ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟ Ι∆ΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ
 ΤΜΗΜΑ ∆ΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥ∆ΩΝ
∆ΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑ∆ΩΝ

∆ΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«*Συγκριτικήπροσέγγισηκαιανάλυσητωνσυστηµάτωναξιολόγησηςτου
εκπαιδευτικούέργουκαιτουεκπαιδευτικούπροσωπικούτηςΕλλάδαςκαι
χωρώντουεξωτερικού*-*Οισύγχρονεςτάσειςστοντοµέατηςεκπαιδευτικής
αξιολόγησης*»*

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΜΑΡΙΑ ΔΕΜ35
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘ ΑΝΑΣΙΟΣ

ΑΙΓΑΛΕΩ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ………………………………………………………………………… 4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ…………………………………………………………………………..5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

EΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1.Η αξιολόγηση γενικά ……………………………………………………….10

1.2.Ορισµοί αξιολόγησης εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου…… 12

1.3.Αναγκαιότητα αξιολόγησης…… ………………………………………….14

1.4.Θεωρίες διοίκησης και είδη αξιολόγησης……….…………………….. 16

1.5.Η προβληµατική της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών……..………..20

1.6.Το επάγγελµα του εκπαιδευτικού σήµερα……………………………...24

1.7.Η σχολική ηγεσία……………………………………………………………26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1.Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑ∆Α

Ιστορικό και νοµοθεσία ………………………………………………………...28

2.2.Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ………………………………………….36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ Ε.Ε.

3.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΝΛΑΝ∆ΙΑΣ

3.1.1. Ο εκπαιδευτικός µέσα στη Φινλανδική κοινωνία………………...39

3.1.2. Μέθοδοι και µοντέλα αξιολόγησης………………………………….42

3.1.3. Φορείς αξιολόγησης…………………………………………………...44

3.1.4. Χρήση των αποτελεσµάτων της αξιολόγησης……………………45

3.2. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

3.2.1. ∆ιοικητική εποπτεία σχολικών µονάδων…………………………46

3.2.2. Σύστηµα αξιολόγησης των σχολείων……………………………...47

3.2.3. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης…………………………………..48

3.2.4. ∆ιαχείριση της απόδοσης (performance management)………..50

3.2.5. Χρήση αποτελεσµάτων της αξιολόγησης………………………...52

3.2.6. Ο εκπαιδευτικός στην Αγγλία σήµερα…………………………….53

3.2.7. Καθορισµός επαγγελµατικών προτύπων-

Κριτήρια αξιολόγησης………………………………………………...54

3.2.8. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών………………………..56

3.3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

3.3.1. Σύστηµα αξιολόγησης των σχολείων ……………………………..57

3.3.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης…………………………………. 58

3.3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, µέθοδοι και κριτήρια……………….59

3.3.4. Χρήση των αποτελεσµάτων της αξιολόγησης……………………60

3.3.5. Κριτική της αξιολόγησης……………………………………………...60

3.4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

3.4.1. Φορείς αξιολόγησης, µέθοδοι και κριτήρια………………………..62

3.4.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης…………………………………..66

3.4.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσµατά της…...68

2

3.5. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΩΝΙΑΣ

3.5.1. Εποπτεία σχολικών µονάδων………………………...………… 70

3.5.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης…………………………………...71

3.5.3. Ο εκπαιδευτικός στην Πολωνία σήµερα…………………………...72

3.5.4. Αξιολογητές και κριτήρια αξιολόγησης…………………………….73

3.6. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ

3.6.1. Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού συστήµατος……………..74

3.6.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης…………………………………...75

3.6.3. Φορείς αξιολόγησης……………………………………………………76

3.6.4. Ο εκπαιδευτικός στην Πορτογαλία σήµερα………….…………….78

3.6.5. Η εφαρµογή ενός νέου συστήµατος αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών…………………………………………………………….79

3.6.6. Κριτήρια της αξιολόγησης…………………………………………….83

3.6.7. Κριτική της αξιολόγησης………………………………………………84

3.7. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ

3.7.1. Το σύστηµα αξιολόγησης……………………………………………..86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΩΡΩΝ ΕΚΤΟΣ Ε.Ε. ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΕΠΙ∆ΟΣΕΙΣ…………88

4.2. ΟΙ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΑΓΚΑΗΣ, ΤΗΣ ΣΙΓΚΑΠΟΥΡΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ

ΧΟΝΓΚ-ΚΟΝΓΚ - ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ………………………….89

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ

ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ ……………….90

5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ………………………………………… 96

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ……………………………………………109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ………………………………………………..110

3

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

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

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

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

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

4

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

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

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

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

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

5

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

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

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

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

6

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

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

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

Επειδή, ωστόσο, τα ανά τον κόσµο σχολικά συστήµατα διαφέρουν πολλαπλώς
µεταξύ τους, αλλά και επειδή οι στοχεύσεις των εθνικών εκπαιδευτικών προγραµµάτων
ποικίλουν, το Πρόγραµµα PISA επιλέγει το δείγµα των µαθητών του µε τυχαίο τρόπο

