



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΥΡΩΠΑΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΝΕΟΛΑΙΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Το ζήτημα της αξιολόγησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι περιπτώσεις της Ελλάδας,
της Γαλλίας και της Σουηδίας: μια συγκριτική ανάλυση»**

Στοιχεία φοιτητή

ΜΑΛΑΜΑΤΕΝΙΑ ΤΣΕΠΕΛΙΔΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	7
Δήλωση Μη Λογοκλοπής και Ανάληψης Προσωπικής Ευθύνης.....	8
Εισαγωγή	10
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η έννοια της αξιολόγησης.....	12
1.1 Ορισμός και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	12
1.2 Μοντέλα αξιολόγησης	14
1.3 Είδη αξιολόγησης	16
1.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση.....	16
1.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση	17
1.3.3 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (Diagnostic Assessment / Evaluation)	18
1.3.4 Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (Formative Assessment).....	19
1.3.5 Τελική ή συνολική αξιολόγηση (Summative Assessment)	19
1.4 Αναγκαιότητα αξιολόγησης.....	19
Κεφάλαιο 2 ^ο :Εκπαιδευτική Πολιτική της ΕΕ σχετικά με την αξιολόγηση.....	23
2.1 Εισαγωγή	23
2.2 Ορισμός Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	23
2.3 Ορισμός Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	25
2.4 Σημαντικότερες εξελίξεις.....	28
2.4.1 Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16 ^{ης} Δεκεμβρίου 1997	28
2.4.2 Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση (19 Ιουνίου 1999)	29
2.4.3 Στρατηγική της Λισσαβόνας, 2000.....	31
2.4.4 Ευρωπαϊκή Έκθεση του 2000.....	33
2.4.5 Σύσταση 2001/166/ΕΚ – Ευρωπαϊκή συνεργασία για την ποιοτική αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης.....	37
2.4.6 Ανακοινωθέν του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003)	38
2.4.7 Οι νέοι δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: 24 Μαΐου 2005	39

2.4.8 Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (2009).....	41
2.4.9 Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2014/C183/07)	41
2.4.10 Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Έκθεση Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, 2015	42
Κεφάλαιο 3ο: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	43
3.1 Εκπαιδευτικές βαθμίδες	43
3.2 Η Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	45
3.2.1 Εισαγωγή.....	45
3.2.2 Επιθεωρητισμός.....	45
3.2.3 Μετά τον επιθεωρητισμό	50
3.2.4 Η περίοδος 1981-1989.....	51
3.2.5 Η περίοδος 1990-2001.....	52
3.2.6 Η περίοδος 2002-2010.....	53
3.2.7 Ο Νόμος 3848/2010.....	54
3.2.8 Ο Νόμος 4024/2011.....	54
3.2.9 Το Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ.152 (5/11/13)	56
3.2.10 Ο Νόμος 4547/ 2018 για τις Δομές της Εκπαίδευσης	58
3.3 Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	60
Κεφάλαιο 4ο: Η περίπτωση της Γαλλίας.....	62
4.1 Εισαγωγή	62
4.2 Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες στη Γαλλία.....	62
4.3 Αξιολόγηση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος	66
4.3.1 Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	66
4.3.2 Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	69
4.3.3 Αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	70
Κεφάλαιο 5ο: Η περίπτωση της Σουηδίας.....	72
5.1 Εισαγωγή	72
5.2 Βαθμίδες εκπαίδευσης και κυβερνητικές αρχές στη Σουηδία	72

5.3 Η Αξιολόγηση του Σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	75
5.3.1. Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	75
5.3.2 Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων	77
5.3.3 Αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση	78
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συγκριτική αποτίμηση Ελλάδος και των χωρών της ΕΕ	80
6.1 Εισαγωγή	80
6.2 Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Γαλλίας.....	80
6.3 Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Σουηδίας.....	83
6.4 Συμπεράσματα	84
Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	89
Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	96
Νομοθεσία.....	99

Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί καίριο ζήτημα στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς προκαλεί έντονο ενδιαφέρον σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, ολοένα και πιο επιτακτικά προβάλλεται το αίτημα για καλύτερη ποιότητα στην εκπαίδευση λόγω της μεταλλαγής των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών σε διεθνές επίπεδο. Έτσι, η ανάγκη αυτή έχει στρέψει το ενδιαφέρον των επιστημόνων, των εκπαιδευτικών αλλά και της πολιτικής ηγεσίας, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των συστημάτων αξιολόγησης της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Σουηδίας, χωρών με διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και ιστορικό υπόβαθρο. Στόχος της συγκριτικής μελέτης είναι να αναδειχθούν οι διαφορές αλλά και οι ομοιότητες των συστημάτων αξιολόγησης των χωρών, αλλά και να ξεχωρίσουν καλές πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την αναβάθμιση του συστήματος αξιολόγησης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής θα γίνει μια απόπειρα να διερευνηθεί η έννοια της αξιολόγησης και θα παρατεθούν ορισμοί και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις. Συγκεκριμένα θα παρατεθούν τα είδη καθώς και τα μοντέλα της αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, θα αναλυθεί η αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό έργο.

Το επόμενο κεφάλαιο στοχεύει στη σκιαγράφηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα σχετικά με το ζήτημα της αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό θα αναφερθούν οι σημαντικότερες δράσεις και πρωτοβουλίες της ΕΕ αναφορικά με την αξιολόγηση έως σήμερα.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα περιγραφεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ιστορική πορεία της αξιολόγησης στην Ελλάδα από την ίδρυση του σύγχρονου ελληνικού κράτους έως σήμερα, συμπεριλαμβανομένων και όλων των προσφάτων εξελίξεων.

Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αντιστοίχως θα περιγραφεί το εκπαιδευτικό και αξιολογικό σύστημα της Γαλλίας και της Σουηδίας. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν σε κάθε μια χωριστά χώρα οι εκπαιδευτικές φάσεις, η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης και η αξιολογική διαδικασία.

Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας, θα γίνει μια σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των τριών αυτών χωρών και θα παρατεθούν τα συμπεράσματα της συγκριτικής

αυτής μελέτης με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών προς μια κατεύθυνση διαμόρφωσης ενός όσο το δυνατόν καλύτερου συστήματος αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση.

