



**ΕΘΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ  
ΚΑΙ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΚΑ΄ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΣΕΙΡΑ  
ΤΕΛΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ**

*Μοντέλα αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα - Από την ευρωπαϊκή εμπειρία στην ελληνική πραγματικότητα: Η περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης.*

**ΤΜ. ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ: ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

**Επιβλέπων: Θεόδωρος Μεταξάς**

**Σπουδάστρια: Ελένη Βερβενιώτη**

**ΑΘΗΝΑ - 2017**



Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης  
Τμήμα Γενικής Διοίκησης  
ΚΔ' Εκπαιδευτική Σειρά «Κοσμάς Ψυχοπαίδης»

*Μοντέλα αξιολόγησης ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα –  
Από την ευρωπαϊκή εμπειρία στην ελληνική πραγματικότητα:  
Η περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης.*

**Ελένη Βερβενιώτη**

**Αθήνα 2017**

## Περίληψη

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί διαχρονικό αντικείμενο ερεύνης τόσο στη διεθνή, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του τομέα της εκπαίδευσης, η εξέταση του θέματος της αξιολόγησης των δημόσιων εκπαιδευτικών λειτουργιών εμπλέκει μοιραία την παιδαγωγική επιστήμη με τη δημοσία διοίκηση αναδεικνύοντας ταυτόχρονα οικονομικές, διοικητικές αλλά και ηθικές όψεις του ζητήματος. Το ενδιαφέρον, επομένως, της Πολιτείας προκύπτει όχι απλώς ως ανάγκη αλλά και ως υποχρέωση, ιδιαίτερα κατά την παρούσα οικονομική συγκυρία, κατά την οποία η δημόσια διοίκηση καλείται να ανταποκριθεί σε πολλαπλές προκλήσεις και να αξιοποιήσει κατά το βέλτιστο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους. Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι διττός· αφενός επιχειρείται να παρουσιαστεί μία συνοπτική εικόνα των συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από διεθνή και ευρωπαϊκά παραδείγματα αντιπαραβαλλόμενα με το ισχύον ελληνικό. Αφετέρου, και μετά τη σύγκριση, να αναδειχθεί η ανάγκη εξέλιξης του ελληνικού συστήματος και να τεθούν οι βασικές αρχές ενός προτεινόμενου μοντέλου. Για τη διατύπωση των αρχών αυτών ελήφθησαν υπόψη τόσο τα χαρακτηριστικά της ελληνικής και ευρωπαϊκής διοίκησης και εκπαίδευσης, όσο και η θεωρία και η έρευνα των κλάδων της επιστήμης που διαχρονικά συνεισφέρουν στο εν λόγω πεδίο. Η εργασία αποτελείται από οκτώ ενότητες. Η πρώτη ενότητα (Εισαγωγή) περιλαμβάνει μία γενική αναφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των δημοσίων υπαλλήλων, ενώ η δεύτερη εστιάζει στον ιδιάζοντα χαρακτήρα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η τρίτη και τέταρτη ενότητα αφιερώνονται στα διεθνή και ευρωπαϊκά συστήματα αξιολόγησης και στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης στην Ελλάδα αντίστοιχα. Στην πέμπτη ενότητα γίνεται η απαραίτητη αναφορά στη μέθοδο εργασίας, ενώ στην επόμενη επιχειρείται μια συγκριτική ανάλυση ανάμεσα στα ευρωπαϊκά και στο ελληνικό σύστημα. Η έβδομη ενότητα αφορά τις προτάσεις για ένα αποτελεσματικό, δίκαιο και αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τέλος στην όγδοη περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

**Λέξεις- κλειδιά:** αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, αυτονομία, εκπαίδευση, σχολείο, διοίκηση.

## **Abstract**

Teachers' assessment and evaluation of educational work is long-standing subject of research in international as well as Greek literature. Due to the specific nature of the sector of education, addressing the issue of public teachers' appraisal inevitably integrates the discipline of Education with Public Administration pointing out at the same time the financial, administrative and moral aspects of the issue. Therefore the interest of the State results as a need but also as an obligation, especially in the current economic context, when public administration is required to respond to multiple challenges and to optimize the use of its resources. The purpose of this paper is twofold; on the one hand it gives a brief overview of teachers' evaluation systems by using assessment examples from other countries in comparison to the existing Greek; on the other hand, following the comparison results, to stress the need of the Greek regulatory regime to evolve, and to set out the fundamental principles of a proposed model. These principles were defined having regard to the characteristics of the Greek and European public administration and education system, as well as the theory and research of the contributing to the field disciplines. This paper consists of eight sections. The first section (Introduction) includes a general reference in the public servants' appraisal of performance, while the second focuses on the particular nature of teachers' assessment. The third and fourth section are dedicated to the international and European evaluation systems, and to the current Greek institutional framework respectively. The fifth section refers to the adopted method, while the following encompasses the procedure of comparative analysis and a brief conclusion. The seventh section involves policy considerations for an effective, fair and reliable appraisal system. Finally the last section includes the general conclusions of the paper.

**Keywords:** evaluation, self-evaluation, autonomy, education, school, administration.

## Περιεχόμενα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ.....	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΜΗΣΕΩΝ.....	9
Εισαγωγή.....	11
<i>Η αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων.....</i>	11
1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.....	13
<i>Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.....</i>	13
<i>Μορφές αξιολόγησης.....</i>	15
<i>Τύποι και εμπλεκόμενοι φορείς της διαδικασίας της αξιολόγησης.....</i>	17
2. Συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών διεθνώς και στις χώρες της Ευρώπης.....	19
2.1 Συστήματα αξιολόγησης σε Νέα Ζηλανδία και Χιλή.....	19
<i>Νέα Ζηλανδία.....</i>	19
<i>Χιλή.....</i>	21
2.2 Η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση.....	22
<i>Ηνωμένο Βασίλειο.....</i>	23
<i>Πορτογαλία.....</i>	25
<i>Φινλανδία.....</i>	26
<i>Γαλλία.....</i>	28
3. Ελλάδα.....	31
3.1 Ιστορική αναδρομή.....	31
3.2 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο.....	33
3.3 Εμπλεκόμενοι φορείς:.....	38
3.4 Δυσκολίες εφαρμογής.....	39
4. Μεθοδολογία.....	41
<i>Δημόσιες δαπάνες.....</i>	43
<i>Διεθνής διαγωνισμός PISA.....</i>	45
<i>Παραπαιδεία.....</i>	47
5. Συγκριτική ανάλυση.....	49
<i>Διοικητικό Σύστημα.....</i>	49
<i>Καθεστώς απασχόλησης.....</i>	49
<i>Εξωτερική αξιολόγηση.....</i>	50
<i>Κατάρτιση των αξιολογητών.....</i>	50
<i>Συχνότητα εσωτερικής αξιολόγησης.....</i>	51
<i>Συμμετέχοντες.....</i>	51

<i>Εθνικές βάσεις δεδομένων.....</i>	52
<i>Σχέση εσωτερικής- εξωτερικής αξιολόγησης.....</i>	52
<i>Αντικείμενο της αξιολόγησης .....</i>	53
<i>Φάκελος εκπαιδευτικού.....</i>	53
<i>Πρόβλεψη επιπτώσεων .....</i>	54
<i>Δυνατότητα ανταμοιβής .....</i>	54
<i>Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων.....</i>	54
<i>Σύνδεση αξιολόγησης με επιδόσεις μαθητών .....</i>	55
6. Πρόταση διαμόρφωσης ενός νέου συστήματος αξιολόγησης.....	57
<i>Θεωρητικό πλαίσιο .....</i>	57
<i>Οι σκοποί της αξιολόγησης .....</i>	57
<i>Χαρακτηριστικά του συστήματος αξιολόγησης .....</i>	58
<i>Χαρακτηριστικά της ηγεσίας .....</i>	60
<i>Σχέση με προσωπική εξέλιξη .....</i>	61
Επίλογος.....	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	63

**ΕΣΔΔΑ, Ελένη Βερβενιώτη, ©, 2017- με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος (ανά σειρά)**

### **Δήλωση**

Δηλώνω ρητά ότι η παρακάτω εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν παραβιάζει καθ' οιονδήποτε τρόπο πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής.

Αθήνα, 25/10/2017

Υπογραφή

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ

### ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Κατηγορίες, Συντελεστές βαρύτητας και Κριτήρια .....	34
Πίνακας 2 Ποιοτική Κλίμακα.....	35
Πίνακας 3 Παράδειγμα περιγραφικού προσδιορισμού για ένα ποιοτικό χαρακτηρισμό .....	35
Πίνακας 4 Δείκτες Ποιότητας .....	42
Πίνακας 5 Δημόσιες δαπάνες για την Παιδεία .....	43
Πίνακας 6 Σύγκριση δημόσιας δαπάνης για την Παιδεία (Γαλλία, ΕΕ 28, Ελλάδα, Ην. Βασίλειο, Πορτογαλία, Φινλανδία) .....	44
Πίνακας 7 Διαχρονική εξέλιξη δημόσιας δαπάνης για την Παιδεία (Γαλλία, ΕΕ 28, Ελλάδα, Ην. Βασίλειο, Πορτογαλία, Φινλανδία) .....	45
Πίνακας 8 Αποτελέσματα PISA 2015. ....	46
Πίνακας 9 Αποτελέσματα PISA στα Μαθηματικά . ....	46
Πίνακας 10 Αποτελέσματα PISA στις Θετικές επιστήμες. ....	47
Πίνακας 11 Αποτελέσματα PISA στην ανάγνωση .....	47
Πίνακας 12 Συγκεντρωτικός πίνακας σύγκρισης.....	55

### ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1 Módulo Avaliação de Desempenho (SIADAP)- Μοντέλο αξιολόγησης Εργαζομένου.....	53
--	----



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΜΗΣΕΩΝ

BIS	Department for Business, Innovation and Skills
CAF	Common Assessment Framework
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
CQAF	Common Quality Assurance Framework
DEPP	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DfE	Department for Education
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
EFQM	European Foundation for Quality Management
ERO	Education Review Office
Estyn	Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales
IA-IPR	Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d' Académie
IEN	Inspecteurs de l'Éducation Nationale
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
NZQA	New Zealand Qualifications Authority
NZTC	New Zealand Teachers Council
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
Ofsted	Office for Standards in Education
OSF	Official Statistics of Finland
PISA	Programme for International Student Assessment
SEF	Self Evaluation Form
SIADAP	Módulo Avaliação de Desempenho

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
ΑΕΕ	Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου
Α.Ε.Ι.	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΣΕΚΑΑΔ	Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού
Ε.ΣΥ.Π.	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΚΑΠΕΠ/ΓΣΕΕ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση

## Εισαγωγή

### *Η αξιολόγηση των δημοσίων υπαλλήλων*

Σύμφωνα με τη διοικητική επιστήμη η αξιολόγηση αποτελεί μια διοικητική λειτουργία που σκοπό της έχει τη μέτρηση της απόδοσης με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, ώστε να βελτιωθούν τα παραγόμενα αποτελέσματα τόσο για τον οργανισμό, όσο και για τον εργαζόμενο ατομικά (Dransfield, 2000).

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία μέτρησης της απόστασης μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής απόδοσης ενός υπαλλήλου (Hickcox, 1972), επιδιώκει, όμως, ταυτόχρονα και την απόδοση κινήτρων και τη βελτίωση των υπαλλήλων εντός ενός οργανισμού (Demmke, 2007).

Επιπλέον, τα συστήματα αξιολόγησης καθορίζουν το πλαίσιο για τη μέτρηση (δείκτες, κριτήρια/ υποκριτήρια) και ενισχύουν συγκεκριμένες επιχειρησιακές λειτουργίες του οργανισμού (Milkovich & Wigdor, 1991). Η αξιολόγηση, επομένως, αποτελεί το μέσον για: (1) την επικύρωση/αναθεώρηση του διοικητικού θεσμικού πλαισίου και των αντίστοιχων διοικητικών πράξεων (επιλογή και εκπαίδευση προσωπικού, τοποθέτηση προϊσταμένων), και, (2) την κινητοποίηση των υπαλλήλων προς τη βελτίωση των μελλοντικών τους αποδόσεων (Δραμαλιώτη & Μπαλαμπανίδης, 2015).

Σύμφωνα με την Ξυροτύρη-Κουφίδου, η δημιουργία μιας αξιόπιστης μεθόδου αξιολόγησης συμπεριφοράς προσωπικού βασίζεται σε μια σειρά βασικών διαδικασιών (Ξυροτύρη-Κουφίδου, 2001):

- Ανάλυση του έργου μιας συγκεκριμένης θέσης (job analysis). Η διαδικασία αυτή αποβλέπει στην αποσαφήνιση των καθηκόντων και των υποχρεώσεων, του τρόπου συμπεριφοράς για την επίτευξη των στόχων αλλά και στον καθορισμό των γνώσεων και των ικανοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου.
- Καθορισμός επιθυμητών αποτελεσμάτων, ώστε να διακρίνεται όσο το δυνατόν σαφέστερα η επιτυχημένη από την αποτυχημένη επίδοση. Είναι απαραίτητο, δηλαδή, να καθοριστούν τα αποτελέσματα ή οι τρόποι συμπεριφοράς που ταυτίζονται με την επιτυχημένη εκτέλεση του έργου, αλλά και αυτά που θεωρούνται μη αποδεκτά.
- Προσδιορισμός των τρόπων μέτρησης των αποτελεσμάτων, με την υιοθέτηση συνήθως ποσοτικής κλίμακας για να αποφευχθούν σφάλματα και αοριστίες και να ενισχυθεί η αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση ή μέτρηση επιδόσεων στο δημόσιο τομέα αποτελεί μόνιμο ζητούμενο για τους σημερινούς πολίτες. Μολονότι οι δραστηριότητες του δημοσίου τομέα είναι

περίπλοκες και δύσκολο να υπολογιστούν βάσει κόστους- οφέλους, υπάρχει μια αυξανόμενη απαίτηση για λογοδοσία σε κάθε επίπεδο και κάθε τομέα (Ζερβόπουλος & Παλάσκας, 2010). Οι λόγοι είναι κυρίως οι κάτωθι (Schell, 2011):

1. Οι φορολογούμενοι πιέζουν για διαφάνεια στην κατανομή και διαχείριση των δημοσίων πόρων, θεωρώντας ότι οι δημόσιοι οργανισμοί δεν προσθέτουν επαρκή αξία.
2. Η απουσία συνήθως μελέτης αποτελεσμάτων ή τυποποίησης μιας πολιτικής εντείνουν το αίτημα για θέσπιση συστημάτων αξιολόγησης.
3. Η εισροή στελεχών στη δημόσια διοίκηση με επιχειρηματική νοοτροπία, η οποία επιτάσσει τη διαχείριση των δημοσίων φορέων με τον ίδιο τρόπο που θα ίσχυε στον ιδιωτικό τομέα. Μέρος αυτής της νοοτροπίας είναι και το αίτημα για αξιολόγηση.
4. Το αυξημένο κόστος προγραμμάτων και πολιτικών, απαιτεί και λογοδοσία. Πολιτικές με αυξημένο προϋπολογισμό γίνονται ευκολότερα αντικείμενο κριτικής, ελέγχου και δημόσιας προσοχής.
5. Τα παλαιά συστήματα αξιολόγησης δεν προσφέρουν ικανοποιητικές απαντήσεις σε καίρια ερωτήματα ούτε επαρκή στοιχεία για επαναξιολόγηση μιας πολιτικής.
6. Η γενικότερη τάση για λογοδοσία για κάθε είδους διαδικασία ενισχύεται και στο δημόσιο τομέα. Η λογοδοσία αυτή εστιάζει στην αποδοτικότητα, το κόστος και την παραγωγικότητα.

## 1. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η προαναφερθείσα τάση παρατηρείται και στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τα κράτη να επιβάλλουν στο όνομα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας προγράμματα αναπροσαρμογής της φιλοσοφίας της δημόσιας εκπαίδευσης (Fink, 2003). Οι αλλαγές που προτείνουν εστιάζουν μεταξύ άλλων και στην εισαγωγή ή αναπροσαρμογή συστημάτων αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευτικών (Timperley & Robinson, 1997).

Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της λογικής στον τομέα της εκπαίδευσης οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Hyslop-Marginson & Sears, 2010) :

Κατ' αρχάς, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη αυτονομία, η οποία όμως ταυτόχρονα ενισχύει την υπευθυνότητα και την ανάγκη λογοδοσίας. Δεύτερον, η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από μια πολυπλοκότητα δύσκολα αντιληπτή και συνεπώς αξιολογήσιμη από μη επαγγελματίες.

Συνεπώς, προσαρμόζοντας το μοντέλο αξιολόγησης προσωπικού που προαναφέρεται στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης, προκύπτουν οι εξής παράμετροι- ζητούμενα:

1. Η ύπαρξη ολοκληρωμένου ορισμού της διδακτικής διαδικασίας με σαφείς προδιαγραφές αποδεκτής απόδοσης,
2. Δέουσες διαδικασίες για τη συλλογή πληροφοριών και αξιολόγηση του έργου,
3. Εκπαιδευμένοι αξιολογητές (Danielson & McGreal, 2000, Peterson & Peterson, 2006, Stronge & Tucker, 2003, Nolan & Hoover, 2008).

Επιπλέον, τονίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία η σημασία της ενεργού συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων μερών (stakeholders) (διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών, γονέων) για τη θέσπιση ενός αξιόπιστου συστήματος αξιολόγησης (Danielson & McGreal, 2000, Peterson & Peterson, 2006).

