλή υπακοή. Η χρήση της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης συχνά γίνεται με συμπληρωματικό τρόπο προς την εξωτερική αξιολόγηση και ιδίως τη μορφή της επιθεώρησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια ακόμη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης, όπου σε αυτή την περίπτωση, οι φορείς της αξιολόγησης αποτελούν παράγοντες της υπό αξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς τους. Συνολικά, όλοι αυτοί, με ενεργητικό τρόπο, καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση αποσκοπεί, όπως και οι υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης, να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης και να ενισχύσει τις σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσα σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mathison, 1991· Nevo, 2001· Stufflebeam, 2001).

Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Από τη μια πλευρά, οι αξιολογητές γνωρίζουν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες για τη σχολική μονάδα, τους στόχους της αλλά και τις τυχόν ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν. Στην άλλη πλευρά, δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αν θα βελτιωθεί και με ποιο τρόπο η σχολική μονάδα. Μέσω αυτού του τρόπου καλλιεργείται ένα κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης τους για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν το παραγόμενο έργο τους. Υφίσταται, λοιπόν, ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, ο οποίος αισθάνεται υπεύθυνος ως επαγγελματίας σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς έχει τη δυνατότητα της διερεύνησης, της κρίσης και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο είδος αξιολόγησης έχει σημαντικά οφέλη και για τη σχολική μονάδα, αφού ως αποτέλεσμα προκύπτει η ενδυνάμωση της συλλογικότητας, η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας και η ενίσχυση της ικανότητας της μονάδας για αυτοέλεγχο (Swaffield & MacBeath, 2005· Taylor & Tyler, 2011).

Όπως έχει αναφέρει ο Σόλωμον (1998, 1999) αυτή η μορφή αξιολόγησης αναπτύσσει και βελτιώνει το σχολείο μέσα από μια διαδικασία όπου χρησιμοποιείται η δική του δυναμική. Ωστόσο δεν θα μπορούσαν να παραβλεφθούν και ορισμένα μειονεκτήματα αυτού του τύπου αξιολόγησης. Βασικό μειονέκτημα είναι οι μεγάλες χρονικές απαιτήσεις μέχρι οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία να έχουν γνώση και εξοικείωση με ορισμένα στοιχεία της αξιολόγησης όπως είναι αυτά της έννοιας, των πρακτικών, των επιδιώξεων και των αρχών της αξιολόγησης. Είναι, ακόμα, απαραίτητη η τροποποίηση των υπό ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Ουσιαστικά πρέπει να χαρακτηρίζονται από ισοτιμία, να μην είναι κάθετες ιεραρχικές, αλλά οριζόντιες.

2.4.1.3 Σύγκριση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Διαπιστώνουμε ότι οι βασικές μορφές αξιολόγησης, δηλαδή εσωτερική και εξωτερική έχουν τόσο θετικά, όσο και αρνητικά χαρακτηριστικά. Συνοπτικά στην εσωτερική αξιολόγηση ο φορέας διεξαγωγής της αξιολόγησης ανήκει στον οργανισμό. Πρόκειται για μια μορφή

συμμετοχικής αξιολόγησης, όπου ο αξιολογητής γνωρίζει πολύ καλά τον οργανισμό και τα άτομα που εργάζονται σε αυτό. Επίσης, τα άτομα που εργάζονται σε αυτόν τον οργανισμό έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του αξιολογητή, καθώς αποτελεί μέρος του οργανισμού. Αυτή η συνθήκη επιτρέπει στον αξιολογητή να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες. Τέλος, καθώς το ενδιαφέρον του αξιολογητή είναι μεγαλύτερο για τον οργανισμό επιδεικνύει μεγαλύτερο κίνητρο για την εξέλιξη του σχεδιασμού. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης ενισχύει το ομαδικό πνεύμα αλλά και ευαισθητοποιεί τα άτομα και ενισχύει τη γνώση και την αυτοπεποίθησή τους, ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών και την διεξαγωγή δραστηριοτήτων. Ακόμα, το πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για αυτοέλεγχο. Τέλος, καλλιεργεί ένα κλίμα συνευθύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως και όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία της αξιολόγησης και την αυτοδέσμευσή τους για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Από την άλλη, όπως αναφέρθηκε συνοπτικά νωρίτερα η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης έχει και ορισμένα μειονεκτήματα:

1. Δυσκολία υπέρβασης των συγκρούσεων όταν αυτές εμφανίζονται.
2. Ανάγκη να υπάρχει ένα “τρίτο μάτι”, ένας “κριτικός φίλος” για να αξιολογήσει τη διαδικασία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.
3. Ενδεχομένως ο αξιολογητής επειδή γνωρίζει τον οργανισμό να επικεντρώνεται σε ζητήματα που θεωρούνται “ανώδυνα” ως προς τον σχεδιασμό.
4. Δεν υπάρχει ένα πλαίσιο συστηματικότητας ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.
5. Υφίσταται η δημιουργία μιας συνθήκης εσωτερικής εσωστρέφειας του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και του οργανισμού και έτσι δεν μπορεί να υπάρξει σύνδεση με άλλες αντίστοιχες διαδικασίες σε άλλους οργανισμούς.

Από την άλλη πλευρά, η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από φορέα που δεν εντάσσεται στον οργανισμό και πρόκειται για μια μη συμμετοχικού τύπου αξιολόγηση. Συν τοις άλλοις, δεν βρίσκεται σε εξάρτηση από τον οργανισμό, ούτε σε ιεραρχική θέση με κανέναν από τους συντελεστές του οργανισμού. Επίσης, είναι σημαντικό να τονιστεί ο

αξιολογητής στην εξωτερική αξιολόγηση δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ούτε από την εξέλιξη του σχεδιασμού. Ακόμα, πρέπει να επισημανθεί ότι λόγω του γεγονότος ότι έχει ασχοληθεί και με άλλες αξιολογήσεις έχει σφαιρικότερη γνώση, γνωρίζοντας τα ζητήματα των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και οργανισμών (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Συν τοις άλλοις, καθώς βλέπει πιο σφαιρικά και ολιστικά τα γεγονότα και τα προβλήματα, μπορεί να εντοπίσει πιο εύκολα τρόπους επίλυσης και μεθόδευσης αυτών. Οι κρίσεις του χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό αξιοπιστίας καθώς δεν έχει άμεση σχέση με τα πρόσωπα του οργανισμού. Ακόμα, η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται εντός συγκεκριμένου χρόνου και χώρου χωρίς να υπάρχει επιβάρυνση του προσωπικού. Τέλος, ένα ακόμη βασικό πλεονέκτημα της εξωτερικής αξιολόγησης συγκριτικά με την εσωτερική είναι ότι επιτρέπει τις συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς και οργανισμούς και με αυτόν τον τρόπο μπορούν να υπάρξουν προτάσεις βελτίωσης μεγαλύτερης εμβέλειας. Ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης, έτσι και η εξωτερική έχει προβλήματα. Πρωτίστως, γιατί δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλει στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σε αντίθεση με την εσωτερική αξιολόγηση που προάγει την ομαδικότητα, η εξωτερική αξιολόγηση προωθεί τον ατομισμό, αποσυνθέτοντας το ατομικό πνεύμα. Η εξωτερική αξιολόγηση προάγει μετρήσιμα και παρατηρήσιμα στοιχεία, παρουσιάζοντας τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο ως “αριθμούς” χωρίς να υπάρχει επικέντρωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, η εξωτερική αξιολόγηση δεν προάγει την συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των αξιολογούμενων.

2.4.2 Κριτήριο: χρόνος αξιολόγησης

2.4.2.1 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (Diagnostic Assessment / Evaluation)

Η διενέργεια της αρχικής ή διαγνωστικής αξιολόγησης όπως λέει και η ονομασία της λαμβάνει χώρα στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας. Αποσκοπεί στον προσδιορισμό των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των

εμπειριών, αλλά και των ενδεχόμενων αδυναμιών που θα αντιμετωπίσουν οι διδασκόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στο επίπεδο των μαθητών, των δυνατοτήτων και των ιδιοτήτων του. Η αρχική αξιολόγηση, ουσιαστικά, είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό για την παροχή αυξημένης εξατομικευμένης στήριξης στους μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες (Carter, Estes, Loredano & Harris, 1991· Wilder & Cymbal, 2021).

2.4.2.2 Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (Formative Assessment)

Η εφαρμογή αυτού του είδους της αξιολόγησης γίνεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, της εκπαιδευτικής χρονιάς ή του εκπαιδευτικού προγράμματος και έχει ως στόχο τον έλεγχο της πορείας του οργανισμού για να μπορέσει να κατακτήσει έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Ο χαρακτήρας της είναι πληροφοριακός και βασική επιδίωξη είναι να εξάγει τις απαραίτητες και απαιτούμενες πληροφορίες και στοιχεία, έτσι ώστε να τροποποιηθούν οι διαδικασίες και εν τέλει να κατακτηθεί ο επιδιωκόμενος στόχος (Heritage, 2010).

2.4.2.3 Τελική ή συνολική αξιολόγηση (Summative Assessment)

Η διενέργεια της τελικής ή συνολικής αξιολόγησης γίνεται με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο συγκεκριμένος τύπος συμβάλλει στη εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με αυτούς που έχουν καθοριστεί στην αρχή ή τη μέση της σχολικής χρονιάς και για τους οποίους ο εκπαιδευτικός λαμβάνει ανατροφοδότηση μέσω της αξιολόγησης. Πρόκειται για μια μορφή ανακεφαλαιωτικής και ανατροφοδοτικής διαδικασίας και ξεχωρίζει από τις άλλες μορφές (<https://study.com/teach/summative-assessments.html>).

2.4.3 Κριτήριο: αντικείμενο αξιολόγησης

Αναφορικά με το κριτήριο του αντικείμενου της αξιολόγησης έχουμε τη συνολική αξιολόγηση, που σχετίζεται με διάφορα αντικείμενα, όπως η αξιολόγηση συνολικά του εκπαιδευτικού έργου την οποία έχουμε αναφέρει παραπάνω και δεύτερον υπάρχει η

μερική ή τμηματική αξιολόγηση η οποία αξιολογεί επιμέρους και μεμονωμένα αντικείμενα, όπως της αξιολόγησης εκπαιδευτικού προσωπικού, των στελεχών εκπαίδευσης, της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων ή των προγραμμάτων σπουδών κλπ.

2.4.4 Κριτήριο: τρόπος αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο αξιολόγησης, δηλαδή το πώς, η αξιολόγηση χωρίζεται σε ποσοτική και ποιοτική. Η διαφοροποίηση τους έγκειται στο αν συλλέγονται ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα. Για παράδειγμα, υπάρχουν διάφορες ερευνητικές στρατηγικές που μπορούν να αξιοποιηθούν και παράγουν ποιοτικά ή ποσοτικά δεδομένα, όπως είναι της δημοσκόπησης, της πειραματικής έρευνας, της έρευνας-δράσης κλπ. Ακόμα, υπάρχει πληθώρα μεθόδων και τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Μεταξύ άλλων είναι αυτές της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου, της έκθεσης, της συνέντευξης, του ημερολογίου κλπ. (Banfield & Cayago-Gicain, 2006).

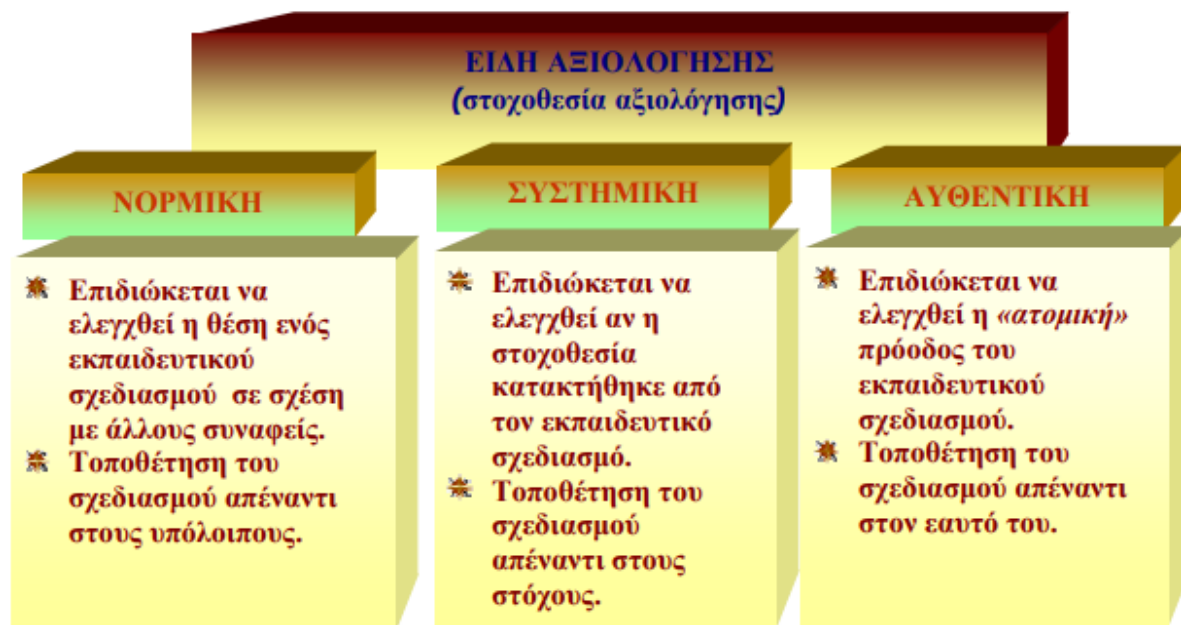
Το πλεονέκτημα που προσφέρουν οι ποσοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ότι διευκολύνουν την ευρεία συλλογή δεδομένων. Τα εργαλεία έρευνας, όπως τα ερωτηματολόγια, μπορούν να χορηγηθούν αποτελεσματικά και δίνουν ευρείες γενικευμένες ομάδες ευρημάτων. Από την άλλη, οι ποιοτικές τεχνικές μπορούν παρέχει λεπτομερή γνώση ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων. Εδώ η πιθανότητα μιας βαθιάς κατανόησης και πλούσιων περιγραφών της ανθρώπινης δράσης ενισχύονται σημαντικά. Η ποιοτική στρατηγική φαίνεται να έχει περισσότερο οφέλη για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου καθώς προσφέρει ένα νατουραλιστικό σκηνικό όπου το πλαίσιο των δραστηριοτήτων είναι αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης. Δεύτερον, αυτό δεν συνεπάγεται συνήθως τη μείωση των δεδομένων σε αριθμούς. Σε αυτό, τα δεδομένα είναι μεταγραφές συνεντεύξεων, ημερολόγια, προσωπικές σημειώσεις πεδίου, που βοηθούν στη μετάδοση νοήματος σχετικά με το περιβάλλον και τους τόπους μελέτης (Banfield & Cayago-Gicain, 2006).

Τρίτον, συλλαμβάνεται τόσο με τη διαδικασία όσο και με το προϊόν. Με λίγα λόγια, η ποιοτική αξιολόγηση προσπαθεί να προσδιορίσει τα «πώς» και τα «γιατί», Τέταρτον, οι ποιοτικές προσεγγίσεις τείνουν να περιλαμβάνουν επαγωγικούς παρά απαγωγικούς

συλλογισμούς αφού η συλλογή δεδομένων γίνεται πρώτα, μόνο αφού ο ερευνητής αποφασίσει τις σχετικές ερωτήσεις. Τέλος, το έντονο ενδιαφέρον του ερευνητή να κατανοήσει τα άτομα που βρίσκονται υπό μελέτη είναι το κοινό νήμα που συνδέει τις διαδικασίες. Επειδή οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι περιλαμβάνουν διαφορετικές δυνάμεις και αδυναμίες, αποτελούν εναλλακτικές, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειστικές, στρατηγικές για την έρευνα. Τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν στην ίδια μελέτη (Banfield & Cayago-Gicain, 2006).

2.4.5 Κριτήριο: στοχοθεσία αξιολόγησης

Αναφορικά με το κριτήριο της στοχοθεσίας της αξιολόγησης υπάρχει η κανονιστική, η συστημική και η αυθεντική (Βεργίδης & Καραλής, 1999, όπ. αναφ. στο Χουλιάρα, 2010) των οποίων τα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται συνοπτικά στην ακόλουθη εικόνα:



Εικόνα 1: Τύποι αξιολόγησης-Στοχοθεσία Αξιολόγησης. Πηγή: Βεργίδης & Καραλής (1999, όπ. αναφ. στο Χουλιάρα, 2010).