και αφορά µαθητές που έχουν συµπληρώσει τουλάχιστον έξι (6) χρόνια τυπικής

εκπαίδευσης. ∆ιά µέσου της συµµετοχής στη µελέτη PISA, οι χώρες παίρνουν

ανατροφοδότηση σχετικά µε την αποτελεσµατικότητα των εκπαιδευτικών τους

7

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

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

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

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

8

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

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

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

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

9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΕΝΙΚΑ

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

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

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

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

10

Η αξιολόγηση µπορεί να αποτελεί µία τυπική διαδικασία που γίνεται σε

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

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

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

• η εξακρίβωση του κατά πόσον τα προσόντα ενός εργαζόµενου αξιοποιούνται σε σχέση µε τη θέση και τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί.

• η ανάπτυξη της σταδιοδροµίας κάθε εργαζόµενου ανάλογα µε τις δυνατότητές
του.

• η ανταµοιβή των εργαζοµένων ανάλογα µε τις επιδόσεις τους.

• ο εντοπισµός εκπαιδευτικών αναγκών.

• ο εντοπισµός και η καταγραφή δυσχερειών σε συγκεκριµένες θέσεις εργασίας.

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

11

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

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

1.2.ΟΡΙΣΜΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ
ΕΡΓΟΥ

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

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

12

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

Επίσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται «ως αξιολόγηση
όλων των συντελεστών του και σε όλα τα επίπεδα για την ανατροφοδότηση και
βελτίωση του σχεδιασµού των διαδικασιών: α) εκπόνησης αναλυτικών προγραµµάτων,

β) συγγραφής διδακτικών βιβλίων, γ) παροχής εκπαιδευτικών µέσων, υλικών και
εξοπλισµού, δ) εκπαίδευσης, επαγγελµατικής κατάρτισης και επιµόρφωσης των
εκπαιδευτικών και ε) διδακτικών µεθόδων και σχολικών δραστηριοτήτων».(Χ. Σιγάλας,
1992).

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

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

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

13

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

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

1.3. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

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

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

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

14

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

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

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

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

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

15

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

1.4. ΘΕΩΡΙΕΣ ∆ΙΟΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙ∆Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

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

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

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

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

16

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

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

Η ∆ΟΠ διέπεται από κάποιες αρχές, οι οποίες είναι:

i) ∆έσµευση της ηγεσίας

ii) Eξασφάλιση της ποιότητας αλλά και ενέργειες για τη συνεχή βελτίωσή της. iii) Εστίαση στις απαιτήσεις του πελάτη. Ικανοποίηση του πελάτη.
iv) Η συµµετοχή των εργαζοµένων είναι συνολική και συστηµατική.

v) Υπευθυνότητα σε βάθος, ο κάθε εργαζόµενος ή ανώτερος πρέπει να είναι υπεύθυνος και πολύ προσεκτικός στις κινήσεις του (∆ερβιτσιώτης, 2005).

Με βάση τις προαναφερθείσες θεωρίες ∆ιοίκησης, έχουν διαµορφωθεί µοντέλα
αξιολόγησης, τα οποία γενικά θα µπορούσαν να διακριθούν σε δύο γενικές κατηγορίες:

α) στο γραφειοκρατικό και στο β) δηµοκρατικό (Μαυρογιώργος, 1993). Στο

γραφειοκρατικό µοντέλο, µπορούµε να εντάξουµε τις µορφές αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού που στηρίζονται σε γραφειοκρατικές αρχές οργάνωσης µε σκοπό τον απόλυτο έλεγχο και την οµοιοµορφία στην εκπαίδευση.

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

17

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

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

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

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

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

18

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

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

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

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

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

19

1.5.Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ

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

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

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

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

έννοια, στόχοι και διαδικασίες αξιολόγησης

αρµόδιοι φορείς για την υλοποίηση της αξιολόγησης µορφές αξιολόγησης και κριτήρια

τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσµάτων της αξιολόγησης

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

20

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

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

Η ποιότητα της διδασκαλίας από την άλλη αναφέρεται σε ένα ισχυρό έναυσµα

που κατευθύνει ένα ευρύ φάσµα µαθητών προς τη µάθηση. Η ποιότητα της

διδασκαλίας είναι εν µέρει µια λειτουργία της ποιότητας του εκπαιδευτικού -των

γνώσεων, των δεξιοτήτων και των διαθέσεών του- αλλά επίσης επηρεάζεται έντονα από
το πλαίσιο διδασκαλίας, το πρόγραµµα σπουδών και τις µεθόδους του συστήµατος
αξιολόγησης. Για να είναι η διδασκαλία αποτελεσµατική, πρέπει η χάραξη πολιτικής να
εξετάζει το περιβάλλον διδασκαλίας και µάθησης, καθώς και τις ικανότητες του κάθε
εκπαιδευτικού.