### ***Εκπαιδευτική Αξιολόγηση***

Για τον Κασσωτάκη (1989) αλλά και άλλους μελετητές (Worthen & Sanders 1987, Μαυρογιώργος, 1992) η αξιολόγηση αφορά στην απόδοση αξίας ή μιας ιδιότητας, καθώς και προσδιορισμού του αποτελέσματος της σύγκρισης ομοειδών πραγμάτων και του βαθμού επίτευξης ενός στόχου. Αυτό που αξιολογείται σε ένα οργανισμό είναι ο

σχεδιασμός, η οργάνωση και διοίκηση και ο βαθμός υλοποίησης των στόχων, και η αξία της αξιολόγησης έγκειται στην ανατροφοδοτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της για τη βελτίωση της λειτουργίας του οργανισμού, τον ανασχεδιασμό των στόχων και την αναπροσαρμογή του τρόπου υλοποίησής τους (Κουτούζης, 1999).

Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αυτή αφορά στη συστηματική διαδικασία συλλογής πληροφοριών αξιοποιήσιμων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τις μεθόδους, διαδικασίες, προγράμματα ή στο ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό (Παλαιοκρασσάς κ.α., 1997, Weiss, 1997, Aspinwall et al., 1992).

Συνεπώς, στο χώρο της εκπαίδευσης υπό αξιολόγηση τίθενται οι στόχοι, οι μέθοδοι, τα αναλυτικά προγράμματα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το εκπαιδευτικό έργο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο σχολικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1993, Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009). Ως εκπαιδευτικό δε έργο ορίζεται το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 1992). Επομένως, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται, είτε ως αποτέλεσμα και είτε ως διαδικασία και αφορά σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:

α) ως διαδικασία/τελικό προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια εννοιολογική απόχρωση που δηλώνει το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο,

β) ως διαδικασία/αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και

γ) ως διαδικασία/αποτέλεσμα δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας θα επικεντρωθούμε στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως δημοσίου υπαλλήλου.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει δύο βασικές λειτουργίες- την ανάπτυξη του σχολείου και τη λογοδοσία του σχολείου στις εκπαιδευτικές αρχές και την κοινωνία. Η ανάπτυξη του σχολείου αναφέρεται στον εντοπισμό αδυναμιών και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς μέσα από βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών. Η λογοδοσία του σχολείου αναφέρεται στην έκθεση πεπραγμένων προς τις εκπαιδευτικές αρχές και την πληροφόρηση της κοινωνίας σχετικά με την απόδοση του σχολείου. Τα αντικείμενα αυτής της πληροφόρησης μπορεί να είναι ο βαθμός προσαρμογής του σχολείου στα εθνικά στάνταρ, η ποιότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης, η πρόοδος των μαθητών και τα αποτελέσματα της λειτουργίας του γενικά και σε σχέση με τους πόρους που διαθέτει (OECD, 2013).

### **Μορφές αξιολόγησης**

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση (Ευρυδίκη, 2015α).

Η *εξωτερική* αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Ευρυδίκη, 2015α), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία. Οι μορφές εξωτερικής αξιολόγησης που παρατηρούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα είναι:

*α. Επιθεώρηση.* Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος της ποιότητας της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009). Γι' αυτό το λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997). Στις περισσότερες χώρες, για να γίνει κάποιος εξωτερικός αξιολογητής απαιτούνται κάποια διδακτικά προσόντα και, συνήθως, ένας ορισμένος αριθμός ετών επαγγελματικής εμπειρίας ως εκπαιδευτικός σε σχολείο ή σε κάποια διευθυντική θέση (Ευρυδίκη, 2015α).

*β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης. Με τη μέθοδο αυτή επικεντρώνονται μόνο σε συγκεκριμένες πτυχές του έργου του σχολείου, όπως τη συμμόρφωση με τους κανονισμούς (Ευρυδίκη, 2015α).

γ. *Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης*. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα. Αποτελούν εργαλείο για τον εντοπισμό και την προβολή των ορθών πρακτικών και επιτρέπουν τη συγκέντρωση και κοινοποίηση δεδομένων σχετικά με το τί έχει αποτέλεσμα και υπό ποιές συνθήκες, παρέχοντας πολύτιμη πληροφόρηση τόσο για το σχολείο, όσο και για ολόκληρο το σύστημα (Ευρυδίκη, 2015α).

Η *εσωτερική αξιολόγηση* διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση* (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009).

α. *Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση*. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας, όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Εκ των άνω προς τα κάτω, σε αυτού του είδους την αξιολόγηση τα κριτήρια, οι διαδικασίες ή το υλικό αναφοράς που χρησιμοποιούνται καθορίζονται σε κεντρικό επίπεδο (Ευρυδίκη, 2015α). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζει κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

β. *Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση*. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης (Λουκέρης, Κατσαντώνη & Συρίου, 2009). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της



λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο. Η εκ των κάτω προς τα άνω προσέγγιση έχει μια πιο συμμετοχική λογική, καθώς το προσωπικό του σχολείου προσαρμόζει τα κριτήρια και τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης στις δικές του ανάγκες, λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τους τοπικούς και εθνικούς στόχους.

### ***Τύποι και εμπλεκόμενοι φορείς της διαδικασίας της αξιολόγησης***

Ακολουθώντας τη μέθοδο ανάλυσης του ΟΟΣΑ στις εκθέσεις που αφορούν την εκπαίδευση, είναι δυνατόν να διακρίνουμε πέντε τύπους αξιολόγησης: την τακτική, την αφορώσα δόκιμους εκπαιδευτικούς, την αξιολόγηση για προαγωγή, την σχετιζόμενη με την άδεια διδασκαλίας και τέλος την αξιολόγηση για διάκριση. Κατ' αρχάς η τακτική αξιολόγηση αποτελεί το συνηθέστερο είδος και κατά κανόνα είναι ετήσια και υποχρεωτική. Πρόκειται για εσωτερική διαδικασία, ρυθμιζόμενη συνήθως από νόμο, στο πλαίσιο των εργασιακών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών. Ένα δεύτερο είδος αξιολόγησης αφορά τους δόκιμους εκπαιδευτικούς και διενεργείται υποχρεωτικά στο στάδιο της αρχικής τους τοποθέτησης. Η αξιολόγηση για προαγωγή από την άλλη πλευρά είναι συχνά εθελοντική και σχετίζεται αποκλειστικά με την επαγγελματική θέση του αξιολογούμενου. Ένα τέταρτο είδος σχετίζεται με την παροχή διδακτικής άδειας· σχεδιασμένη για να καθορίσει επισήμως την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να διδάξει, εφαρμόζεται περιοδικά. Τέλος, σε κάποιες χώρες της Ευρώπης εφαρμόζεται αξιολόγηση για διάκριση ή απονομή βραβείου σε εκπαιδευτικούς με υψηλές επιδόσεις (OECD, 2016).

Ολοκληρώνοντας τον προσδιορισμό του υπό μελέτη θέματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, διακρίνουμε ως εμπλεκόμενους στον προγραμματισμό και την εφαρμογή των συστημάτων αξιολόγησης τους κάτωθι φορείς (Isoré, 2009):

1. Κυβερνήσεις: διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στον προγραμματισμό των αξιολογήσεων, καθώς διαμορφώνουν την εκπαιδευτική τους πολιτική μέσω νομοθεσίας, η οποία κατευθύνεται προς την επίτευξη των εθνικών στόχων. Το εύρος αυτής της λειτουργίας εξαρτάται πρωτίστως από το βαθμό αποκέντρωσης του κράτους.
2. Τοπικές αρχές: σε χώρες με αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης, οι τοπικές αρχές τίθενται υπεύθυνες για το εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
3. Σχολικοί διευθυντές: όσο πιο αποκεντρωμένη είναι η διοίκηση της εκπαίδευσης, τόσο σημαντικότερος είναι και ο ρόλος τους.

4. Ερευνητές και έμπειροι εκπαιδευτικοί: είναι οι φορείς που δύνανται να διαδραματίσουν ρόλο συμβουλευτικό στο σχεδιασμό των συστημάτων.

5. Ενώσεις εκπαιδευτικών: ως σύμβουλοι στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των διαδικασιών είναι κατά γενική ομολογία αναντικατάστατοι. Η εμπλοκή τους από τα αρχικά ακόμα στάδια δύναται να αμβλύνει τις αντιστάσεις που αναπόφευκτα αυτές οι πολιτικές αντιμετωπίζουν (Heneman et al., 2006).

6. Γονείς: σπανίως εμπλέκονται στις διαδικασίες και ο ρόλος τους παραμένει έμμεσος περιοριζόμενος στα θετικά ή αρνητικά σχόλια που ενδεχομένως υπάρχουν και περιλαμβάνονται στην αξιολόγηση- έκθεση που συντάσσει ο διευθυντής κατά την εσωτερική αξιολόγηση. Η απόσταση που έχουν από το διδακτικό έργο και επάγγελμα, η άγνοιά τους για τα τεκταινόμενα στη σχολική τάξη και η συναισθηματική τους εμπλοκή μειώνει τις πιθανότητες για ουσιαστική συνεισφορά στη διαδικασία (Isoré, 2009).

## **2. Συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών διεθνώς και στις χώρες της Ευρώπης**

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει μια επιλεκτική και συνοπτική παρουσίαση συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από το διεθνή αλλά και τον ευρωπαϊκό χώρο. Η επιλογή των χωρών που εντάσσονται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έγινε για τη μεν Νέα Ζηλανδία για την κορυφαία επίδοσή της στον τομέα της βασικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη *Γενική Έκθεση Ανταγωνισμού 2016-2017* του Παγκόσμιου Οικονομικού Φόρουμ (Schwab & Sala i Martin, 2016)· η Χιλή επελέγη για την κοινωνικής, οικονομικής και ιστορικής σημασίας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρεί τα τελευταία χρόνια· από τον δε ευρωπαϊκό χώρο ως αντιπροσωπευτικά δείγματα των τάσεων στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης επελέγησαν το Ηνωμένο Βασίλειο για τη μεγάλη παράδοση σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αξιολόγηση και δημόσια διαβούλευση των προτάσεων για την εκπαίδευση· η Πορτογαλία για τα κοινά χαρακτηριστικά με την Ελλάδα (πληθυσμός, οικονομία, δημόσιος τομέας, οικονομική κρίση)· η Φινλανδία για τις κορυφαίες επιδόσεις στον κόσμο, τη μοναδική προσέγγιση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την απουσία αυστηρού πλαισίου αξιολόγησης· και τέλος η Γαλλία ως χαρακτηριστικό παράδειγμα συγκεντρωτικού κράτους με θεσμοθετημένο αυστηρό πλαίσιο αξιολόγησης.

### **2.1 Συστήματα αξιολόγησης σε Νέα Ζηλανδία και Χιλή**

#### ***Νέα Ζηλανδία***

Το πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών της Νέας Ζηλανδίας προβλέπει την εμπλοκή διαφόρων φορέων, από το Υπουργείο Παιδείας που επιβλέπει το εκπαιδευτικό σύστημα και θέτει τους κανόνες αξιολόγησης μέχρι το Γραφείο Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης (*Education Review Office - ERO*), την Αρχή για Θέματα Δεξιοτήτων (*New Zealand Qualifications Authority - NZQA*), και το Συμβούλιο Διδασκόντων (*New Zealand Teachers Council - NZTC*), που αξιολογούν και αποτιμούν διαφορετικές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος (OECD, 2013).

Η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε δυο περιπτώσεις:

- Αρχικά, για την απόκτηση ή ανανέωση της εγγραφής εκπαιδευτικού στο σύστημα, του οποίου την ευθύνη έχει το Συμβούλιο Διδασκόντων

- Ως μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης της απόδοσης από τον εργοδότη (Nusche, 2012)

Χρησιμοποιώντας διεθνή και εθνικά πρότυπα, τη συλλογή δεδομένων από τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα στοιχεία των επιθεωρήσεων του ERO το Υπουργείο θέσπισε ένα Πλαίσιο Εκπαιδευτικών Δεικτών για την αποτίμηση και καταγραφή των δεδομένων (OECD, 2013).

Υπεύθυνο για την εξωτερική αξιολόγηση είναι το ERO. Η αξιολόγηση γίνεται βάσει των αναπτυξιακών αναγκών του σχολείου, είναι υποχρεωτική και οριζόμενη από τα *Επίσημα Κριτήρια Εκπαιδευτικών (Registered Teacher Criteria)* και τα πρότυπα των *Οδηγιών για τα Συστήματα Διαχείρισης Απόδοσης (Guidelines on Performance Management Systems)*. Το ERO αξιολογεί τα σχολικά συστήματα και δύναται να λάβει αποφάσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μετά την αξιολόγησή τους (OECD, 2013).

Οι εκθέσεις του Γραφείου είναι διαθέσιμες στους γονείς, τους δασκάλους, τους διευθυντές αλλά και τους κρατικούς αξιωματούχους. Η διαδικασία περιλαμβάνει εκπαιδευτικές αξιολογήσεις, σχολικές επιθεωρήσεις, ομαδικές επιθεωρήσεις εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και υπηρεσιών, καθώς και εθνικές αξιολογήσεις εκπαιδευτικών θεμάτων

Ουσιαστικά η ετήσια αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μέρος της συνήθους διαδικασίας μέτρησης των επιδόσεων από τον εργοδότη. Το Διοικητικό Συμβούλιο ως εργοδότης φέρει, επομένως, την ευθύνη της διαδικασίας υπό τους όρους του εθνικού δικαίου. Είναι ελεύθερο να υιοθετήσει όποιο μοντέλο ταιριάζει καλύτερα στη σχολική κοινότητα αλλά βάσει των προαναφερθεισών Οδηγιών .

Οι υπό αξιολόγηση ευθύνες και πεδία μέτρησης απόδοσης περιλαμβάνουν:

- Διδακτικές ευθύνες
- Σχολικές ευθύνες
- Διαχειριστικές ευθύνες

Παρόλο που δεν εστιάζουν ατομικά σε κάθε εκπαιδευτικό, οι εκθέσεις περιλαμβάνουν σχόλια για τομείς που χρειάζονται προσοχή. Οι επιθεωρήσεις αυτές περιλαμβάνουν επισκέψεις στην τάξη, συναντήσεις και συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Nusche, 2012).

Ως προς την εσωτερική αξιολόγηση το Διοικητικό Συμβούλιο κάθε σχολείου εφαρμόζει διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης και εκδίδει ετήσια σχέδιο και αναφορές

(OECD, 2013). Παράλληλα προβλέπεται και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης από τον ίδιο το διδάσκοντα (Nusche, 2012). Η εθνική Αρχή για Θέματα Δεξιοτήτων (NZQA) συντονίζει την εσωτερική διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων και λειτουργεί ως φορέας θέσπισης προδιαγραφών

Απολαμβάνοντας μεγάλο περιθώριο ανεξαρτησίας, το Διοικητικό Συμβούλιο από κοινού με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς φέρουν την ευθύνη της επίτευξης των στόχων που το ετήσιο στρατηγικό σχέδιο προβλέπει. Τα σχολεία αναμένονται να υιοθετήσουν αναπτυξιακές διαδικασίες ως μέρος της συστηματικής προσπάθειάς τους για ποιοτική βελτίωση, συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης, μέσω της αυτοαξιολόγησης της διδακτικής μεθόδου.

Οι διαδικασίες αυτές προσφέρουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκθέσεις αναφέρονται τόσο στα δυνατά, όσο και στα αδύνατα σημεία τους. Ταυτόχρονα εντοπίζονται οι σοβαρές ανεπάρκειες και διαμορφώνονται εξατομικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης. Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέεται και με την άνοδο σε μισθολογικό κλιμάκιο. (Nusche, 2012).

### **Χιλή**

Η παρούσα κατάσταση του Χιλιανού εκπαιδευτικού συστήματος είναι αποτέλεσμα αλλά και παράγοντας διατήρησης της ευρείας κοινωνικής και οικονομικής ανισότητας που χαρακτηρίζει τη Χιλιανή κοινωνία (Donoso, 2013). Παρά την αναγνώριση της αναπτυξιακής πορείας της κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η χώρα της Λατινικής Αμερικής χαρακτηρίζεται από έντονη στρωματοποίηση κατέχοντας τη δεύτερη θέση στις χώρες του ΟΟΣΑ βάσει του δείκτη Gini και μια από τις υψηλότερες παγκοσμίως (Benedikter & Siermann, 2013). Η δικτατορία του Πινοσέτ μεταμόρφωσε τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος ως μέρους ενός ριζοσπαστικού προγράμματος κοινωνικής και οικονομικής αναδιοργάνωσης, σύμφωνα με το οποίο η μόρφωση θεωρήθηκε περισσότερο εμπόρευμα παρά δικαίωμα.

Από το 2008 μια σειρά προγραμμάτων και νομοθετικών πρωτοβουλιών επέτυχε να μειώσει το χάσμα ποιοτικής εκπαίδευσης τόσο ανάμεσα στη Χιλή και στα άλλα κράτη όσο και ανάμεσα στα σχολεία της χώρας. Αιχμή του δόρατος αποτέλεσε το ολοκληρωμένο πρόγραμμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με σκοπό : να προσελκύσει ικανούς εκπαιδευτικούς, να βελτιώσει την ποιότητα της πρωτοβάθμιας πρωτίστως εκπαίδευσης, να καθορίσει πρότυπα ποιότητας για τα σχολεία, να διαμορφώσει τη δομή

της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού και να παράσχει κίνητρα επιβραβεύοντας τους διακριθέντες εκπαιδευτικούς και διευθυντές (Santiago, 2013).