Όπως παρατηρείται από την εικόνα διαπιστώνεται ότι στην περίπτωση της κανονιστικής-νορμικής αξιολόγησης, υπάρχει η επιδίωξη του ελέγχου της θέσης ενός εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε σύγκριση με άλλες περιπτώσεις συναφών ερευνών. Ουσιαστικά υπάρχει μια τοποθέτηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού απέναντι σε άλλους, δηλαδή υπάρχει

κρίση του σχεδιασμού με τη «νόρμα», που πρέπει να ακολουθείται. Όσον αφορά τη συστημική μορφή αξιολόγησης, στόχος είναι μέσω αυτής ο έλεγχος της κατάκτησης των σκοπών του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός «τοποθετείται απέναντι» από τη στοχοθεσία. Η τρίτη κατηγορία είναι αυτή της «αυθεντικής», όπου βασική επιδίωξη είναι ο έλεγχος της ατομικής προόδου του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όπου «τοποθετείται απέναντι» στον εαυτό του (Βεργίδης & Καραλής, 1999, όπ. αναφ. στο Χουλιάρα, 2010).

2.5 Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Ο βασικός στόχος της απόκτησης από όλους τους πολίτες των απαραίτητων για τη ζωή ικανοτήτων και της παροχής των κατάλληλων υπηρεσιών για την πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τους αντανακλάται στην οργάνωση της εκπαίδευσης από τα διάφορα κράτη (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002· Κουμπιάδης, 2018· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Κουτούζης, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Μαντάς, κ.α. 2009. Ματσαγγούρας, 2019· Μπαγάκης, 2021· Μπακάλμπαση, κ.α., 2011). Ως εκ τούτου, τα κράτη μέλη έχουν ενισχύσει τις των προσπάθειών τους για τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα συμβάλλουν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βέβαια, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, ούτε ουδέτερη. Οι φορείς αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από μια συγκεκριμένη κοινωνική και ιδεολογική αφετηρία, άρα η αξιολόγησή τους αποτελεί μια μορφή έκφρασης της πρόθεσης εξυπηρέτησης του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου (Κάτσικας & Καββαδίας, 2002· Κουμπιάδης, 2018· Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999· Κουτούζης, 2008· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Μαντάς, κ.α. 2009. Ματσαγγούρας, 2019· Μπαγάκης, 2021· Μπακάλμπαση, κ.α., 2011).

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, τα τελευταία χρόνια, αποτελεί ένα ζητούμενο, παρά ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, που τίθεται από την κοινωνία ολοένα και πιο επιτακτικά. Παράγοντες όπως της οικονομικής κρίσης και του προβληματικού επιμερισμού των κονδυλίων είχε ως απόρροια την απαίτηση της αξιοποίησης κατά τον καλύτερο τρόπο και μέγιστης δυνατής απόδοσης, που εν τέλει καταλήγει να είναι γενική και καθολική. Η μόνη διαδικασία που μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των δυνατών και των αδύναμων

σημείων ενός οργανισμού, έτσι ώστε να ληφθούν βελτιωτικά μέτρα είναι η αξιολόγηση. Γενικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι απαραίτητη και αναγκαία καθώς υπάρχουν οικονομικοί, ψυχολογικοί – παιδαγωγικοί και πρακτικοί – διοικητικοί λόγοι. Αρχικά, σε οικονομικό επίπεδο, η εκπαίδευση, υπό το πρίσμα μιας μακροοικονομικής οπτικής μπορεί να θεωρηθεί μια επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο που κάνει κάθε κράτος, το οποίο αναμένεται να αποδώσει ωφέλειες στο κράτος, την κοινωνία και το άτομο (Μπακάλμπαση, κ.α. 2011).

Τέλος, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν οδήγησαν στην πρόκληση μιας ευαισθησίας στους φορολογούμενους πολίτες, οι οποίοι θέλουν να έχουν γνώση των δραστηριοτήτων, στις οποίες διατίθενται τα χρήματα του και αν η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται χαρακτηρίζεται από υψηλά στάνταρ. Αυτή η ευαισθησία οδήγησε στο αίτημα για αξιολόγηση (Eurydice, 2021).

Με το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης, σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2002), υφίσταται αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς εμπλέκεται σε μια διαδικασία να προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου τους και φέρει την ευθύνη για να το εκτελέσει και ταυτοχρόνως να σχεδιάσει ένα φάσμα αντισταθμιστικών παρεμβάσεων. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι μέσω της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την απόδοση τους και τον επαγγελματισμό τους, γεγονός που συνεπάγεται και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Καταληκτικά, ο διαγνωστικός χαρακτήρας της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί, αλλά να αναφερθεί ως ένας σημαντικός αντίκτυπος, καθώς συμβάλλει στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρέμβει έγκαιρα και έγκυρα στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών ή στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών για σωστό προσανατολισμό (Reynolds, et al., 1996).

Τέλος, γενικότερα από την σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος, η αξιολόγηση επιφέρει σε σημαντικό βαθμό θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, είναι αδιαμφισβήτητη η προσφορά ενός εύρους σημαντικών πληροφοριών που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση, όπως δαπανών, προγραμμάτων κτλ. Δεύτερον, διαπιστώνεται το φάσμα των αναγκών που υφίστανται στις σχολικής μονάδες και τρίτον μπορούν να συγκριθούν και να αναδειχθούν καλές πρακτικές. Γενικά, η αξιολόγηση μπορεί

να υποδείξει την κατεύθυνση για να υλοποιηθούν οι εκάστοτε στόχοι που επιλέγονται από την εκπαιδευτική πολιτική (Reynolds, et al., 1996). Τέλος, ο τρίτος λόγος είναι ο πρακτικός – διοικητικός, καθώς η αξιολόγηση αποτελεί μια ανάγκη για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που έχουν πρακτικό, διοικητικό ή εκπαιδευτικό χαρακτήρα όπως της προαγωγής μαθητών, της κρίσης του εκπαιδευτικού προσωπικού κ.α. (Παπακωνσταντίνου, 2002).

3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί ένα πολυσύνθετο ζήτημα που έχει διερευνηθεί κυρίως παλαιότερα όταν έγιναν οι πρώτες συζητήσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης οι σχετικές έρευνες φαίνεται να αυξάνονται, ειδικά στο ελληνικό συγκείμενο, όταν γίνεται συζήτηση για την ψήφιση και την εφαρμογή νέων νομοθεσιών. Ένα μέρος των μελετών έχει εστιάσει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφορικά με τους παράγοντες των μαθητών και των επιδόσεών τους, αλλά και της ανάγκης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Χαρίσης, 2007). Άλλες έρευνες, έχουν εστιάσει στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του τρόπου που αυτή η διαδικασία συμβάλλει ή όχι στην ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πίος, 2016). Έρευνες συσχετίζουν το νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τις αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κόσμου απέναντι σε προσπάθειες εφαρμογής της (Αναστασίου, 2014· Κουμπιάδης, 2018).

Συν τοις άλλοις, άλλοι ερευνητές (Πουρσανίδου, 2017· Πίος, 2016· Καραγιάννη, 2018) έχουν εστιάσει στην μελέτη της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ως μια μορφή εσωτερικής αξιολόγησης που διενεργείται από τα εμπλεκόμενα μέλη στον οργανισμό. Οι ερευνητές (Πουρσανίδου, 2017· Πίος, 2016· Καραγιάννη, 2018) έχουν καταλήξει ότι η μεταβλητή της ποιότητας στην εκπαίδευση επηρεάζεται σημαντικά από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχέση με τους στόχους, την ανάγκη ύπαρξης σύνδεσης ανάμεσα στο πλαίσιο του σχολείου και το πλαίσιο της κοινωνίας, την απόδοση ισορροπίας ανάμεσα στην πρακτική και θεωρητική εργασία, την απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς δεξιοτήτων διδασκαλίας κλπ. (Aziz et al.2018).

Επίσης, άλλοι ερευνητές έχουν εστιάσει τις μελέτες τους στον αντίκτυπο που έχει η διαδικασία της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, αλλά και το νομοθετικό πλαίσιο που προωθείται (Αναστασίου, 2014·Κουμπιάδης, 2018). Στην έρευνά τους οι Kyriakides και Campell (2004) υποστήριξαν ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του σχολείου υπαγορεύεται από δύο κύριες κοινωνικές τάσεις. Η πρώτη είναι αυτή της επένδυσης στην εκπαίδευση και η δεύτερη είναι αυτή της λογοδοσίας (απόδοσης λόγου) στους γονείς και

ευρύτερα στην κοινωνία. Αυτές οι δύο τάσεις συμβάλλουν στο να εμπλέκονται τα σχολεία σε μια διαρκή διαδικασία βελτίωσης, θεωρώντας ότι αυτή θα έχει σημαντικό αντίκτυπο στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Έτσι, η «δεξιότητα» του σχολείου να αλλάζει για να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας είναι και αυτή που μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Ο Faubert (2009) μελέτησε μέσα από την ερευνητική του δραστηριότητα τα συστήματα αξιολόγησης εξετάζοντας το σύνολο των πολιτικών που ακολουθούνται ως προς την διαδικασία της αξιολόγησης των σχολείων αλλά και των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα μέσα από την έρευνα του προσπάθησε να εντοπίσει ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής διαφορετικών προσεγγίσεων στην αξιολόγηση του σχολείου, αλλά και τις δυσκολίες που αναδύονται από την κατάρτιση και την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης. Εξέτασε αυτά τα αξιολογικά συστήματα ως προς τον αντίκτυπο που είχαν στα στοιχεία των σχολικών επιδόσεων και της μάθησης. Τέλος, διατύπωσε συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία που έχει η αξιολόγηση καθώς παρέχει σημαντικές ανατροφοδοτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματικότητα και την ενδυνάμωση των ικανοτήτων τους.

Η έρευνα των Brown et al. (2018) που διεξήγαγε σε στην Ιρλανδία επικεντρώθηκε στην εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε σχολικές μονάδες, από επιθεωρητές. Αυτό το έγγραφο υποστηρίζει ότι σχεδόν όλες οι επιθεωρήσεις που ακολουθούνται επί του παρόντος στην Ιρλανδία, αν και σε διαφορετικό βαθμό, εκφράζουν μια παρόμοια γενική ιδεολογία και μεθοδολογία για τη λογοδοσία και τη βελτίωση του σχολείου. Το πρώτο μέρος της εργασίας παρέχει μια ανάλυση των πρόσφατων αλλαγών στις πολιτικές σχολικής επιθεώρησης πέρα από τα σύνορα της Ιρλανδίας. Χρησιμοποιώντας την Ιρλανδία ως παράδειγμα περίπτωσης, το επόμενο μέρος της εργασίας παρέχει μια ανάλυση των πολιτικών και πρακτικών επιθεώρησης σχολείων της Ιρλανδίας που φαίνεται να αντικατοπτρίζουν άλλα συστήματα σχολικής επιθεώρησης. Για να ελέγξει αυτές τις υποθέσεις, η έρευνα παρέχει στη συνέχεια μια ανάλυση μιας συνέντευξης = με τον Επικεφαλή Επιθεωρητή των σχολείων στην Ιρλανδία. Τα στοιχεία υποδηλώνουν ότι υπάρχει μια ολόενα και πιο συγκλίνουσα προσέγγιση για την αξιολόγηση του σχολείου, η οποία διακρίνεται σε όλα τα σύνορα της

επιθεώρησης. Μεταξύ των πολλών πτυχών αυτού του μεταβαλλόμενου τοπίου είναι ο γρήγορος ρυθμός με τον οποίο τα σχολεία έχουν αποδεχθεί τα πλαίσια σχολικής επιθεώρησης και η εμφάνιση ενός γνήσιου συνεπαγγελματία σε αντίθεση με τον συνυπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης μεταξύ της επιθεώρησης και των σχολείων.

Η κρίση που προκλήθηκε από τον ιό COVID-19 έχει εκτεταμένες επιπτώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς τα σχολεία έκλεισαν τον Μάρτιο του 2020 σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο, όπως αναφέρουν οι Huber και Helm (2020). Στο άρθρο τους οι ερευνητές παρουσίασαν και συζήτησαν το Σχολικό Βαρόμετρο, μια γρήγορη έρευνα (από άποψη χρόνου αντίδρασης, χρόνου απάντησης και χρόνου διάδοσης) που διεξήχθη στη Γερμανία, την Αυστρία και την Ελβετία κατά τις πρώτες εβδομάδες του αποκλεισμού των σχολείων για την αξιολόγηση και την αποτύπωση της τρέχουσας σχολικής κατάστασης που προκλήθηκε από τον COVID-19. Αργότερα, το Σχολικό Βαρόμετρο επεκτάθηκε σε μια διεθνή έρευνα και ορισμένες χώρες διεξήγαγαν την έρευνα στις δικές τους γλώσσες. Στη Γερμανία, την Αυστρία και την Ελβετία, 7116 άτομα συμμετείχαν στη γερμανική έκδοση: 2222 γονείς, 2152 μαθητές, 1949 σχολικό προσωπικό, 655 διευθυντές σχολείων, 58 σχολικές αρχές και 80 μέλη του συστήματος σχολικής υποστήριξης.

Στόχος ήταν η συλλογή, η ανάλυση και η παρουσίαση δεδομένων με διερευνητικό τρόπο για ενημέρωση πολιτικής, πρακτικής και περαιτέρω έρευνας. Σε αυτό το άρθρο, οι ερευνητές παρουσίασαν ορισμένα υποδειγματικά πρώτα αποτελέσματα και πιθανές επιπτώσεις για την πολιτική, την πρακτική και την έρευνα. Επιπλέον, αναλογίστηκαν τα δυνατά σημεία και τους περιορισμούς του Σχολικού Βαρόμετρου και των γρήγορων ερευνών, καθώς και τις μεθοδολογικές επιλογές συλλογής και ανάλυσης δεδομένων κατά τη χρήση μιας προσέγγισης σύντομης έρευνας παρακολούθησης. Συγκεκριμένα, συζήτησαν τις μεθοδολογικές προκλήσεις που σχετίζονται με δεδομένα έρευνας αυτού του είδους, συμπεριλαμβανομένων των προκλήσεων που σχετίζονται με τον έλεγχο υποθέσεων και τις προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Κλείνοντας, τα βασικά συμπεράσματα εστίασαν σε θέματα αξιολόγησης και λογοδοσίας σε περιόδους κρίσης με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της λειτουργίας των σχολικών οργανισμών.

Το άρθρο των McNamara, et al. (2022) εξέτασε την υποχρεωτική σχολική αυτοαξιολόγηση στην Ιρλανδία. Έθεσε σημαντικό ιστορικό και σύγχρονο πλαίσιο τεκμηριώνοντας την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης στην Ιρλανδία κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 και στη νέα χιλιετία, προτού καταγράψει την άνοδο της σχολικής αυτοαξιολόγησης κατά τη διάρκεια των αυστηρών οικονομικών συνθηκών της μετά το 2008. Τρεις βασικοί λόγοι προτείνονται για την άνοδο της σχολικής αυτοαξιολόγησης: η επιρροή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, η αντιληπτή ανάγκη για περισσότερη υπευθυνότητα και η ώθηση προς τα αυτοδιαχειριζόμενα σχολεία. Κατά τη συζήτηση για το σκοπό της σχολικής αυτοαξιολόγησης στην Ιρλανδία, υποστηρίζεται ότι δεν στηρίζεται σε καμία ενιαία λογική, αλλά σε ένα σύνολο αλληλοκαλυπτόμενων λογικών συνυφασμένων με συμπληρώματα και αντιφάσεις. Συμπεραίνεται ότι ενώ η βελτίωση προωθείται κατά κύριο λόγο στον επίσημο λόγο, κυριαρχεί η λογοδοσία και οι οικονομικές λογικές.