Abstract

The issue of educational assessment forms a cornerstone in the field of education studies, as it is of great importance to all those involved in the educational process. In addition, the demand for better quality of education is increasingly highlighted by the changing socio-economic conditions internationally. This need has drawn the attention of scientists, teachers and political leadership, both nationally and internationally, to the subject of evaluation.

The purpose of this study is to investigate the evaluation systems of Greece, France and Sweden, countries with different social, economic, cultural and historical backgrounds. The aim of this comparative study is to highlight the differences and similarities of the country assessment systems, as well as to distinguish good practices that could be applied to the Greek educational system in order to upgrade the teacher evaluation system.

In the first part of this paper an attempt will be made to explore the concept of evaluation and to give definitions and conceptual clarifications. In particular, the articles and evaluation models will be listed. Furthermore, the necessity of evaluation in the educational project will be analyzed.

The next chapter aims to outline the educational policy of the European Union, focusing on the issue of evaluation. For this reason, we will mention the most important EU actions and initiatives in terms of evaluation to date.

The third chapter will describe the Greek educational system and the historical course of evaluation in Greece from the establishment of the modern Greek state to date, including all recent developments.

In the fourth and fifth chapters, respectively, the French and Swedish educational and evaluation systems will be described. In particular, the educational phases, the compulsory education and the evaluation process will be presented in each separate country.

Concluding, in the last chapter of this paper a comparison of the educational systems of these three countries will be made and the conclusions of this comparative study will be presented with the aim of highlighting good practices towards a better evaluation system in Greek education.

Δήλωση Μη Λογοκλοπής και Ανάληψης Προσωπικής Ευθύνης

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία, τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δε συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

ΜΑΛΑΜΑΤΕΝΙΑ ΤΣΕΠΕΛΙΔΟΥ

Στη μητέρα μου

Στον Γιώργο

Εισαγωγή

Στις μέρες μας το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά αποτελεί ζήτημα διεθνούς ενδιαφέροντος. Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές μεταβολές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα τον έχουν αναδείξει σε βασικό παράγοντα ευημερίας, οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής. Ως εκ τούτου, τα βλήματα όχι μόνο της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της πολιτικής ηγεσίας, οικονομολόγων, διεθνολόγων και διαφόρων επιστημόνων στράφηκαν στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στον τρόπο που θα γίνει αυτή πιο ποιοτική, ώστε να έχουμε τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Το ζητούμενο 'ποιότητα στην εκπαίδευση' είναι πλέον καθολικό και ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο μπορούν να παρακολουθηθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, να αναλυθούν και να δρομολογηθούν διορθωτικές παρεμβάσεις είναι η αξιολόγηση.

Στην παρούσα μελέτη θα αναλυθούν τα αξιολογικά συστήματα τριών ευρωπαϊκών χωρών: της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Σουηδίας. Η επιλογή των κρατών αυτών δεν είναι τυχαία, αλλά έγινε με βάση τέσσερα κριτήρια: α) γεωγραφικά, δηλαδή επελέγη μια χώρα της βόρειας Ευρώπης, μία της κεντρικής και μία του νότου β) με κριτήριο τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή επελέγη η Ελλάδα και η Γαλλία που χαρακτηρίζονται για τον συγκεντρωτισμό στην άσκηση της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, και η Σουηδία που διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως γ) με κριτήριο τις διαφοροποιημένες μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιεί κάθε χώρα δ) τις υψηλές αποδόσεις που παρουσιάζουν η Γαλλία και η Σουηδία στις εκθέσεις του ΟΟΣΑ.

Στο σύγχρονο περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο διεθνών διεργασιών. Συνεπώς δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από την παρούσα εργασία, η μελέτη των διεθνών εκπαιδευτικών εξελίξεων και ιδιαίτερα εκείνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επιπλέον, ενώ η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που ανήκει στην αποκλειστική δικαιοδοσία των κρατών μελών, σε ό,τι αφορά την οργάνωση και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει την αρμοδιότητα της πολιτικής υποστήριξης και συμπλήρωσης της δράσης των χωρών. Για το λόγο αυτό στο δεύτερο κεφάλαιο θα παρατεθούν οι σημαντικότερες δράσεις και πρωτοβουλίες της ΕΕ στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας θα αποπειραθεί μια συγκριτική αποτίμηση των αξιολογικών συστημάτων των τριών χωρών και θα παρατεθούν τα συμπεράσματα της αποτίμησης αυτής, αναδεικνύοντας παράλληλα την ποικιλομορφία και τον δυναμισμό του τομέα αυτού. Στόχος είναι η παρουσίαση μιας σφαιρικής εικόνας των ευρωπαϊκών εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να κατανοηθούν και να αναλυθούν καλύτερα ζητήματα που απασχολούν την εκπαίδευση στη χώρα μας, να αναδειχθούν καλές πρακτικές και να προστεθεί εμπειρογνωμοσύνη.

Κεφάλαιο 1^ο : Η έννοια της αξιολόγησης

1.1 Ορισμός και εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Στη σημερινή εποχή, στις σύγχρονες κοινωνίες η αξιολόγηση έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της ύπαρξης και λειτουργίας τους, παρόλο που ως γνωστό αντικείμενο δεν μετρά πολλά χρόνια ζωής. Διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης βέβαια υπήρχαν και χρονολογούνται από την τρίτη χιλιετηρίδα προ Χριστού. Η αξιολόγηση όμως με τη σημερινή επιστημονική της έννοια έχει ζωή μερικών δεκαετιών. (Δημητρόπουλος, 2002, σ.23)

Πρόκειται για μια έννοια σύνθετη που χρησιμοποιείται σε πολλά επιστημονικά πεδία και τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως στο μάνατζμεντ, τη διοίκηση έργων, την εκπαίδευση, τη διοίκηση ανθρωπίνων πόρων και τη δημόσια διοίκηση. Έτσι, φυσικό είναι να μην υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά στην έννοια και στο περιεχόμενο του όρου.

Υπάρχουν λοιπόν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί της αξιολόγησης που είναι ανάλογοι με τις θέσεις των θεωρητικών ή το μοντέλο που χρησιμοποιείται. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους παρακάτω:

Σύμφωνα με τη θεώρηση των Worthen & Sanders (1973) με την οποία συντάσσονται και οι Webster & Stufflebeam (1978) «αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου, πράγματος κτλ.».