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

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

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

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

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

21

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

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

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

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

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

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

22

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

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

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

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

23

1.6. ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΣΗΜΕΡΑ

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

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

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

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

24

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

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

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

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

Η συνεχής επαγγελµατική ανάπτυξη θεωρείται καθήκον για τους εκπαιδευτικούς σε 24 ευρωπαϊκές χώρες. Το πιο κοινό κίνητρο για συµµετοχή σε προγράµµατα ΕΑ είναι η δυνατότητα προαγωγής (συναντάται σε17 Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήµατα), ωστόσο µόνο ορισµένα κράτη µέλη (π.χ. Βέλγιο, Τσεχική ∆ηµοκρατία, Λιθουανία, Μάλτα, Ηνωµένο Βασίλειο) έχουν υποχρεωτική επαγγελµατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως µέρος των σχεδίων ανάπτυξης των σχολείων τους ή ως προϋπόθεση εξέλιξης της σταδιοδροµίας του εκπαιδευτικού.

25

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

1.7. ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

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

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

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

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

26

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

27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑ∆Α ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

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

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

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

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

28

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

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

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

Η έννοια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έχει διαφορετικό

περιεχόµενο, µε µεγαλύτερες ή µικρότερες αποκλίσεις, στα διάφορα νοµοθετικά

κείµενα. Στο Π.∆. 320/1993 ως «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η

εκτίµηση της απόδοσης της παρεχόµενης παιδείας γενικά». Στο Νόµο 2525/1997 «ως
αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθµιας και δευτεροβάθµιας εκπαίδευσης
νοείται η διαδικασία αποτίµησης της ποιότητας της παρεχόµενης εκπαίδευσης και του
βαθµού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από
την ισχύουσα νοµοθεσία».

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

29

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

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

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

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

30

Η προσπάθεια υιοθέτησης ενός εφαρµόσιµου και κατ΄ επέκταση βιώσιµου
συστήµατος αξιολόγησης συνεχίστηκε το 2002 µε την ψήφιση του Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ

24 Α΄) µε θέµα «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθµιας και
δευτεροβάθµιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των
εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», που όµως εξακολουθεί να αφορά µια αυστηρά
ιεραρχηµένη δοµή ελεγχόµενη από την κεντρική εξουσία, δεδοµένου ότι οι
Περιφερειακοί ∆ιευθυντές Εκπαίδευσης στους οποίους συγκεντρώνονται οι
αρµοδιότητες των σχολείων της περιφέρειας, διορίζονται και παύονται από τον
Υπουργό. Αρχίζει, παράλληλα, η συζήτηση για την αυτοαξιολόγηση, αλλά υπό τη
εποπτεία των Συµβούλων και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συνδέεται µε τη
µονιµοποίηση, καθώς και τη µισθολογική και βαθµολογική εξέλιξη.

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

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

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

31

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

Η ΑΕΕ (Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) εφαρµόστηκε πιλοτικά τα
σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12 και συνοδεύτηκε µε έντονες αντιδράσεις από τη ∆ΟΕ
και την ΟΛΜΕ. Το έργο υλοποιήθηκε σε 500 σχολικές µονάδες, οι οποίες συµµετείχαν
εθελοντικά παρά την αντίθεση πολλών παραγόντων. Η γενίκευση κι εφαρµογή της ΑΕΕ
για όλες τις σχολικές µονάδες ανακοινώθηκε για το σχολικό έτος 2013-2014 και
ακολούθησε ένα πλήθος εγκυκλίων για την εφαρµογή της: οι υπ’ αριθµ. 157723/ Γ1/

23.10.2013, 1900089/Γ1/10.12.2013 εγκύκλιοι και η υπ’ αριθµ. 44375/Γ1/24.03.2014 Υπουργική Απόφαση µε θέµα «∆ιευκρινίσεις ως προς την εφαρµογή του θεσµού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής µονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014». Η εν λόγω Υπουργική Απόφαση όριζε συγκεκριµένες ηµεροµηνίες για τη συγκρότηση των οµάδων εργασίας, τη συνεδρίαση των συλλόγων διδασκόντων και την υποβολή της έκθεσης γενικής εκτίµησης κάθε σχολείου ηλεκτρονικά στο ΙΕΠ -
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Παρατηρητήριο της ΑΕΕ).

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

κατηγορίες: Α. ∆εδοµένα του σχολείου, Β. ∆ιαδικασίες του σχολείου και Γ.

Αποτελέσµατα του σχολείου.

Η ΑΕΕ είχε συστηµικό χαρακτήρα και συνδέθηκε µε πολλούς

αλληλοεξαρτώµενους παράγοντες, όπως είναι τα µέσα και οι πόροι (υποδοµές,

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

32

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

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

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

33

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

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

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

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

γ) Κατηγορία ΙΙΙ - ∆ιεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των µαθητών, η οποία

περιλαµβάνει τα εξής κριτήρια (Συντελεστής βαρύτητας 1,25): αα) Προετοιµασία

µαθητών για τη διδασκαλία. ββ) ∆ιδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά µέσα. γγ)

Ενέργειες µαθητών κατά τη διαδικασία µάθησης. δδ) Εµπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των µαθητών.