Πιο πρόσφατα στην έρευνα των Seabra et al., (2022) αναφέρεται ότι στο πλαίσιο της αυξανόμενης αυτονομίας των σχολείων, οι μηχανισμοί εξωτερικής αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένης της Εξωτερικής Αξιολόγησης των Σχολείων (EES), είναι όλο και πιο κεντρικοί στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αυτό το έγγραφο βασίζεται στην τεκμηριωμένη ανάλυση όλων των εκθέσεων του τρίτου κύκλου της εξωτερικής αξιολόγησης στην Πορτογαλία (77 εκθέσεις), εστιάζοντας σε δύο από τις ενότητες αυτών των εκθέσεων—τα δυνατά σημεία και τους τομείς προς βελτίωση που εντοπίστηκαν σε αυτές. Η ανάλυση είχε ως στόχο να αποκαλύψει τους τομείς που τονίζει επί του παρόντος η εξωτερική αξιολόγηση ως σχετικές για την αξιολόγηση της ποιότητας των σχολείων και τον εντοπισμό τάσεων μεταξύ ετών εφαρμογής και εδαφικών περιοχών. Τα αποτελέσματα προσδιορίζουν ορισμένες επιπτώσεις, υπογραμμίζοντας τις επιπτώσεις των παραγόντων που ερμηνεύουν και εφαρμόζουν τις πολιτικές. Ορισμένοι τομείς επισημαίνονται ως κρίσιμοι—όπως ο αντίκτυπος της αυτοαξιολόγησης, η διαχείριση, η διαχείριση προγράμματος σπουδών, η επίβλεψη και η συνοδεία διδακτικών πρακτικών, η αξιολόγηση, οι παιδαγωγικές πρακτικές ή η ανάλυση και βελτίωση των αποτελεσμάτων. Αυτοί οι τομείς ευθυγραμμίζονται με ευρύτερες προτεραιότητες εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην εισαγωγή του παρόντος κεφαλαίου έχουν γίνει διάφορες έρευνες που αφορούν διάφορους τομείς της αξιολόγησης τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε ελληνικό, όπως για παράδειγμα των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η μελέτη του Ρούσση (2006) εστίασε, λοιπόν, στη διερεύνηση των απόψεων 234 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε διάφορες ειδικότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και απασχολούνταν σε σχολεία του Ν. Μεσσηνίας. Ο ερευνητής προχώρησε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της ατομικής αξιολόγησής τους και τη συμβολής της στο να βελτιωθεί η αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε το ερευνητικό εργαλείο του ερωτηματολογίου για να συλλέξει το δείγμα του. Μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τάχθηκε υπέρ της αναγνώρισης της χρησιμότητας της ατομικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική συνθήκη, καθώς ανέφεραν ότι συνολικά με την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει εποικοδομητικά στην παροχή καλύτερων εκπαιδευτικών υπηρεσιών που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα διατυπώθηκαν επιφυλάξεις από τους συμμετέχοντες ως προς την ορθότητα και την αντικειμενικότητα της διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά και την καταλληλότητα των αξιολογητών, δηλαδή αν είχαν τα κατάλληλα και τα απαραίτητα προσόντα. Αναφορικά με το ζήτημα της συμβολής της αξιολόγησης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι δηλώσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών εστίασαν στο ότι είναι απαραίτητο η αξιολόγηση να έχει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας έτσι ώστε να μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα οφέλη στους μαθητές.

Στο ελληνικό συγκείμενο την ίδια χρονιά οι Αθανασίου και Γεωργούση (2006) διεξήγαγαν έρευνα που επίσης το δείγμα αποτελούταν από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Ηπείρου. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη τους στη διερεύνηση του κατά πόσο είναι αναγκαία ή όχι η ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι στόχος ήταν να μελετηθεί ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι κατάλληλοι φορείς που θα είχαν τη δικαιοδοσία και την ευθύνη να πραγματοποιούν την αξιολόγηση. Επίσης, μελέτησαν ποια θα πρέπει, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος,

να είναι η συχνότητα υλοποίηση της αξιολόγησης, αλλά και ποιο είναι το φάσμα των παραγόντων που την επηρεάζουν (π.χ. οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο Διευθυντής, η σχετική νομοθεσία κλπ.). Τέλος οι ερευνητές επικεντρώθηκαν στη μελέτη των απόψεων των συμμετεχόντων ως προς τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο του δομημένου ερωτηματολογίου για να συλλεχθούν οι απαντήσεις του δείγματος. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κατέληξαν σε ορισμένες σημαντικές διαπιστώσεις αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι είχαν αναπτύξει μια θετική στάση θεωρώντας πως αυτή η συνθήκη μπορεί να συμβάλλει εποικοδομητικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να συνεχίσουν να κάνουν βήματα βελτίωσης και να ενδιαφέρονται για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων τους. Ωστόσο, ο βασικός προβληματισμός τους ήταν αν οι φορείς αξιολόγησης έχουν την απαραίτητη επιστημονική επάρκεια για να διεξάγουν μια έγκυρη και αξιόπιστη διαδικασία αξιολόγησης που να χαρακτηρίζεται από τα κατάλληλα κριτήρια και εργαλεία. Τα άτομα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι τα κατάλληλα για να αξιολογήσουν είναι εξωτερικοί αξιολογητές και δευτερευόντως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα των Αθανασίου και Γεωργούση (2006) αναφορικά με τον τομέα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών, επισήμαναν ότι η αξιολόγηση πρέπει να εστιάσει στους ακόλουθους τομείς: της επιστημονικής κατάρτισης, της διδακτικής ικανότητας, της συστηματικής προετοιμασίας για το διδακτικό έργο και των επικοινωνιακών ικανοτήτων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Τέλος, η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποφάνθηκε ότι δεν πρέπει να είναι συνεχής η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή όχι με αυξημένη συχνότητα καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αγχώσει και να επηρεάσει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς. Ο βασικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών είναι κατά πόσο οι αξιολογητές έχουν τα απαραίτητα προσόντα ,τις ικανότητες και την επάρκεια για την αξιολόγηση εύρημα που συνάδει με όσα ανέφεραν και οι προηγούμενες έρευνες. Θεωρούν ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να έχουν άρτια κατάρτιση και να κατέχουν ένα φάσμα τόσο επιστημονικών όσο και διδακτικών

γνώσεων και εν τέλει η αξιολόγηση συνολικά να έχει διαγνωστικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα, παρά ελεγκτικό.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Η ποιοτική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς επιδιωκόταν από τους μελετητές να διερευνήσουν ένα φαινόμενο σε βάθος, χωρίς να επιδιώκεται να εξαχθούν αριθμητικά δεδομένα που ποσοτικοποιούνται και μπορούν να γενικευτούν ως τάσεις στον ευρύτερο πληθυσμό. Η ποιοτική έρευνα συνδέεται με συγκεκριμένες παραδοχές που αφορούν τη φύση της (κοινωνικής και ψυχολογικής) πραγματικότητας (δηλαδή την οντολογία) και τη βάση ή τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να γνωρίσουμε την πραγματικότητα αυτήν (δηλαδή την επιστημολογία). Ουσιαστικά, βασική θέση είναι ότι δεν «μιλούν από μόνα τους» τα γεγονότα αλλά ότι κάθε παρατήρηση του κόσμου μας είναι διαποτισμένη από ένα φάσμα προϋπάρχουσων παραδοχών, καθώς ως ένα βαθμό υφίσταται καθορισμός του τρόπου που τα άτομα θα επιλέξουν να εξετάσουν κάθε παρατήρηση (Mertens, 2009).

Οι ερευνητές ακολούθησαν το κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα καθώς η έμφαση της ποιοτικής έρευνας ήταν στην «κοινωνικά κατασκευασμένη» φύση της πραγματικότητας και οι ερευνητές αποφάσισαν να οικοδομήσουν μια κυκλική-διαλεκτική σχέση με αυτό το οποίο μελετούν. Επίσης, εστίασαν στους σύνθετους τρόπους γέννησης και νοηματοδότησης της κοινωνικής εμπειρίας, δηλαδή πώς (υπό το πρίσμα του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος) τα άτομα αποδίδουν νόημα στις δραστηριότητες και πώς αυτό έχει σχέση με την συμπεριφορά τους (Mertens, 2009).

4.2 Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά στο Φιλανδικό, Γαλλικό, Πορτογαλικό και Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τα ζητήματα που άπτονται της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον στόχο της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα ακόλουθα:

1. Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιο είναι το είδος εξουσίας που προωθείται;
2. Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης που προωθείται;
3. Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποιες είναι οι μορφές αξιολόγησης;
4. Μελετώντας συγκριτικά τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ποια είναι τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην εκάστοτε περίπτωση;

4.3 Άξονες Ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία όπως θα αναλυθεί εκτενώς στη συνέχεια θα γίνει παρουσίαση τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω της χρήσης της ανάλυσης περιεχομένου. Τα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα (Φιλανδικό, Αγγλικό, Πορτογαλικό και Γαλλικό) θα αναλυθούν με βάση τρεις θεματικούς άξονες:

(α) δομή και οργάνωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος,

(β) στόχος της αξιολόγησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και

(γ) μορφές, κριτήρια και μέσα αξιολόγησης του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι άξονες ανάλυσης προέκυψαν κατόπιν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, της υφιστάμενης ελληνικής συνθήκης, τη μελέτη άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και του ερευνητικού προβληματισμού της ερευνήτριας.

4.4 Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Στον τομέα της ποιοτικής έρευνας, μια από τις σπάνια αναγνωρισμένες, αλλά πιο ευρέως εφαρμοσμένες μεθόδους, είναι η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Μέσω της θεματικής ανάλυσης προωθείται η συστηματική αναγνώριση, η οργάνωση και η κατανόηση των μοτίβων που επαναλαμβάνονται σε ένα σύνολο δεδομένων. Ουσιαστικά,

λοιπόν, ο ερευνητής μελετά τα δεδομένα και ανιχνεύει τα μοτίβα εκείνα που είναι σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα και μπορούν να οδηγήσουν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί (Τσιώλης, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καθώς τα δεδομένα θα αντληθούν από προγενέστερη και υφιστάμενη βιβλιογραφία. Αναφορικά με τη διάθεση των δεδομένων θα πρέπει να καταγραφεί ότι γίνεται με τυπικό ή άτυπο τρόπο. Ο τυπικός τρόπος αφορά τα στοιχεία που συγκεντρώνονται, οργανώνονται και διατίθενται από δημόσιους φορείς και οργανισμούς, ενώ ο άτυπος τρόπος αφορά πρωτογενείς έρευνες που έχουν γίνει από άλλους ερευνητές (Τσιώλης, 2011).

Η δευτερογενής θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων δίνει τη δυνατότητα στο ερευνητή να συλλέξει δεδομένα και να τα αναλύσει εκ νέου με έναν διαφορετικό τρόπο, υπό το πρίσμα νέων ερευνητικών ερωτημάτων. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται εφικτή η διεύρυνση της ερμηνείας των πρωτογενών δεδομένων μιας έρευνας. Παράλληλα, όπως θα γίνει και στην παρούσα έρευνα, η δευτερογενής ανάλυση προάγει τη συγκριτική έρευνα στοιχείων που έχουν συλλεχθεί σε διαφορετικό χρονικό ή χωρικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή στοιχείων από τέσσερις διαφορετικές χώρες αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους σύστημα, θα ήταν πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί με διαφορετική μέθοδο, κι έτσι, με την δευτερογενή ανάλυση αυτό καθίσταται εφικτό. Παράλληλα, όταν τα δευτερογενή δεδομένα προέρχονται από έγκριτες και έγκυρες έρευνες, αυτό αποτελεί έναν δείκτη ποιότητας της θεματικής ανάλυσης, καθώς τα συμπεράσματα που θα προκύψουν είναι δύσκολο να αμφισβητηθούν (Τσιώλης, 2011).

4.5 Μεθοδολογική Στρατηγική

Στο παρόν υποκεφάλαιο θα παρουσιαστεί η διαδικασία που ακολουθήθηκε, προκειμένου να συλλεχθούν τα δευτερογενή δεδομένα για την θεματική ανάλυση. Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ερευνήτρια δεν περιορίστηκε μόνο στη συλλογή στοιχείων μόνο με τον τυπικό ή τον άτυπο τρόπο, αλλά θεώρησε ότι όλα τα δεδομένα, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν. Ωστόσο, θα μπορούσε ίσως, να επισημανθεί ότι δόθηκε λίγο περισσότερο έμφαση στον τυπικό τρόπο, διότι ο τρόπος που δομείται και λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό

σύστημα αποτελεί αντικείμενο ποικίλων εκθέσεων και καταγραφών από τα αρμόδια Υπουργεία και φορείς της εκάστοτε χώρας, καθώς και από τους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η ερευνήτρια αναζήτησε στη μηχανή αναζήτησης της Google τους επίσημους ιστότοπους των εκπαιδευτικών φορέων για την Φινλανδία, την Αγγλία, τη Γαλλία και την Πορτογαλία. Μέσω της αναζήτησης κατέληξε στους εξής ιστότοπους: το <https://finlandabroad.fi> για το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα <http://www.education.gov.uk/>, <http://www.ofsted.gov.uk/>, <http://new.wales.gov.uk/>, <https://www.raiseonline.org/> και <http://www.ofsted.gov.uk> για το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το <http://www.education.gouv.fr/> για το γαλλικό και το <https://www.portugal.gov.pt/> για το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας. Παράλληλα, μέσω της αναζήτησης αυτής, βρέθηκε ο ιστότοπος του Παρατηρητηρίου της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), στον οποίο υπάρχουν δεδομένα για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στη συνέχεια, η συλλογή στοιχείων και δεδομένων επικεντρώθηκε στην αναζήτηση επίσημων εκθέσεων και εγγράφων από εκπαιδευτικούς φορείς των χωρών ή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το υλικό που βρέθηκε είναι αρκετό και αφορά είτε ευρωπαϊκές εκθέσεις, όπως της Ευρωπαϊκής Κομισιόν, και το European Education Culture Executive Agency Eurydice της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Επίσης, εκθέσεις και αναφορές έχουν δημοσιεύσει στο διαδίκτυο πολλοί φορείς αξιολόγησης από την Αγγλία, όπως το DCELLS, το DfES, το Ofsted και το Estyn. Τέλος, μέσω της αναζήτησης στον Μελετητή της μηχανής αναζήτησης της Google βρέθηκαν ερευνητικά άρθρα, των οποίων το θέμα ήταν η διερεύνηση της λειτουργίας και του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Έτσι, αξιοποιήθηκαν τα άρθρα των Σκαράκη & Φράγκου (2018), του Federick (2020), των Voogt & Kasurinen (2005) και των Hildén & Rautopuro (2017).

Κατόπιν της συλλογής των δευτερογενών δεδομένων, ακολούθησε η διερεύνηση των στοιχείων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά την ανάλυση στους τρεις βασικούς θεματικούς άξονες που προαναφέρθηκαν. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι για κάθε θεματικό άξονα υπήρξαν λέξεις – κλειδιά, που χρησιμοποιήθηκαν για να διευκολύνουν το έργο της ερευνήτριας. Για τον πρώτο θεματικό άξονα, λέξεις – κλειδιά

ήταν η «δομή» και η «οργάνωση», για τον δεύτερο, οι λέξεις «στόχος» και «αξιολόγηση» και για τον τρίτο, οι φράσεις «μορφές αξιολόγησης», «κριτήρια αξιολόγησης» και «μέσα αξιολόγησης». Αναλυτικότερα, λοιπόν, στο εύρος των διαθέσιμων δεδομένων αναζητήθηκαν τα στοιχεία που αφορούσαν τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, προκειμένου να ενταχθούν στον πρώτο θεματικό άξονα. Στη συνέχεια, για τον δεύτερο θεματικό άξονα αναζητήθηκαν στοιχεία που αφορούσαν τους στόχους της αξιολόγησης και τέλος οι μορφές, τα κριτήρια και τα μέσα της αξιολόγησης της κάθε χώρας εντάχθηκαν στο πλαίσιο του τρίτου θεματικού άξονα.

Η καταγραφή των στοιχείων έγινε ανά θεματικούς άξονες, στους οποίους παρουσιάζονται κατά σειρά τα δεδομένα για την Φινλανδία, την Αγγλία, τη Γαλλία και την Πορτογαλία. Κατόπιν της καταγραφής αυτών των στοιχείων στο κεφάλαιο των Συμπερασμάτων – Συζήτησης παρουσιάζονται συγκριτικά τα σημαντικότερα αποτελέσματα και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

5. Συγκριτική μελέτη και ανάλυση των συστημάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Φινλανδία-Αγγλία-Πορτογαλία-Γαλλία.

5.1 Θεματικός άξονας: Δομή και οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα αποκεντρωμένο στο οποίο για την παροχή της εκπαίδευσης την ευθύνη την έχουν αποκλειστικά οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και πιο συγκεκριμένα οι δήμοι της χώρας. Όπως αναφέρεται συγκεκριμένα, στο άρθρο των Σκαράγκη & Φράγκου (2018) έχει αναπτυχθεί ως μέρος της γενικής κοινωνικής πολιτικής η εκπαιδευτική πολιτική της Φινλανδίας και βρίσκεται σε αρμονία με την στοχοθεσία της. Βρίσκεται στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος το φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης, γεγονός που προέρχεται από τις υψηλές επιδόσεις των Φινλανδών μαθητών στο διαγωνισμό PISA, στον οποίο κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών καταλαμβάνουν πρώτες θέσεις μεταξύ των συνομηλίκων τους από σαράντα τρεις χώρες.