Ο Guba (1969, σ.29-38) στην προσπάθεια του να καταλήξει σε έναν κοινό ορισμό της αξιολόγησης διακρίνει τρία σημεία-τάσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που συναντώνται στους μέχρι τότε ορισμούς: α) μέτρηση β) συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων και γ) επιστημονική κρίση.

Ο Suchman (1967) διαφοροποιεί την έννοια «αξιολόγηση» από την έννοια «αξιολογική έρευνα». Σύμφωνα λοιπόν με τον Suchman αξιολόγηση είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης. Αντίθετα η αξιολογική έρευνα συνεπάγεται τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για τον σκοπό της αξιολόγησης.

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της αξιολόγησης είναι αυτός των Ηνωμένων Εθνών σύμφωνα με τον οποίον: «αξιολόγηση είναι η διαδικασία που επιδιώκει να καθορίσει όσο το

δυνατόν πιο συστηματικά και αντικειμενικά τη σχετικότητα, την αποδοτικότητα και την επίδραση μιας δραστηριότητας υπό το πρίσμα επίτευξης των στόχων της».

Επίσης η UNESCO έχει προσδιορίσει την έννοια της αξιολόγησης ως: «την διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Η αξιολόγηση είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μια διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων». (Ηλιού, 1991).

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση έχει σε σχέση με τους άλλους τομείς τη μεγαλύτερη παράδοση στη χώρα μας, ταυτόχρονα όμως και τα περισσότερα προβλήματα. Για πολλά χρόνια ταυτιζόταν με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες όμως, είναι προφανές ότι ο όρος δεν αναφέρεται μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών, ούτε μόνο στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αλλά αντίθετα καλύπτει ένα μεγάλο εύρος διαδικασιών, έχοντας ως κοινό χαρακτηριστικό τη διερεύνηση, την αποτίμηση και την καταγραφή των ποιοτικών και ποσοτικών μεγεθών της εκπαίδευσης.

Συνήθως, η προσέγγιση του ορισμού είναι ευρεία. Ένας τέτοιος ορισμός είναι του Tuckman (1975) σύμφωνα με τον οποίον «αξιολόγηση είναι μια εργασία όπου τα μέρη, οι διαδικασίες ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστώσουμε αν είναι ικανοποιητικά, ειδικά σε αναφορά με τους σκοπούς του προγράμματος που θέσαμε, τις προσδοκίες μας ή τα πρότυπα μας.».

Ο Tolbert παρουσιάζει μια ακόμη πτυχή της αξιολόγησης όταν την προσδιορίζει ως την «προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, στον υπολογισμό της επιτυχίας, στην προσπάθεια υλοποίησης κάποιων σκοπών, και στη διευκόλυνση της λήψης εκπαιδευτικών και άλλων αποφάσεων» (Δημητρόπουλος, 2002, σ.30).

Αναγκαίο είναι να παρατεθούν και οι ορισμοί από δύο διεθνείς οργανισμούς, τον ΟΟΣΑ και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ λοιπόν: «αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων ορίζεται ως η συστηματική ανάλυση των σημαντικότερων πλευρών της πολιτικής μιας εκπαιδευτικής μονάδας, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Κύριος σκοπός είναι η συμβολή στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, στην κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας». (Βεργίδης, 2001).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση η αξιολόγηση νοείται ως «συστηματική, έγκυρη και αναλυτική διαδικασία με αυστηρό σχεδιασμό, θεμελιωμένες-αναγνωρισμένες ερευνητικές τεχνικές αλλά και σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται». (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2000).

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο τα τελευταία χρόνια έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί και διαφορετικοί όροι, σε επίσημα έγγραφα ή ανεπίσημα κείμενα όπως σχολική αξιολόγηση, εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αξιολόγηση της εκπαίδευσης κτλ. Στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας επίσης υπάρχουν αρκετοί ορισμοί. Στο σχέδιο Π.Δ./1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται ως «η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους», ενώ στο Π.Δ.320/1993 αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι «η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά». Σύμφωνα με το Νόμο 2525/1997 αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Τέλος, σύμφωνα με το Π.Δ.152, άρθρο 1, παράγραφος 2: «Η αξιολόγηση διακρίνεται, ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται, σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που συνθέτουν το υπηρεσιακό έργο διοίκησης, οργάνωσης και αξιολόγησης προσωπικού και δομών με τις εκπαιδευτικές του προεκτάσεις και ως εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση των ενεργειών και αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την άσκηση του παιδαγωγικού, διδακτικού, επιμορφωτικού έργου και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη» (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009)

1.2 Μοντέλα αξιολόγησης

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, γεωγραφικές, πολιτισμικές και ιστορικές συνθήκες που επικρατούν, διαμορφώνουν ανάλογα τα μοντέλα αξιολόγησης. Με τον όρο “μοντέλο αξιολόγησης” εννοούμε «ένα γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο εντάσσονται οι επιμέρους, μεμονωμένες πρακτικές της αξιολόγησης που περιλαμβάνει τους σκοπούς και τους στόχους της αξιολόγησης, τις αρμοδιότητες και τους ρόλους του αξιολογητή αλλά και του αξιολογούμενου, τις μεθόδους και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και τέλος την αξία

και τον τρόπο χρησιμοποίησης των αποτελεσμάτων» (Κουτούζης, 2008).

Υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες στις οποίες διακρίνονται τα μοντέλα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης: α) τα τεχνοκρατικά και β) τα ανθρωπιστικά-πλουραλιστικά μοντέλα αξιολόγησης.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο που κυριάρχησε τις δεκαετίες του '80 και του '90, συνδέεται άμεσα με τον έλεγχο και έχει βασικό στόχο την διαπίστωση της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο τεχνοκρατικό μοντέλο σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού ελέγχονται αν επετεύχθησαν με ειδικά διαμορφωμένα κριτήρια αξιολόγησης και μετρούνται με αριθμητικές τιμές σε διαβαθμισμένες κλίμακες. Οι μετρήσεις αυτές είναι αντικειμενικές και διενεργούνται από έναν ελεγκτικό μηχανισμό εκτός σχολικής μονάδας.