Το εν λόγω σύστημα (*Docente más*) είναι αποτέλεσμα τριμερούς συμφωνίας μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας, της Ένωσης Δήμων και του Συμβουλίου Εκπαιδευτικών και αφορά στην εξωτερική αξιολόγηση των δημοτικών σχολείων.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση (*Evaluación Docente*) διενεργείται από το αρμόδιο Υπουργείο μέσω του *Κέντρου Τελειοποίησης, Πειραματισμού και Παιδαγωγικών Ερευνών* (*Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas* - CPEIP). Ο φορέας αυτός προσδιορίζει τους στόχους, την αξιολόγηση των μέσων και τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων, λαμβάνοντας παράλληλα και ανεξάρτητη τεχνική γνωμοδότηση από ανώτατα εκπαιδευτικά ινστιτούτα με ειδίκευση σε θέματα παιδαγωγικής (Manzi et al., 2011).

Στο εσωτερικό δε σύστημα αξιολόγησης ως αξιολογητές μετέχουν: η Δημοτική Επιτροπή Αξιολόγησης, η ηγεσία του σχολείου, ομότιμοι εκπαιδευτικοί και οι ίδιοι οι αξιολογούμενοι.

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνίσταται στη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου σύμφωνα με το Πλαίσιο Καλής Διδασκαλίας και με το οποίο ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί την επίδοσή του βάσει οδηγιών.

Μέρος της εσωτερικής αξιολόγησης είναι και αυτή που διενεργείται από ομότιμο εκπαιδευτικό, καταρτισμένο και αναγνωρισμένο από επίσημο φορέα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιείται ένα προκαθορισμένο έντυπο ερωτήσεων, καθώς και οι οδηγίες που το συνοδεύουν, ενώ τα αποτελέσματα της αξιολόγησης εντάσσονται στη βάση δεδομένων της Δημοτικής Επιτροπής Αξιολόγησης. Οι πληροφορίες χρησιμοποιούνται για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσω της έκθεσης που λαμβάνουν με το περάς της διαδικασίας. Την τελική εικόνα διαμορφώνει η Επιτροπή (Santiago, 2013).

Τέλος, το σύστημα ολοκληρώνεται με μια σειρά προγραμμάτων επιβράβευσης, είτε σε επίπεδο δήμου, είτε εθνικά.

## **2.2 Η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση**

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασικό μέλημα της συζήτησης για την εκπαίδευση, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2012 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ανακοίνωσή της με θέμα τον

ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης αναφέρει ότι η επένδυση στον τομέα της εκπαίδευσης έχει ζωτική σημασία για την τόνωση της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας και την αύξηση της παραγωγικότητας. Υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και της μαζικής αύξησης της παγκόσμιας προσφοράς εργατικού δυναμικού η εκπαίδευση δύναται να αποτελέσει μοχλό για την καινοτομία.

Στο πλαίσιο αυτό τονίζει ότι απαιτούνται μεταρρυθμίσεις των προσεγγίσεων διδασκαλίας και μάθησης σε όλα τα επίπεδα, ενώ οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ισχυρά κίνητρα για κατάρτιση. Σημαντική δε απόδοση των επενδύσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω αποτελεσματικότερων προσλήψεων, επαγγελματικής υποστήριξης εκπαιδευτικών και επανεξέτασης της αποτελεσματικότητας. Οι στόχοι αυτοί θα επιτευχθούν κυρίως με την καθιέρωση συνεκτικών και επαρκώς χρηματοδοτούμενων συστημάτων πρόσληψης, επιλογής, εισαγωγικής κατάρτισης και επαγγελματικής εξέλιξης του διδακτικού προσωπικού, με βάση σαφώς καθορισμένες αρμοδιότητες που θα απαιτούνται σε κάθε στάδιο της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012).

Επιπλέον και στην πρόσφατη έκδοσή της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω του Δικτύου Ευρυδίκη για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση υπό τον τίτλο *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη* τονίζεται η ανάγκη για πολιτικές και συστήματα που αποσκοπούν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Ευρυδίκη, 2015α).

Ακολούθως θα παρουσιαστούν τέσσερα παραδείγματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης από χώρες της Ευρώπης τα οποία επελέγησαν για τους λόγους που προαναφέρθηκαν και πάντα υπό το πρίσμα της επακόλουθης σύγκρισης με το αντίστοιχο πρόγραμμα αξιολόγησης που ισχύει στην Ελλάδα.

### ***Ηνωμένο Βασίλειο***

Υπεύθυνο για την εκπαίδευση στην Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία είναι το Υπουργείο Παιδείας (*Department for Education - DfE*) και το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (*Department for Business, Innovation and Skills - BIS*), ενώ η ευθύνη για την παροχή του εκπαιδευτικού έργου είναι αποκεντρωμένη και ανήκει σε Τοπικές Αρχές, σε φορείς, όπως η Εκκλησία, στα Διοικητικά Συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η εξωτερική επιθεώρηση των σχολείων διενεργείται από τους Επιθεωρητές της Αυτού Μεγαλειότητας και άλλους επιθεωρητές, είναι υποχρεωτική και στοχεύει στην

ενημέρωση των γονέων και τη βελτίωση των σχολείων. Το έργο επωμίζονται δύο αυτόνομοι κυβερνητικοί φορείς, το Ofsted (*Office for Standards in Education*), και το Estyn (*Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales*).

Σκοπός της λειτουργίας του Ofsted και του Estyn είναι η οργάνωση της επιθεώρησης όλων των σχολείων και ο καθορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων της αξιολόγησης.

Δίνοντας έμφαση στη σύνδεση της επιθεώρησης με τη βελτίωση του σχολείου, ο Κανονισμός του 2012 (*Department for Education, 2012*) για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών καθορίζει με σαφήνεια τις διαδικασίες και τα κριτήρια της εξωτερικής αξιολόγησης. Τα σχολεία ειδοποιούνται για την επικείμενη επιθεώρησή τους και προετοιμάζονται για την επίσκεψη των Επιθεωρητών. Κατά την επιθεώρηση του σχολείου, οι Επιθεωρητές συνεργάζονται με τον Διευθυντή, τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, το προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς/κηδεμόνες, προβαίνουν σε επιτόπιες παρατηρήσεις της διδασκαλίας στην τάξη και αξιολογούν τη συνολική αποτελεσματικότητα του έργου των στελεχών διοίκησης του σχολείου. Με το πέρας της διαδικασίας συντάσσουν την έκθεση επιθεώρησης, την οποία και αποστέλλουν σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση (*Department for Education, 2012*), η οποία εστιάζει τόσο στα δυνατά τους σημεία όσο και σε αυτά που ενδεχομένως να χρειάζονται προσοχή. Για τη δε τελευταία περίπτωση, η έκθεση του αξιολογητή:

- περιλαμβάνει σαφή ανατροφοδότηση για τη φύση και τη σοβαρότητα του προβλήματος,
- δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σχολιάσει και να συζητήσει τις ανησυχίες του
- προτείνει στοχευμένη υποστήριξη προκειμένου να διορθωθεί το πρόβλημα,
- αποσαφηνίζει τον τρόπο και το χρονικό διάστημα μετά το πέρας του οποίου ο αξιολογητής θα αναθεωρήσει την αξιολόγησή του,
- εξηγεί τις επιπτώσεις και τη διαδικασία που ακολουθεί σε περίπτωση που δεν υπάρξει βελτίωση.

Ταυτόχρονα, το σύστημα εισήγαγε το θεσμό λήψης «ειδικών μέτρων» (*special measures*) για τα «μη αποτελεσματικά» σχολεία και καθιέρωσε τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των σχολείων προκειμένου οι γονείς επιλέγουν σχολείο (ΑΕΕ, n.d.).



Ως προς την εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, η ευθύνη ανήκει στο Διοικητικό Συμβούλιο και το Διευθυντή του σχολείου. Έχοντας σκοπό τον καθορισμό στόχων βελτίωσης στο πλαίσιο του ετήσιου κύκλου προγραμματισμού βάσει εκ των προτέρων διαμορφωμένου και δημοσιευμένου σχεδίου δράσης οι υπεύθυνοι και το προσωπικό αξιολογούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με τα εθνικά στάνταρ και τις επιδόσεις των μαθητών (Challen, Machin, & McNally, 2008).

Η αυτοαξιολόγηση (Self Evaluation Form- SEF) λειτουργεί συμπληρωματικά και προηγείται χρονικά της εξωτερικής αξιολόγησης. Για το λόγο αυτό το υιοθετούμενο μοντέλο κάθε σχολικής μονάδας γνωστοποιείται και στο Ofsted, το οποίο και σε αυτή την περίπτωση παρέχει ειδικά διαμορφωμένους οδηγούς (*Assessing the self-evaluation form, A technical guide to accessing the online SEF*). Εντούτοις, δεν υπάρχει μία μέθοδος διεξαγωγής την εσωτερικής αξιολόγησης, ούτε προβλεπόμενη συχνότητα ή πλαίσιο.

### **Πορτογαλία**

Στην Πορτογαλία, 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. Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι οι κανονισμοί αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν μέρος του Ολοκληρωμένου Συστήματος Αξιολόγησης της Απόδοσης της Δημόσιας Διοίκησης (*Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública*), το οποίο εισήχθη στο δημόσιο τομέα το 2004. Συνεπώς, το υιοθετηθέν μοντέλο αντανακλά μια ευρύτερη τάση αξιολόγησης, ως μέσου δια τη διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού στη δημόσια διοίκηση της χώρας (Santiago, 2012).

Η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς οποιουδήποτε εργασιακού status (μόνιμος, δόκιμος ή συμβασιούχος) και οποιασδήποτε βαθμίδας. Η διαδικασία της αξιολόγησης διενεργείται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και σε αυτή εμπλέκονται το Υπουργείο Εκπαίδευσης, το Επιστημονικό Συμβούλιο για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών, ο Γενικός Επιθεωρητής Εκπαίδευσης και Επιστήμης και το Γραφείο Υποστήριξης για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα η εσωτερική αξιολόγηση που ξεκίνησε να εφαρμόζεται το 2006 και είναι αποτέλεσμα τόσο εθνικών όσο και διεθνών επιρροών (Santiago, 2012) περιλαμβάνει τα ακόλουθα εργαλεία:

- Σύνταξη σχεδίου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στο οποίο εν συντομία περιγράφεται η συνεισφορά του.
- Ετήσια αυτοαξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει πεπραγμένα όπως: διδασκαλία, προωθούμενες δραστηριότητες, ανάλυση των αποτελεσμάτων, συνεισφορά στους σκοπούς και στόχους του εκπαιδευτικού σχεδίου του σχολείου, επαγγελματική εξέλιξη (Ευρυδίκη, 2013).
- Μια γενική αξιολόγηση από εσωτερικό αξιολογητή σε συγκεκριμένη φόρμα.

Υπεύθυνα όργανα για την εσωτερική αξιολόγηση είναι το *Παιδαγωγικό Σώμα*, (Προγράμματα Σπουδών, εσωτερικός κανονισμός των σχολείων και ετήσιο πρόγραμμα δράσεων) και το *Εκτελεστικό Σώμα*, το οποίο αξιολογεί το διδακτικό και μη προσωπικό (ΑΕΕ, n.d.).

Η εξωτερική αξιολόγηση περιορίζεται στην παρατήρηση εντός της σχολικής τάξης και είναι υποχρεωτική για εκπαιδευτικούς που έχουν στο παρελθόν κριθεί «ανεπαρκείς», για την απονομή της «Αριστείας» και για τους δόκιμους. Οι εξωτερικοί αξιολογητές πρέπει να είναι, μεταξύ άλλων προϋποθέσεων, εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία με κατάρτιση στον τομέα «αξιολόγηση επιδόσεων» ή «παιδαγωγική εποπτεία» ή ακόμα εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εμπειρία στην «παιδαγωγική εποπτεία» (Ευρυδίκη, 2013). Το Σώμα Επιθεωρητών συντάσσει λίστα κριτηρίων, ενώ τα ευρήματα συνήθως δημοσιεύονται.

Τέλος, χρήζει ιδιαίτερης μνείας η πρόβλεψη για επιβράβευση των εκπαιδευτικών με bonus ενός ή μισού έτους στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους όταν βαθμολογηθεί αντίστοιχα με άριστα ή λίαν καλώς δύο συνεχείς χρονιές (Santiago, 2012)

### **Φινλανδία**

Η μεταμόρφωση του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε τέσσερις δεκαετίες πριν ως μέρος του σχεδίου οικονομικής ανάκαμψης της χώρας. Διατηρώντας την κορυφή στο *Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment)* από το 2000, το φινλανδικό σύστημα αποτελεί σημείο αναφοράς για κάθε απόπειρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στον κόσμο.

Σε αντίθεση με τις περισσότερες χώρες στις οποίες η αξιολόγηση αποβλέπει στη θεραπεία των προβλημάτων απόδοσης των εκπαιδευτικών ή εν γένει του συστήματος, η Φινλανδία εκκινεί από τη διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης και προετοιμασίας για τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι θεωρούνται αξιόπιστοι επαγγελματίες, καθώς υποχρεούνται να κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και να επιδείξουν ερευνητική δραστηριότητα.

Στο αποκεντρωμένο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης έχουν αποκλειστικά οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Οι δε φορείς παροχής εκπαίδευσης φέρουν τη νομική υποχρέωση να αξιολογούν την εκπαίδευση που προσφέρουν, καθώς και να συμμετέχουν σε διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του ή σε περιφερειακό επίπεδο. Οι δε κανονισμοί διευκρινίζουν τις μορφές και τις διαδικασίες αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο (Ευρυδίκη, 2015a).

Το εθνικό σύστημα αξιολόγησης υποστηρίζεται κεντρικά από δύο φορείς:

1. Το *Φινλανδικό Συμβούλιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, υπεύθυνο για την ανάπτυξη των μεθόδων αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και την αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση του εθνικού συστήματος και
2. Το *Φινλανδικό Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης* υπεύθυνο για την αξιολόγηση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Εντούτοις, δεν προβλέπεται τακτική και συστηματική εξωτερική αξιολόγηση, ούτε η ύπαρξη κεντρικών κανονισμών, αλλά οι τοπικές αρχές δύναται να αποφασίζουν την υιοθέτηση τέτοιας προσέγγισης για τα σχολεία που υπάγονται στην αρμοδιότητά τους. Σκοπός της αξιολόγησης είναι αποκλειστικά η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ανάπτυξης και η βελτίωση των συνθηκών μάθησης (Ευρυδίκη, 2015a).

Καθώς το σύστημα είναι επικεντρωμένο στους εκπαιδευτικούς, σε αυτούς επαφίεται και η επιλογή μορφής και μεθόδου της αυτοαξιολόγησης. Το σχέδιο ποιοτικής ανάπτυξης κάθε σχολείου δύναται να λαμβάνει ή όχι υπόψη του τα «*Ποιοτικά Κριτήρια για τη Βασική Εκπαίδευση*» του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Πολιτισμού. Τα μοντέλα αυτοαξιολόγησης που προτείνονται από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές είναι:

- Το EFQM (*European Foundation for Quality Management*) Excellent Model που εστιάζει στην αξιολόγηση εννέα συνολικά τομέων. Οι πέντε εξ' αυτών αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση (αποτελεσματικότητα διοίκησης) ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις σχετίζονται με τα αποτελέσματά της.

- Το CQAF (*Common Quality Assurance Framework*) Model που αφορά, κυρίως, στην αυτοαξιολόγηση των σχολείων της επαγγελματικής εκπαίδευσης.
- Το CAF (*Common Assessment Framework*) που εστιάζει στην αξιολόγηση πέντε τομέων: της ηγεσίας, της στρατηγικής και του σχεδιασμού, της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, των συνεργασιών και της αξιοποίησης των πόρων, της διαδικασίας και της διαχείρισης της αλλαγής (ΑΕΕ, n.d.).

Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αποτιμούν την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Isoré, 2009) .

Ανάλογα με το σχολείο, οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να διεξάγουν ετήσιες συζητήσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή εκτιμήσεις των επιδόσεων. Σε αυτές, ωστόσο, η εστίαση δεν αφορά στην αξιολόγηση παρελθουσών επιδόσεων, αλλά έχει κυρίως το βλέμμα στραμμένο προς το μέλλον (Ευρυδίκη, 2013).

Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης χρησιμοποιούνται για το σχεδιασμό βελτιωτικών/ αναπτυξιακών παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις σχεδιάζονται με τη συμμετοχή των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών που έχουν και την ευθύνη για την παροχή της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, δημοσιοποιούνται στους γονείς των μαθητών, καθώς επίσης και στα υπόλοιπα ενδιαφερόμενα μέρη της κοινότητας (ΑΕΕ, n.d.).

### **Γαλλία**

Το γαλλικό σύστημα αξιολόγησης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συστήματος γραφειοκρατικού κράτους. Υπεύθυνα είναι τα Υπουργεία Εθνικής Παιδείας και Ανώτατης Εκπαίδευσης, Έρευνας και Καινοτομίας, ενώ υποστηρίζονται και από τη Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (*Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance - DEPP*), τη Γενική Επιθεώρηση Εθνικής Παιδείας (*L'inspection générale de l'éducation nationale - IGEN*) και τη Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (*L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - IGAENR*). Παράλληλα, το Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης δημοσιεύει ετήσιες εκθέσεις και υποβάλλει προτάσεις σχετικά με τα παιδαγωγικά, τα προγράμματα, την οργάνωση και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σε περιφερειακό επίπεδο, η αξιολόγηση αποτελεί ευθύνη των περιφερειακών αρχών επιθεώρησης που περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες Επιθεωρητών:

- τους Περιφερειακούς Επιθεωρητές Εκπαίδευσης / Επιθεωρητές της Ακαδημίας (*Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d'Académie-IA-IPR*), οι οποίοι επιθεωρούν το διοικητικό προσωπικό, τους διευθυντές των Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής και τους εκπαιδευτικούς.
- τους Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας (*Inspecteurs de l'Éducation Nationale- IEN*), οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, μέσω παρατήρησης της διδασκαλίας και διαλόγου. Η αναφορά του αξιολογητή απευθύνεται μόνο στον αξιολογούμενο και δύναται να περιέχει προτάσεις για αυτοβελτίωση. Η βαθμολόγηση διαμορφώνεται κατά 40% βάσει της διοικητικής του απόδοσης (*note administrative*) και κατά 60% βάσει παιδαγωγικής (*note pédagogique*). Γενικά οι επιθεωρητές έχουν αρκετά μεγάλη ελευθερία στην επιλογή των σχολείων προς αξιολόγηση, ενώ δε φέρουν την υποχρέωση συστηματικής αξιολόγησης κάθε σχολείου (ΑΕΕ, n.d.).