Η βασική αρχή της εκπαιδευτικής της πολιτικής υπήρξε η ισότητα ευκαιριών, τα αποτελέσματα του διαγωνισμού αποτέλεσαν ένα αποδεικτικό στοιχείο για να διαψευστεί ότι η αριστεία δεν συμβαδίζει με την ισότητα ευκαιριών. Η εκπαίδευση συμβαδίζει με το πολίτευμα που εφαρμόζεται σε μια χώρα, αλλά και τη δομή στην οποία βασίζεται το κράτος. Στο επίσημο site της φινλανδικής πρεσβείας στην Αθήνα(<https://finlandabroad.fi>), υπάρχουν πληροφορίες για την περίπτωση της Φινλανδίας, η οποία αποτελεί πρότυπο ως προς το επίπεδο της λειτουργίας των κοινοβουλευτικών θεσμών και της υπακοής σε αρχές που συμφωνούν με τις αξίες της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Ακόμα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις και όλα τα άτομα του πληθυσμού μπορούν να απολαμβάνουν τις υπηρεσίες του κράτους πρόνοιας. Σε ένα τέτοιο κράτος λοιπόν, που μεριμνά για την ενθάρρυνση θεμελιωδών αξιών της ζωής, χωρίς να καταπατά τα δικαιώματα των πολιτών του, τίθενται τα θεμέλια για να αναπτυχθεί ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, στον εν λόγω ιστότοπο (<https://finlandabroad.fi>), γίνεται αναφορά στο διαχωρισμό των τριών επιπέδων των αρμοδιοτήτων που αφορούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αρχικά, στο κεντρικό επίπεδο υφίσταται ο θεσμός του Κοινοβουλίου, της κυβέρνησης και του Υπουργείου Παιδείας. Το τελευταίο όργανο του κράτους φέρει την ευθύνη για τους τομείς της έρευνας, των θρησκευμάτων και του αθλητισμού, ενώ σε αυτό υπάγονται κοινοβουλευτικά σώματα ειδικών, το καθένα εκ των οποίων έχει υπό την ευθύνη του ένα σημαντικό εύρος αρμοδιοτήτων, όπως του σχολικού προγράμματος και της εκπαίδευσης.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας παρατίθενται στο άρθρο του Federick (2020). Αναλυτικότερα, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικές και πολιτιστικές υποθέσεις είναι ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, που εκπροσωπείται στην κυβέρνηση με δύο υπουργούς. Το φινλανδικό κοινοβούλιο προβαίνει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και των γενικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρέπει να τονιστεί ότι η κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Π.) είναι τα υπεύθυνα όργανα για την εφαρμογή αυτής της πολιτικής σε κεντρικό διοικητικό επίπεδο. Το διοικητικό συμβούλιο προβαίνει στην κατάρτιση και την έγκριση του πυρήνα των προγραμμάτων σπουδών και είναι υπεύθυνο περί της αξιολόγησης του συστήματος εκπαίδευσης, εξαιρουμένων των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη Φιλανδία τα περισσότερα σχολεία υπάγονται στους δήμους ή τις ομοσπονδίες των δήμων και λιγότερα σε ιδιωτικούς φορείς παροχής εκπαίδευσης ή στο κράτος. Αξίζει να αναφερθεί ότι απαγορεύεται από τη νομοθεσία η καταβολή διδάκτρων στα ιδιωτικά σχολεία, καθώς αυτά είναι χρηματοδοτούμενα από την Πολιτεία και τους Δήμους. Η ευθύνη της χρηματοδότησης και η κατασκευή σχολείων κατανέμεται μεταξύ του κράτος και τις τοπικές αρχές ή άλλους παρόχους εκπαίδευσης, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Σκαράκη & Φράγκου (2018). Επιπρόσθετα, βάσει των πληροφοριών που αντλούνται από τον ιστότοπο της φινλανδικής πρεσβείας (<https://finlandabroad.fi>), πλην της δικής τους χρηματοδότησης, οι τοπικοί φορείς παροχής εκπαίδευσης έχουν το δικαίωμα της λήψης κρατικής επιχορήγησης αλλά και είναι υπεύθυνοι για το κόστος λειτουργίας των ιδρυμάτων. Τα κριτήρια χρηματοδότησης είναι τα ίδια, ανεξάρτητα από

το ιδιοκτησιακό καθεστώς. Ο διευθυντής ευθύνεται συνολικά για να διαχειριστεί άμεσα ζητήματα του σχολείου.

Αναφορικά με τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών μονάδων, πληροφορίες αντλούνται από τον ιστότοπο του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013α). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται είτε από τις σχολικές μονάδες ή από τους ιδιοκτήτες, ή τους διευθυντές ή τους δήμους. Τα τοπικά συμβούλια έχουν την ευθύνη για να παρέχουν δωρεάν εκπαίδευση καθώς επίσης και είναι υπεύθυνα για την ανάληψη φορολογητικών αρμοδιοτήτων μοιράζοντας τα χρήματα στους επιμέρους εκπαιδευτικούς τομείς. Η ανάληψη της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γίνεται από κρατικές, δημοτικές ή ιδιωτικές πηγές. Τέλος, ο καθορισμός της ύλης της διδασκαλίας γίνεται μέσω της κεντρικής εξουσίας, αλλά οι εκδοτικοί οίκοι της Φινλανδίας φέρουν την ευθύνη για να δημιουργήσουν τα κατάλληλα σχολικά βιβλία. Θεωρητικά, η κυβέρνηση συμβάλλει στη χρηματοδότηση όλων των σχολείων. Επί του πρακτέου το σύνολο των εξόδων της εκπαίδευσης γίνεται από τους τοπικούς δήμους.

Στη συνέχεια, εξετάζοντας τη δομή και την οργάνωση του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρείται, αρχικά, ότι παρουσιάζει αισθητές διαφορές συγκριτικά με τα υπόλοιπα υπό εφαρμογή εκπαιδευτικά συστήματα σε άλλα τμήματα του Μ. Βασιλείου (Σκωτία, Ουαλία, Β. Ιρλανδία). Υπάρχει όμως αύξηση του βαθμού διαφοροποίησης σε σημαντικό βαθμό συγκριτικά με τη Σκωτία, και λιγότερο συγκριτικά με την Ουαλία. Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το παρατηρητήριο ΑΕΕ(Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β) κρίνεται ως ένα αντιπροσωπευτικό αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό, όπως άλλωστε και το φινλανδικό. Σε αυτό το σύστημα είναι διαμοιρασμένη η ευθύνη της παροχής του εκπαιδευτικού έργου και ανήκει, αναλόγως του τύπου του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στη Τοπική Αρχή, σε μη κερδοσκοπικό οργανισμό ή φορέα όπως είναι οι Εκκλησίες, τα Διοικητικά Συμβούλια των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Παράλληλα, στον ιστότοπο του Παρατηρητηρίου ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β) υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με τον ρόλο του Υπουργείου Παιδείας (Department for Education, DfE), στο οποίο απολήγει βέβαια η γενική ευθύνη, καθώς φέρει την ευθύνη

του του προγραμματισμού και της παρακολούθησης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Επίσης το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills, BIS), φέρει την ευθύνη της επιστήμης, της καινοτομίας, των δεξιοτήτων, της εκπαίδευσης πέραν της βασικής, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων .

Σε αντίθεση με το φινλανδικό και το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην περίπτωση της Γαλλίας το Κοινοβούλιο καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας και τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης, γεγονός που αναδεικνύει τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. Στη διαδικασία της ρύθμισης και της οργάνωσης της εκπαίδευσης το κράτος έχει τον κυρίαρχο λόγο δεδομένου ότι παραδοσιακά είναι συγκεντρωτικό το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως επισημαίνεται στον ιστότοπο του Παρατηρητηρίου ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013γ). Σε κεντρικό επίπεδο, η ευθύνη διαμοιράζεται προς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη σχολική εκπαίδευση και προς το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Η κεντρική κυβέρνηση δεν έχει μόνο την ευθύνη για να διαμορφώσει την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και την πρόσληψη και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενώ ταυτόχρονα μεριμνά για τον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων.

Από την έναρξη μιας διαδικασίας αποκέντρωσης τη δεκαετία του 1980, οι τοπικές αρχές ανέλαβαν σταδιακά όλο και μεγαλύτερο ρόλο ως προς το επίπεδο διαχείρισης των θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος όπως της κατασκευής και συντήρησης των σχολικών κτιρίων, της προμήθειας του εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ. Η υποστήριξη της αξιολόγησης του γαλλικού συστήματος σχολικής εκπαίδευσης σε κεντρικό επίπεδο γίνεται από τον φορέα της Διεύθυνσης Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP -Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance) που υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας καθώς και από την Γενική Επιθεώρηση-IGEN (Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας) και IGAENR (Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας).

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος της Πορτογαλίας, το οποίο θεωρείται συγκεντρωτικό, καθώς τελεί υπό την ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών, το οποίο είναι υπεύθυνο για τον καθορισμό, τον συντονισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών. Αναλυτικότερες πληροφορίες αντλούνται από το Παρατηρητήριο ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013δ), στο οποίο επισημαίνεται ότι για να μπορέσει ο φορέας του Υπουργείου να εκπληρώσει τον σύνθετο ρόλο του έχει προχωρήσει στη διάθεση κρατικών υπηρεσιών (κεντρικών και περιφερειακών), συμβουλευτικών οργάνων και άλλων φορέων. Αναφορικά με τις αυτόνομες περιοχές των Αζόρων και της Μαδέρας στις περιφερειακές κυβερνήσεις ανήκει η ευθύνη της εκπαίδευσης. Αυτές μέσα από τις αντίστοιχες περιφερειακές γραμματείες για την Εκπαίδευση είναι υπεύθυνες για την προσαρμογή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής διαμορφώνοντας ένα περιφερειακό σχέδιο και για την διαχείριση ανθρώπινων, υλικών και οικονομικών πόρων.

5.2 Θεματικός άξονας: Οι στόχοι της αξιολόγησης

Ο παρών θεματικός άξονας επικεντρώνεται στην αξιολόγηση του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και στους στόχους που θέτει η κάθε χώρα. Αρχικά, αναφερόμενοι στο φινλανδικό σύστημα, σύμφωνα με το άρθρο των Σκαράγκη & Φράγκου (2018), αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της φινλανδικής εκπαίδευσης και συνδέεται με τους τομείς της οργάνωσης και διοίκησης της σε επίπεδο, τοπικό και κεντρικό. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιτελεί ένα σύνολο βασικών λειτουργιών που παρουσιάζονται ακολούθως. Η πρώτη λειτουργία είναι της συγκέντρωσης και της ανάλυσης των πληροφοριών / δεδομένων για να ληφθεί μια εκπαιδευτική απόφαση σε επίπεδο τοπικό και κεντρικό. Η δεύτερη λειτουργία είναι αυτή της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και γενικά του τρόπου που λειτουργεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η τρίτη και τελευταία λειτουργία είναι αυτή της ανάπτυξης/ βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ο βασικός στόχος της αυτοαξιολόγησης του σχολείου είναι να επιφέρει βελτιώσεις στη μάθηση των μαθητών και των μαθητών (Eurydice, 2009/2010)

Στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαδικασία της αξιολόγησης είναι πιο σύνθετη και γίνεται με δύο τρόπους, με την υποχρεωτική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) και με την εξωτερική αξιολόγηση-επιθεώρηση των σχολικών μονάδων από το Office for Standards in Education OFSTED. Ταυτόχρονα, προς την ίδια κατεύθυνση συνδυαστικά με όλα τα παραπάνω υφίσταται η λειτουργία ενός συνόλου μηχανισμών για τη συλλογή και την ανάλυση των πληροφοριών, για τη γνωστοποίηση πινάκων επίδοσης, για τον προσδιορισμό των κατώτερων εθνικών ορίων (national 'floor standards'), για τον έλεγχο των κυβερνητικών εκπαιδευτικών και την επιθεώρηση των Τοπικών Αρχών. Γενικότερα, αυτό που παρατηρεί κανείς, μελετώντας τους ιστότοπους των αρμόδιων φορέων του οργανισμού OFSTED είναι ότι η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας γίνεται εντός ενός ισχυρού πλαισίου απόδοσης λόγου προς τον μαθητικό πληθυσμό, τους γονείς, την κυβέρνηση και τους φορείς της, καθώς και την κοινωνία. Ο υψηλός βαθμός λογοδοσίας αποτελεί μια μορφή εξισορρόπησης του αποκεντρωτικού χαρακτήρα και της αυτονομίας που υπάρχει στον εκπαιδευτικό τομέα (Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008·DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008·Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted,n.d).

Η γενική εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει στην κυβέρνηση, η οποία ωστόσο δεν ευθύνεται για την διεκπεραίωση της διαδικασίας της εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Η ανάθεση αυτού του έργου έχει γίνει κατά κύριο λόγο στο OFSTED που αποτελεί έναν ανεξάρτητο οργανισμό και έχει το καθήκον του ελέγχου των σχολικών μονάδων που εντάσσονται ή μη στην αρμοδιότητα των τοπικών αρχών. Ο έλεγχος του OFSTED γίνεται από μία επιτροπή (TOR), την οποία έχει ορίσει η Βουλή των Κοινοτήτων. Το κράτος προβαίνει, ακόμα, στον καθορισμό του γενικού πλαισίου για να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο τομέας της επιθεώρησης, για την οποία ευθύνεται η μη υπουργική δημόσια υπηρεσία «Ofsted». Η Εκπαιδευτική Πράξη του 2005 αποτελεί τη νομοθετική βάση για το σύστημα επιθεώρησης των σχολείων που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο, η οποία τροποποιήθηκε με τον εκπαιδευτικό νόμο του 2011, όπως αναφέρεται στο Παρατηρητήριο ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β).

Η συνθετότητα του συστήματος αξιολόγησης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται επίσης και από το γεγονός ότι ευθύνες έχει και η τοπική αυτοδιοίκηση που επικεντρώνονται σε τρία ζητήματα, της εξασφάλισης της επάρκειας των σχολικών κτιρίων, της αντιμετώπισης της χαμηλής επίδοσης των σχολικών μονάδων και της διασφάλισης της εφαρμογής υψηλών προδιαγραφών, καθώς και της υποστήριξης των αδύνατων μαθητών και των εφήβων. Οι οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης (Local authorities - LAs) έχουν το καθήκον της παρακολούθησης των επιδόσεων των σχολικών μονάδων μέσα από τη συλλογή πληροφοριών και σε ενδεχόμενη ανησυχία λόγω της εικόνας των σχολικών μονάδων είναι εξουσιοδοτημένοι να απαιτήσουν από τη διοίκηση να προχωρήσει στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων προς βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σε ορισμένες μάλιστα περιοχές τα σχολεία προβαίνουν στην αξιοποίηση, με χρηματικό αντίτιμο, συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω της τοπικής αυτοδιοίκησης (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β· Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008·DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008·Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted,n.d).

Περίπου στο ίδιο πλαίσιο κινείται το σύστημα αξιολόγησης του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο υπάρχει ένας οργανισμός, ανάλογος του OFSTED, η Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP - Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance). Η DEPP διοικητικά υπάγεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και σύμφωνα με πληροφορίες που αντλούνται από τον επίσημο ιστότοπο του (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, n.d.), καθώς και από την επίσημη έκθεση της Ευρωπαϊκής Κομισιόν για την εκπαίδευση στη Γαλλία, κατά τα έτη 2009/2010 (European Commission, 2009/2010), προκύπτει ότι πρέπει να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται το πληροφοριακό στατιστικό σύστημα του Υπουργείου. Στο πλαίσιο αυτό, συνεργατικά με ένα εύρος διαφορετικών υπουργικών τμημάτων, προβαίνει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος πολλαπλών αξιολογήσεων, ερευνών και μελετών που αφορούν συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, βάσει της ευρωπαϊκής εγκυκλοπαίδειας για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα (Eurypedia, n.d.) η DEPP συμμετέχει σε ένα εύρος ευρωπαϊκών και διεθνών προγραμμάτων για να συγκριθούν οι επιδόσεις και οι τρόποι λειτουργίας των διαφόρων

εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντίθετα μέσω της ποιοτικής προσέγγισης των Γενικών Επιθεωρητών, η DEPP προβαίνει στη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα ιδρύματα και τους μαθητές. Δίνοντας έμφαση στη δυνατότητα των σχολικών ιδρυμάτων προς ανάληψη της αυτοαξιολόγησής τους, προέβη στο σχεδιασμό δεικτών για την καθοδήγηση των μονάδων της Πρωτοβάθμιας (InPEC) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (IPES), το 1997 και το 1994 αντίστοιχα, οι οποίοι έδωσαν τη δυνατότητα να συγκριθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό με βάση παρεχόμενα δεδομένα από τα ίδια τα ιδρύματα.