Το μοντέλο αυτό έχει δεχτεί ισχυρή κριτική, καθώς αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως προϊόν και ταυτίζει τη λειτουργία των σχολείων με αυτή μιας ανταγωνιστικής επιχείρησης, χωρίς να συνεκτιμά τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα των σχολικών μονάδων. Να σημειωθεί ότι η εφαρμογή του τεχνοκρατικού μοντέλου σε χώρες όπως ΗΠΑ και Μ. Βρετανία, έχει οδηγήσει σε ακραίες συνέπειες, όπως συρρίκνωση των σχολικών μονάδων και διαρροή των μαθητών, λόγω της περικοπής στην χρηματοδότηση των «αποτυχόντων» σχολείων. (Ανδρέου, 2003)

Εκ διαμέτρου αντίθετο με το τεχνοκρατικό είναι το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο που άρχισε να αναπτύσσεται στη δεκαετία του '80, όταν ήδη είχαν αρχίσει να γίνονται αισθητές οι αδυναμίες του προηγούμενου μοντέλου αξιολόγησης. Το ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο επικεντρώνεται στα δρώντα υποκείμενα, αλλά και στους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να περιορίζεται στο στενό έλεγχο της επίτευξης στόχων. Βασική επιδίωξη του είναι ο εντοπισμός των ελλείψεων, των αδυναμιών και τυχόν προβλημάτων που μπορεί να παρουσιαστούν με σκοπό όχι την τιμωρία, αλλά αρχικά την κατανόηση, την ερμηνεία και στη συνέχεια την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση.

Στο ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό μοντέλο, η αξιολόγηση δεν διενεργείται από κάποιο εξωτερικό τρίτο πρόσωπο, αλλά από ένα πρόσωπο που λειτουργεί περισσότερο συμβουλευτικά προσπαθώντας να βοηθήσει τον αξιολογούμενο να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να τον βάλει σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης. «Ο αξιολογητής βοηθάει και

κατευθύνει τον αξιολογούμενο στη διαρκή συλλογή δεδομένων καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία γίνεται με διάφορα μέσα και διαδικασίες. Τα δεδομένα συλλέγονται, μελετώνται και ερμηνεύονται προκειμένου να συνταχθεί μια τελική έκθεση που να συνοψίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αναφέρει τις λύσεις τις οποίες προτείνονται» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική, καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται δεν είναι προκαθορισμένα και άρα αντικειμενικά. Επιπρόσθετα, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής, καθώς οι αξιολογητές χρειάζεται να έχουν πλήθος δεξιοτήτων, αλλά και περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή του.

1.3 Είδη αξιολόγησης

Τα είδη της αξιολόγησης κατηγοριοποιούνται έχοντας ως βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Συγκεκριμένα, με γνώμονα τον φορέα αξιολόγησης, οι μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου διακρίνονται σε: α) εξωτερική αξιολόγηση και β) εσωτερική αξιολόγηση. Με γνώμονα τον χρόνο κατά τον οποίον διενεργείται η αξιολόγηση, διακρίνονται οι παρακάτω μορφές: α) αρχική ή διαγνωστική β) διαμορφωτική ή σταδιακή και γ) τελική ή συνολική. Παρακάτω, θα περιγράψουμε συνοπτικά τις βασικές αρχές κάθε είδους σταχυολογώντας τα βασικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που παρουσιάζουν.

1.3.1 Εξωτερική αξιολόγηση

Στην εξωτερική αξιολόγηση που συναντάται κυρίως στα τεχνοκρατικά μοντέλα, οι αξιολογητές είναι τρίτα πρόσωπα που δεν έχουν καμία σχέση με τη σχολική μονάδα που αξιολογείται και συνήθως ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Τα αξιολογικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται διαμορφώνονται από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης συνήθως καταλήγουν εκεί, δηλαδή στις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Μάλιστα πολλές φορές τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται με άμεσες συνέπειες είτε για τους εκπαιδευτικούς είτε για τα σχολεία πχ βαθμολογική και μισθολογική προαγωγή, χρηματοδότηση σχολείου κα. Συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση. Βασική λειτουργία της επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά και της ποιότητας που προσφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Βασικό πλεονέκτημα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ότι οι αξιολογητές μπορούν να έχουν αντικειμενική και ουδέτερη άποψη, καθώς δεν υπάρχει κανένας συναισθηματικός δεσμός με τις σχολικές μονάδες ή τους εκπαιδευτικούς, αλλά και δεν δεσμεύονται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, δηλαδή την εξέλιξη ή βελτίωση της μονάδας. Επιπλέον, τα πρόσωπα που επιλέγονται ως αξιολογητές συνήθως διαθέτουν την εμπειρία, την τεχνική ικανότητα και το επιστημονικό υπόβαθρο, έτσι ώστε να παρέχουν υψηλής ποιότητας αξιολόγηση. Τέλος με την εξωτερική αξιολόγηση ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων εφόσον ο αξιολογητής επισκέπτεται διάφορες μονάδες και έτσι διευκολύνεται η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης ευρείας εμβέλειας.

Πολλά όμως είναι και τα μειονεκτήματα που αναδείχθηκαν από την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα αποτελέσματα της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των αξιολογούμενων και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίηση τους για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι αδυναμίες δηλαδή δεν εντοπίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να προαχθεί η αυτογνωσία τους και να αλλάξει η στάση και η νοοτροπία τους. Έρευνες μάλιστα έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση είναι περισσότερο αρνητική, καθώς τους δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας και οδηγεί στον ατομισμό παρά το συλλογικό πνεύμα.

Ένα δεύτερο σημαντικό μειονέκτημα της εξωτερικής αξιολόγησης είναι ο ενιαίος τρόπος με τον οποίο διενεργείται, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων και του μαθητικού δυναμικού και οι γεωγραφικές κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, διαφορετικότητα και ποικιλομορφία.

1.3.2 Εσωτερική αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από πρόσωπα που ανήκουν στο προσωπικό της εκπαιδευτικής μονάδας που αξιολογείται. Στην περίπτωση αυτή, αφενός ο αξιολογητής ξέρει πολύ καλά την μονάδα, τους στόχους της μονάδας, αλλά και τις ιδιαιτερότητες που επικρατούν σε αυτήν, αφετέρου ενδιαφέρεται περισσότερο για την εξέλιξη και τη βελτίωση της.

Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να έχει ιεραρχικό χαρακτήρα. Στην περίπτωση αυτή ο ανώτερος στην ιεραρχία μιας σχολικής μονάδας, όπως ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος αξιολογεί τους κατώτερους σε ιεραρχία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, πολλές φορές οι κρίσεις είναι υποκειμενικές, επηρεασμένες από τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα

αποτελέσματα όχι τα αναμενόμενα. Το συλλογικό πνεύμα αποσυντίθεται και στη θέση του έρχεται η ανασφάλεια, ο ατομισμός και η τυφλή υπακοή. Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση συχνά χρησιμοποιείται συμπληρωματικά της εξωτερικής αξιολόγησης και ιδίως της επιθεώρησης.

Μια άλλη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η συλλογική-αυτοαξιολόγηση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι φορείς της αξιολόγησης είναι παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας που αξιολογείται (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), οι οποίοι λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Βασικός στόχος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι σημαντικά. Οι αξιολογητές αφενός γνωρίζουν πολύ καλά την σχολική μονάδα, τους στόχους της αλλά και τις τυχόν ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτήν, αφετέρου ενδιαφέρονται για την εξέλιξη και τη βελτίωση της. Έτσι καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης τους για βελτίωση του έργου τους. Ανυψώνεται η θέση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αισθάνεται περισσότερο υπεύθυνος ως επαγγελματίας, καθώς έχει τη δυνατότητα να διερευνά, να κρίνει και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του και προάγεται ο επαγγελματισμός του. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενδυναμώνεται η συλλογικότητα, καλλιεργείται κλίμα συνεργασίας και ενισχύεται η ικανότητα της μονάδας για αυτοέλεγχο. Σύμφωνα με τον Solomon (1998) η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις.

Δυσκολίες και μειονεκτήματα αυτής της μορφής αξιολόγησης σαφώς και υπάρχουν. Βασικό μειονέκτημα είναι ότι απαιτείται χρόνος μέχρις ότου όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την έννοια, τις πρακτικές, τις επιδιώξεις και τις αρχές της αξιολόγησης. Είναι, επίσης, απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας. (Μαντάς κ.α., 2009).

1.3.3 Αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (Diagnostic Assessment / Evaluation)

Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση διενεργείται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας, έχοντας ως βασικό σκοπό να προσδιορίσει το επίπεδο γνώσεων, ενδιαφερόντων και εμπειριών, αλλά και των πιθανών αδυναμιών που θα

αντιμετωπίσουν οι διδασκόμενοι. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει τις μαθησιακές του διαδικασίες στο επίπεδο του κάθε μαθητή και βέβαια στις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες του (Κωνσταντίνου, 2000). Ουσιαστικά, η αρχική αξιολόγηση είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ώστε να παρέχει αυξημένη εξατομικευμένη στήριξη στους μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμίες.

1.3.4 Διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση (Formative Assessment)

Αυτό το είδος αξιολόγησης εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή για την κατάκτηση συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στόχου. Έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και επιδιώκει την εξαγωγή των απαραίτητων πληροφοριών και στοιχείων που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου (Anderson & Faust, 1975)

1.3.5 Τελική ή συνολική αξιολόγηση (Summative Assessment)

Η τελική ή συνολική αξιολόγηση διενεργείται όταν ολοκληρώνεται μια διδακτική ενότητα ή ολόκληρη η διδακτέα ύλη. Στη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης εκτιμάται σε ποιόν βαθμό επετεύχθησαν οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι σε σχέση με τους προκαθορισμένους. Πρόκειται για ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία.

Η διάκριση ανάμεσα στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση έχει αποδοθεί παραστατικά από τον Stake (1975): «Όταν η νοικοκυρά γεύεται τη σούπα, αυτό είναι διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν ο ξένος γεύεται τη σούπα, αυτό είναι τελική αξιολόγηση».

1.4 Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική αξιολόγηση δεν αποτελεί ένα αυτόνομο εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά ζητούμενο, που τίθεται ολοένα και πιο επιτακτικά από την κοινωνία. Η οικονομική στένωση και ο προβληματικός επιμερισμός των κονδυλίων είχε ως αποτέλεσμα το αίτημα 'για αξιοποίηση κατά τον καλύτερο τρόπο και μέγιστη δυνατή απόδοση' να είναι γενικό και καθολικό. Η μόνη διαδικασία που έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει τα δυνατά και αδύναμα σημεία ενός οργανωτικού πλαισίου με σκοπό τη λήψη βελτιωτικών μέτρων είναι η αξιολόγηση.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι λόγοι που κάνουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση απαραίτητη και αναγκαία αναφέρονται σε τρία επίπεδα: α) οικονομικό β) ψυχολογικό - παιδαγωγικό και γ) πρακτικό - διοικητικό.

α) Οικονομικό επίπεδο: Από την σκοπιά της μακροοικονομικής, η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ένα είδος επένδυσης του κάθε κράτους σε ανθρώπινο κεφάλαιο, το οποίο αναμένεται να επιφέρει αποδόσεις τόσο στο κράτος και γενικότερα στην κοινωνία, όσο και στο άτομο. Από αυτήν τη θεώρηση, η εκπαίδευση είναι μια βιομηχανία, η οποία για να λειτουργήσει αποδοτικά και να επιφέρει οφέλη, απαιτεί σημαντικές δαπάνες και επενδύσεις. Οι οικονομίες των περισσότερων χωρών, ακόμη και των ανεπτυγμένων, δυσκολεύονται να διαθέσουν σημαντικό μέρος του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση, αν δεν εξασφαλίσουν την εφαρμογή διαδικασιών που θα οδηγήσουν στη βέλτιστη απόδοση και μέγιστη παραγωγικότητα, δηλαδή αν δεν θέσουν σε ισχύ διαδικασίες αξιολόγησης.

Επιπλέον, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει βασικό σκοπό να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας. Χαρακτηριστικός είναι ο στρατηγικός στόχος της Λισαβόνας «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», που οδήγησε σε ένα πλαίσιο παρεμβάσεων και δράσεων με θέμα την ποιότητα στην εκπαίδευση. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνται και οι πιο πρόσφατες δηλώσεις του Προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Jean – Claude Juncker σύμφωνα με τον οποίον: «Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο των προσπαθειών μας για την αποκατάσταση της μακροπρόθεσμης οικονομικής ανάπτυξης και τη δημιουργία θέσεων εργασίας στην Ευρώπη» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/ Ευρυδίκη, 2015, σ.3)

Οι αυξημένες λοιπόν ανάγκες για συνεχή και αδιάκοπη αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων προϊόντων συντελούν στη δημιουργία κλίματος και τάσης από το οποίο αναπόφευκτα δεν μπορεί να εξαιρεθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (1998).