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

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

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

34

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

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προβλέπει τη διαδικασία των ενστάσεων, αλλά
και την αντίστοιχη επιµόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που κριθούν ανεπαρκείς. Η
αξιολόγηση ολοκληρώνεται µε τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης. Η έκθεση

αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί µέρος του προσωπικού του µητρώου.

Επίσης, στο αρ. 24 του Π.∆. 152/2013 προβλεπόταν ότι «Κάθε αξιολογούµενος

εκπαιδευτικός έχει το δικαίωµα να αξιολογεί τον προϊστάµενο αξιολογητή του. Η
αξιολόγηση είναι έγγραφη, επώνυµη και προαιρετική και υποβάλλεται στον άµεσο
προϊστάµενο του αξιολογητή που υπόκειται στην αξιολόγηση των υφισταµένων του. Ο
αποδέκτης της αξιολόγησης των υφισταµένων εκτιµά και χρησιµοποιεί κατά την κρίση
του τις αξιολογήσεις».

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

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

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

35

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

2.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

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

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

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

∆ιακρίνουµε δύο γενικές κατηγορίες εκπαιδευτικών συστηµάτων µε βάση την
υποχρέωση «λογοδοσίας» των σχολείων, αυτά που «λογοδοτούν» στην κυβέρνηση και
εκείνα που «λογοδοτούν» στην αγορά (Harris και Herrington, 2006). Ανάλογα µε την
κατηγορία, δύο είναι οι συνιστώσες που επηρεάζονται άµεσα, α) η δηµοσίευση της
έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης και β) ο βαθµός ελευθερίας των γονιών/µαθητών στην
επιλογή του σχολείου τους. Μια έκθεση που δηµοσιοποιείται µέσα σε ένα σύστηµα, το
οποίο δίνει πλήρη ελευθερία στους γονείς και τους µαθητές να επιλέξουν το σχολείο
τους, λειτουργεί σαν µοχλός που µπορεί να επηρεάσει την απόφαση των γονιών και,
κατά συνέπεια, να ασκήσει πιέσεις στα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις

τους(δυναµική παρόµοια µε των αγορών). Αντίθετα, µια έκθεση που δεν

δηµοσιοποιείται ή η πρόσβαση παρέχεται υπό περιορισµούς, στο πλαίσιο ενός

συστήµατος που κατανέµει τους µαθητές στα σχολεία µε βάση προκαθορισµένα

κριτήρια, όπως η γεωγραφική εγγύτητα (βλ. Ελλάδα), µεταφέρει την υποχρέωση

36

λογοδοσίας των σχολείων στην κεντρική εξουσία, η οποία έχει την τελική ευθύνη για
την εκπαιδευτική διαδικασία και τη βελτίωση των επιδόσεων των σχολείων.
 Ωστόσο, ο ανωτέρω διαχωρισµός δεν είναι απόλυτος και δε µπορεί να αφορά όλα τα εκπαιδευτικά συστήµατα, διότι σε πολλές χώρες, όπως η Εσθονία, η Πολωνία και η Πορτογαλία, η δηµοσιοποίηση της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης δε συνεπάγεται ελευθερία στην επιλογή του σχολείου και σε συστήµατα όπου υφίσταται ελευθερία επιλογής σχολείου η κρίση των πολιτών βασίζεται περισσότερο σε ανεπίσηµα δίκτυα πληροφόρησης.

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

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

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

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

37

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

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΣΤΑ∆ΙΟ
∆ΕΝ ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Πηγή: Ευρυδίκη (στοιχεία έτους 2013-14)

38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

EΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ Ε.Ε.

3.1. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΙΝΛΑΝ∆ΙΑΣ

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

3.1.1. Ο εκπαιδευτικός µέσα στη Φινλανδική κοινωνία

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

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

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

39

σύστηµα ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου (inspection system). Αντί της

εξεταστοκεντρικής λογοδοσίας, το φινλανδικό σύστηµα βασίζεται στην τεχνογνωσία και την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φροντίζουν να είναι γνώστες του αντικειµένου τους και προσηλωµένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο.