Παράλληλα στην έκθεση της Κομισιόν (European Commission, 2009/2010) γίνεται αναφορά στη Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας (IGEN - Inspection Générale de l'Éducation Nationale) και στη Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (IGAENR - Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche). Η πρώτη αναφέρεται άμεσα στο Υπουργείο Παιδείας και έχει ειδικά, διοικητικά και αξιολογικά καθήκοντα. Το έργο της IGEN είναι να παρακολουθεί και να αξιολογεί το έργο των επιθεωρητών, των διευθυντών σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των συμβούλων συμβουλευτικής και προσανατολισμού, ενώ επίσης να καταρτίζει και να προσλαμβάνει συμμετέχοντες στις διάφορες αρμόδιες εξεταστικές επιτροπές. Στόχος της είναι επίσης να αξιολογεί συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως καθορίζεται από τον νόμο - πλαίσιο του 1989, η οποία αφορά στο διδακτικό περιεχόμενο, τα προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα μέσα και τα σχολικά αποτελέσματα. Επίσης οι υπηρεσίες της Γενικής Επιθεώρησης παρέχουν τέλος ενημέρωση σχετικά με τις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές μέσω της δημοσίευσης ετήσιων εκθέσεων, παρέχουν συμβουλευτικό έργο και υποβάλλουν στον Υπουργό προτάσεις για τα θέματα της αρμοδιότητάς τους.

Η Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (IGAENR - Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche), η οποία αναφέρεται στα δύο αρμόδια Υπουργεία, εστιάζει στους τομείς της έρευνας και της εκπαίδευσης από την εκπαιδευτική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου μέχρι και το Πανεπιστήμιο. Το έργο της IGAENR περιλαμβάνει τις διαδικασίες του ελέγχου, της

αξιολόγησης, της παροχής συμβουλευτικού έργου και της υποβολής προτάσεων προς το Υπουργείο Παιδείας. Αποστολή της είναι η διερεύνηση και η αξιολόγηση των δομών που συνθέτουν το σχολικό δίκτυο, αλλά και είναι επιφορτισμένη με το καθήκον να προσαρμόζει τους οργανισμούς στις εκπαιδευτικές ανάγκες, να προσλαμβάνει το απαραίτητο προσωπικό, να εξοπλίζει τα σχολεία, να οργανώνει τα μέσα και τη λειτουργία των ιδρυμάτων καθώς και να διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους. Επίσης μεριμνά για τη διεξαγωγή, σε συνεργασία με τα αντίστοιχα διοικητικά τμήματα, των αξιολογήσεων σε διάφορα επίπεδα, τοπικό, περιφερειακό και εθνικό, για τις οποίες γίνεται κοινοποίηση σε επιτροπές μορφωτικών υποθέσεων του Κοινοβουλίου. Το 2005 γίνεται ίδρυση του Ανώτατου Συμβουλίου της Εκπαίδευσης, ως συμβουλευτικού οργάνου, το οποίο προβαίνει στη δημοσίευση ετήσιων εκθέσεων και στην υποβολή προτάσεων σχετικά με τα παιδαγωγικά, τα προγράμματα, την οργάνωση και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό υπάρχει υποστήριξη του Συμβουλίου από μια ειδική συμβουλευτική επιτροπή, η οποία απαρτίζεται από εκπρόσωπους των επαγγελματικών και συνδικαλιστικών ενώσεων, των οργανώσεων γονέων και μαθητών, και άλλων σχετικών φορέων.

Στην Πορτογαλία ο θεσμός της αξιολόγησης έχει γίνει υποχρεωτικός από το 1986, ενώ τρία χρόνια αργότερα υπήρξε έναρξη εφαρμογής ενός νομοθετικού πλαισίου, για την παροχή προς τα σχολεία αρμοδιοτήτων σχετικών με την αξιολόγηση με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί η αυτονομία των σχολείων. Η επικέντρωση της αξιολόγησης ήταν στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών και στην αποτίμηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013δ), ομοίως με το αγγλικό και γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε ένας φορέας, το Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης που ανέλαβε την αξιολόγηση.

Στο πλαίσιο της Πορτογαλίας και του πορτογαλικού εκπαιδευτικού συστήματος η διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως ήδη αναφέρθηκε διασφαλίζεται κατά κύριο λόγο μέσω της αξιολόγησης (εσωτερικής και εξωτερικής). Στον επίσημο ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών, n.d (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, n.d) αναφέρεται ο διττός στόχος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που είναι από τη μία πλευρά

η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και από την άλλη πλευρά η τοποθέτηση αυτών στη διάθεση των τοπικών, περιφερειακών και εθνικών εκπαιδευτικών Αρχών. Αναφορικά με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολείων, όπως επισημαίνεται στον ιστότοπο του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, n.d.) αυτή έχει χαρακτήρα υποχρεωτικό και λαμβάνει υποστήριξη από τις κυβερνητικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες (μέσω της παροχής δεδομένων μαθητικών επιδόσεων), ενώ η διεκπεραίωσή της γίνεται από τρία σχολικά όργανα, αυτά του Γενικού Συμβουλίου, του Διευθυντή και του Παιδαγωγικού Συμβουλίου.

Στην ιστοσελίδα της IGEC αναρτώνται χρήσιμες οδηγίες, που βοηθούν τα σχολεία προς την ανάπτυξη εσωτερικών διαδικασιών αυτοαξιολόγησης. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους σχολικούς οργανισμούς που θεωρούν ότι είναι σκόπιμο να αναπτύξουν συνεργατικές πρακτικές με ειδικούς εμπειρογνώμονες (κριτικός φίλος), οι οποίοι στο πλαίσιο της παρατήρησης και της διαδικασίας αξιολόγησης, εν γένει, μπορούν να προσφέρουν χρήσιμα δεδομένα από μια αντικειμενική, αποστασιοποιημένη ματιά αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο (Inspeção Geral da Educação, Programa AFERIÇÃO, Efectividade da Autoavaliação das Escolas. ProjectoESSE:Indicadoresde qualidade, n.d.)

Όταν αυτόσυμβαίνει, αφορά κυρίως την διαδικασία της αξιολόγησης των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού εντός του πλαισίου της τάξης και εν συνεχεία την παροχή συμβουλών επί ειδικών τεχνικών ή παιδαγωγικών θεμάτων. Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης ενός σχολείου διεξάγεται η σύνταξη μιας ετήσιας αναφοράς για τις σχολικές δραστηριότητες, μιας δημοσιονομικής Έκθεσης για τη διαχείριση των οικονομικών και μίας Έκθεσης αυτοαξιολόγησης. Γενικά, ως μηχανισμός η αξιολόγηση, στο πλαίσιο του Πορτογαλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, αποσκοπεί στη λειτουργία της, ως εργαλείου λογοδοσίας και ελέγχου της σχολικής προόδου. Μάλιστα, το σχολείο προχωρά σε ενημέρωση της αντίστοιχης Δημοτικής Αρχής στην οποία ανήκει σχετικά με την πορεία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης και αυτή με τη σειρά της λαμβάνει σχετικά μέτρα βελτίωσης, σύμφωνα

με τις πληροφορίες που αντλούνται από τη Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης (Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, n.d).

Τα σχολεία στην Πορτογαλία, βάσει των πληροφοριών που αντλούνται από το Παρατηρητήριο ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013δ) είναι ελεύθερα να λάβουν αποφάσεις αναφορικά με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων τους στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησής τους στην ιστοσελίδα του σχολείου ή όχι. Συν τοις άλλοις, η εξωτερική αξιολόγηση οδηγεί στην συνολική αποτίμηση των σχολικών μονάδων με βάση το σύνολο των συλλεγομένων στοιχείων που αφορούν τρία πεδία ανάλυσης: (α) των αποτελεσμάτων (των ακαδημαϊκών, των κοινωνικών και της αναγνώρισης σχολικής κοινότητας), β) των εκπαιδευτικών παροχών (του σχεδιασμού και της εφαρμογής, των διδακτικών πρακτικών, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης της μάθησης) και γ) της Ηγεσίας και Διοίκησης (της ηγεσίας, της διαχείρισης, της αυτοαξιολόγησης και της βελτίωσης).

5.3 Θεματικός άξονας : Μορφές, κριτήρια και μέσα αξιολόγησης

Στη Φινλανδία η εισαγωγή της νομοθεσίας που αφορούσε τον τομέα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε το 1999 και στη συνέχεια υπήρξαν διάφορες τροποποιητικές/βελτιωτικές παρεμβάσεις. Το 2008, το Φινλανδικό Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην κατάρτιση ενός Εθνικού Πλάνου που αφορούσε τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (2009-2011). Τα αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος συνέβαλλαν στην ανατροφοδότηση των διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση αυτών, βάσει των αναφορών που επισημαίνονται στο Παρατηρητήριο ΑΕΕ (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013α) Eurydice, 2009/2010· SQA, 2008· Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013α· Voogt & Kasurinen, 2005).

Γενικά, πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Φινλανδία χαρακτηρίζεται από υποχρεωτικότητα για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Όσον αφορά στη γενική εκπαίδευση - Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια - το εθνικό σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει ως βάση την σύνδεση της εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης/ αυτοαξιολόγησης και υποστηρίζεται κεντρικά από δύο φορείς. Ο πρώτος φορέας είναι αυτός του Φινλανδικού Συμβουλίου

Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (The Finnish Education Evaluation Centre) και ο δεύτερος φορέας είναι αυτός του Φινλανδικού Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης (Eurydice, 2009/2010). Οι δύο αυτοί φορείς βρίσκονται υπό την εποπτεία του Φινλανδικού Υπουργείου Παιδείας. Ο πρώτος φορέας έχει ως καθήκον, κατά κύριο λόγο, να αναπτύξει τις μεθόδους για την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και μεριμνά για τη διαδικασία της αξιολόγησης/ ανατροφοδότησης του εθνικού συστήματος αξιολόγησης της χώρας. Το Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, από την άλλη πλευρά έχει ως στόχο να αξιολογήσει την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και να αναπτύξει τις κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για να μπορέσει να τα αποτιμήσει (SQA, 2008).

Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι για το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει άμεση επιθεώρηση των σχολικών μονάδων, γεγονός που συνεπάγεται ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας δεν αξιολογείται από εξωτερικό αξιολογητή. Ουσιαστικά, η διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα γίνεται σε κεντρικό και τοπικό επίπεδο και λαμβάνει τις ακόλουθες τρεις μορφές. Η πρώτη μορφή είναι αυτή της αξιολόγησης μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπου αξιολογούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως για παράδειγμα της γλώσσας, των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και των ξένων γλωσσών. Τα δεδομένα αυτά συλλέγονται από τοπικό και εθνικό επίπεδο (Eurydice, 2009/2010· SQA, 2008· Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013α· Voogt & Kasurinen, 2005).

Η δεύτερη μορφή είναι αυτή της διεξαγωγής θεματικών αξιολογήσεων σε επιλεγμένα πεδία ενδιαφέροντος, όπου γίνεται και αυτή σε εθνικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, αν θεωρηθεί απαραίτητο μπορεί η θεματολογία να προσαρμοστεί και σε θέματα στενότερου - τοπικού ενδιαφέροντος. Η τρίτη μορφή είναι αυτή της παραγωγής συμβατικών δεικτών όπου συγκεντρώνονται στατιστικά στοιχεία που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα πληροφοριών που σχετίζονται με το μαθητικό δυναμικό της χώρας, τους εκπαιδευτικούς, τους οικονομικούς πόρους των σχολείων κλπ. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι ανωτέρω μορφές που αφορούν την εξωτερική αξιολόγηση, κατά κανόνα, είναι δειγματοληπτικές (Eurydice, 2009/2010).

Κάθε σχολική μονάδα της χώρας, στο πλαίσιο αυτό, λαμβάνει μέρος στις παραπάνω διαδικασίες κάθε τρία περίπου έτη. Ακολούθως της συγκέντρωσης των δεδομένων και της εξαγωγής των σχετικών αποτελεσμάτων, υπάρχει ενημέρωση κάθε σχολικής μονάδας για τον μέσο όρο των αποτελεσμάτων της συγκριτικά με τον εθνικό μέσο όρο. Η χρήση των παραπάνω αποτελεσμάτων γίνεται τόσο σε τοπικό όσο και σε κεντρικό επίπεδο με στόχο να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα με τις παραπάνω μορφές εξωτερικής αξιολόγησης, κεντρική θέση στο εθνικό σύστημα αξιολόγησης της χώρας κατέχει και η εσωτερική αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (SQA, 2008).

Όπως αναφέρεται από τους Hildén & Rautopuro (2017) είναι απολύτως αποκεντρωμένες οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης με την έννοια ότι κάθε σχολική μονάδα μπορεί να προβεί στην ανάπτυξή της. Παρ' όλα αυτά οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές μεριμνούν για τη διατύπωση προτάσεων προς τα σχολεία για τις θεματικές, στις οποίες θεωρούν ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερως έμφαση κατά τη διάρκεια της αξιολογικής διαδικασίας, όπως επίσης και ένα φάσμα μοντέλων αυτοαξιολόγησης. Για παράδειγμα, κατόπιν της ψήφισης του νόμου για την ολόπλευρη ανάπτυξη, την ασφάλεια και την ευημερία των μαθητών, τομείς όπως το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, η αλληλεπίδραση των μαθητών - εκπαιδευτικών και της υγείας των μαθητών, θεωρήθηκε ότι θα πρέπει να αποτελέσουν τους βασικούς τομείς για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Αναφορικά με τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης, οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές καταλήγουν στην πρόταση των ακόλουθων:

1. Του "EFQM (European Foundation for Quality Management) Excellent Model" (βλ. [EFQM Model Change Management Framework | EFQM](#)) η εστίαση του οποίου είναι συνολικά σε εννιά τομείς. Οι πέντε από αυτούς σχετίζονται με τα επίπεδα οργάνωσης και της διοίκησης (αποτελεσματικότητας της διοίκησης) ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις έχουν σχέση με τα αποτελέσματα.

Τα κριτήρια που σχετίζονται με τα επίπεδα οργάνωσης και της διοίκησης αφορούν τον τρόπο συμπεριφοράς του οργανισμού, τον τρόπο διαχείρισης του προσωπικού και των πόρων του, τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει τη στρατηγική

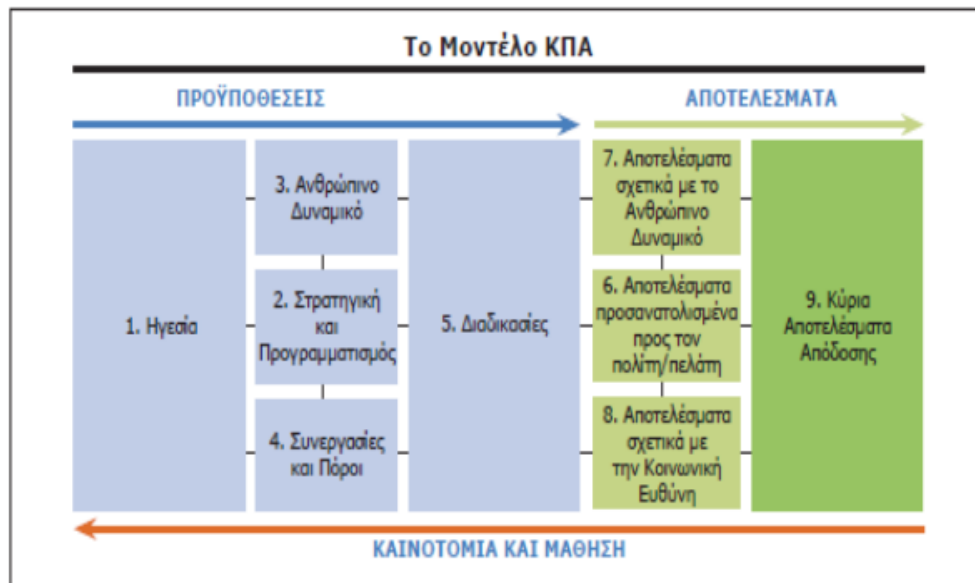
του και τον τρόπο με τον οποίο αναθεωρεί και παρακολουθεί βασικές διαδικασίες. Αυτά είναι:

1. Ηγετικές Ικανότητες
2. Άνθρωποι
3. Πολιτική και στρατηγική
4. Συνεργασίες και πόροι
5. Διαδικασίες

Τα αποτελέσματα του οργανισμού είναι αυτά που επιτυγχάνει και αποτελούν το περιεχόμενο των τεσσάρων επόμενων κριτηρίων. Αυτά περιλαμβάνουν το επίπεδο ικανοποίησης μεταξύ των εργαζομένων και των πελατών του οργανισμού, τον αντίκτυπό της στην ευρύτερη κοινότητα και βασικούς δείκτες απόδοσης και πιο συγκεκριμένα επικεντρώνονται στα:

1. Αποτελέσματα ανθρώπων
 2. Αποτελέσματα πελατών
 3. Τα αποτελέσματα της κοινωνίας
 4. Βασικά αποτελέσματα απόδοσης
2. Το δεύτερο μοντέλο της αξιολόγησης είναι αυτό του CQAF (Common Quality Assurance Framework) Model που αφορά κατά κύριο λόγο τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
 3. Του CAF (Common Assessment Framework) εστιάζει στην αξιολόγηση πέντε τομέων: 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. Το CAF βασίζεται στην παραδοχή ότι τα άριστα αποτελέσματα, όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό, τους

πολίτες/πελάτες και την κοινωνία επιτυγχάνονται μέσω των κατευθύνσεων που δίνει η ηγεσία, όσον αφορά στη στρατηγική και τον προγραμματισμό, το ανθρώπινο δυναμικό, συνεργασίες, τους πόρους και τις διαδικασίες. Εξετάζει την οργάνωση από διαφορετικές οπτικές ταυτόχρονα, πρόκειται δηλαδή για μια ολιστική προσέγγιση στην ανάλυση επιδόσεων. Ακολούθως παρουσιάζονται οι 9 τομείς του μοντέλου (βλ. για περισσότερες πληροφορίες https://www.eipa.eu/wp-content/uploads/2021/11/CAF2020_Greek.pdf)



Εικόνα 2: Μοντέλο CAF (Πηγή: https://www.eipa.eu/wp-content/uploads/2021/11/CAF2020_Greek.pdf)

Τα ανωτέρω μοντέλα, η χρήση των οποίων είναι ευρύτερη στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης των υπηρεσιών του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν από τις σχολικές μονάδες αυτοτελώς.

Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές προβαίνουν στην αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται. Η υποστήριξη των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης γίνεται από τα αποτελέσματα των εξωτερικών αξιολογήσεων σε τοπικό ή κεντρικό επίπεδο, όπως ήδη έχει επισημανθεί στην έρευνα των Voogt & Kasurinen (2005). Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης αξιοποιούνται για να σχεδιαστούν βελτιωτικές/ αναπτυξιακές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες σε πολλές

περιπτώσεις σχεδιάζονται με τη συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών που έχουν και την ευθύνη να παρέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση σε τοπικό επίπεδο. Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα της χώρας έχει όφελος ως προς το να έχει το δικό της αναπτυξιακό πλάνο. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης γίνεται προς τους γονείς των μαθητών καθώς επίσης και προς τα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας (Eurydice, 2009/2010).

Συνεπώς στη Φιλανδία ως προς τα κριτήρια παρατηρούμε ότι προωθείται κυρίως η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Οι φορείς της αξιολόγησης είναι ποικίλοι ενώ αναζητείται ισορροπία ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης. Η σχολική αυτοαξιολόγηση είναι μια συνεργατική, χωρίς αποκλεισμούς και στοχαστική διαδικασία εσωτερικής σχολικής αναθεώρησης. Περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών από μια σειρά πηγών και, στη συνέχεια, τη λήψη κρίσεων σχετικά με την πρακτική άσκηση και σχετικά με το πόσο καλά πάνε οι μαθητές και οι μαθητές (SQA, 2008).

Αναφορικά με το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μορφές, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης καταγράφονται στο Παρατηρητήριο ΑΕΕ και στους επίσημους ιστότοπους των αρμόδιων φορέων που έχουν επωμιστεί το έργο της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έμφαση δίνεται στο να ενισχυθεί η αυτό-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η οποία είναι το επίκεντρο της διαδικασίας επιθεώρησης, ως μια διαδικασία που βελτιώνει το σχολείο και την ίδια τη διαδικασία. Η αποτίμηση των επιθεωρητών αποτελεί μια εικόνα της ικανότητας της σχολικής μονάδας για τη διάγνωση των δυνατών και αδύναμων σημείων της και εν συνεχεία να προχωρήσει σε δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωσή της (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β· Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008· DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008· Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted, n.d).

Ο επικεφαλής της ομάδας των επιθεωρητών φέρει την ευθύνη της ενημέρωσης του Γραμματέα Εκπαίδευσης του κράτους αναφορικά με την ποιότητα διενέργειας αυτής στα υπό επιθεώρηση σχολεία. Έτσι υφίσταται προώθηση της εισαγωγής μιας σχολικής επιθεώρησης που είναι αναλογική και στοχευμένη (σχολεία που είχαν χαρακτηριστεί με

υψηλή βαθμολογία απαλλάσσονται από την επιθεώρηση-ρουτίνας και επιθεωρούνται εκ νέου μόνο αν υπάρχουν αρνητικές ενδείξεις), μειώνεται η γραφειοκρατική επιβάρυνση, απλοποιείται η διαδικασία βελτίωσης του σχολείου και αναβαθμίζονται τα συστήματα για την καταγραφή των δεδομένων και των πληροφοριών. Για να χαρακτηριστεί ως «εξαιρετικό» ένα σχολείο πρέπει να παρατηρείται και εξαιρετική διδασκαλία (Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008·DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008·Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted, n.d).

Κάθε χρόνο διεξάγεται η συλλογή σε επίπεδο σχολείου και μαθητών ενός φάσματος δεδομένων για τα οποία γίνεται απογραφή και ανάλυση σε κεντρικό επίπεδο για να παρακολουθηθεί η πρόοδος σε συνάρτηση με τους εθνικούς στόχους. Η κεντρική Κυβέρνηση και οι Τοπικές Αρχές χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες για να υποστηρίξουν τα σχολεία αξιοποιώντας ταυτόχρονα με μία σειρά αναλυτικών εργαλείων (π.χ. 'RAISEonline'- Reporting and Analysis for Improvement through school Self-Evaluation, 'School Data Dashboard') που συμβάλλουν στη διευκόλυνση της εξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τη συνολική απόδοση του σχολείου, την απόδοση διαφορετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού εντός της σχολικής μονάδας και με αυτόν τον τρόπο καθίσταται εφικτό να συγκριθεί με άλλες σχολικές μονάδες (RAISEonline, n.d.).

Γενικά, παρατηρείται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης στην Αγγλία ακολουθεί τον κυρίαρχο λόγο του κράτους, που συγκεντρώνει όλες τις εξουσίες, ο οποίος προχωρά στον καθορισμό του γενικού πλαισίου και των βασικών αρχών, βάσει των οποίων θα πρέπει να γίνει η λειτουργία όλων των εντεταλμένων οργάνων. Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα βασικό πυλώνα για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και έχει ανατεθεί σε μία ανεξάρτητη αρχή, τον OFSTED (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β· Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008·DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008·Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted, n.d). Ακόμη και τα σχολεία που είναι επί της αρμοδιότητας των Τοπικών Αρχών ελέγχονται εν τέλει και από τον OFSTED. Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι είναι κομβικός ο ρόλος που επιτελεί ο

συγκεκριμένος οργανισμός. Έτσι, εκτός του γεγονότος ότι είναι επιφορτισμένος με το καθήκον της διεξαγωγής των αξιολογήσεων, της συνεχούς και ενδεδειγμένης επιθεώρησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών, διαθέτει επιπλέον διάυλους επικοινωνίας με κάθε άτομο ή φορέα που θα μπορούσε να έχει λόγο και ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικά θέματα (μεταξύ άλλων του κράτους, του αρμόδιου υπουργού παιδείας, των τοπικών αρχών, του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών. Διαθέτει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας ο εν λόγω οργανισμός, αλλά και επίσης μπορεί να προχωρά στη λήψη αποφάσεων, υπό τη διαρκή εποπτεία και τον έλεγχο άλλου φορέα (TOR) που υπάγεται στην εξουσία του Κοινοβουλίου. Άλλωστε, δεν λογοδοτεί στα Υπουργεία Παιδείας ο OFSTED αλλά κατευθείαν στο Κοινοβούλιο (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β· Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.· DCELLS, 2008·DE, 2009· DfES & Ofsted, 2004· Estyn, 2002· ETI, 2008·Ofsted 2010· RAISEonline, n.d., Ofsted, n.d).

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι ακόμα και η αναφορά στη συνολική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας εμπεριέχει το βασικό και πρωταρχικό στοιχείο της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι επιθεωρητές προβαίνουν στην εξέταση των πτυχών της σχολικής μονάδας με το μεγαλύτερο αντίκτυπο στην αύξηση της μαθητικής επίδοσης ταυτοχρόνως διενεργούν ελέγχους και στο βαθμό της ποιότητας της παρεχόμενης μάθησης (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013β).

Αξίζει να προσέξει κανείς τα ακόλουθα σχετικά με τις Επιθεωρήσεις του OFSTED. Πρωτίστως, τα αποτελέσματα που εξάγονται από την αξιολόγηση απευθύνονται προς ένα εύρος αποδεκτών και τηρείται πρωτοφανής διαφάνεια, καθώς υφίσταται κοινοποίηση και διαμοιρασμός τους μέσω εγγράφων προς κάθε ενδιαφερόμενο. Συν τοις άλλοις, υφίσταται συμπερίληψη στο σώμα των Επιθεωρητών ατόμων που έχουν προσληφθεί από ιδιωτικές εταιρείες κερδοσκοπικού χαρακτήρα που παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Βέβαια, αυτό σταμάτησε να ισχύει το 2015 (Office for Standards in Education, n.d.).

Επίσης, διαφαίνεται ότι οι Επιθεωρήσεις, ως προς τον ρυθμό πραγματοποίησης, παρουσιάζουν κλιμακούμενη περιοδικότητα, αναλόγως των ευρημάτων της τελευταίας

αξιολόγησης, γεγονός που αποτελεί μιας μορφής απόδειξη της ευελιξίας και συνιστά μια στοχευόμενη αντιμετώπιση των σχολείων που χρήζουν παρακολούθησης. Ωστόσο, δεν περιορίζονται οι επιθεωρήσεις στην απόδοση ενός βαθμού χαρακτηρισμού στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, αλλά παρέχουν ανατροφοδότηση προς το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αξιοποιούν τις συναχθείσες πληροφορίες και προχωρούν σε παρεμβάσεις, αν διαπιστωθεί ότι δυσλειτουργούν, συμβάλλοντας έτσι στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας όλων των σχολικών μονάδων (Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.).

Κατέχει επίσης ένα σημαντικό ρόλο η αυτοαξιολόγηση, καθώς έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και οδηγεί στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών (κριτών και κρινόμενων ταυτόχρονα) σε επίπεδο υποκειμένων και συστήματος σε μία κυκλική σχέση αυτογνωσίας. Αξιοποιούνται περαιτέρω, επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτής καθώς τα στοιχεία που προκύπτουν αποτελούν υλικό προς μελέτη για τους Επιθεωρητές. Γενικότερα, παρατηρείται ότι υπάρχει μια τάση ελέγχου της δράσης του εκπαιδευτικού τόσο μέσα από την αξιολόγηση των επιθεωρητών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, αλλά επιπλέον και μέσα από την έμμεση πίεση της βαθμολογίας (Department of Education, n.d.· Ofsted - Office for Standards in Education, n.d.).

Καταληκτικά, μελετώντας σε βάθος το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και πιο συγκεκριμένα τον τρόπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, διαπιστώνεται ότι έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα και προωθείται η εξωτερική αξιολόγηση τασσόμενη στο θεσμό των Επιθεωρητών. Αυτή η μορφή αξιολόγησης μπορεί από τη μία να είναι αντικειμενική αλλά από την άλλη εστιάζει περισσότερο στην απόδοση της λογοδοσίας.

Στη συνέχεια, η διερεύνηση του τρίτου θεματικού άξονα, επικεντρώνεται στις μορφές, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, με πληροφορίες που αντλούνται κυρίως από το Παρατηρητήριο ΑΕΕ, από τον επίσημο ιστότοπο του γαλλικού Υπουργείου Παιδείας, από τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Κομισιόν και την ευρωπαϊκή εγκυκλοπαίδεια (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013γ·Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, n.d.· European Commission, 2009/2010·Eurypedia, n.d.). Σε περιφερειακό επίπεδο, οι περιφερειακές αρχές επιθεώρησης έχουν την ευθύνη της αξιολόγησης και η

δραστηριότητά τους εντάσσεται στο έργο των 30 Ακαδημιών υπό την εποπτεία των Διευθυντών των Ακαδημιών σε συνεργασία 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 (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, n.d.):

- τους Περιφερειακούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης / Επιθεωρητές της Ακαδημίας (IA-IPR – Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d' Académie), οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη Γενική και Τεχνολογική Εκπαίδευση στα λύκεια και τα κολλέγια. Οι IA-IPR έχουν την έδρα τους σε μια Ακαδημία (Académie) και επιθεωρούν το διοικητικό προσωπικό, τους διευθυντές των Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής (CIOs), και τους εκπαιδευτικούς. Λειτουργούν ως σύμβουλοι του Διευθυντή της Ακαδημίας 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 (IEN – Inspecteurs de l' Éducation Nationale), οι οποίοι εστιάζονται σε τομείς, όπως η διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Επαγγελματική Εκπαίδευση, η Συμβουλευτική κ.ά. Οι Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας και διαλόγου, 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 κολλεγίων και των λυκείων αξιολογούνται περίπου κάθε 6 - 7 χρόνια, αν και η συχνότητα αυτή σταδιακά βελτιώνεται.

Η δημόσια εθνική παιδεία καθιερώθηκε στη Γαλλία από τη δεκαετία του 1880 και έτσι υπήρξε μετατόπιση του ρόλου των σχολικών επιθεωρητών της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την άσκηση ηθικής, πολιτικής και θρησκευτικής εποπτείας σε έναν παιδαγωγικό έλεγχο που συνδυαζόταν με την παροχή υποστήριξης και συμβουλευτικής. Ωστόσο, εφαρμόστηκε ένα μήνα αργότερα η επιστημονική αξιολόγηση του βαθμού απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών. Η προσέγγιση της αξιολόγησης ως εργαλείο για την ανάπτυξη των ιδρυμάτων είχε ως απόρροια να ιδρυθεί το Haut Conseil de l'évaluation de l'école (Ανώτατο Συμβούλιο Σχολικής Αξιολόγησης), το 2000. Το Ανώτατο Συμβούλιο Σχολικής Αξιολόγησης αξιολογεί τα επιτεύγματα των μαθητών και την επίδοση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ή πρακτικών. Επίσης, εμπεριέχει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ακόμα και αυτές της Ανώτατης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων(Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, n.d.).

Η εφαρμογή της αξιολόγησης των σχολείων στη Γαλλία έγινε σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Ο εκπαιδευτικός νόμος - πλαίσιο του 1989 επιβεβαίωσε ότι η αξιολόγηση έχει ιδιαίτερη σημασία και συνέβαλε στην ενίσχυση της παιδαγωγικής αυτονομίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης. Η κεντρική κυβέρνηση διατήρησε την ευθύνη για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά τα σχολεία, και ιδιαίτερα τα κολλέγια και τα λύκεια, ανέλαβαν το καθήκον να σχεδιάσουν την στρατηγική για τους τρόπους υλοποίησης των εθνικών προγραμμάτων και της επίτευξης των εθνικών στόχων(Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, n.d.).

Αναφορικά με την αξιολόγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας, έχει θεσμοθετηθεί ένα φάσμα διαφορετικών φορέων. Το σημείο της διαφοροποίησης τους έγκειται στα συλλεγόμενα δεδομένα και στο αντικείμενο που έχουν ευθύνη να αξιολογήσουν. Σύμφωνα με τον Οργανικό νόμο την αρμοδιότητα για την διεξαγωγή της αξιολόγησης την έχουν τα ακόλουθα όργανα, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, των οποίων υφίσταται ενσωμάτωση αυτών εντός της οργανικής δομής του αξιολογικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τις γνωμοδοτήσεις και τις αρμόδιες συστάσεις καθώς φέρει την ευθύνη να εκτιμά τους κανόνες που διατρέχουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, να εκδίδει το ετήσιο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς και τα αποτελέσματα των διαδικασιών εξίσου της εσωτερικής και

εξωτερικής αξιολόγησης. Μάλιστα, έχει τη δυνατότητα να αιτηθεί στο Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών να παραδοθούν όλες οι πληροφορίες που κρίνονται απαραίτητες και να προχωρήσει στην διατύπωση προτάσεων για να εφαρμοστούν συγκεκριμένες αξιολογικές διαδικασίες (Παρατηρητήριο ΑΕΕ, 2013δ· Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, n.d· Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, n.d· Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, n.d· EACEA P9 Eurydice, 2009).

Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπό του φέρει την ευθύνη για να σχεδιάζει να συντονίζει και να καθορίζει τις αξιολογικές διαδικασίες του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Σε ένα πρώτο επίπεδο εστιάζει στον προσδιορισμό των στοιχείων που είναι απαραίτητο να συλλεχθούν, έτσι ώστε να εφαρμοστεί και να βελτιωθεί η αξιολόγηση. Σε ένα δεύτερο στάδιο αναλύει αυτό το φάσμα των πληροφοριών και τις παρακολουθεί συνεχώς μέσω των συστημάτων και των διαδικασιών συλλογής δεδομένων που έχει στη διάθεσή του. Το Υπουργείο έχει επίσης τμήματα και γραφεία που μεριμνούν για την εκπόνηση γραπτών αναφορών με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών αναλύσεων του εκπαιδευτικού συστήματος και της ανά τρία χρόνια αποτίμησής του και μίας μελέτης με τις προοπτικές που φαίνεται να υπάρχουν στο μέλλον. Η βάση των προτάσεων του Υπουργείου αποτελείται από αυτά τα συμπεράσματα των αξιολογικών μελετών (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, n.d.).