Τέλος, οι παραπάνω παράγοντες προκάλεσαν μια ευαισθησία στον φορολογούμενο πολίτη, ο οποίος θέλει να γνωρίζει σε ποιες δραστηριότητες διατίθενται τα χρήματα του και αν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι υψηλή, ευαισθησία που οδήγησε στο αίτημα για αξιολόγηση.

β) Ψυχολογικό – παιδαγωγικό: Σε ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο η αναγκαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης αναδεικνύεται μέσα από τα θετικά αποτελέσματα που έχει

στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό, του υποδεικνύει αν πρέπει να συνεχίσει το μάθημα, τι πρέπει να επαναλάβει, σε τι να επιμείνει και πώς να διαμορφώσει τελικά τη διδακτική του προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 1999). Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2002) με το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναβαθμίζεται ουσιαστικά, καθώς μπαίνουν στη διαδικασία προγραμματισμού του εκπαιδευτικού τους έργου, είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεσή του και ταυτόχρονα σχεδιάζουν αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγηση βελτιώνει την απόδοση του και τον επαγγελματισμό του, γεγονός που συνεπάγεται και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τους μαθητές, η αξιολόγηση έχει πολλαπλά οφέλη. Σύμφωνα με τη Τζάνη, (1993, σ.262) «η αξιολόγηση βοηθά το παιδί να συνδέσει την προσωπική του προσπάθεια με το αποτέλεσμα, με συνέπεια να αποκτά την πεποίθηση ότι ελέγχει την πραγματικότητα. Ο μαθητής δηλαδή λαμβάνει πληροφορίες για τον ίδιο του τον εαυτό κι έτσι προάγεται η αυτογνωσία και η αυτοαντίληψη του.». Παράλληλα, ο Χριστιάς (1992, σ. 133) σημειώνει: «η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως εξωτερικό κίνητρο μάθησης, καθώς το σύνολο των εκπαιδευτικών επιδιώξεων δεν μπορεί να αφεθεί μόνο στα αυθόρμητα ενδιαφέροντα και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών.» (Ματσαγγούρας, 1999, σελ. 263). Επίσης, με την αξιολόγηση επιβραβεύονται και αμείβονται οι μαθητές που κατέβαλαν προσπάθεια, δημιουργώντας τους ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Καταληκτικά, πρέπει να υπογραμμίσουμε τον διαγνωστικό χαρακτήρα της αξιολόγησης που προσφέρει δυνατότητες πρόωμης και έγκαιρης παρέμβασης σε περίπτωση διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών ή αξιοποίησης των δυνατοτήτων για σωστό προσανατολισμό.

Τέλος, από την σκοπιά του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, η αξιολόγηση επιφέρει σημαντικά θετικά αποτελέσματα. Πρώτον, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες που διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση, όπως δαπάνες, προγράμματα κτλ. Δεύτερον, διαπιστώνονται οι ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν σε μονάδες και τρίτον επιτρέπεται η σύγκριση και η ανάδειξη καλών πρακτικών. Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αξιολόγηση «είναι η πυξίδα που μπορεί να κατευθύνει τη σχολική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995).

γ) Πρακτικό – διοικητικό: η ανάγκη αξιολόγησης σε πρακτικό επίπεδο αναφέρεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν πρακτικό, διοικητικό ή εκπαιδευτικό χαρακτήρα όπως προαγωγή μαθητών, κρίση του εκπαιδευτικού προσωπικού κα.

Κεφάλαιο 2^ο :Εκπαιδευτική Πολιτική της ΕΕ σχετικά με την αξιολόγηση

2.1 Εισαγωγή

Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε ξεκινήσει σε μεμονωμένα κράτη, σε κάποια σε μεγαλύτερο και σε άλλα σε μικρότερο βαθμό, αλλά και σε διεθνείς οργανισμούς όπως UNESCO και ΟΟΣΑ πολύ νωρίτερα από ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Σχεδόν 20 χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του '90, η ΕΕ τοποθετεί το θέμα της αξιολόγησης και της ποιότητας στην εκπαίδευση σε υψηλές θέσεις στην ατζέντα της. Είναι η εποχή που η Ευρώπη ήδη έχει αυξήσει τις λειτουργικές της αρμοδιότητες και τον ρόλο που διαδραματίζει στα εκπαιδευτικά πράγματα μέσω των κοινοτικών θεσμικών της οργάνων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας). Επιπλέον, σε μια οικονομία που είναι ολοένα και περισσότερο ανταγωνιστική και βασισμένη στη γνώση, κι έχοντας ως δεδομένο ότι το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο κυριότερος της πόρος, η ΕΕ εστιάζει την προσοχή της στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία μπορούν να παράξουν ανθρώπινο δυναμικό εξειδικευμένο κι ανταγωνιστικό από άποψη ποιότητας, καινοτομίας και παραγωγικότητας.

Οι διατυπωμένες θέσεις της ΕΕ σχετικά με την εκπαιδευτική αξιολόγηση συνδέονται άμεσα με την έννοια της «ποιότητας στην εκπαίδευση» και τις συνακόλουθες στρατηγικές για την επίτευξη της. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρατεθούν με χρονολογική σειρά οι εξελίξεις σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής μέσα από συνθήκες, διακηρύξεις και εκθέσεις.

2.2 Ορισμός Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το όραμα μιας δυνατής και ενωμένης Ευρώπης δεν είναι καινούριο, αλλά έχει τις ρίζες του σε δεκάδες χρόνια πριν στους Ζαν Μονέ, Γιόζεφ Μπεχ, Κόνραντ Αντενάουερ, Ρομπέρ Σουμάν κ.α. Χάρη σε αυτήν την ομάδα ανθρώπων που είχαν κοινά ιδανικά, η ιδέα της ένωσης από ένα μόρφωμα εξελίχθηκε σε οικονομική και πολιτική συμμαχία ορισμένων κρατών με στόχο τη διασφάλιση της ειρήνης. Συγκεκριμένα η Γαλλία, η Γερμανία, το Βέλγιο, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο και οι Κάτω Χώρες στις 18 Απριλίου 1951 υπογράφουν τη Συνθήκη του Παρισιού ιδρύοντας την «Ευρωπαϊκή Κοινότητα Άνθρακα και Χάλυβα» (ΕΚΑΧ).