Το σύστημα ελέγχου επικεντρώνεται στα μεμονωμένα μέλη του προσωπικού του σχολείου, ενώ δεν υπάρχει τυποποιημένο πρωτόκολλο που να καθορίζει το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της εξωτερικής αξιολόγησης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές αρχές παρέχουν μια δέσμη δεικτών οι οποίοι αφορούν στα κύρια αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Επιπλέον, μέσω της παρακολούθησης των «στοχοθετημένων συμβάσεων» (*contrat d'objectifs*), οι περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές διενεργούν πλέον πιο συστηματική αξιολόγηση τόσο των πολιτικών που χαράσσουν τα σχολεία, όσο και της λειτουργίας τους σύμφωνα με τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται στις εν λόγω συμβάσεις. (Ευρυδίκη, 2015a)

Παραδόξως, για την εσωτερική αξιολόγηση δεν υπάρχουν κανονισμοί ή συστάσεις. Οι δύο διαδικασίες (εσωτερική και εξωτερική) θεωρούνται παράλληλες και εστιάζουν στην εφαρμογή των «στοχοθετημένων συμβάσεων» μεταξύ των σχολείων και των εκπαιδευτικών αρχών. Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διενεργούν εσωτερική αξιολόγηση, προκειμένου να προσαρμόσουν τις συμβάσεις τους και οι επιθεωρητές αξιολογούν τις επιδόσεις των σχολείων σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων που περιλαμβάνονται στη σύμβαση (Ευρυδίκη, 2015a). Στο γαλλικό μοντέλο δεν προβλέπονται επιπτώσεις από κακή αξιολόγηση εκτός από ακραίες περιπτώσεις. Ταυτόχρονα όμως δεν αναγνωρίζονται ούτε εκτιμώνται οι εξαιρετικές επιδόσεις ή πρωτοβουλίες, ενώ δεν παρέχεται ούτε καθοδήγηση ή εκπαίδευση (Isoré, 2009)

Τέλος, δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για διαβούλευση με τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η διανομή της έκθεσης σε γονείς και μαθητές εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του διευθυντή του σχολείου (Ευρυδίκη, 2015a).

Ως εκ τούτου το ισχύον σύστημα αξιολόγησης θεωρείται ανεπαρκές και άδικο, προκαλώντας δυσφορία τόσο στους αξιολογούμενους, όσο και στους αξιολογητές, κυρίως γιατί βασίζεται σε διοικητικές διαδικασίες χωρίς να διαθέτει σαφείς βελτιωτικούς στόχους (OECD, 2016 a).

### 3. Ελλάδα

#### 3.1 Ιστορική αναδρομή

Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνδεόταν με την εποπτεία της εκπαίδευσης και κυρίως με το θεσμό του Επιθεωρητή και τον πολιτικό έλεγχο που χαρακτήριζε την περίοδο της επταετίας (1967-74) (OECD, 2017). Το 1982 με το Νόμο 1304/82 *«Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»*, ο θεσμός αυτός καταργήθηκε και θεσμοθετήθηκε ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, με σκοπό *«την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, τη συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και την ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης»*. Εντούτοις δεν εφαρμόστηκε ποτέ, όπως και ο Νόμος 1566/85 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Το νέο εκείνο νομοθέτημα εστίαζε στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και προέβλεπε την έκδοση προεδρικού διατάγματος με το οποίο ορίζονταν τα κριτήρια της αξιολόγησης, η διαδικασία, ο τύπος, ο χρόνος, το περιεχόμενο και τα όργανα της αξιολόγησης, τα δικαιώματα και οι εγγυήσεις υπέρ των αξιολογουμένων και κάθε άλλη αναγκαία για την αξιολόγηση λεπτομέρεια. Επίσης, σε ξεχωριστό κεφάλαιο για τη διοίκηση των σχολείων (Κεφάλαιο Δ΄) το κείμενο αναφερόταν στα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντα των διευθυντών ορίζοντας ότι οι διευθυντές, οι υποδιευθυντές και οι προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων μετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Άρθρο 11).

Όλες οι απόπειρες για εδραίωση της αξιολόγησης που ακολούθησαν έτυχαν σθεναρής αντίστασης από συνδικαλιστές, εκπαιδευτικούς αλλά και από γονείς και μαθητές, με συνέπεια την de facto ακύρωσή τους. Πιο συγκεκριμένα και μέχρι την δεκαετία του 2000 εκδόθηκε ο Νόμος 2043/1992 *«Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, που έθετε υπεύθυνους της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διευθυντές, υποδιευθυντές και προϊστάμενους των σχολείων. Ακολούθως, το Προεδρικό Διάταγμα 320/1993: *«Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*, όριζε την

έννοια και το σκοπό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Άρθρο 1), τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής περιφέρειας (Άρθρο 2), του έργου του εκπαιδευτικού (Άρθρο 3), του διευθυντή του σχολείου (Άρθρο 4) και του προϊσταμένου γραφείου εκπαίδευσης ή γραφείου φυσικής αγωγής (Άρθρο 5), ενώ περιέγραφε και τη διαδικασία γνωστοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης (Άρθρο 6). Το 1997 με το Νόμο 2525: *«Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»*, ορίζονταν εκ νέου η έννοια, ο σκοπός και οι φορείς αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Σημαντική ήταν επίσης και η πρόβλεψη για σύσταση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών. Ένα χρόνο αργότερα με το Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: *«Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης»*, ορίζεται ότι αναγκαία προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση και υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους σχολικούς συμβούλους και τους μόνιμους αξιολογητές. Ταυτόχρονα, προέβλεπε ότι για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης του υποψηφίου από τριμελή επιτροπή μόνιμων αξιολογητών και περιέγραφε τη διαδικασία που θα ακολουθείτο προκειμένου να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν αντικειμενική αξιολογική κρίση των αξιολογουμένων. Προκειμένου να προσδιοριστεί η έννοια και ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, τα όργανα αξιολόγησης και τα καθήκοντά τους, η διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από το σώμα μόνιμων αξιολογητών, καθώς επίσης και οι αρμοδιότητες της Επιτροπής Αξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων, το 1998 εκδίδεται η Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998 *«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών»*.

Την επόμενη δεκαετία έμφαση δίδεται σε πιο συμμετοχικές μορφές αξιολόγησης που εστιάζουν περισσότερο στο εκπαιδευτικό έργο και στην αυτοαξιολόγηση, παρά ατομικά στους εκπαιδευτικούς (Verdis, 2002). Έτσι, με το Νόμο 2986/2002 *«Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*, προσδιορίζονται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του



εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, αλλά και τα υπηρεσιακά όργανα στα οποία ανατίθεται η ανάπτυξη, η υποστήριξη και η αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Ακολουθεί η Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010 *«Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας»* για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) σε Σχολικές Μονάδες που θα επιλεγούν, για να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν, θα υλοποιήσουν, θα παρακολουθήσουν και θα αξιολογήσουν Σχέδια Δράσης με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση της Σχολικής Μονάδας. Το ίδιο έτος εκδίδεται ο Νόμος 3848/2010 *«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»* ορίζοντας τη διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την κατάρτιση και τη γνωστοποίηση των προγραμμάτων δράσης και των εκθέσεων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Εν συνεχεία ο Νόμος 3966 του 2011 *«Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις»*, αναφέρεται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων και του προσωπικού τους, και ακολουθούν το 2012 μία Υπουργική Απόφαση (Φ/361.22/116672/Δ1 της 01/10/2012) για τον *«Ορισμό[ς] κριτηρίων αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία»* και η Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012 *«Προετοιμασία – Δράσεις Γενίκευσης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου – Αυτοαξιολόγηση Σχολικών Συμβούλων»*.

### **3.2 Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο**

Το 2013 στην Υπουργική Απόφαση 15/03/2013: *«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»* ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία ΑΕΕ στη σχολική μονάδα και προσδιορίζονται η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ και οι φορείς εποπτείας και αξιολόγησης σε περιφερειακό και σε κεντρικό επίπεδο.

Λίγο αργότερα ακολουθεί το Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013: *«Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»*, το οποίο και αποσαφηνίζει περαιτέρω τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, στο Άρθρο 2 ορίζεται ως σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 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, με επιμέρους στόχους μεταξύ άλλων τη διάχυση των καλών πρακτικών και την παροχή κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το Άρθρο 3 αξιολογούνται με τα ακόλουθα κριτήρια:

**Πίνακας 1 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Κατηγορίες, Συντελεστές βαρύτητας και Κριτήρια (ΠΔ 152/5-11-2013)**

<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>		
<b>ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ</b>	<b>ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ</b>	<b>ΚΡΙΤΗΡΙΟ</b>
<b>I Εκπαιδευτικό περιβάλλον</b>	0,75	Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες Παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη Οργάνωση της σχολικής τάξης
<b>II Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας</b>	0,50	Βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και αναγκών των μαθητών για τη διαμόρφωση του σχεδιασμού της διδασκαλίας Στόχοι και περιεχόμενο Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα
<b>III Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών</b>	1,25	Προετοιμασία μαθητών για τη διδασκαλία Διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα Ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης Εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών
<b>IV Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια</b>	1,50	Τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις Συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτο-αξιολόγησή της Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς
<b>V Επιστημονική και επαγγελματική</b>	1	Τυπικά προσόντα και επιστημονική ανάπτυξη

Υπεύθυνοι για τη διοικητική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ορίζονται οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, ενώ για την εκπαιδευτική οι σχολικοί σύμβουλοι (Άρθρο 4).

Ο προκύπτων ποιοτικός χαρακτηρισμός του αξιολογούμενου γίνεται βάσει 100βαθμης κλίμακας αντιστοιχούσα σε τετράβαθμη ποιοτική κλίμακα ως εξής (Άρθρο 5):

**Πίνακας 2 Ποιοτική Κλίμακα (ΠΔ 152/5-11-2013)**

<b>ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΛΙΜΑΚΑ</b>	
<b>ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ</b>	<b>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ</b>
0-30	Ελλιπής
<b>31-60</b>	Επαρκής
<b>61-80</b>	Πολύ καλός
<b>81-100</b>	Εξαιρετικός

Περαιτέρω στο Άρθρο 14 προσδιορίζονται περιγραφικά τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε κάθε ποιοτικό χαρακτηρισμό για κάθε κριτήριο κάθε μιας κατηγορίας ξεχωριστά.

**Πίνακας 3 Παράδειγμα περιγραφικού προσδιορισμού για έκαστο ποιοτικό χαρακτηρισμό (ΠΔ 152/5-11-2013)**

<b>Κατηγορία: Εκπαιδευτικό περιβάλλον</b>			
<b>Κριτήριο: Διαπροσωπικές σχέσεις και προσδοκίες</b>			
Ελλιπής	Επαρκής	Πολύ καλός	Εξαιρετικός
εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς μεταξύ αυτού και των μαθητών διαπιστώνεται απουσία	εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς αναπτύσσει σχέσεις σεβασμού μεταξύ αυτού	εφόσον στην πορεία της σχολικής χρονιάς: i) δημιουργεί, με λόγια και πράξεις, συνθήκες αποδοχής, στήριξης και ενθάρρυνσης για όλους ανεξαιρέτως	εφόσον, πλέον των προϋποθέσεων της προηγούμενης υποπερίπτωσης, έχει αναπτύξει στάσεις και ικανότητες συλλογικότητας, συντονισμού και θετικής

<p>σχέσεων, δεν υπάρχει πνεύμα και συμπεριφορά συνεκτικής τάξης, δεν διατυπώνονται, ούτε καν έμμεσα, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών.</p>	<p>και των μαθητών, αμοιβαίας αποδοχής και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών που προσδίδουν συνεκτικότητα στη σχολική τάξη, δηλώνει με σαφήνεια τι ελπίζει και αναμένει από τους μαθητές και ανατροφοδοτεί τις θετικές μορφές διαπροσωπικών σχέσεων.</p>	<p>τους μαθητές, ιδίως για τους προερχόμενους από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τους έχοντες μειωμένη αυτοεκτίμηση. ii) εκφράζει με λόγια και με πράξεις υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες για τη μάθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. iv) αξιοποιεί στην πορεία της σχολικής χρονιάς όποιον άλλον τρόπο κρίνει παιδαγωγικά κατάλληλο, με βάση την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών της τάξης του και τα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά δεδομένα της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και τη διατύπωση παιδαγωγικών</p>	<p>διαχείρισης διαπροσωπικών διαφωνιών και συγκρούσεων.</p>
--	--	---	---

Τέλος, η Εγκύκλιος Γ1/190089/ 10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες» ολοκληρώνει το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Συνοπτικά, από το 1982 μέχρι σήμερα έχουν υπάρξει δεκατέσσερα νομοθετήματα (Προεδρικά Διατάγματα, Νόμοι, Υπουργικές Αποφάσεις και Εγκύκλιοι), για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία όμως ποτέ δεν εφαρμόστηκαν, με μοναδική εξαίρεση το πλαίσιο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των Προτύπων –Πειραματικών Σχολείων. Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των προσπαθειών ήταν η αδυναμία τους να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα αξιολόγησης, καθώς αντιμετωπίστηκαν ως μέσα τιμωρητικού και ελεγκτικού χαρακτήρα αποδυναμώνοντας περαιτέρω την σχολική και διδασκαλική αυτονομία (OECD, 2016 b). Έτσι, πολλοί ερευνητές (Παπασταμάτης, 2001, Κασσωτάκης, 2003) εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία την αξιολόγηση, ενώ κυρίαρχη φαίνεται να είναι και η αντίληψη ότι μέσω της αξιολόγησης επιδιώκεται η συμμόρφωση με συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια (Μαυρογιώργος, 2002, Κυριαζή, 2011).

Παράλληλα καμία από τις προαναφερθείσες προσπάθειες δεν έθεσε το όραμα μίας συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά όλες περιορίστηκαν στην αξιολόγηση μόνο των εκπαιδευτικών. Πολύ περισσότερο ουδέποτε αξιολογήθηκε ο στρατηγικός σχεδιασμός, το όραμα, τα μέτρα, οι διοικητικές και πολιτικές αποφάσεις και επιλογές (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Συμπληρωματική αυτής της δομικής ατέλειας είναι και η απουσία τόσο της επιμόρφωσης σε θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων, όσο και της αναγκαίας προετοιμασίας και κατάλληλης υποστήριξης του συστήματος για την ουσιαστική αξιολόγηση σε επίπεδο δομών, στελεχών και διαδικασιών (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016). Τέλος, η εν μέσω οικονομικής κρίσης προσπάθεια θέσπισης συστήματος αξιολόγησης συνδέεται μοιραία, στις συνειδήσεις τουλάχιστον των αξιολογούμενων, με απολύσεις και κατάργηση σχολικών μονάδων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015).

### 3.3 Εμπλεκόμενοι φορείς:

Πέραν του εποπτεύοντος Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων οι κάτωθι οντότητες έχουν οιονεί αρμοδιότητες αξιολόγησης και καταγραφής της κατάστασης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

- Εθνικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού (πρώην ΕΣΥΠ). Το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) αποτελούσε από το 2004 γνωμοδοτικό όργανο προς τον Υπουργό Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων για ζητήματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού και για μείζονος σημασίας ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το 2017 αντικαταστάθηκε από το ΕΣΕΚΑΑΔ και συνεδρίασε για πρώτη φορά τον Ιούλιο μετά από εξάμηνη καθυστέρηση. Μέχρι τα Χριστούγεννα αναμένονται οι πρώτες εισηγήσεις προς τον Υπουργό.

- Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), νομικό πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου το οποίο λειτουργεί χάριν του δημόσιου συμφέροντος, και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ως επιτελικός, σύμφωνα με το καταστατικό του, επιστημονικός φορέας που υποστηρίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων στα θέματα που αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχει σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη των θεμάτων που προαναφέρονται τη διαρκή επιστημονική και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά. Εντός των αρμοδιοτήτων του εντάσσεται και η γνωμοδότηση ή εισήγηση επί θεμάτων που αφορούν την αξιολόγηση των διοικητικών και των εκπαιδευτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Για την εκπλήρωση του σκοπού του, το Ι.Ε.Π. συνεργάζεται με τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το ΕΣΕΚΑΑΔ, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και ιδίως τα παιδαγωγικά τμήματά τους, τα γνωμοδοτικά συμβούλια της εκπαίδευσης, ιδρύματα και οργανισμούς μελετών και ερευνών της ημεδαπής ή της αλλοδαπής και λοιπούς φορείς με συναφή αποστολή.

- Η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.), ανεξάρτητη διοικητική αρχή, η οποία σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο 4142/2013 και στο πλαίσιο της αποστολής της αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου ασκώντας μεταξύ άλλων τις ακόλουθες αρμοδιότητες:

- ✓ Αξιολογεί την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων και εποπτεύει τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης.

✓ Μεταξιολογεί τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και εντοπίζει αδυναμίες και τρόπους αντιμετώπισής τους.

✓ Αποφαίνεται επί των ενστάσεων των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των σχολικών συμβούλων και των διευθυντών εκπαίδευσης κατά των εκθέσεων αξιολόγησής τους κατά τα ειδικότερα οριζόμενα στις οικείες διατάξεις.