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

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

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

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

40

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

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

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

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

41

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

3.1.2. Μέθοδοι και µοντέλα αξιολόγησης

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

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

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

42

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

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

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

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

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

43

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

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

3.1.3.Φορείς αξιολόγησης

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

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

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

44

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

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

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

3.1.4. Χρήση αποτελεσµάτων αξιολόγησης

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

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

45

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

3.2.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

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

3.2.1. ∆ιοικητική εποπτεία σχολικών µονάδων

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

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

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

46

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

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

3.2.2. Σύστηµα αξιολόγησης των σχολείων

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

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

47

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

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

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

3.2.3. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης

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

48

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

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

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

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

49

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

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

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

3.2.4. ∆ιαχείριση της απόδοσης (performance management)

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

50

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

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

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

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

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

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

51

3.2.5. Αποτελέσµατα αξιολόγησης

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

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

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

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

52

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

3.2.6. Ο εκπαιδευτικός στην Αγγλία σήµερα

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

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε σχολεία αφού περάσουν το στάδιο
εισαγωγικής εκπαίδευσης, µε πρακτική άσκηση διδασκαλίας σε σχολεία (τουλάχιστον

18 εβδοµάδων), προκειµένου να αποκτήσουν πιστοποίηση των προσόντων
διδασκαλίας τους. Οι αµοιβές των εκπαιδευτικών ρυθµίζονται σε ένα µεγάλο βαθµό σε
εθνικό επίπεδο. Για να αποκτήσουν υψηλές αµοιβές θα πρέπει να αναλάβουν
διευθυντικές θέσεις ή άλλη ανώτερη διοικητική θέση, παραδοσιακά, µειώνοντας το
χρόνο διδασκαλίας. Ο µισθός των εκπαιδευτικών περνά από αναθεώρηση σε ετήσια
βάση από το αρµοδίως θεσµοθετηµένο όργανο (School Teachers’ Review Body).

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

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

53

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

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

3.2.7. Καθορισµένα επαγγελµατικά πρότυπα- Κριτήρια αξιολόγησης

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

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

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

54

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

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

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

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

55

3.2.8. Μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η ετήσια αξιολόγηση υλοποιείται ως ακολούθως:

1. Με βάση τη στοχοθεσία.

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

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

4. Με ατοµικές συνεντεύξεις.

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

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

3.3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

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

56

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

3.3.1.Το σύστηµα αξιολόγησης

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

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

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

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

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

57

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

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

6 - 7 χρόνια, αν και η συχνότητα αυτή σταδιακά βελτιώνεται.

3.3.2.Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης

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

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

58

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

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

3.3.3. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών Μέθοδοι και κριτήρια

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

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

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

59

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

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

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

3.3.4. Αποτελέσµατα αξιολόγησης

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

3.3.5. Κριτική της αξιολόγησης

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

60

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

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

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

3.4. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ

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

61

3.4.1. Φορείς αξιολόγησης, µέθοδοι και κριτήρια

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

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

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

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

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

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

62

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

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

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

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

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

63

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

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

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

Για προαγωγή. Γενικά οι εκπαιδευτικοί στη Γερµανία έχουν τις ακόλουθες
δυνατότητες για προαγωγή: µπορούν να υποβάλλουν αίτηση για την κάλυψη θέσεων,

α) σε φορείς εποπτείας των σχολείων, β) για την εισαγωγική εκπαίδευση άλλων εκπαιδευτικών και γ) για διοικητικές θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Σηµειώνεται ότι η αύξηση του µισθού γενικά δεν συνδέεται µε την αξιολόγηση.

Για µετακίνηση. Σε ένα άλλο οµόσπονδο κρατίδιο, σε άλλη χώρα, πανεπιστήµιο.
 Στο τέλος της δοκιµαστικής περιόδου, πριν µονιµοποιηθούν ως δηµόσιοι υπάλληλοι.

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

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

64

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

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

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

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

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

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

Α. Ανθρώπινοι πόροι και διαρθρωτικές απαιτήσεις.

Β. ∆ιαδικασίες: ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση, οµαδική εργασία και κουλτούρα συνεργασίας.

65

Γ. ∆ιδασκαλία: διδασκαλία και µάθηση, σχέσεις εκπαιδευτικού-µαθητή,

εξετάσεις και αξιολόγηση των µαθητών.

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

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

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

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

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

3.4.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

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

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

66

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

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

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

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

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

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

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

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

67

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

Τα µέτρα αυτά ενσωµατώνονται στις ακόλουθες γενικές στρατηγικές:

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

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

γ) Τακτική αξιολόγηση των επιτευγµάτων των µαθητών.

δ) Καθιέρωση διαδικασιών διαχείρισης της ποιότητας σε θεσµικό επίπεδο.

ε) Αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

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

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

3.4.3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσµατά της

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

68

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

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

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

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

69

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

3.5. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΩΝΙΑΣ

3.5.1. Εποπτεία σχολικών µονάδων

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

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

Βασικά Σηµεία των µεταρρυθµίσεων της Πολωνίας :

σταδιακή αποκέντρωση (ολοκληρώθηκε το 1999) - το σχολείο διοικείται και χρηµατοδοτείται από την τοπική αυτοδιοίκηση.

αυξηµένα προσόντα των εκπαιδευτικών, σχεδόν όλοι κατέχουν µεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

προγράµµατα σπουδών που προσδιορίζουν τα αναµενόµενα αποτελέσµατα για
κάθε βαθµίδα και συγκεκριµένες απαιτήσεις για τα σχολεία, αλλά επιτρέπουν στα
σχολεία να διαφοροποιηθούν ως προς την εφαρµογή τους ανάλογα µε τις ιδιαιτερότητές
τους.