Τα σώματα που έχουν συγκροτηθεί για να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα και τα σχολεία είναι της Γενικής Επιθεώρησης Εκπαίδευσης και Επιστημών (IGEC), της Γενικής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Στατιστικής Επιστήμης (DGEEC) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (IAVE, IP) (νομοθετικό διάταγμα αριθ. 125/2011, της 29ης Δεκεμβρίου) (Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, n.d.).

Τέλος, η Πορτογαλία για να αξιολογήσει τη σχολική εκπαίδευση αξιοποιεί επιπρόσθετα και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών. Τα στοιχεία συλλέγονται μέσω εξωτερικών εξετάσεων, η διενέργεια των οποίων γίνεται με τη λήξη της υποχρεωτικής/κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι εφαρμοζόμενες μεταρρυθμίσεις που γίνονται από το 2011 και έπειτα συζητούνται σε δημόσια διαβούλευση πριν εγκριθούν. Σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να τροποποιηθούν οι αρχικές υπουργικές προτάσεις με βάση εκείνες που κάνουν οι ειδικοί επιστήμονες και αφορούν θέματα εκπαίδευσης, ατόμων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ουσιαστικά αποτελεί μια εμφανή προσπάθεια του Υπουργείου προς εξισορρόπηση των πολιτικών της κυβέρνησης (top-down policies) με τις πρωτοβουλίες που προέρχονται από τη βάση (bottom-up), δηλαδή της κοινωνίας των πολιτών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των ερευνητικών κέντρων, των επιχειρήσεων και των δήμων, έτσι ώστε να υπάρχει διασφάλιση της υποστήριξης της εθνικής προσπάθειας για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, n.d.· Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, n.d.· Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, n.d.· EACEA P9).

Στο πορτογαλικό συγκείμενο βασική επιδίωξη είναι η ενσωμάτωση της νοοτροπίας στην σχολική κουλτούρα της αυτοαξιολόγησης. Προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχει και προσανατολισμός των δράσεων που αναπτύσσει το Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού μέσω της αξιοποίησης σχετικών ευρωπαϊκών προγραμμάτων, όπως είναι, του Παρατηρητηρίου για την Ποιότητα των Σχολείων (Observatorio da Qualidade da Escola). Μέσω αυτού υπήρξε προώθηση στα σχολεία ενός συστήματος πληροφοριών βασισμένο σε 15 δείκτες, οι οποίοι κάλυπταν 4 θεματικά πεδία, των τα κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών, της διδακτικής διαδικασίας, του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, n.d.).

Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο, αναφορικά με την περίπτωση της Πορτογαλίας, κατέχει σημαντική θέση καθώς αποτελεί τον βασικό τρόπο προσδιορισμού της διασφάλισης της ποιότητας. Όπως και σε άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων που αναλύθηκαν στην παρούσα εργασία, η αξιολόγηση, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση της, είναι ευθύνη του κράτους και του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών που καθορίζει την διαδικασία. Παρόλο όμως που οι αποφάσεις έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και η εξουσία είναι στα χέρια του υπουργού ενώ η εφαρμογή της αξιολόγησης επιβλέπεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (IAVE, IP)

εντούτοις δίνονται μεγάλα περιθώρια και σε άλλους φορείς να ασκήσουν σημαντική επιρροή. Έτσι, το Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (CNE) και η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Στατιστικής Επιστήμης(DGEEC) αποτελούν αφενός εντεταλμένα όργανα του κράτους, αφετέρου μπορούν να επιτελέσουν το έργο τους με υψηλό βαθμό αυτονομίας και αρθρώνοντας ισχυρό λόγο (Γενική Επιθεώρηση Εκπαίδευσης, n.d.·Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης, n.d.).

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας επικεντρώνεται σε μια χάραξη πολιτικής βασισμένη σε στοιχεία (evidence based policy). Παράλληλα, είναι φανερό ότι επιδιώκεται η συστηματική διάχυση των στοιχείων και των πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί στο σύνολο των ενδιαφερομένων και ανοίγονται διάλογοι επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία για θέματα σε επίπεδο σχολικών μονάδων, αλλά και ευρύτερα σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.

6. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Μια σειρά από νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις έχουν εφαρμοστεί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες από τη δεκαετία του 1980. Στον πυρήνα αυτών των μεταρρυθμίσεων βρίσκεται η διαχείριση, η αποκέντρωση, η απορρύθμιση και η εισαγωγή μηχανισμών της αγοράς στις δημόσιες υπηρεσίες. Η ιδέα ενός ισχυρού κράτους πρόνοιας έχει τεθεί υπό αμφισβήτηση. Ο δημόσιος τομέας έχει επικριθεί ότι είναι πολύ ακριβός, γραφειοκρατικός και αναποτελεσματικός, και αυτό θεωρείται επιζήμιο όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη αλλά και για την ελευθερία επιλογής των ατόμων και τις ευκαιρίες για προσωπική ολοκλήρωση (Kaljunen, 2011).

Ο νεοφιλελεύθερος τρόπος διακυβέρνησης έχει αναδιαρθρώσει τις σχέσεις μεταξύ της κυβέρνησης, του ιδιωτικού τομέα και της κοινωνίας: δημόσιοι θεσμοί, όπως σχολεία και νοσοκομεία, που προηγουμένως υποστηρίζονταν ως βασικοί για τη συλλογική ευημερία, τώρα ανασυγκροτούνται ως μέρος της οικονομίας της αγοράς (Davies & Bansel, 2007). Παρόλο που υπάρχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ των χωρών στην εφαρμογή αυτών των νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων, υπάρχουν επίσης ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως αυξημένος ανταγωνισμός, απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα, αυξημένη εστίαση στην επιλογή των πελατών, κουλτούρα δημόσιας υπηρεσίας προσανατολισμένη στις υπηρεσίες, σταθερή ποιοτικές βελτιώσεις και διαχωρισμός της λήψης πολιτικών αποφάσεων από την επιχειρησιακή διαχείριση (Kaljunen, 2011).

Στις μεταρρυθμίσεις του παραδείγματος διακυβέρνησης του δημόσιου τομέα, στόχος ήταν ο μετασχηματισμός των δημόσιων οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των σχολικών συστημάτων, έτσι ώστε η διαχείρισή τους να μοιάζει με επιχειρήσεις του ιδιωτικού τομέα. Η αυξανόμενη παρακολούθηση, η εποπτεία και η αξιολόγηση είναι απαραίτητες σε αυτό το πλαίσιο, καθώς η μίμηση της οικονομίας της αγοράς απαιτεί τα πάντα να είναι μετρήσιμα, μετρήσιμα, κυβερνήσιμα και υπόλογα (Rinne et al., 2016).

Ο κεντρικός στόχος είναι η αποτελεσματικότητα, για την οποία είναι υπεύθυνοι οι μάνατζερ (Rinne et al., 2016). Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές μεταρρυθμίσεις στην

εκπαίδευση μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην παγκόσμια οικονομία, όπου η εκπαίδευση έχει τοποθετηθεί στην πρώτη γραμμή της εθνικής ανταγωνιστικότητας. Σύμφωνα με το νεοφιλελεύθερο ήθος, οι κυβερνήσεις ανταποκρίθηκαν με εκπαιδευτικές πολιτικές σχεδιασμένες κυρίως για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της αγοράς (McGregor, 2009). Η εισβολή της οικονομικής ορολογίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας στον κόσμο της εκπαίδευσης έχει δημιουργήσει έναν νέο λόγο, ο οποίος εξελίσσεται γύρω από τις αρχές του οικονομικού ορθολογισμού και αποτελεσματικότητας, της επιλογής των καταναλωτών, του μάρκετινγκ, του ανταγωνισμού και του κέρδους (Bunar, 2008).

Τις τελευταίες δεκαετίες, αρκετές χώρες διεθνώς έχουν εμπλακεί σε διάφορες προσπάθειες για να μπορέσουν να προωθήσουν την σχολική αυτονομία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των σχολικών οργανισμών και μονάδων (Cheng et al., 2016). Ενώ οι επιστημονικές συζητήσεις περί εκπαιδευτικής διακυβέρνησης προωθούν τις ιδέες για την αυτονομία και τη λογοδοσία, συγκριτικές μελέτες ευρείας κλίμακας διεθνώς χρησιμοποιούνται ως υποστήριξη αυτών των ιδεών (OECD, 2013). Κυρίως με βάση τα δεδομένα PISA του ΟΟΣΑ, οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν μεγαλύτερο βαθμό απόδοσης όταν συνολικά οι σχολικές μονάδες μπορούν να λάβουν αυτόνομες αποφάσεις περί χρήσης βιβλίων, πρόσληψης εκπαιδευτικών, ή διαχείρισης των προϋπολογισμών τους. Η σχολική αυτονομία οδηγεί μόνο σε καλύτερες επιδόσεις, ωστόσο, σε συστήματα με αυστηρή υπευθυνότητα (Fuchs & Wößmann, 2007). Οι σχολικές επιτροπές που συγκροτούνται στο πλαίσιο του αυτόνομου σχολείου πρέπει να ενισχύουν την λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολικών μονάδων με σκοπό την επίτευξη των στοιχείων της αποπολιτικοποίησης του και του εκδημοκρατισμού του (Gobby & Niesche, 2019).

Γενικά πρέπει να τονιστεί όπως διαπιστώθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο έρευνας τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Λόγω της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού τομέα, η εξέταση του θέματος της αξιολόγησης των δημόσιων εκπαιδευτικών λειτουργιών εμπλέκει μοιραία την παιδαγωγική επιστήμη με τη δημοσία διοίκηση αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ένα φάσμα οικονομικών, διοικητικών

αλλά και ηθικών όψεων του ζητήματος. Επομένως καθίσταται σαφές ότι το ενδιαφέρον της Πολιτείας προκύπτει όχι απλώς ως ανάγκη αλλά και ως μια μορφή υποχρέωσης ιδιαίτερα κατά την παρούσα οικονομική συγκυρία, κατά την οποία η δημόσια διοίκηση καλείται να ανταποκριθεί σε πολλαπλές προκλήσεις και να αξιοποιήσει κατά το βέλτιστο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους, ειδικά με το πέρας της πανδημικής κρίσης.

Αναλυτικότερα, όπως αναφέρθηκε, στόχος της παρούσας εργασίας υπήρξε η συγκριτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Φινλανδίας, της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Πορτογαλίας, αναφορικά με το θέμα της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα και στα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη θεματική ανάλυση των δευτερογενών πηγών που συλλέχθηκαν για τις ανάγκες της εργασίας.

Με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται το είδος της εξουσίας που προωθείται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό προκύπτει από τη μελέτη της δομής και της οργάνωσης. Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται αποκεντρωμένο, το οποίο λειτουργεί βάσει των αρχών της δημοκρατίας της ισότητας ευκαιριών και της ελευθερίας. Το ίδιο ισχύει και για το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο κρίνεται ως ένα αντιπροσωπευτικό αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Εν αντιθέσει με το φινλανδικό και το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το Κοινοβούλιο αποφασίζει για το πλαίσιο λειτουργίας και τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης, το οποίο μαρτυρά τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα. Κάτι ανάλογο ισχύει και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας, το οποίο χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, καθώς το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών είναι ο βασικός ρυθμιστής του συντονισμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη συγκριτική παρουσίαση του στόχου της αξιολόγησης των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως βασικός στόχος της αξιολόγησης αναφέρεται η ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, αξιοποιώντας τις πληροφορίες για να βελτιωθεί η μάθηση των μαθητών. Το σύστημα αξιολόγησης του αγγλικού εκπαιδευτικού

συστήματος αποσκοπεί στην εξασφάλιση της επάρκειας των σχολικών κτιρίων, στην αντιμετώπιση των χαμηλών επιδόσεων των σχολικών μονάδων, στη διασφάλιση της εφαρμογής υψηλών προδιαγραφών, καθώς και στην υποστήριξη των αδύνατων μαθητών και των εφήβων. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το σύστημα αξιολόγησης του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, η βάση του οποίου είναι να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται προγράμματα πολλαπλών αξιολογήσεων, ερευνών και μελετών, ώστε να βελτιώνεται καθολικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η αξιολόγηση αποσκοπεί στην καταγραφή της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων, των παιδαγωγικών μεθόδων, των μέσων, των σχολικών επιδόσεων και των καινοτομιών που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το Υπουργείο συλλέγει στοιχεία που αξιοποιεί για τη θεσμοθέτηση προτάσεων που θα βελτιώσουν την εκπαίδευση. Στην Πορτογαλία, ο θεσμός της αξιολόγησης αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και στη διάθεση αυτών των πληροφοριών στους αρμόδιους φορείς, ώστε να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες που θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά, λοιπόν, προκύπτει ότι και στα τέσσερα εκπαιδευτικά συστήματα ο απώτερος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και της απόδοσης της.

Εν συνεχεία, με το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνώνται οι μορφές, τα κριτήρια και τα μέσα αξιολόγησης των τεσσάρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την καταγραφή των δεδομένων του τρίτου θεματικού άξονα προκύπτει ότι οι αξιολογήσεις στα ευρωπαϊκά κράτη βασίζονται στην εξωτερική σχολική αξιολόγηση και, σύμφωνα με τους Atrichter & Kemethofer (2015)· χρησιμοποιείται μια κάπως «υψηλού κινδύνου» προσέγγιση αξιολόγησης, όπως είναι η περίπτωση της Αγγλίας. Οι κυβερνήσεις και οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνουν ολοένα και περισσότερη έμφαση στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων για να λάβουν πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις και να βελτιώσουν τις σχολικές πρακτικές. Στις ευρωπαϊκές χώρες, όπως στην περίπτωση της Αγγλίας, της Γαλλίας και της Πορτογαλίας, η εξωτερική αξιολόγηση διεξάγεται με διάφορους τρόπους και έχει διαφορετικές λειτουργίες καθώς ενσωματώνεται σε διαφορετικές πολιτικές προτεραιότητες, εθνικές συνθήκες και εκπαιδευτικές παραδόσεις. Ορισμένες εθνικές κυβερνήσεις χρησιμοποιούν μια προσέγγιση «ήπιας» διακυβέρνησης

(«χαμηλού διακυβεύματος») και, κατά συνέπεια, η εξωτερική αξιολόγησή τους τείνει να έχει χαμηλή πίεση λογοδοσίας, ενώ άλλες χρησιμοποιούν μια «σκληρή» προσέγγιση διακυβέρνησης («υψηλού κινδύνου») με μεγαλύτερη πίεση (Altrichter & Kemethofer, 2015· Ehren, Gustafsson et al., 2015), όπως στην περίπτωση της Αγγλίας. Η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Φινλανδία είναι υποχρεωτική για όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και βασίζεται στο συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης, με την υποστήριξη του αρμόδιου Υπουργείου.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Γαλλίας διαπιστώνεται ένα συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας και η αξιολόγηση εδώ ακολουθεί τον εξωτερικό τύπο της αξιολόγησης. Εφόσον τα σχολεία χρηματοδοτούνται ή επιδοτούνται από τις κυβερνήσεις, θα πρέπει πάντα να επινοούνται μορφές παρακολούθησης και τα σχολεία θα πρέπει να λογοδοτούν. Ωστόσο, η μορφή που θα έπρεπε να έχει αυτό υπόκειται επί του παρόντος σε σημαντικές αλλαγές, σύμφωνα με όσα επισημαίνουν στην έρευνα τους οι Van Petegem και οι συνεργάτες (2005). Επί του παρόντος, η πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητα της εκπαίδευσης ανήκει στο σχολείο. Η αποχώρηση της κυβέρνησης καθιστά τα σχολεία ολοένα και πιο αυτόνομα, όσον αφορά την ελευθερία τους να διαμορφώνουν και να ασκούν τη δική τους πολιτική. Σε αντάλλαγμα αυτής της αυτονομίας, τα σχολεία καλούνται να αξιολογήσουν τη δική τους εκπαιδευτική ποιότητα και να καταρτίσουν τα δικά τους σχέδια για βελτίωση. Οι ευθύνες για τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση κατανέμονται σε διάφορους εταίρους. Το πλαίσιο αναφοράς της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να γίνει κατανοητό στο πλαίσιο ενός πιο ολοκληρωμένου συνόλου δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση με στόχο την ενίσχυση της ισότητας στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και της εκπαιδευτικής επιτυχίας στο πλαίσιο της ευελιξίας του προγράμματος σπουδών και της ενισχυμένης συνάφειας των παιδαγωγικών πρακτικών (Vanhoof & Van Petegem, 2007· Seabra, et al., 2022).