Για τη δε επίτευξη της αποστολής της και την άσκηση των αρμοδιοτήτων της η Αρχή:

✓ Διαμορφώνει, οργανώνει, εξειδικεύει, τυποποιεί και δημοσιοποιεί εκ των προτέρων τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα σχετικά κριτήρια και δείκτες, στο πλαίσιο, ιδίως, αντίστοιχων διεθνών προτύπων.

✓ Αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

✓ Υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες, τους διευθυντές εκπαίδευσης και τους περιφερειακούς διευθυντές εκπαίδευσης στην εφαρμογή της αξιολόγησης της δράσης των εκπαιδευτικών μονάδων

### **3.4 Δυσκολίες εφαρμογής**

Η δυσκολία εμπέδωσης, αποδοχής και εφαρμογής ακόμα και του θεσμοθετημένου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει αποδοθεί σύμφωνα με μελετητές σε πλείστους παράγοντες:

- Ο ρόλος του Επιθεωρητή είναι στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας αρνητικά φορτισμένος (OECD, 2017).
- Η αντίσταση των συνδικαλιστικών οργανώσεων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015).
- Η απουσία διαπραγμάτευσης και ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των συνδικαλιστικών οργανώσεων και του Υπουργείου (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007).
- Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της αξιολογικής διαδικασίας είναι η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, κάτι που μέχρι τώρα δεν έχει επιτευχθεί (OECD, 2017).
- Ο αποσπασματικός και μη συστηματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης. Η απουσία συστήματος έγκυρης αξιολόγησης δομών διαδικασιών και

παραγόμενων αποτελεσμάτων, συντείνει στην υποτίμηση και ως εκ τούτου την ακύρωση της διαδικασίας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017).

- Η μη αξιοποίηση των υπαρχουσών έστω στοιχείων για την εκπαιδευτική κατάσταση στην χώρα (OECD, 2017).
- Η έλλειψη ανατροφοδότησης ως συνέπεια της αξιολογικής διαδικασίας (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015).
- Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού κράτους και κατά συνέπεια και του εκπαιδευτικού συστήματος (Eurydice, 2007).



#### 4. Μεθοδολογία

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση αναζήτησης διεθνώς αναγνωρισμένων δεικτών επίδοσης για κάθε τομέα της δημόσιας διοίκησης ως μέρος της προσέγγισης του New Public Management, τάση την οποία και η ΕΕ έχει υιοθετήσει σχεδόν στο σύνολο των κοινών πολιτικών της. Κατά συνέπεια και στο χώρο της εκπαίδευσης τα κράτη/μέλη τείνουν να ενσωματώσουν πανομοιότυπες οδηγίες ως μονόδρομο προκειμένου να ξεπεραστούν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα και πάντα στο όνομα της ευρωπαϊκής σύγκλισης (Νόνοα, Yariv-Mashal, 2003).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αποτυπώσει το θεσμικό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς και το αντίστοιχο ισχύον σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες προκειμένου:

- α) να αξιολογηθούν συγκριτικά οι διαδικασίες αξιολόγησης,
- β) να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα του συστήματος βάσει μελετών/αξιολογήσεων ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών,
- γ) να διατυπωθούν συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης

Σε ένα πεδίο ερεύνης, όμως, όπως αυτό της εκπαίδευσης, και υπό την προϋπόθεση της αναγνώρισης ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στην αξιολογική διαδικασία των εκπαιδευτικών, ενδείκνυται για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την επακόλουθη διατύπωση προτάσεων η υιοθέτηση της μεθόδου της συγκριτικής ανάλυσης. Δια της συγκρίσεως είναι δυνατόν να ανιχνευτεί η αιτιώδης συνάφεια μεταξύ μίας ενέργειας ή μίας σειράς ενεργειών και ενός αποτελέσματος (Goodrick, 2014). στην προκειμένη περίπτωση η συνάφεια μεταξύ συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Τοιουτοτρόπως επιτρέπεται η εις βάθος ανάλυση των χαρακτηριστικών των προς σύγκριση συστημάτων και ταυτόχρονα αποφεύγεται η υπεραπλουστευτική, μονοδιάστατη και ως εκ τούτου αντιεπιστημονική αποτίμηση αυτών ως «καλών» ή «κακών» βάσει δεικτών.

Η σύγκριση των συστημάτων που παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια θα γίνει στη βάση των χαρακτηριστικών της διαδικασίας της αξιολόγησης, ήτοι την κουλτούρα αξιολόγησης, το δίπολο εξωτερική- εσωτερική αξιολόγηση, την τυποποίηση των διαδικασιών, τη θέσπιση κεντρικής- αποκεντρωμένης διαδικασίας, το βαθμό αυτονομίας των σχολικών μονάδων, την αποτελεσματικότητα ανατροφοδότησης,

αξιοποίηση αποτελεσμάτων, τον αριθμό των εμπλεκόμενων φορέων και τη δυνατότητα δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων/ εκθέσεων.

Δεδομένου ότι η προς ανάλυση διαδικασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής και του στρατηγικού σχεδιασμού κάθε κράτους, επιβάλλεται για την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων η επικουρική παράθεση ορισμένων στοιχείων.

Κατ' αρχάς ορίζοντας εντός ΕΕ την έννοια της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης χρησιμοποιείται η έκθεση της ομάδας εργασίας για τον προσδιορισμό μίας σειράς δεικτών (EUR-Lex, 2000). Οργανωμένοι σε τέσσερις κύριους αξιολογούμενους τομείς, αναφέρονται οι εξής δεκαέξι δείκτες :

#### **Πίνακας 4 Δείκτες Ποιότητας**

<b>«ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ»</b>	
<b>Τομέας</b>	<b>Δείκτης</b>
<b>I Επιδόσεις</b>	1. Μαθηματικά 2. Αναγνωστικές Ικανότητες 3. Θετικές Επιστήμες 4. ΤΠΕ 5. Ξένες Γλώσσες 6. Ικανότητα του μαθητή 7. Αγωγή του Πολίτη
<b>II Επιτυχία και μετάβαση</b>	8. Εγκατάλειψη - Διαρροή 9. Ολοκλήρωση του 2ου κύκλου της Β/θμιας εκπαίδευσης 10. Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση
<b>III Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης</b>	11. Παρακολούθηση και αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης 12. Συμμετοχή των γονέων
<b>IV Πόροι και δομές</b>	13. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών 14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση 15. Μαθητές ανά Η/Υ 16. Δαπάνη ανά μαθητή

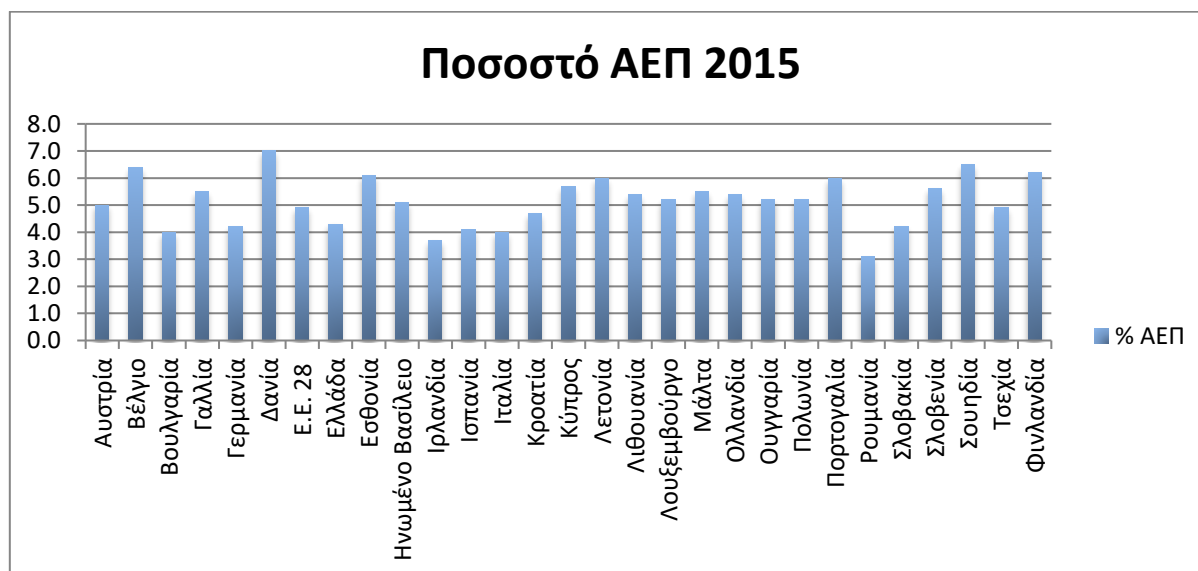
Πηγή: EUR-Lex - c11063 - EL

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας τα συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως δείκτης ποιότητας (Κριτήριο 11), εξαρτώνται από τον τομέα των Πόρων (Τομέας IV) και ταυτόχρονα λειτουργούν ως καθοριστικός παράγοντας για την επίδοση των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα στην εργασία θα συμπεριληφθούν και ορισμένα γενικότερα στοιχεία που αφορούν τόσο τα οικονομικά μεγέθη, όσο και τις επιδόσεις των μαθητών.

### Δημόσιες δαπάνες

Η αναφορά στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία εστιάζει αποκλειστικά στις χώρες της ΕΕ λόγω του κοινού νομίσματος, της εγγύτητας των οικονομικών δεικτών και επομένως και της ασφαλέστερης σύγκρισης. Αναλύοντας τα δεδομένα δημοσίων δαπανών των 28 κρατών/μελών της ΕΕ βρίσκουμε την Ελλάδα να διατηρεί σταθερά μία από τις τελευταίες θέσεις στο ποσοστό του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ) που δαπανάται για την παιδεία με 4,3%, μόλις πάνω από τη Βουλγαρία (4,0%), τη Ρουμανία (3,1%) και την Σλοβακία (4,2%). Για το 2015 υπερέχει της Ιρλανδίας (3,7%), της Ιταλίας (4,0%), της Ισπανίας (4,1%) και της Γερμανίας (4,2%), οι οποίες εν μέσω οικονομικής κρίσης έχουν μειώσει τις δαπάνες τους σημαντικά.

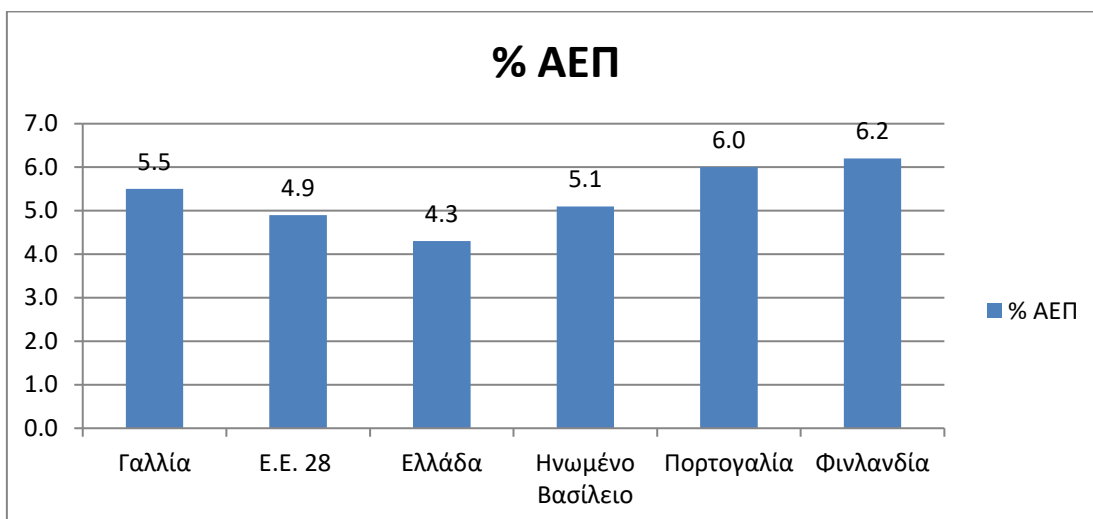
**Πίνακας 5 Δημόσιες δαπάνες για την Παιδεία**



Πηγή Eurostat  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education#Main\\_statistical\\_findings](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education#Main_statistical_findings)

Σε σχέση με τις χώρες με τις οποίες θα γίνει σύγκριση, η Ελλάδα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω γράφημα υστερεί σημαντικά, ευρισκόμενη και κάτω από το μέσο όρο της ΕΕ 28.

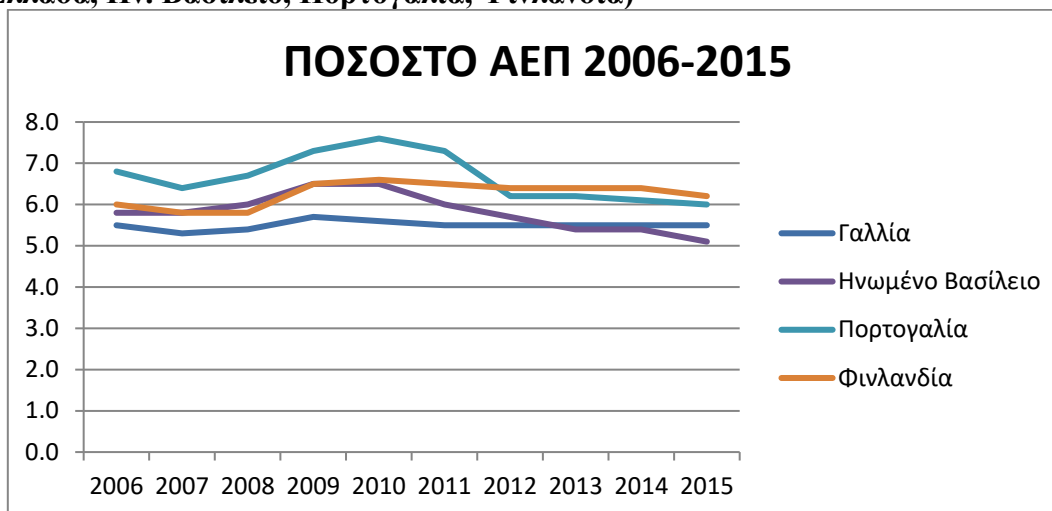
**Πίνακας 6 Σύγκριση δημόσιας δαπάνης για την Παιδεία (Γαλλία, ΕΕ 28, Ελλάδα, Ην. Βασίλειο, Πορτογαλία, Φινλανδία)**



Πηγή Eurostat ([http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education#Main\\_statistical\\_findings](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education#Main_statistical_findings))

Διαχρονικά από το 2006 έως το 2015 παρατηρείται ότι ενώ στο σύνολο των χωρών υπάρχει μία τάση μείωσης των δαπανών, το χάσμα είναι τόσο έντονο, ώστε ακόμα και οι καλύτερες επιδόσεις της χώρας (4,6% 2013) δεν πλησιάζουν τις χειρότερες των άλλων (5,3% Γαλλία, 2007).

**Πίνακας 7 Διαχρονική εξέλιξη δημόσιας δαπάνης για την Παιδεία (Γαλλία, ΕΕ 28, Ελλάδα, Ην. Βασίλειο, Πορτογαλία, Φινλανδία)**



Πηγή Eurostat ([http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government\\_expenditure\\_on\\_education#Main\\_statistical\\_findings](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education#Main_statistical_findings))

### *Διεθνής διαγωνισμός PISA*

Κατ' αρχάς αξίζει να σημειωθεί ότι η σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών με σκοπό την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ενέχει από μόνη της κινδύνους, οι οποίοι μεγιστοποιούνται, όταν η σύγκριση αυτή αφορά μαθητές διαφορετικών χωρών (OECD, 2016). Εντούτοις, ενδείκνυται επικουρικά η χρήση των αποτελεσμάτων του Διεθνούς Διαγωνισμού PISA ως δείκτη σύγκρισης και αποτίμησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

**Πίνακας 8 Αποτελέσματα PISA 2015**

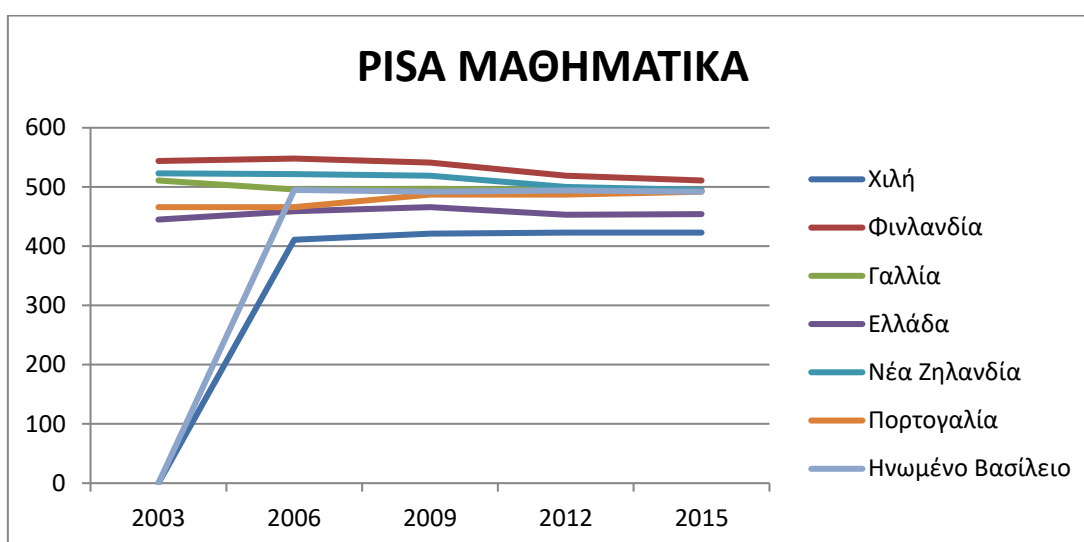
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ PISA</b>			
	Θετικές Επιστήμες	Ανάγνωση	Μαθηματικά
<b>ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ</b>	509	498	492
<b>ΓΑΛΛΙΑ</b>	495	499	493
<b>ΕΛΛΑΔΑ</b>	455	467	454
<b>ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ</b>	531	526	511
<b>ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ</b>	501	498	492
<b>ΝΕΑ ΖΗΛΑΝΔΙΑ</b>	513	509	495
<b>ΧΙΛΗ</b>	447	459	423
<b>ΚΟΡΥΦΑΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	556	535	464

<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΟΣΑ</b>	493	493	490
<b>ΧΑΜΗΛΟΤΕΡΗ ΕΠΙΔΟΣΗ</b>	<b>123</b>	<b>347</b>	<b>328</b>

Πηγή: OECD, PISA 2015 Database.