οι εξετάσεις που διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο λειτουργούν ως µηχανισµοί ελέγχου των σχολείων.

οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστηµα εν γένει εναρµονίζονται µε τις αλλαγές στα προγράµµατα σπουδών.

70

3.5.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης των σχολείων

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

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

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

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

71

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

3.5.3. Ο εκπαιδευτικός στην Πολωνία

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

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

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

72

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

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

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

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

3.5.4. Αξιολογητές και κριτήρια αξιολόγησης

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

73

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

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

3.6. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ

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

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

3.6.1. Γενικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού συστήµατος

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

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

74

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

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

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

3.6.2. Ιστορική εξέλιξη της αξιολόγησης στην Πορτογαλία

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

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

75

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

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

3.6.3. Φορείς αξιολόγησης

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

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

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

76

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

Στην Πορτογαλία υπάρχουν πέντε περιφερειακές αρχές που συντονίζουν την
εφαρµογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο των αντίστοιχων εδαφικών τους
ορίων. Τα καθήκοντά τους περιλαµβάνουν την υποστήριξη των σχολείων στις

δραστηριότητές τους, τον προγραµµατισµό του σχολικού δικτύου

(συµπεριλαµβανοµένου του προσδιορισµού των αναγκών των εκπαιδευτικών), την παροχή κατευθυντήριων γραµµών για την εφαρµογή ειδικών προγραµµάτων και τη συλλογή πληροφοριών για την αναπτυξιακή πολιτική.

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

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

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

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

77

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

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

3.6.4.Ο εκπαιδευτικός στην Πορτογαλία

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

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

78

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

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

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

3.6.5. Η εφαρµογή ενός νέου συστήµατος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

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

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

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

α) Βελτίωση των πρακτικών/µεθόδων διδασκαλίας.

β) Ατοµική βελτίωση του εκπαιδευτικού.

γ) ∆ιάκριση και ανταµοιβή του επαγγελµατισµού.

δ) Προώθηση της συνεργατικότητας µεταξύ των εκπαιδευτικών, µε στόχο τη βελτίωση των µαθησιακών αποτελεσµάτων.

ε) Καταγραφή των αναγκών κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

στ) Ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελµατική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

79

ζ) Παροχή δεικτών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναµικού των σχολείων.

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

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

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

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

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

80

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

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

• Η επαγγελµατική και ηθική διάσταση

• Η ανάπτυξη των τρόπων διδασκαλίας και µάθησης

• Η συµµετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου και η σχέση µε τη σχολική κοινότητα και

• Η δια βίου επαγγελµατική ανάπτυξη και εκπαίδευση

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

α) Η στοχοθεσία, που είναι υποχρεωτική για κάθε εκπαιδευτικό και εγκρίνεται από τη διοίκηση του σχολείου.

β) Η αυτοαξιολόγηση, που υλοποιείται µέσω της ολοκλήρωσης µιας συγκεκριµένης
φόρµας, η οποία διαµορφώνεται µετά από συζήτηση εντός του σχολείου σχετικά µε την
επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, µε έµφαση στη βελτίωση των µαθησιακών
αποτελεσµάτων.

γ) Οι τυποποιηµένες φόρµες για την καταγραφή των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για δύο συγκεκριµένες µορφές εγγράφων - µία σχετικά µε την επιστηµονική-
παιδαγωγική διάσταση και µία σχετικά µε τη λειτουργική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, όπου καθορίζονται τα κριτήρια και οι δείκτες προς αξιολόγηση.

δ) Η παρατήρηση στην τάξη, η οποία είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που υποβάλλονται σε επιστηµονική-παιδαγωγική αξιολόγηση.

ε) Ατοµικές συνεντεύξεις, όταν ζητηθεί από τον αξιολογούµενο, µε στόχο τον κριτικό αναστοχασµό µεταξύ αξιολογητή και αξιολογούµενου.

στ) Άλλα στοιχεία, όπως οι εκθέσεις που πιστοποιούν την ολοκλήρωση µιας
επιµόρφωσης ή η χρήση καινοτόµων παιδαγωγικών εργαλείων για την αξιολόγηση των
µαθητών.

81

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

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

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

Η αξιολόγηση συνδέεται µε τα ακόλουθα:

• Την εξέλιξη της σταδιοδροµίας του εκπαιδευτικού, παρέχοντας γρηγορότερα
 πρόσβαση σε ανώτερα κλιµάκια.

• Τη µονιµότητα µετά το τέλος της δοκιµαστικής περιόδου.

• Την ανανέωση του συµβολαίου για τους συµβασιούχους εκπαιδευτικούς.

• Περισσότερες πιθανότητες να γίνει δεκτή η αίτηση κάλυψης της θέσης σε ένα
 σχολείο.