Η επιτυχία της ΕΚΑΧ οδηγεί τις έξι συνιδρύτριες χώρες στη διεύρυνση του οικονομικού τους ορίζοντα και στην υπογραφή της Συνθήκης της Ρώμης στις 25 Μαρτίου 1957. Με τη συνθήκη αυτή ιδρύονται δύο νέοι θεσμοί: α) η «Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας» (EURATOM), η οποία θέτει υπό κοινό έλεγχο την ειρηνική χρήση της ατομικής ενέργειας και β) η «Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα» (ΕΟΚ) ή «Κοινή Αγορά», η οποία αποτελεί την πρώτη μορφή τελωνειακής ένωσης μεταξύ των χωρών-μελών κατοχυρώνοντας 'τέσσερις ελευθερίες', την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων και ανθρώπων.

Επόμενος σταθμός στην ιστορία της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι το 1967. Στις 8 Απριλίου ενοποιούνται οι τρεις παραπάνω κοινότητες ΕΟΚ, ΕΚΑΕ, και ΕΚΑΧ και συγχωνεύονται σε μια, την «Ευρωπαϊκή Κοινότητα». Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα τα επόμενα χρόνια διευρύνεται με την εισδοχή κι άλλων κρατών-μελών και από την 1^η Ιανουαρίου 1993 τίθεται σε ισχύ η «Ενιαία Αγορά», η οποία εξαλείφει εκατοντάδες τεχνικά, νομικά και γραφειοκρατικά εμπόδια στο εμπόριο και στη διακίνηση ανάμεσα στις χώρες.

Ορόσημο στην εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η «Συνθήκη του Μάαστριχτ» που υπογράφεται στις 7 Φεβρουαρίου του 1992. Με τη συνθήκη αυτή η «Ευρωπαϊκή Κοινότητα» μετονομάζεται σε «Ευρωπαϊκή Ένωση» και ξεκινά μια ολοένα στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης.

Έξι χρόνια μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, στις 2 Οκτωβρίου του 1997 υπογράφεται η «Συνθήκη του Άμστερνταμ», η οποία δεν επέφερε σημαντικές αλλαγές στη διαδικασία της ολοκλήρωσης, όμως σημείωσε πρόοδο σε άλλες πολιτικές, όπως τη θεσμική δομή της Ένωσης και τη διάθεση περισσότερων πόρων για την απασχόληση και τα δικαιώματα του πολίτη.

Με το πέρασμα στον νέο αιώνα, τον Φεβρουάριο του 2001 υπογράφεται η «Συνθήκη της Νίκαιας», με την οποία διαμορφώνονται νέες μέθοδοι τροποποίησης της σύνθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και επανακαθορίζεται το σύστημα ψηφοφορίας στο Συμβούλιο.

Το 2007, με στόχο να γίνει η ΕΕ πιο δημοκρατική, πιο αποτελεσματική και πιο ικανή να αντιμετωπίζει "με μία φωνή" παγκόσμια προβλήματα, (EUROPA, Δίκαιο της Ευρώπης, Συνθήκες της Ευρώπης) υπογράφεται η «Συνθήκη της Λισσαβόνας». Με τη Συνθήκη της Λισσαβόνας αποσαφηνίζεται ποιες εξουσίες:

- ανήκουν στην ΕΕ
- ανήκουν στα κράτη-μέλη της ΕΕ

➤ είναι κοινές για την ΕΕ και τα κράτη-μέλη της
(EUROPA, Δίκαιο της Ευρώπης, Συνθήκες της Ευρώπης)

2.3 Ορισμός Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Προτού εξετάσουμε τη διαδρομή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιτακτική είναι η ανάγκη της αποσαφήνισης των εννοιών. Ο όρος «εκπαιδευτική πολιτική» είναι ένας σύνθετος όρος που πολλές φορές συμβαίνει να περιγράφει εντελώς διαφορετικά πράγματα για ποικίλα ζητήματα (Ball, 1993), καθώς δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Στην παρούσα μελέτη, επειδή αντικείμενο της δεν είναι η εκπαιδευτική πολιτική ως έννοια, θα αρκεστούμε σε έναν αντιπροσωπευτικό ορισμό. Λέγοντας εκπαιδευτική πολιτική λοιπόν εννοούμε: «το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Πρόκειται για ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής υφής, το οποίο προσδιορίζει τη γενική κατεύθυνση και προσανατολίζει τις διάφορες ενέργειες προς επίτευξη των καθορισμένων στόχων». (Σαΐτης, 2008).

Ποια είναι όμως η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί η Ευρώπη; Μετά τη σύντομη αναδρομή στην ιστορία της ΕΕ, είναι ευκολότερα κατανοητή η πορεία της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης που ακολούθησε από τη γέννηση της έως σήμερα. Όπως προαναφέρθηκε, οι λόγοι που οδήγησαν τις έξι αρχικές συνιδρύτριες χώρες να συμμαχήσουν και να δημιουργήσουν την ΕΚΑΧ το 1951, κάθε άλλο παρά εκπαιδευτικοί ήταν. Στο τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ζητούμενο για τις ευρωπαϊκές χώρες ήταν η λύση του ανταγωνισμού μεταξύ της Γαλλίας και της Γερμανίας, η οργάνωση της άμυνας των δυτικών δυνάμεων απέναντι στην επεκτατική Σοβιετική Ένωση και η ανοικοδόμηση των κατεστραμμένων από τον πόλεμο χωρών της Ευρώπης. Λογικό επακόλουθο ήταν η συμμαχία αυτή να στηριχθεί σε οικονομικού χαρακτήρα βάσεις και εκεί να εστιάσει τις πολιτικές της. Έτσι τα πρώτα χρόνια της ενσωμάτωσης, δεν σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς ο τομέας αυτός αναγνωρίστηκε ότι ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα του εθνικού κράτους.