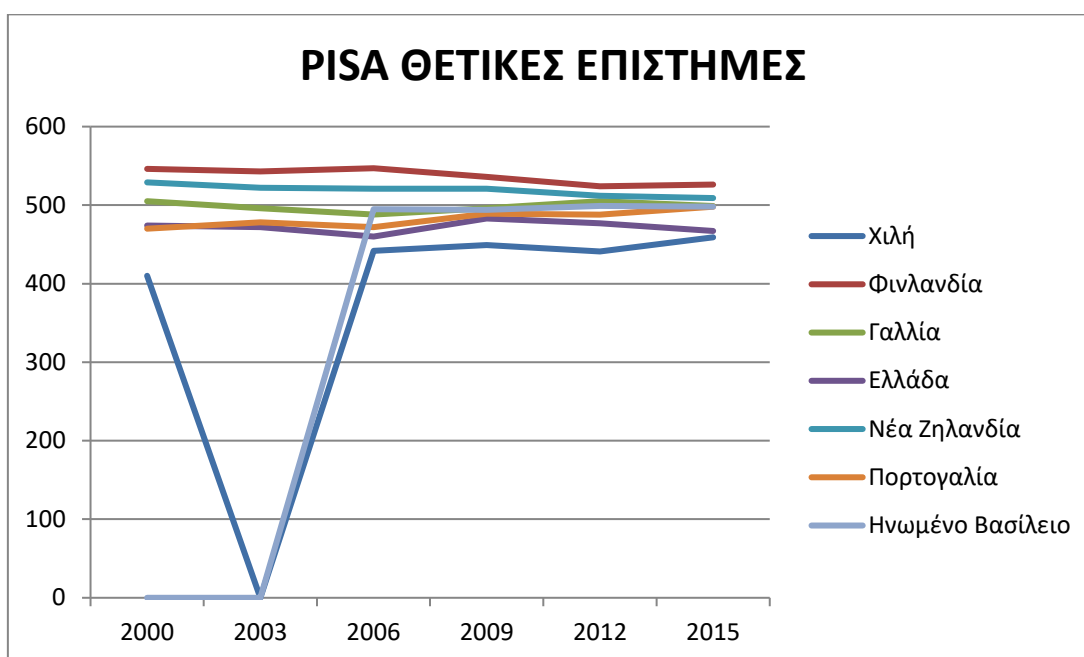
Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα, οι επιδόσεις της χώρας είναι καθόλα απογοητευτικές και κάτω από το μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ. Άξιο παρατήρησης είναι και το γεγονός ότι η Πορτογαλία, με την οποία η Ελλάδα έχει ίδιο σημείο εκκίνησης και στους τρεις τομείς εξέτασης (Θετικές Επιστήμες, Ανάγνωση, Μαθηματικά) φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά διευρύνοντας συνεχώς το χάσμα.

**Πίνακας 9 Αποτελέσματα PISA στα Μαθηματικά**



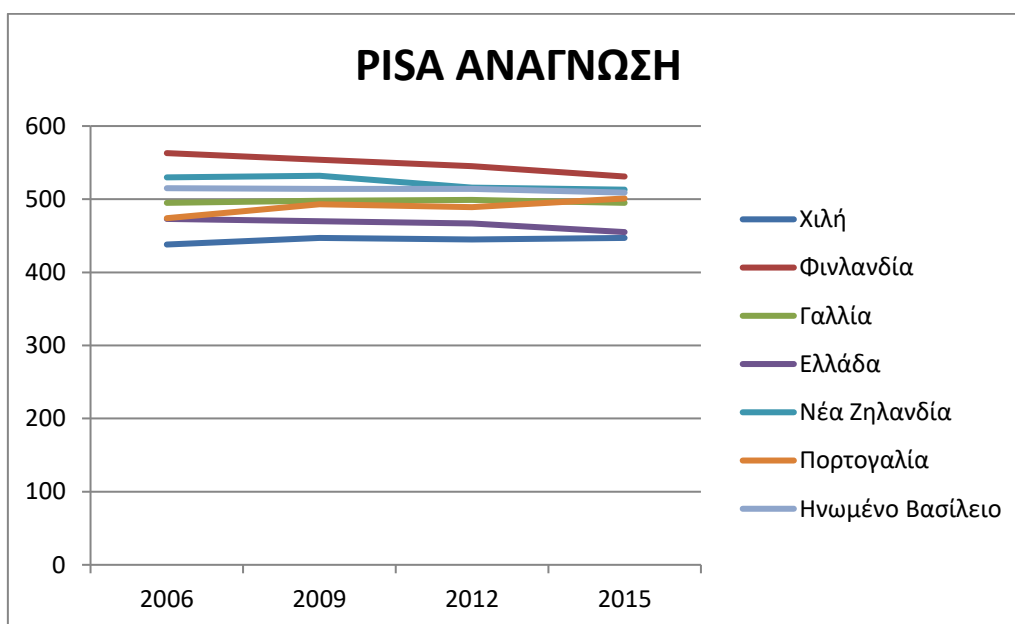
Πηγή: OECD, PISA 2003-2015 Database.

**Πίνακας 10 Αποτελέσματα PISA στις Θετικές επιστήμες**



Πηγή: OECD, PISA 2003-2015 Database.

**Πίνακας 11 Αποτελέσματα PISA στην Ανάγνωση**



Πηγή: OECD, PISA 2003-2015 Database.

### ***Παραπαιδεία***

Τέλος, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά και στην παράμετρο της παραπαιδείας (shadow education). Με το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα εκτός

σχολείου να υπερβαίνει στην Ελλάδα το 80% (Bray, 2011), «αλλοιώνεται» το κριτήριο των μαθητικών επιδόσεων στον προαναφερθέντα διαγωνισμό και η ποιότητα διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία θα πρέπει να θεωρηθεί υποδεέστερη (OECD, 2017).



## 5. Συγκριτική ανάλυση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται συγκριτικά τα χαρακτηριστικά των συστημάτων αξιολόγησης των πέντε ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Πορτογαλίας, Γαλλίας και Φινλανδίας). Για την αρτιότερη παρουσίαση και σύγκριση περιλαμβάνονται και γενικότερα χαρακτηριστικά, όπως η αναφορά στο διοικητικό σύστημα και στο καθεστώς απασχόλησης των εκπαιδευτικών.

### *Διοικητικό Σύστημα*

Το διοικητικό σύστημα στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, με την κεντρική κυβέρνηση να ελέγχει το σύνολο των διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένου και του συστήματος πρόσληψης και διορισμού αλλά και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (OECD, 2017). Ανάλογου χαρακτήρα είναι και το γαλλικό σύστημα την κεντρική κυβέρνηση να περιορίζει σημαντικά την αυτονομία των σχολικών μονάδων, όπως επίσης και το πορτογαλικό. Στον αντίποδα, το Ηνωμένο Βασίλειο εναποθέτει την ευθύνη στις Τοπικές Αρχές και σε εκπαιδευτικούς φορείς (Challen, Machin, & McNally, 2008), όπως και στη Φινλανδία.

### *Καθεστώς απασχόλησης*

Ένα χαρακτηριστικό που εν πολλοίς καθορίζει και την κατεύθυνση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι και το καθεστώς υπό το οποίο αυτός απασχολείται. Στην Ευρώπη οι εκπαιδευτικοί δύνανται να είναι δημόσιοι υπάλληλοι σταδιοδρομίας, εργαζόμενοι υπό καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου ή υπάλληλοι επί συμβάσει. Στην πρώτη περίπτωση διορίζονται υπό καθεστώς μονιμότητας πράγμα που σημαίνει ότι τη θέση τους μπορούν να την απολέσουν μόνο υπό εξαιρετικές περιστάσεις. Ο εργαζόμενος υπό καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου απασχολείται από τις δημόσιες αρχές κατά τα προβλεπόμενα στη σχετική νομοθεσία, η οποία διακρίνει τις εργασιακές σχέσεις στον ευρύτερο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα. Αντιθέτως, ο υπάλληλος επί συμβάσει εργάζεται κατά τα προβλεπόμενα στο εργατικό δίκαιο.

Μόνο στην Ελλάδα και στη Γαλλία οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου σταδιοδρομίας, ενώ στη Φινλανδία ισχύει απλό καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου, στο Ηνωμένο Βασίλειο οι εκπαιδευτικοί είναι υπάλληλοι επί συμβάσει και στην Πορτογαλία ισχύει ένα μεικτό σύστημα με εκπαιδευτικούς δημόσιους υπάλληλους και επί συμβάσει (Ευρυδίκη, 2013).

### ***Εξωτερική αξιολόγηση***

Η εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών προβλέπεται στα περισσότερα κράτη της Ευρώπης, αλλά όχι στην Ελλάδα και στην Φινλανδία. Στην Ελλάδα η Μονάδα Αξιολόγησης, Ανατροφοδότησης και Παρακολούθησης Δεικτών του ΙΕΠ, είναι αρμόδια για θέματα αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι αρμοδιότητες της Μονάδας αφορούν στην παροχή στοιχείων για την εκπόνηση εκθέσεων/αναφορών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο σε σχέση με την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη συμμετοχή σε Ομάδες Εργασίες και Επιτροπές για την υποβολή προτάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στη διαμόρφωση, επεξεργασία και υλοποίηση προτάσεων για επιμόρφωση ή/και πιλοτική εφαρμογή νέων μέτρων και προγραμμάτων που σχετίζονται με την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης και τέλος στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων με σκοπό την παρακολούθηση της λειτουργίας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την ανατροφοδότηση σε σχέση με αυτά ([www.iiep.edu.gr](http://www.iiep.edu.gr), 2017). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι στο ελληνικό σύστημα παρότι προβλέπεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους, αυτοί δεν μπορούν να θεωρηθούν εξωτερικοί αξιολογητές αλλά εσωτερικοί. Σε χώρες όπου δεν υπάρχει σύστημα εξωτερικής, και ενίοτε εσωτερικής, αξιολόγησης των σχολείων, όπως στην Ελλάδα και τη Φινλανδία, τα εθνικά προφίλ δίνουν τη δυνατότητα να σκιαγραφηθούν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας. Για τη διασφάλιση της ποιότητας, οι χώρες αυτές βασίζονται στην παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος ως συνόλου με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών ή στην ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2013).

### ***Κατάρτιση των αξιολογητών***

Όπως έχει αναφερθεί οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε δύνανται να θεωρούνται εξωτερικοί αξιολογητές, ενώ στο φινλανδικό δεν προβλέπεται εξωτερική αξιολόγηση. Ως εκ τούτου η αναφορά στην κατάρτιση των αξιολογητών γίνεται στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης για τις υπόλοιπες χώρες.

Στη Γαλλία, οι επιτυχόντες υποψήφιοι για θέση επιθεωρητή Εθνικής Παιδείας πραγματοποιούν έναν χρόνο εναλλασσόμενης εργασίας και κατάρτισης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το δικαίωμα διενέργειας αξιολογήσεων αποκτάται μόνο με τη συμμετοχή σε πρόγραμμα κατάρτισης για τη σχολική αξιολόγηση. Η κατάρτιση αποτελείται από

αξιολογήσεις και εργαστήρια διάρκειας 5-6 ημερών, και εμπλουτίζεται και με πρακτική εξάσκηση (Ευρυδίκη, 2015a).

Στην περίπτωση της Πορτογαλίας οι αξιολογητές προέρχονται από μια δεξαμενή καταρτισμένων εκπαιδευτικών που ελέγχεται από το Υπουργείο (Santiago, 2012). Οι πρώτες σειρές αξιολογητών δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι και μόλις τα τελευταία χρόνια γίνεται οργανωμένη προσπάθεια καθιέρωσης ενός συστήματος εκπαίδευσης και με την εισαγωγή στοχευμένων προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (Ciências da Educação - Avaliação Educacional, Universidade De Évora).

Στη χώρα μας δεν υπάρχει σταθερό πλαίσιο κρίσης των εκπαιδευτικών που επιλέγονται για τη θέση των σχολικών συμβούλων. Η επικείμενη κρίση για το 2017 φέρεται να διεξάγεται βάσει της πρότασης της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για τη σύνταξη του νέου νόμου που θα διέπει τις διαδικασίες επιλογής των Σχολικών Συμβούλων, καθώς και του νέου καθηκοντολογίου. Πιο συγκεκριμένα, οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποκτούν ρόλο κριτικού φίλου που θα βοηθά τα μέλη της επαγγελματικής «κοινότητας μάθησης» να προβούν σε συνειδητές και επεξεργασμένες επιλογές και δράσεις, προσφέροντας υποστηρικτική ανατροφοδότηση, νέες ιδέες και διαφορετικές οπτικές, προβληματίζοντας για επιλογές και κρίσεις, προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε, 2016).

### ***Συχνότητα εσωτερικής αξιολόγησης***

Στο Ηνωμένο Βασίλειο το Ofsted συνιστά η αυτό-αξιολόγηση να διενεργείται στο πλαίσιο του συνεχούς κύκλου εξέτασης και σχεδίου βελτίωσης των σχολείων. Τα σχολεία μπορεί να υποβάλουν στους επιθεωρητές σύντομη γραπτή περίληψη της αυτό-αξιολόγησης, χωρίς όμως αυτό να καθίσταται υποχρεωτικό (Challen, Machin, & McNally, 2008). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Γαλλία με την εσωτερική αξιολόγηση να είναι συνιστώμενη για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και η Φινλανδία, όπου οι κεντρικοί κανονισμοί δε διευκρινίζουν τις μορφές και τις διαδικασίες της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολείου. Στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική, καθώς τουλάχιστον για την πρώτη είναι και η μοναδική μορφή που προβλέπεται (Ευρυδίκη, 2015a).

### ***Συμμετέχοντες***

Η συμμετοχή των μαθητών, των γονέων, και άλλων σχολικών παραγόντων θεωρείται βασικό συστατικό της ολοκληρωμένης εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς αποδίδει με

μεγαλύτερη σαφήνεια την εκπαιδευτική εικόνα του σχολείου και ενισχύει την κοινή ευθύνη για τη βελτίωση των σχολείων. Μολονότι η Ελλάδα και η Γαλλία είναι από τις λίγες χώρες που δεν προβλέπουν τη συμμετοχή άλλων πλην του προσωπικού του σχολείου, οι υπόλοιπες χώρες που περιλαμβάνονται στη σύγκριση έχουν θεσπίσει σε διαφορετικό βαθμό η κάθε μια τη συμμετοχή εκπροσώπων των ενδιαφερομένων μερών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων ή/και των μαθητών (Ευρυδίκη, 2015a).

### ***Εθνικές βάσεις δεδομένων***

Η τεράστια βάση δεδομένων διαθέσιμη σε γονείς, εκπαιδευτικούς, σχολικούς διευθυντές, τοπικές αρχές και επιθεωρητές από τον ιστότοπο του Ofsted του Ηνωμένου Βασιλείου, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για κάθε χώρα (<https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted>). Η Πορτογαλία και η Φινλανδία συγκαταλέγονται επίσης ανάμεσα στις χώρες που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη συγκέντρωση δεδομένων προκειμένου να επικαιροποιούν την εκπαιδευτική πολιτική τους. Η πρώτη μέσα από το Σύστημα της Γενικής Διεύθυνσης Στατιστικών Δεδομένων Εκπαίδευσης και Επιστήμης (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência - DGEEC) (Santiago, 2012), η δεύτερη μέσω του Εθνικού Οργανισμού για την Εκπαίδευση (Finnish National Agency for Education)

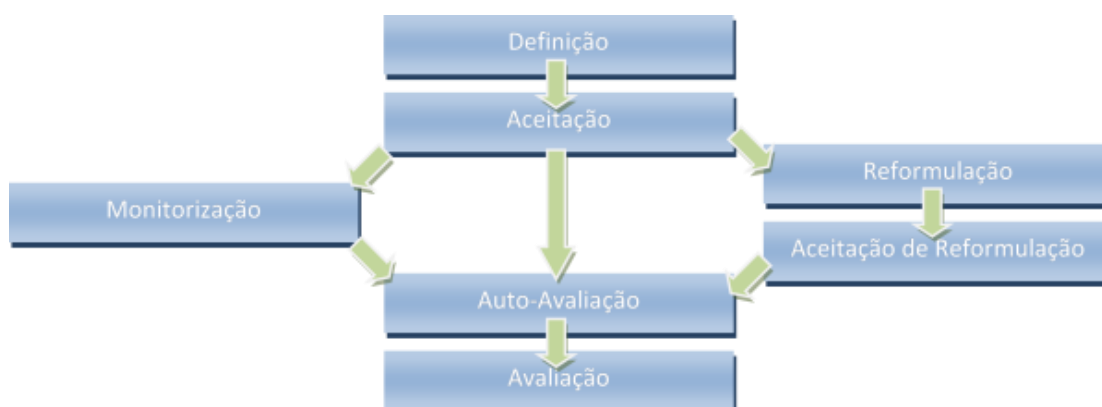
Αντιθέτως στην Ελλάδα τα δεδομένα για την αξιολόγηση και τη μέτρηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ελλιπή, με βασικές πληροφορίες ακόμα και για τον αριθμό των εκπαιδευτικών ή των μαθητών να θεωρούνται, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, αναξιόπιστες (OECD, 2017).