• Την απονοµή βραβείου εξαιρετικής επίδοσης. Σκοπός της είναι να απονείµει
χρηµατικό έπαθλο στους µόνιµους εκπαιδευτικούς που λαµβάνουν δύο διαδοχικές
αξιολογήσεις µε χαρακτηρισµό τουλάχιστον «πολύ καλός». Το ποσό του βραβείου δεν
έχει ακόµη προσδιοριστεί, αν και αναµένεται να είναι ισοδύναµο µε τον αντίστοιχο

82

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

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

3.6.6.Κριτήρια αξιολόγησης

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

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

Α. Επαγγελµατική, κοινωνική και ηθική διάσταση.

B. ∆ιδασκαλία και µάθηση, διάσταση της ανάπτυξης

Τοµέας 1: Παρακολούθηση και εκπλήρωση των διδακτικών καθηκόντων
Τοµέας 2: Προετοιµασία και οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων

83

Τοµέας 3: Υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων

Τοµέας 4: Παιδαγωγική σχέση µε τους µαθητές

Τοµέας 5: Αξιολόγηση του τρόπου µάθησης των µαθητών

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

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

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

Τοµέας 8: Συµµετοχή στη σχολική ζωή

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

Τοµέας 10: Σχέσεις µε την κοινότητα

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

∆. ∆ια βίου διάσταση-επαγγελµατική ανάπτυξη

Τοµέας 12: Συνεχής εκπαίδευση και επαγγελµατική ανάπτυξη

3.6.7. Κριτική της αξιολόγησης

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

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

84

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

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

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

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

85

3.7. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΣΘΟΝΙΑΣ

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

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

3.7.1. Το σύστηµα αξιολόγησης

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

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

86

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

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

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

87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1.ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΧΩΡΩΝ ΕΚΤΟΣ ΕΕ ΜΕ ΥΨΗΛΕΣ ΕΠΙ∆ΟΣΕΙΣ

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

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

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

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

88

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

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

Σαγκάη

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

Σιγκαπούρη

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

Χονγκ-Κονγκ

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

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

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

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

89

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

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΩΤΕΡΩ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙ∆ΕΥΤΙΚΩΝ

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

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

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

90

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

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

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

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

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

91

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

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

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

Παρά τις διαφορές στο πεδίο εφαρµογής και το εύρος των δραστηριοτήτων που
υπόκεινται σε αξιολόγηση, η εφαρµογή της εξωτερικής αξιολόγησης στις υπό εξέταση
χώρες παρουσιάζει ιδιαιτέρως οµοιογενή δοµή και αποτελείται από τρία βασικά στάδια:

1) επίσκεψη στον χώρο των σχολείων, 2) συνεργασία µε το ∆ιευθυντή της σχολικής
µονάδας και το προσωπικό, 3) υποβολή τελικής έκθεσης. Οι επισκέψεις περιλαµβάνουν
τρεις βασικές δραστηριότητες: i) συνεντεύξεις µε το προσωπικό, ii) παρατήρηση στην
τάξη, iii) επιθεώρηση των δραστηριοτήτων, των εγκαταστάσεων και των εσωτερικών
διαδικασιών του σχολείου.

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

92

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

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

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

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

93

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

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

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

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

94

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

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

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

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

95

5.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

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

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

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

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

96

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

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

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

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

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

97

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

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

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

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

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

98

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

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

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

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

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

99

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

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

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

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

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

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

100

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

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

Οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τακτική
ανατροφοδότηση σχετικά µε τη συµβολή τους στο έργο του σχολείου, αλλά και τις
ικανότητές τους και να υποστηρίζουν ενεργά την επαγγελµατική ανάπτυξη των
εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές, επίσης, θα πρέπει να αξιολογούνται τακτικά αναφορικά
µε την κατοχή των προσόντων που απαιτούνται για τη θέση. Ο ρόλος του διευθυντή του
σχολείου στη δηµιουργία κουλτούρας αξιολόγησης εντός σχολείου είναι ζωτικής
σηµασίας, διότι το περιβάλλον µάθησης εξαρτάται πρώτα και κύρια από τον διευθυντή

- κατά πόσον παρέχει κίνητρα στους µαθητές ώστε να αναπτύξουν στο έπακρο το δυναµικό τους, κατά πόσον στηρίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τις σχέσεις του σχολείου µε την τοπική κοινότητα και τις οικογένειες των µαθητών.

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

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

101

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

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

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

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

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

102

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

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

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

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

103

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

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

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

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

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

104

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

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

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

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

105

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

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

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

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

106

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

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

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

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

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

107

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

Food for thought:

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

*«If we really want systems that help all students reach their full potential, we*
*must allow educators, parents, students and communities to be a part of the*
*process and have a stronger voice in the conversations around high-quality*

*assessments that really do support student learning» said NEA (*Ν*ational*
 *Education Association) President Dennis Van Roekel.*

108

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

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

∆ερβιτσιώτης, Κ. (2005). ∆ιοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκδόσεις Νοµική Βιβλιοθήκη
ΑΕΒΕ

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτηµα της αντικειµενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήµατά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιµόρφωση των εκπαιδευτικών, 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όµιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.