Στο πλαίσιο του Πορτογαλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος, εφαρμόζεται, όπως και στο Αγγλικό και το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα η εξωτερική αξιολόγηση, αλλά με μια σημαντική διαφοροποίηση. Τα άτομα που βρίσκονται «έξω από τον σχολείο» και αξιολογούν το εκπαιδευτικό έργο προέρχονται από άλλα σχολεία και είναι άτομα με εμπειρία που γνωρίζουν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ωστόσο και στην

περίπτωση του Πορτογαλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος υφίσταται η θέση και ο θεσμός του Επιθεωρητή, καθώς την αξιολόγηση των σχολείων επωμίζονται οι Επιθεωρητές της Γενικής Επιθεώρησης Εκπαίδευσης και Επιστημών (IGEC) και οι οποίοι συνεργάζονται με εξωτερικούς επιστημονικούς συνεργάτες. Τέλος, στην ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης συμμετέχουν και οι έμπειροι καθηγητές που αναφέρθηκαν. Αυτό αποτελεί και το στοιχείο διαφοροποίησης, δηλαδή, η σύνθεση της ομάδας εξωτερικής αξιολόγησης σε σχέση με τα λοιπά εκπαιδευτικά συστήματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Γενικότερα, από τη θεματική ανάλυση των δευτερογενών δεδομένων της έρευνας προκύπτει ότι στα ευρωπαϊκά κράτη υπάρχει ένα σύνθετο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αξιοποιείται από τους αρμόδιους φορείς, προκειμένου να προβούν σε βελτιώσεις της διαδικασίας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία που δίνουν τα ευρωπαϊκά κράτη στην αξιολόγηση, καθώς κρίνεται απαραίτητη διαδικασία, από τη στιγμή που η εκπαίδευση χρηματοδοτείται από τους δημόσιους φορείς. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, μέσω της αξιολόγησης, ελέγχεται αν τα χρήματα αυτά διατίθενται και αξιοποιούνται σωστά. Συνεπώς, ο βασικός στόχος της αξιολόγησης είναι ίδιος για όλα τα κράτη. Αυτό που διαφοροποιείται από κράτος σε κράτος είναι η μορφή και τα μέσα αξιολόγησης. Κάθε κράτος υιοθετεί την εξωτερική ή την εσωτερική αξιολόγηση, και ορίζει τους φορείς που αναλαμβάνουν σε κάθε περίπτωση, τη διαδικασία αυτή. Στη συνέχεια, οι φορείς αξιολόγησης, λογοδοτούν στην κεντρική διοίκηση, η οποία αποφασίζει για τις ενέργειες που θα σχεδιαστούν προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

7. Βιβλιογραφία

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(1), 55-77. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10474410709336590?casa_token=cqDyRu0gujukAAAAA%3AN6FgKOT_f-jz_nnyj9H5Y-J_-8BSr9VFMgZT0kejsQmTmnoSXdl8ym2NACcFbmb6_RvdgsnbVnU39Q
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32–56. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>
- Aziz, J., Mahmood, I. & Rehman, G.(2018).Implementation of CIPP Model for Quality Evaluation at School Level: A Case Study, *Journal of Education and EducationalDevelopement*, 5(1), 189-206.<https://eric.ed.gov/?id=EJ1180614>
- Banfield, G., & Cayago-Gicain, M. (2006). Qualitative Approaches to Educational Evaluation: A Regional Conference-Workshop. *International Education Journal*, 7(4), 510-513.<https://eric.ed.gov/?id=EJ854306>
- Beckmann, J. (2009). Recent legislation regarding the appointment of public school educators: the end of the decentralisation debate in education?. *Acta Academica*, 41(3), 128-141.<https://hdl.handle.net/10520/EJC15453>
- Brown, M., McNamara, G., Ohara, J., O'Brien, S., Young, C., & Faddar, J. (2018). Integrated co-professional evaluation?: Converging approaches to school evaluation across frontiers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(12), 76-90.<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.6>
- Bunar, N. (2008). The free schools “riddle”: Between traditional social democratic, neo-liberal and multicultural tenets. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 423-438.<https://doi.org/10.1080/00313830802184608>

- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex?. *International journal of inclusive education*, 10(4-5), 323-334.
<https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Carter, D. S. G., Estes, N., Lored, J., & Harris, B. (1991). Evolving a Diagnostic Assessment System for Formative Use by Senior School System Executives in the USA. *School Organization*, 11(1), 55-63.
<https://doi.org/10.1080/0260136910110105>
- Cheng, Y. C., Ko, J., & Lee, T. T. H. (2016). School autonomy, leadership and learning: a reconceptualisation. *International Journal of Educational Management*.
https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-08-2015-0108/full/html?casa_token=-bPnS9RM-gcAAAAA:MIdWRxBd5gDBPd5McSUggS6tjpiFDYldyDw3f1XY3OcZMPIS21VIZ0g_sXI6jwItfpG0DU3dFmUN09mu9xfOq5tgd56-B-FBbswxN6xsfAT7xzZkfXth
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259.
<https://doi.org/10.1080/09518390701281751>
- DCELLS (2008). School Effectiveness Framework: Building effective learning communities together
- Demmke, C. (2007). Evaluation de la performance dans les administrations publiques des Etats membres de l'UE. *Méthodes (devaluation de la performance pour les entretiens avec les collaborateurs et les conventions d'objectifs)*. Maastricht, Hollande: Institut Européen d'Administration Publique.
- DE (2009). Every School A Good School
- DfES & Ofsted (2004). A New Relationship with Schools: Improving performance through school self-evaluation and development planning.

- Ehren, M. C., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., & Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), 365-383. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9297-9>
- Ehren, M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769>
- Estyn (2002). The Common Inspection Framework for Education and Training in Wales
- ETI (2008). Common Framework for Inspection
- European Commission (2009/2010). Organisation of the education system in France 2009/2010. <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/franc3a7a.pdf>
- European Education Culture Executive Agency Eurydice, De Coster, I., Birch, P., Czort, S., Delhaxhe, A., and Colclough, O. (2016). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*, Publications Office. Luxembourg: Publication office of European Union.
- Eurydice (2009/2010). *Organization of the Education System in Finland*, European Commission.
- Eurydice, (2021). *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurypedia - The European Encyclopaedia on National Education Systems: France <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.
- Federick, A. (2020). Finland education system. *International Journal of Science and Society*, 2(2), 21-32. <https://doi.org/10.54783/ijssoc.v2i2.88>

- Fink, D. (2003). The law of unintended consequences: The ‘real’ cost of top-down reform. *Journal of Educational Change*, 4(2), 105-128. <https://doi.org/10.1023/A:1024783324566>
- Fuchs, T., & Wößmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. In *The economics of education and training* (pp. 209-240). Physica-Verlag HD.
- Gobby, B., & Niesche, R. (2019). Community empowerment? School autonomy, school boards and depoliticising governance. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 565-582. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00303-9>
- Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity?. *Council of Chief State School Officers*.
- Hildén, R., & Rautopuro, J. (2017). On Equal Footing: Comparing School Grades and National Evaluation Results in Finland. *Changing Subjects, Changing Pedagogies: Diversities in School and Education*.
- Hopes, C. (1997). *Assessing evaluating and assuring quality in schools in the European Union*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s10780-010-9106-3>
- Inspecção Geral da Educação (n.d.) Programa AFERIÇÃO, Efectividade da Autoavaliação das Escolas. Projecto ESSE: Indicadores de qualidade.

- Janssens, F. J., & van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Kaljunen, Leena. 2011. *Management Ideas in a Municipal Organization – Discursive Research in the Social and Health Care Context from 1980 to 2000*. PhD diss., Technical University of Lappeenranta.
- Kwek, C. L., Lau, T. C., & Tan, H. P. (2010). Education quality process model and its influence on students' perceived service quality. *International journal of business and management*, 5(8), 154.https://www.researchgate.net/profile/Teck-Chai-Lau-2/publication/45266859_Education_Quality_Process_Model_and_Its_Influence_on_Students'_Perceived_Service_Quality/links/546d96860cf2193b94c58880/Education-Quality-Process-Model-and-Its-Influence-on-Students-Perceived-Service-Quality.pdf
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.[https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8)
- Liu, Y., Visone, J., Mongillo, M. B., & Lisi, P. (2019). What matters to teachers if evaluation is meant to help them improve?. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 41-54.<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.006>
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτό-αξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και Πράξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- MacBeath, J. E., Schratz, M., Jakobsen, L., & Meuret, D. (2000). *Self-evaluation in European schools: A story of change*. Psychology Press.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτό-αξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο*. Μεταίχμιο

- Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation?. *Evaluation and Program Planning*, 14(3), 159-165.[https://doi.org/10.1016/0149-7189\(91\)90051-H](https://doi.org/10.1016/0149-7189(91)90051-H)
- McGregor, G. (2009). Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo-liberalism. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 345-358.<https://doi.org/10.1080/01425690902812620>
- McNamara, G., Skerritt, C., O'Hara, J., O'Brien, S., & Brown, M. (2022). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose (s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 158-173.<https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985439>
- Mertens, D. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Μεταίχμιο.
- Milkovich, G. T., & Wigdor, A. K. (1991). *Pay for performance: Evaluating performance appraisal and merit pay*. National Academy Press.
- Nevo, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in educational evaluation*, 20(1), 87-98.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ485742>
- Nevo, D. (2001). School Evaluation: Internal or External?. *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106.<https://eric.ed.gov/?id=EJ631789>
- OECD, (2013). *School evaluation: From compliancy to quality Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris (2013).
- Ofsted (2010). *Framework for School Inspection*
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School effectiveness and school improvement*, 7(2), 133-158.<https://doi.org/10.1080/0924345960070203>

- Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J., & Aro, M. (2016). Changes in education policies and the status of schools in Europe: the views of school principals from eight European countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 764-788. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1086631>
- Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση ενηλίκων. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Rogers, G., & Badham, L. (2003). *Evaluation in Schools: Getting Started with Training and Implementation*. Routledge.
- Roser, M., Nagdy, M., & Ortiz-Ospina, E. (2013). Quality of education. *Our World in Data*.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). Teacher evaluation in Chile. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*). *Santiago de Chile: OCDE*.
- Seabra, F., Henriques, S., Mouraz, A., Abelha, M., & Tavares, A. (2022). Schools' strengths and areas for improvement: perspectives from external evaluation reports. In *Frontiers in Education* (p. 176). Frontiers.<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.868481>
- SQA (2008) *Research Report 1: The Assessment Systems of Finland and Queensland*.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89), 7-98.<https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a Critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.<https://doi.org/10.1080/03057640500147037>
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2011). *The effect of evaluation on performance: Evidence from longitudinal student achievement data of mid-career teachers* (No. w16877). National Bureau of Economic Research.

- Timperley, H. S., & Robinson, V. M. (1997). The problem of policy implementation: The case of performance appraisal. *School Leadership & Management*, 17(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/13632439769890>
- Van Petegem, P., Vanhoof, J., Daems, F., & Mahieu, P. (2005). Publishing information on individual schools? *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11 (1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/13803610500110372>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in educational evaluation*, 33(2), 101-119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.04.001>
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis) match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.001>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical studies in education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Voogt, J., & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of competition and comparison. In *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp. 149-156).
- Wilder, D. A., & Cymbal, D. (2021). Performance diagnostic assessment. In *Organizational behavior management approaches for intellectual and developmental disabilities* (pp. 17-34).
- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ. (2006). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το

ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Ιωάννινα, 12-14/5/06.

Αναστασίου, Μ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρευνα, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών-επιστημονικών θεμάτων*, 2, 63-75. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-05.pdf

Βασιλείου, Δ. (2018). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας :Αναγκαιότητα και προοπτικές, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αγίων Αναργύρων. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. ΕΑΠ.

Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. ΕΑΠ.

Δούκας, Χ.(1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.1, 172-185. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Γρηγόρης.

Δραμαλιώτη, Έ. & Μπαλαμπανίδης Γ., (2015). «Συστήματα αξιολόγησης των Δημοσίων Υπαλλήλων. Συγκριτική παρουσίαση και αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση δημοσίων υπαλλήλων από το ΠΔ 318/1992 μέχρι το νέο (υπό διαβούλευση) σχέδιο νόμου του ΥΔΜΗΔ», <http://docplayer.gr/4280896-Systimata-axiologisis-dimosion-ypallilon.html>

Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης (n.d.). Conselho Nacional de Educacao (CNE).

Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (EACEA P9 Eurydice), *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη -2009*.

- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β.(2008). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου και των Εκπαιδευτικών. Στο *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για τη αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σσ. 391-435. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καπίδης, Π., Παύλου, Α., & Σμυρνιωτοπούλου, Ά. (2001). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα. Στο *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου* (σσ. 214-224).Μεταίχμιο.
- 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*.Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κάτσικας, Χ.& Καββαδίας, Γ. (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ποιος, ποιον και γιατί*. Σαββάλας.
- Κουμπιάδης, Σ. (2018). Κριτική μελέτη και ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). *Αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ'. ΕΑΠ.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ (σ.σ. 13-38). Ε.Α.Π
- Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg.

- Μαντάς, Π, Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Επαγγελματική Ανάπτυξη & Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Έργου τους*. Γρηγόρη.
- Μοντέλο CAF. https://www.eipa.eu/wp-content/uploads/2021/11/CAF2020_Greek.pdf
- Μπαγάκης, Γ. (2021). Αυτοαξιολόγηση Σχολείου- Μη βαφτίζουμε το κρέας ψάρι. [Αυτοαξιολόγηση Σχολείου- Μη βαφτίζουμε το κρέας ψάρι | esos.gr](https://www.esos.gr/autoaξιολογηση-scholieu-μη-βαφτιζουμε-to-kreas-psari/)
- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, 93-106. https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_15/07.pdf
- Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το εκπαιδευτικό έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και το σχεδιασμό του. Στο *ΟΛΜΕ: Εκπαιδευτικό Έργο, Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση*, (σσ. 24-35). ΟΛΜΕ.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. *Μεταίχιμο*.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 31-36. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6814>
- Παρατηρητήριο ΑΕΕ, (2013α). Η Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη Φιλανδία. <http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%86%CE%B9%CE%BD%CE%BB%CE%B1%CE%BD%CE%B4%CE%B9%CE%B1>
- Παρατηρητήριο ΑΕΕ (2013β). Η Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Αγγλία. <http://aee.iep.edu.gr/country/england>

- Παρατηρητήριο ΑΕΕ (2013γ). Η Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη Γαλλία.
<http://aee.iep.edu.gr/country/%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1>
- Παρατηρητήριο ΑΕΕ (2013δ). Η Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στην Πορτογαλία.
<http://aee.iep.edu.gr/country/%CF%80%CE%BF%CF%81%CF%84%CE%BF%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CE%B1>
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού.
Νέα Παιδεία, 72, 15-33.
- Πίος, Σ. (2016). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(7B).
<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.629>
- Ρούσσης, Ρ. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Ν. Μεσσηνίας (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγική Σχολή Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πάτρα
- Σκαράκη, Α. & Φράγκου, Μ. (2018). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας: πού οφείλεται η αποτελεσματικότητά του;. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 937-947. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2742>
- Σολομών, Ι. (1998). Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων, *VirtualSchool, The sciences of Education Online*, τόμος 1,2
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html>
- Σολομών, Ι.(1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.

Τσιώλης Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση. Στο Γ. Τσιώλης, Ν. Σερντεδάκης, Γ. Κάλλας (επιμ): *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα καταγραφής, τεκμηρίωσης και ανάλυσης κοινωνικών δεδομένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος. Σελ. 129-159.

Τσιώλης Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (n.d). *Ministère de l'Éducation Nationale* <http://www.education.gouv.fr/>

Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών (n.d). *Ministério da Educação e Ciência*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21>

Χαρίσης, Α. (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου- αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*.

Χουλιάρα, Ξ. (2010). Η Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων, η συστημική θεωρία και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 201-220. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.460>

<https://study.com/teach/summative-assessments.html>

<https://www.consilium.europa.eu/el/policies/education-area/>

EFQM Model Change Management Framework | EFQM

<https://finlandabroad.fi/web/grc/phinlandiko-ekpaideutiko-systema>

Department of Education (n.d). <http://www.education.gov.uk/>

Ofsted - Office for Standards in Education (n.d.). <http://www.ofsted.gov.uk/>

National Assembly for Wales (NAfW) (n.d.). <http://new.wales.gov.uk/?lang=en>

RAISEonline - Reporting and Analysis for Improvement through School self-Evaluation
(n.d.). <https://www.raiseonline.org/login.aspx?ReturnUrl=%2findex.aspx>

Ofsted, n.d.·Best practice in self evaluation <http://www.ofsted.gov.uk/resources/best-practice-self-evaluation-survey-of-schools-colleges-and-local-authorities>