### ***Σχέση εσωτερικής- εξωτερικής αξιολόγησης***

Καθώς οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης δεν προβλέπονται σε Ελλάδα, και Φινλανδία και εσωτερικής σε Γαλλία, συσχέτιση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης γίνεται μόνο σε Πορτογαλία και Ηνωμένο Βασίλειο (Challen, Machin, & McNally, 2008). Η αξιοποίηση γίνεται τόσο από τις Κεντρικές/ανώτατες όσο και από τις περιφερειακές αρχές (Ευρυδίκη, 2015a).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προηγείται και συμπληρώνει την εξωτερική αξιολόγηση (Challen, Machin, & McNally, 2008), ενώ στην Πορτογαλία η σχέση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης απεικονίζεται κατά το παρακάτω σχήμα:

**Εικόνα 1 Módulo Avaliação de Desempenho (SIADAP)- Μοντέλο αξιολόγησης Εργαζομένου**



Πηγή <https://www.siadap.gov.pt/paginaspublicas/TrabalhadoresEDirigentes.aspx>  
(Definição- Ορισμός, Aceitação- Αποδοχή, Monitorização- Παρακολούθηση, Reformulação- Ανασχεδιασμός, Aceitação de Reformulação- Αποδοχή του Ανασχεδιασμού, Auto- Avaliação- Αυτοαξιολόγηση, Avaliação- Αξιολόγηση)

### **Αντικείμενο της αξιολόγησης**

Στη χώρα μας το σύστημα αξιολόγησης εστιάζει στον εκπαιδευτικό και στο εκπαιδευτικό έργο (ΠΔ 152), όπως ακριβώς και στο γαλλικό και το πορτογαλικό (Santiago, 2012). Αντιθέτως, στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι εξωτερικές αξιολογήσεις έχουν στόχο τον εντοπισμό τυχόν ελαττωμάτων στις επιδόσεις των σχολείων και ταυτόχρονα την προβολή των σχολείων εκείνων που αποδίδουν καλά και επιτυγχάνουν καλά αποτελέσματα (Ευρυδίκη, 2015a). Πλέον ριζοσπαστική αναδεικνύεται η προσέγγιση της Φινλανδίας με την αξιολόγηση να εστιάζει στο μέλλον και όχι στις παρελθούσες επιδόσεις του εκπαιδευτικού (Ευρυδίκη, 2013).

### **Φάκελος εκπαιδευτικού**

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η ύπαρξη φακέλου (portfolio) είναι προαιρετική και δεν απαιτείται από την κεντρική διοίκηση. Ο φάκελος του εκπαιδευτικού συνήθως περιλαμβάνει σχέδια διδασκαλίας, εκπαιδευτικό υλικό, δείγματα μαθητικών εργασιών, βαθμολόγηση και αξιολόγηση μαθητικών εργασιών, εκθέσεις αυτοαξιολόγησης (OECD, 2013). Στο ελληνικό σύστημα αξιολόγησης προβλέπεται η ύπαρξη φακέλου, δεδομένης, όμως, της πρόβλεψης μόνο της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης, ο ατομικός φάκελος οργανώνεται από τον ίδιο τον αξιολογούμενο στον οποίο περιλαμβάνονται κάθε είδους δικαιολογητικά και παραστατικά που τεκμηριώνουν την αυτοαξιολόγησή του (ΠΔ 152, Άρθρο 17 § 3). Στην Πορτογαλία δεν προβλέπεται ανάλογη πρακτική.

### ***Πρόβλεψη επιπτώσεων***

Στο Ηνωμένο Βασίλειο καθίσταται δυνατό αν και όχι υποχρεωτικό για τη διοίκηση των σχολείων, οι χαμηλές επιδόσεις των εκπαιδευτικών να οδηγήσουν ακόμα και σε απόλυση, αν οι συστάσεις που προηγηθούν δεν επιλύσουν το πρόβλημα (Department for Education, 2012). Στην Πορτογαλία η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού ως «ανεπαρκούς» συνεπάγεται τη μη ανανέωση ή σύναψη νέας σύμβασης, την παύση διορισμού του δόκιμου εκπαιδευτικού, ενώ αίρεται και η δυνατότητα νέας υποψηφιότητας διορισμού (do Céu Gomes, 2010).

### ***Δυνατότητα ανταμοιβής***

Στη Φινλανδία η ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών δύναται να ανταμειφθεί οικονομικά κατόπιν εκπαιδευτικής αξιολόγησης ή βάσει των επιδόσεων των μαθητών (Eurydice, 2015). Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία και Βόρεια Ιρλανδία) οι εκπαιδευτικοί με εξαιρετικές επιδόσεις ανέρχονται σε ανώτερα μισθολογικά κλιμάκια μέχρι και κατά δυο βαθμίδες (Ευρυδίκη, 2013). Τέλος, στην Πορτογαλία, την Ελλάδα και τη Γαλλία η επιβράβευση αφορά μόνο την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού (Isoré, 2009).

### ***Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων***

Συνήθως μια έκθεση που δημοσιοποιείται συνοδεύεται και από πλήρη ελευθερία των γονέων να επιλέξουν το σχολείο τους, με αποτέλεσμα η ίδια η έκθεση να λειτουργεί ως μοχλός πίεσης στα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Αντίθετα, η μη δυνατότητα δημοσιοποίησης συνδέεται με ένα σύστημα που κατανέμει τους μαθητές στα σχολεία με βάση προκαθορισμένα κριτήρια, όπως η γεωγραφική εγγύτητα, μεταφέροντας την υποχρέωση λογοδοσίας των σχολείων στο πεδίο ευθυνών του κράτους (Ευρυδίκη, 2015a). Στην Πορτογαλία ενώ οι εκθέσεις δημοσιεύονται, δεν υπάρχει η δυνατότητα επιλογής σχολικού ιδρύματος (Santiago, P. et al., 2012), σε αντίθεση με τη Φινλανδία, όπου τα σπουδαιότερα πορίσματα εξωτερικών αξιολογήσεων πρέπει να δημοσιεύονται (OSF). Υποχρεωτική ορίζεται και στην Ελλάδα η δημοσιοποίηση στην ιστοσελίδα του σχολείου της ετήσιας έκθεσης αξιολόγησης (ΥΑ 15/03/2013). Το Ηνωμένο Βασίλειο, ωστόσο, διαθέτει το πλέον ολοκληρωμένο σύστημα δημοσιοποίησης όχι μόνο των ετήσιων εκθέσεων σχετικά με τις δραστηριότητες ή/και τα πορίσματα της αξιολόγησης αλλά και των ειδικών θεματικών

εκθέσεων που εκπονούν προκειμένου να ενημερώνουν τους σχολικούς παράγοντες και το ευρύ κοινό (Ευρυδίκη, 2015a, Challen, Machin, & McNally, 2008).

### **Σύνδεση αξιολόγησης με επιδόσεις μαθητών**

Αποτελεί κοινή πρακτική στις ευρωπαϊκές χώρες να παρέχονται πληροφορίες που επιτρέπουν στις σχολικές μονάδες να αυτοαξιολογούνται έναντι του εθνικού μέσου όρου αποτελεσμάτων που επιτυγχάνεται από μαθητές σε εθνικές εξεταστικές δοκιμασίες και να αναπροσαρμόζουν τη στρατηγική τους. Το Ηνωμένο Βασίλειο, η εσωτερική διαδικασία ανάλυσης της ποιότητας καλύπτει όχι μόνο τα αποτελέσματα των εξετάσεων, αλλά και άλλα δεδομένα που σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών. Στην Πορτογαλία, οι σχολικές μονάδες που έχουν ανεπαρκή αποτελέσματα σε τυποποιημένες εξεταστικές δοκιμασίες είναι υποχρεωμένες να καταρτίσουν μια σειρά διορθωτικών μέτρων και να διευκρινίσουν το χρονοδιάγραμμά τους, ενώ και στη Γαλλία τα αποτελέσματα είναι αντικείμενο μελέτης, όπως και στη Φινλανδία. Μόνο στην Ελλάδα η αξιολόγηση των σχολείων, δε συνδέεται με την αξιολόγηση των μαθητών (Ευρυδίκη, 2009).

**Πίνακας 12 Συγκεντρωτικός πίνακας σύγκρισης**

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΧΩΡΕΣ				
	ΓΑΛΛΙΑ	ΕΛΛΑΔΑ	ΗΝΩΜ. ΒΑΣΙΛΕΙΟ	ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑ	ΦΙΝΛΑΝΔΙΑ
Διοικητική αυτονομία			•		•
Εξωτερική αξιολόγηση	•		•	•	
Εσωτερική αξιολόγηση		•	•	•	•
Κατάρτιση αξιολογητών	•		•		
Συμμετοχή γονέων/ μαθητών			•	•	•
Σύνδεση εσωτερικής/ εξωτερικής αξιολόγησης			•	•	
Φάκελος εκπαιδευτικού		•	•		
Πρόβλεψη επιπτώσεων			•	•	
Πρόβλεψη ανταμοιβής	•	•	•	•	•
Δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων		•	•	•	•
Δυνατότητα επιλογής σχολείου			•		•
Σύνδεση με μαθητικές επιδόσεις	•		•	•	•

Όπως αναδεικνύεται και από τον παραπάνω πίνακα, το μόνο κοινό χαρακτηριστικό που έχουν όλες οι χώρες είναι η πρόβλεψη ανταμοιβής των εκπαιδευτικών με εξαιρετικές επιδόσεις, και αυτό υπό διαφορετική μορφή. Το Ηνωμένο Βασίλειο φαίνεται να διαθέτει το πλέον εξελιγμένο και ολοκληρωμένο σύστημα παρακολούθησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με μηχανισμούς που συνδυάζουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων με τη συνολική επίβλεψη και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Πορτογαλία, τα γενικότερα χαρακτηριστικά της οποίας επιτρέπουν μια ασφαλέστερη σύγκριση με την Ελλάδα, προσανατολίζεται επίσης προς την υιοθέτηση μιας πιο οργανωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίθετα, το ελληνικό σύστημα αποδεικνύεται ελλιπές μην έχοντας κανένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό ούτε με τη Γαλλία ούτε με τη Φινλανδία.



## **6. Πρόταση διαμόρφωσης ενός νέου συστήματος αξιολόγησης**

Αναγνωρίζοντας τη σημασία της εκπαίδευσης για την ευημερία και την ανάπτυξη μίας χώρας και με τα μορφωτικά αποτελέσματα να εξακολουθούν να κρίνονται φτωχά και το σύστημα διοίκησης συγκεντρωτικό, η αναδιοργάνωση θεωρείται κρίσιμη, ιδιαίτερα για μια χώρα όπου η οικονομική κρίση συνοδεύτηκε από δραματικές κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και οξεία αύξηση της ανεργίας και της φτώχειας. Ταυτόχρονα η μείωση των δημοσίων δαπανών για την παιδεία στο πλαίσιο του εξορθολογισμού του ευρύτερου δημοσίου τομέα, ενέτεινε την ανάγκη για τη βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων προκειμένου να καλυφθούν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα (OECD, 2016).

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η διατύπωση μιας πρότασης αξιολόγησης των δημόσιων εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές αρχές χάραξης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και τις μελέτες/ προτάσεις που έχουν εκπονηθεί τα τελευταία χρόνια επί του θέματος τόσο από διεθνείς όσο και από ευρωπαϊκούς και ελληνικούς οργανισμούς και φορείς.

### ***Θεωρητικό πλαίσιο***

Το θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται στα στοιχεία εκείνα που αναγνωρίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κρίσιμα για μια εποικοδομητική εκπαιδευτική αξιολόγηση. Κατ' αρχάς αναφέρεται στο σκοπό του συστήματος αξιολόγησης, ο οποίος μπορεί να είναι είτε η λογοδοσία είτε η βελτίωση (Colby, Bradshaw & Joyner, 2002, Stronge, 2006), ενώ ως καθοριστικός παράγοντας αναδεικνύονται τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο ρόλος του τελευταίου στη διαδικασία της αξιολόγησης έχει σημαντική επίδραση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τόσο ως μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership), όσο και ως εκπαιδευτική (instructional leadership) (Marks & Printy, 2003). Άλλα χαρακτηριστικά του συστήματος αξιολόγησης είναι η νομιμοποίηση του, η σαφήνεια των αξιολογικών κριτηρίων, των σκοπών και στόχων του και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επίδοσή τους (Tuytens & Devos, 2009).

### ***Οι σκοποί της αξιολόγησης***

Μολονότι υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους γίνεται μια αξιολόγηση, δυο είναι οι βασικοί στόχοι της διαδικασίας, η λογοδοσία και η επαγγελματική ανέλιξη ή αλλιώς

οι αθροιστικοί και διαμορφωτικοί στόχοι (Delvaux et al., 2013, Tuytens & Devos, 2009).

Αν στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η καλύτερη δυνατή εκπαίδευση όλων των μαθητών και ως μέσον αναγνωρίζεται η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε η αξιολόγηση θεωρείται μηχανισμός εγγύησης ποιότητας. Η αθροιστική αξιολόγηση (summative assessment) αποτελεί την πλέον αποδεκτή μέθοδο προσδιορισμού του επιπέδου γνώσεων, των υιοθετούμενων πρακτικών και εν γένει της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων επιτρέπει τη σύγκριση επιδόσεων, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός επιθυμητού προφίλ και εν τέλει παρέχει τις πληροφορίες εκείνες που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση των μη αποδοτικών εκπαιδευτικών (Stronge & Tucker, 2003).

Στον αντίποδα, η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative assessment) συνδέεται με την προσωπική, επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και αναφέρεται στην ποιοτική εκτίμηση των μεθόδων που χρησιμοποιεί (Stronge, 2006). Η εν λόγω διαδικασία παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό είτε μέσω επιθεωρητών είτε μέσω συναδέλφων. Πρόκειται δηλαδή για μέθοδο διαμετρικά αντίθετη με την αθροιστική, αν και τα περισσότερα κράτη, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα, υιοθετούν ένα μοντέλο που συνδυάζει πολλαπλούς σκοπούς και μεθοδολογίες (Stronge & Tucker, 2003).

Σε κάθε περίπτωση όμως κεντρικής σημασίας θεωρείται η συλλογή και αξιοποίηση των συλλεγόμενων από την αξιολόγηση δεδομένων, πρακτική που στην Ελλάδα είναι ελλιπής και αποσπασματική (OECD, 2017). Εξασφαλίζοντας ποικιλία πηγών για συλλογή πληροφοριών αυξάνεται η εσωτερική αξιοπιστία του συστήματος και ελέγχεται η συνέπεια των επιμέρους συστημάτων αξιολόγησης (Danielson & McGreal, 2000).

### ***Χαρακτηριστικά του συστήματος αξιολόγησης***

Κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχία των σκοπών της αξιολόγησης είναι η σαφήνεια των σκοπών, η αποδοχή του συστήματος και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επίδοσή τους (Tuytens & Devos, 2009).

#### **1. Η σαφήνεια των επιμέρους σκοπών και των κριτηρίων αξιολόγησης**

Παρότι σημαντική για την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και παρότι αποδεδειγμένα η ασάφεια συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές και δυσπιστία απέναντι στο σύστημα (Isoré, 2009), οι έρευνες έχουν δείξει ότι το κριτήριο αυτό συχνά

δε λαμβάνεται υπόψη (Gratton, 2004). Μολονότι, το ισχύον νομικό πλαίσιο προσδιορίζει σαφώς τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του, πρόβλημα συνιστά ο κατ' αποκλειστικότητα κεντρικός ορισμός αυτών (OECD, 2017). Περιλαμβάνοντας τη διοικητική αυτονομία ως έναν των μεσοπρόθεσμων στόχων της, η Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής στο πλαίσιο του Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία, αναφέρεται στην έννοια της αποκέντρωσης, κατά την οποία οι διαφορετικές εκπαιδευτικές περιφέρειες έχουν την υποχρέωση να προσαρμόσουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ανάλογα με το επίπεδο αυτονομίας που τους προσφέρεται, τις βασικές εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες εκπορεύονται από το Υπουργείο Παιδείας (Βουλή των Ελλήνων, 2016).

## 2. Ο βαθμός νομιμοποίησης του συστήματος

Η έλλειψη δικαιοσύνης, νομιμοποίησης και ορθότητας συνδέεται με αρνητικές αντιδράσεις και απόρριψη του συστήματος. Η νομιμότητα σχετίζεται με τη διαδικαστική και διανεμητική δικαιοσύνη, όπως την απόδοση του αξιολογητή, τη θέσπιση των κριτηρίων και τη δυνατότητα ένστασης (Heneman & Milanowski, 2003), καθώς και το βαθμό απεικόνισης της επίδοσής τους.

Ενώ, όμως, στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργούν σχετικά αυτόνομα σε θέματα διδασκαλίας, η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές λαμβάνουν αποφάσεις επί όλων σχεδόν των ως άνω θεμάτων τα οποία αφορούν στη διδασκαλία (Eurydice, 2013). Καίριας σημασίας κατ' αρχάς κρίνεται η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα πιο σημαντική είναι η εμπλοκή τους στη χάραξη της πολιτικής αξιολόγησης προκειμένου να παραχθεί ένα ολοκληρωμένο και δίκαιο σύστημα (OECD, 2017).