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

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

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

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

Παλαιοκρασσάς, Σ., ∆ηµητρόπουλος, Ε., Kωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής. Αθήνα: Ίων.

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

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

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

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

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

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

109

Σαΐτης, Χ. (2005). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σιγάλας, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο: Εκπαιδευτικό έργο: Προβληµατισµός, Σχεδιασµός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση, Αθήνα, ΟΛΜΕ, 116-126.

Σολοµών, Ι. (Επιµ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραµµατισµός του
εκπαιδευτικού έργου στη σχολική µονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τµήµα
Αξιολόγησης.

ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2012). ΕΡΓΟ : Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής µονάδας: ∆ιαδικασία Αυτοαξιολόγησης (ΑΕΕ).Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσµάτων από την Επιστηµονική Επιτροπή του έργου.

Φράγκος, Χ. (1991). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Επιστηµονικό βήµα του δασκάλου, τ.1.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Amy Challen, Stephen Machin & Sandra McNally (2008). Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation. Programma Education FGA Working Paper, Fondazione Giovanni Agnelli.

Ben Jensen, Julie Sonnemann, Katie Roberts-Hull and Amélie Hunter, (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Caena, F. (2011). Literature review. Teachers’ core competences: requirements and development. Education and Training 2020 Thematic Working Group ‘Professional Development of Teachers’. European Commission.

Darling-Hammond, L. (2012). Creating a comprehensive system for evaluating and
supporting effective teaching. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in
Education.

European Commission, Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final Commission Staff working document. Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes. Communication from the Commission, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.

Ανακτήθηκε από [https://www.cedefop.europa.eu/files/com669\_en.pd](https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pd/)

Eurydice (2008). Levels of autonomy and responsibility of teachers in Europe, European Commission, Brussels, Education DG.

Εurydice (2012). Key Data on Education in Europe 2012. European Commission,
EACEA.

Françoise Cros and Jean-Pierre Obin, (2003). Attracting, developing and retaining
effective Teachers. Country Background Report for France. OECD working papers.

Gábor Halász, Paulo Santiago, Mats Ekholm, Peter Matthews and Phillip McKenzie (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Germany. OECD Publishing.

Grace, G. (1995). School Leadership: Beyond Educational Management, U.K.

110

Hargreaves, A. et al. (2007).School leadership for systemic improvement in Finland: A
case study report for the OECD activity, Improving school leadership. Ανακτήθηκε από
[https://www.researchgate.net/publication/242713926](https://www.researchgate.net/publication/242713926/)

Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. (2015). Polish teachers and principals -an international perspective. Key findings of TALIS 2013. Warsaw: Educational Research Institute.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). Educational administration. Theory, research and practice (6th ed.) New York: McGraw - Hill, Inc.

Immodrino, K. (2010). Organizational assessment and improvement in the public sector American Society for Public Administration, CRC Press, New York.

Isore, M. (2009), Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a
literature review. OECD Education Working Papers, No 23. OECD Publishing, Paris.

Maie Kitsing, Kristi Ploom and Hasso Kukemelk (2013).Evaluation of Teachers and PISA 2009 Results in Estonia, British Journal of Education, Society & Behavioural Science 3(3): 195-205

McΒeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, επιµ.-µτφρ. ∆ούκας X.& Πολυµεροπούλου Z. Αθήνα: Ελληνικά Γράµµατα.

OECD (2014) Εducation Policy Outlook Germany. Ανακτήθηκε από
<https://www.oecd.org/edu/highlightsgermany.htm>

OECD (2013).Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Publishing, Paris.

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Executive Summary. OECD Publishing.

ΟECD (2009). Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.

OECD, (2005), Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paris.

Ramos, C. (2009), Teacher Evaluation in Portugal: Country Background Report for OECD, Ministry of Education, Lisbon.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. (µτφ. Μ. Παπαδοπούλου& Μ. Τόµπρου. Αθήνα : Μεταίχµιο).

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. Journal of Education Policy, 22.

Sahlberg, P. (2010). The Secret to Finland’s Success: Educating Teachers, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Santiago, P., D. Roseveare, G. van Amelsvoort, J. Manzi and P. Matthews (2009), Teacher Evaluation in Portugal: OECD Review, OECD, Paris.

111

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

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

Βασικές πηγές στο ∆ιαδίκτυο:

• Eurydice, Network on education systems and policies in Europe
 [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/main_page/)

• OECD, [https://www.oecd.org/education](https://www.oecd.org/education/)

• Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ/ΙΕΠ [https://aee.iep.edu.gr](https://aee.iep.edu.gr/)

• Office for Standards in Education (Ofsted): [http://www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk/)

• Training and Development Agency for Schools (TDA):

[http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx](http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx/)

112