## 3. Η ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών από της επίδοσή τους

Είναι γεγονός ότι η ικανοποίηση του αξιολογούμενου από την επίδοσή του συμβάλλει στην αποδοχή της διαδικασίας και στην ουσιαστική αξιοποίηση του συστήματος. Σύμφωνα με μελέτες εξαρτάται από τρεις παράγοντες: Κατ' αρχάς την σχέση μεταξύ αξιολογητή και εκπαιδευτικού. Η επίτευξη θετικής σχέσης αυξάνει τις πιθανότητες ο εκπαιδευτικός να αποδεχτεί την αξιολόγηση ως μια θετική διαδικασία, να υιοθετήσει θετική στάση απέναντι στην ανατροφοδότηση και εν τέλει να χρησιμοποιήσει τα αποτελέσματα για τη βελτίωση της επίδοσής του (Khim Ong et al., 2008). Δεύτερος παράγοντας είναι η αξιοπιστία του αξιολογητή, χαρακτηριστικό που έγκειται στην κτήση των απαιτούμενων προσόντων, στην επαρκή εκπαιδευτική εμπειρία, στην

κατοχή του αντικειμένου και τέλος στην ύπαρξη αρκετών ευκαιριών για την ορθή αξιολόγηση (Milanowski & Heneman, 2001).

Τελευταίος δε παράγοντας η χρησιμότητα της ανατροφοδότησης. Ουσιαστική ανατροφοδότηση σημαίνει άμεση, σαφή, συχνή, εξειδικευμένη και μη τιμωρητική ανατροφοδότηση η οποία οφείλει να παρέχει προτάσεις βελτίωσης, χαρακτηριστικό που τις περισσότερες φορές λείπει από τη διαδικασία (Mo Ong et al., 1998). Το ισχύον σύστημα αξιολόγησης με τις ελάχιστες προβλεπόμενες επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στην σχολική τάξη δε δύναται ούτε να αποτυπώσει τυχόν παθολογίες ούτε να δώσει ουσιαστική ανατροφοδότηση, ούτε και να νομιμοποιηθεί στις συνειδήσεις των αξιολογούμενων.

Βασική όμως πάνω από όλα παράμετρος για την επιτυχή υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι η από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995).

### ***Χαρακτηριστικά της ηγεσίας***

Η έννοια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας αποτελεί βασική αρχή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Προσδιορίζεται με βάση τις τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και στόχος της είναι να βελτιώσει -μέσω ευρείας κοινωνικής συναίνεσης -την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης. Εντός του πλαισίου αυτού η σχολική ηγεσία διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη λειτουργία ενός αυτόνομου σχολείου. Μεταξύ άλλων, εμπνέει το όραμα του σχολείου, κινητοποιεί τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών, υποστηρίζει τη διατήρηση ενός αρμονικού σχολικού περιβάλλοντος προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων, αναπτύσσει πρωτοβουλίες που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Απαιτείται, συνεπώς, η ενίσχυση του ρόλου του Διευθυντή με νέες αρμοδιότητες που στο υφιστάμενο πλαίσιο περιορίζονται κυρίως σε γραφειοκρατικά καθήκοντα. Και σε αυτήν την περίπτωση, η επιμόρφωση των Διευθυντών σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης προκύπτει αναγκαία (Βουλή των Ελλήνων, 2016).

Η σημασία του ρόλου του διευθυντή του σχολείου αποτελεί στοιχείο κάθε μελέτης που αφορά και στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Είτε πρόκειται για παράδειγμα μετασχηματιστικής ηγεσίας είτε εκπαιδευτικής ηγεσίας η επιρροή είναι σημαντική τόσο σε επίπεδο συμπεριφοράς, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών

πρακτικών. Στο πρώτο παράδειγμα ως σκοπός αναγνωρίζεται η κινητοποίηση και η ένωση των εκπαιδευτικών υπό τους ίδιους στόχους. Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η συμβολή στην ανάπτυξη επαγγελματικής και συνεργατικής κουλτούρας από μέρους των εκπαιδευτικών, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η επίλυση των ανακυπτόντων προβλημάτων. Αντιθέτως, μια εκπαιδευτικού τύπου ηγεσία εστιάζει περισσότερο στη βελτίωση της διδασκαλίας με το σαφή προσδιορισμό της αποστολής του σχολείου, τη δημιουργία θετικού κλίματος για μάθηση και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού σχολικού προγράμματος (Hallinger, 2000).

Προκειμένου δε να αξιοποιηθεί η θέση του σε ό,τι αφορά στο αξιολογικό σύστημα αναγκαία κρίνεται η εξειδικευμένη εκπαίδευση και κατάρτιση, αφού η μακροχρόνια διδακτική εμπειρία δεν μπορεί να θεωρείται από μόνη της εχέγγυο διοικητικής απόδοσης στο σχολικό οργανισμό (Pont et al., 2008).

### ***Σχέση με προσωπική εξέλιξη***

Επηρεάζοντας ακόμα και την απόδοση των μαθητών, η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησης, στους εκπαιδευτικούς που προσφέρονται ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, κατάρτισης στο αντικείμενό τους, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να πειραματιστούν ή να εφαρμόσουν νέες τεχνικές διδασκαλίας (Heneman & Milanowski, 2003).

Στην Έκθεσή της η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για το 2016, περιλαμβάνει μεταξύ άλλων και προτάσεις για ενδο-σχολική υπηρεσιακή ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι για τη διασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας διασφαλίζεται η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση και να αναλάβουν νέους ρόλους, κρίνεται αναγκαίο να θεσμοθετηθούν και θέσεις αρμοδιοτήτων ενδο-σχολικής υπηρεσιακής ανέλιξης των εκπαιδευτικών (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016). Στη δε Έκθεσή του ο ΟΟΣΑ προτείνει και τη θεσμοθέτηση οικονομικών κινήτρων (OECD, 2017).

## Επίλογος

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να τονίσει τη σημασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως διαδικασία συστηματικής και κριτικής ανάλυσης που οδηγεί στη διατύπωση κρίσεων ή/και συστάσεων που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί διαδεδομένη προσέγγιση σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Ομολογουμένως, η θέσπιση ενός συστήματος αξιολόγησης της επίδοσης αποτελεί πολύπλοκο εγχείρημα, που απαιτεί τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά η επιτυχία του έγκειται κατά κύριο λόγο στους ίδιους τους αξιολογούμενους. Πολυπλοκότερη, όμως, είναι η διαμόρφωση μίας «κουλτούρας αξιολόγησης», η οποία θα στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και θα συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα (ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων φέρουν διττή υποχρέωση να αποδεχθούν και να συνεισφέρουν στην αξιολόγηση: κατ' αρχάς ως δημόσιοι υπάλληλοι, η απόδοση των οποίων εκτιμάται και προσδιορίζεται προκειμένου να βελτιωθούν η ποιότητα των δημοσίων υπηρεσιών. Κυρίως, όμως, οφείλουν να συναινέσουν στην αξιολόγηση ως δημόσιοι λειτουργοί στην απόδοση των οποίων έγκειται εν πολλοίς και η ευόδωση των σκοπών και των στόχων της δημόσιας εκπαίδευσης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### *Ξενόγλωσση βιβλιογραφία*

Aspinwall, K., T Simkins, J F Wilkinson and M J McAuley. (1992). *Managing Evaluation in Education*, London: Routledge.

Benedikter, R., & Siepman, K. (2013). Chile: The Switzerland of the South? *Challenge*, 5-30.

Bray, Mark (2011). *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*, Brussels: European Commission.

(do) Céu Gomes, Maria, (2010). *Avaliação do Desempenho Docente: Objectivos e Controvérsias*, Dissertação, Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Ciências da Educação, Lisboa.

Challen Amy, Machin Stephen, McNally Sandra, *Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation*, Programma Education, Fga Working Paper, N. 1 (11/2008).

Colby, S. A., Bradshaw, L. K., and Joyner, R. L. (2002), *Teacher evaluation: a review of the literature*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 1-5, in New Orleans, LA.

Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation*. London: Cassell.

Danielson Charlotte, McGreal L. Thomas. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Delvaux Eva, Vanhoof Jan, Tuytens Melissa, Vekeman Eva, Devos Geert, Van Petegem Peter. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11.

Demmke Christoph, (2007). *Performance Assessment in the Public Services of the EU Member States, Study for the 48th meeting of the Directors-General of the Public Service of the Member States of the European Union*. Maastricht: European Institute of Public Administration.

Donoso, S. (2013). Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(01), 1-29.

European Commission, EACEA, Eurydice The information network on education in Europe. (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels. Available at: <http://www.eurydice.org>.

European Commission, EACEA, Eurydice The information network on education in Europe. (2012). *Key Data on Education in Europe*. Brussels. Available at: <http://www.eurydice.org>.

European Commission /EACEA/ Eurydice. (2015). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/15*, Education and Youth Policy Analysis, Brussels 2015. Available at: <http://www.eurydice.org>.

European Commission, DG Education and Culture, Staff Working Document. (2015). *Education and Training Monitor 2015*, Brussels. Available at: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/10102/2015/EN/SWD-2015-199-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>

Fink, D. (2003), The law of unintended consequences: the 'real' cost of top down reform, *Journal of Educational Change*, Vol. 4 No 2, pp. 105-128.

Finland. Official Statistics of Finland (OSF): Providers of education and educational institutions [e-publication].).

Goodrick, D. (2014). Comparative Case Studies, *Methodological Briefs: Impact Evaluation 9*, UNICEF Office of Research, Florence. Available at: [http://devinfo.info/impact\\_evaluation/ie/img/downloads/Comparative\\_Case\\_Studies\\_ENG.pdf](http://devinfo.info/impact_evaluation/ie/img/downloads/Comparative_Case_Studies_ENG.pdf)

Heneman III, Herbert G., Milanowski, Anthony, Kimball, Steven and Odden, Allan. (2006). Standards- Based Teacher Evaluation as a Foundation for Knowledge- and Skill- Based Pay. CPRE Policy Briefs. Retrieved from: [http://repository.upenn.edu/cpre\\_policybriefs/33](http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/33)

Hickcox S. Edward. (1972). *Assessment of senior officials or how to get the goods on the Chief Executive Officer*, Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082376.pdf>

Hyslop-Marginson, E. J., & Sears, A. (2010), Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy, *Interchange*, Vol. 41 No 1, pp. 1-15.

Isoré, M. (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *OECD Education Working Papers*, No. 23, OECD Publishing, Paris.



Manzi, J., R. González and Y. Sun (eds.) (2011), *La Evaluación Docente en Chile*, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, MIDE UC, Centro de Medición, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Milkovich George T., Wigdor Alexandra K. (Eds.). 1991. *Pay for Performance: Evaluating Performance Appraisal and Merit Pay*. With Renae F. Broderick and Anne S. Mavor. National Research Council, Committee on Performance Appraisal for Merit Pay. Washington, DC: National Academy Press.

Nolan, J. F., and Hoover, L. A. (2008), *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*, John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, NJ.

Nóvoa, António, and Tali Yariv-Mashal. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?, *Comparative Education*, vol. 39, no. 4, pp. 423–438.

Nusche, D., et al. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011*, OECD Publishing.

OECD (2013), *Education Policy Outlook: New Zealand*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2014), *Perspetivas das Políticas de Educação Portugal*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2017), *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*, OECD Publishing.

Peterson, K. D. and C.A. Peterson. (2006), *Effective Teacher Evaluation. A Guide for Principals*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

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

Santiago, P., et al. (2013), *Teacher Evaluation in Chile 2013*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing.

Schell, Suzanne. (2011). Measuring value in the public sector, *Summit*, Volume 14, Issue 4.

Schwab, Klaus; Sala i Martin, Xavier; World Economic Forum, "The Global Competitiveness Report 2016-2017", World Economic Forum, 09/2016

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. 4th edition. Sage Publications.

Stronge, J. H., and Tucker, P. D. (2003), *Teacher Evaluation. Assessing and Improving Performance, Eye on Education*, Larchmont, NY.

Timperley, H. S. and Robinson, V. M. J. (1997), The problem of policy implementation: The case of performance appraisal, *School Leadership and Management*, Vol. 17 No 3, pp. 333-345.

Tuytens Melissa, Devos Geert , (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal, *Personnel Review*, Vol. 41 Issue: 6, pp.756-776.

United Kingdom. Department for Education, (2012) Teacher appraisal and capability, *A model policy for schools*. Available in: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/282598/Teacher\\_appraisal\\_and\\_capability.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf).

United Kingdom. (2012). Education (School Teachers) (Qualifications and Appraisal) (Miscellaneous Amendments) (England) Regulations. Available in: <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/431/made>

Weiss, C. H. (1997), Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 1997: 41–55.

Worthen, B.R., & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.

Verdis, A. (2002), "School Effectiveness and Educational Evaluation in Greece", unpublished PhD thesis at the University of London, Institute of Education, United Kingdom.

### ***Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία***

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2014-15.pdf>

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2016). *Έκθεση 2016: Προτάσεις και Πεπραγμένα*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: <http://www.adippde.gr/images/pdf/ekth2015-16.pdf>

Βουλή των Ελλήνων, Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων. (2016) *Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn\\_porisma.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porisma.pdf)

Δραμαλιώτη Εύη, Μπαλαμπανίδης Γιάννης. (2015) Συστήματα αξιολόγησης των δημοσίων υπαλλήλων, Συγκριτική παρουσίαση και αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση δημοσίων υπαλλήλων από το ΠΔ 318/1992 μέχρι το νέο (υπό διαβούλευση) σχέδιο νόμου του ΥΔΜΗΔ. Διαθέσιμο στο: [http://www.dee.gr/mediaupload/pdf\\_files/Aksiologisi\\_Dramalioti\\_Balampanidis\\_2015\\_v.9.pdf](http://www.dee.gr/mediaupload/pdf_files/Aksiologisi_Dramalioti_Balampanidis_2015_v.9.pdf)

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση του Μαΐου 2000, για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας-έκθεση με βάση τις εργασίες της ομάδας εργασίας «Δείκτες ποιότητας». Διαθέσιμο στο:

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη. (2008). *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη. (2009). *Εθνικές Εξεταστικές Δοκιμασίες Μαθητών στην Ευρώπη: Σκοποί, Οργάνωση και Αξιοποίηση των Αποτελεσμάτων*, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΧΕΑ, Eurydice. (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΧΕΑ/Ευρυδίκη, (2015). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2012). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, στο Συμβούλιο, στην Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και στην Επιτροπή των Περιφερειών, *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, Στρασβούργο, Διαθέσιμο στο: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EL>

Ζερβόπουλος Παναγιώτης, Παλάσκας Θεοδόσιος. (2010). Εφαρμογή μετρήσεων Απόδοσης –Αποτελεσματικότητας- Αποδοτικότητας στη Δημόσια Διοίκηση: Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Διαθέσιμο στο: <https://mpr.aub.uni-muenchen.de/30936/>

Ζουγανέλη Αικατερίνη, Καφετζόπουλος Κων/νος, Σοφού Ευστρατία, Τσάφος Βασίλης. (2007). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* Τεύχος 13, σσ. 135-151.

Ξηροτύρη- Κουφίδου Στέλλα (2001), *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, Θεσ/νίκη: ΑΝΙΚΟΥΛΑ.

ΙΕΡ (2017), *Μονάδα Αξιολόγησης, Ανατροφοδότησης και Παρακολούθησης Δεικτών*, [online] Διαθέσιμο στο: <http://www.ier.edu.gr/el/evaluation>. [Accessed 17 Οκτ. 2017]

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ(2017), *Τα Βασικά Μεγέθη Της Εκπαίδευσης 2016, Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση Μέρος Β : το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*, Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ), Αθήνα.

Κασσωτάκης, Μ.(1989), "Αξιολόγηση" λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 2ος, Αθήνα, σσ. 615-617.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Management*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυριαζή, Ν.( 2011).*Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Λουκέρης Διονύσιος, Κατσαντώνη Σπυριδούλα, Συρίου Ιωάννα (2009), Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* Τεύχος 15, σσ. 180-194.

Μαντάς Παναγιώτης, Ταβουλάρη Ζαχαρούλα, Δαλαβίκας Θεόδωρος. (2009) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 15, σσ. 195-209.

Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 86-106.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού*, στο: Κάτσικας, Χ. /Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση – Ποιος, ποιόν και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 139-149.

Παλαιοκρασάς Σ., Δημητρόπουλος Σ., Κωστάκη Α., Βρετάκου Β. (1997). *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΙΩΝ.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.

ΥΠΑΙΘΠΑ / ΙΕΠ. (2012). Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά. Διαθέσιμο στο: [http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep\\_files/AEE μια ματιά/Η ΑΕΕ μια ματιά\\_τελικό.pdf](http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/AEE_μια_ματιά/Η_AEE_μια_ματιά_τελικό.pdf)

### ***Πηγές από το Διαδίκτυο***

<http://aee.iep.edu.gr/>

### ***Νομολογία***

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α/07-12-1982)

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/ 30-09-1985)

Νόμος 2043/1992 (ΦΕΚ 79/Α/19-05-1992)

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-09-1997)

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-02-2002)

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-05-2010)

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/Α/24-05-2011)

Νόμος 4142/2013 (ΦΕΚ 83/Α/09-04-2013)

Προεδρικό Διάταγμα 320/1993 (ΦΕΚ 138/Α/25-08-1993)

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998 (ΦΕΚ 140/Α/25-06-1998)

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 (ΦΕΚ 240/Α/5-11-2013)

Υπουργική Απόφαση Δ2/1938/27/2/1998

Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 614/Β/15-03-2013)

Εγκύκλιος Γ1/37100/ 31-03-2010

Εγκύκλιος Γ1/14841/ 13-12-2012



Ε.Π.  
**ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ  
ΔΗΜΟΣΙΟΥ  
ΤΟΜΕΑ**  
LONEX



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΣΔΔΑ)  
Πειραιώς 211, ΤΚ 177 78, Ταύρος  
τηλ: 2131306349 , fax: 2131306479  
[www.ekdd.gr](http://www.ekdd.gr)