Στη μετέπειτα πορεία ωστόσο, οι αρμοδιότητες της ΕΕ άρχισαν να επεκτείνονται και σε άλλους τομείς, όπως στην εκπαίδευση. Η διεύρυνση αυτή των αρμοδιοτήτων της ΕΕ είχε προβλεφθεί από τον Ζαν Μονέ, έναν από τους αρχιτέκτονες της Ένωσης, ο οποίος είχε προεικασεί, ότι λόγω της αλληλεξάρτησης των κοινωνικών μεγεθών, οι μεταβολές σε έναν

τομέα έχουν επιπτώσεις και σε άλλους τομείς (spillover effects). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το δικαίωμα στην ελεύθερη διακίνηση των προσώπων στην Κοινότητα για εξεύρεση εργασίας, που θεμελιώθηκε με τη Συνθήκη της Ρώμης το 1957. Αυτή η «βασική ελευθερία» αλυσιδωτά προκάλεσε έντονους προβληματισμούς σχετικά με το αν τα μετακινούμενα άτομα έχουν ίσες προϋποθέσεις και ευκαιρίες να ανταγωνιστούν συνυποψήφιους τους για τις ίδιες εργασιακές θέσεις στην ευρωπαϊκή αγορά.

Η παραδοχή ότι η οικονομική και η εκπαιδευτική πολιτική είναι «συγκοινωνούντα δοχεία», οδήγησε την Κοινότητα στην έκδοση μιας απόφασης, ενός κανονισμού και δύο συστάσεων που αφορούσαν στην προώθηση πολιτικών στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Έτσι, άρχισε να διαμορφώνεται σταδιακά η «λειτουργική αρμοδιότητα» της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, έννοια που βασίστηκε στο άρθρο 235 ΣυνθΕΟΚ και στο διατυπωμένο στόχο της κοινής αγοράς για την επιδίωξη του οποίου οι κοινοτικές αποφάσεις διαπερνούν κατ' ανάγκη τα όρια των αρμοδιοτήτων που διατηρούν τα κράτη-μέλη σε ορισμένους τομείς όταν η δράση αυτή εξυπηρετεί τον κυρίαρχο οικονομικό σκοπό της κοινότητας (Πασιάς, 2006, σ.237). Το 1963 θεσπίστηκαν κανόνες για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής στην επαγγελματική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον όμως της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής άρχισε να επεκτείνεται και στη γενική εκπαίδευση. Έτσι πέντε χρόνια αργότερα, το 1968, το Συμβούλιο εξέδωσε τον Κανονισμό 1612/68, σύμφωνα με τον οποίο, τα παιδιά των υπηκόων ενός κράτους-μέλους που εργάζονται σε ένα άλλο κράτος-μέλος, αποκτούν ακριβώς τα ίδια εκπαιδευτικά δικαιώματα με τους μόνιμους κατοίκους της χώρας υποδοχής (Φραγκούλη, 2013, σ.75). Ο Κανονισμός αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι διατάξεις του ήταν δεσμευτικές για τα κράτη-μέλη. Με τον τρόπο αυτό η Κοινότητα διείσδυε ολοένα και περισσότερο στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών-μελών για θέματα εκπαίδευσης και ενίσχυε παράλληλα τη λειτουργική της αρμοδιότητα. (Κελπανίδης, 2018)

Τα επόμενα χρόνια, και ιδιαίτερα μετά την επίτευξη της οικονομικής και νομισματικής ένωσης, έχοντας ως στόχο την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και την προσαρμογή των ευρωπαίων πολιτών στις απαιτήσεις της οικονομίας, έγιναν σημαντικά βήματα και δρομολογήθηκαν εξελίξεις προς την κατεύθυνση μιας κοινής ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το αίτημα τώρα ήταν σαφές: η Ευρώπη έπρεπε να διαμορφώσει κοινή εκπαιδευτική πολιτική για να διευκολύνει την κινητικότητα των ατόμων και των κοινών κοινωνικοοικονομικών στρατηγικών, αλλά και να εξασφαλίσει το κατάλληλο ιδεολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.

Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μέχρι και σήμερα εσωτερική υπόθεση των κρατών-μελών σύμφωνα με το άρθρο 165 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κάθε χώρα είναι υπεύθυνη για το δικό της σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Ο ρόλος της ΕΕ είναι υποστηρικτικός και συμπληρωματικός, δηλαδή η πολιτική της ΕΕ έχει σχεδιαστεί για να στηρίζει τις εθνικές δράσεις και να βοηθά στην αντιμετώπιση κοινών προκλήσεων, όπως η γήρανση του πληθυσμού, η έλλειψη δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, οι τεχνολογικές εξελίξεις και ο παγκόσμιος ανταγωνισμός. (European Commission, Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020).

Γιατί όμως η πορεία συγκρότησης μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη ήταν -και παραμένει θα μπορούσαμε να πούμε- μια βραδεία διαδικασία; Γιατί η Ευρώπη δεν κατάφερε να χαράξει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για όλα τα κράτη-μέλη της, όπως κατόρθωσε σε άλλους τομείς π.χ. την οικονομία;

Οι λόγοι είναι πολλοί, καθώς το θέμα είναι πολυδιάστατο και πολυσύνθετο. Αρχικά, θα πρέπει να τονισθεί ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της παιδείας, ο οποίος είναι ευαίσθητος και εθνοκεντρικός. Ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση για το κράτος είναι ο κυριότερος μηχανισμός για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών του. Βέβαια, σε όλες τις σχετικές ευρωπαϊκές αποφάσεις υπογραμμίζεται ο σεβασμός της εθνικής ταυτότητας και η αυτονομία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων να διατηρήσουν και να ενδυναμώσουν την εθνική ταυτότητα των πολιτών τους.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους αποτελεί αντανάκλαση των θεωρητικών κοινωνικοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες αποτελούν το υπόβαθρο για όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και πολλές φορές διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους με αποτέλεσμα να καταλήγουν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Παραδείγματος χάριν, σύμφωνα με τη δομολειτουργική θεωρία «η εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στο σύνολο πρακτικών για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων που προκύπτουν από την αναγνώριση ενός προβλήματος, με στρατηγικές που προωθούν συγκεκριμένες ενέργειες, σε διαδοχικά στάδια για την επίλυση του.» (Σιάνου – Κύργιου, 2014, σ.4).

Στην εκ διαμέτρου αντίθετη θέση βρίσκεται η μαρξιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία «Η εκπαιδευτική πολιτική αντανάκλα τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων που δρουν ανταγωνιστικά, ευνοούνται ή πλήττονται από αυτή και διασφαλίζει την άνιση κατανομή του πλούτου, των προνομίων και της εξουσίας». (Σιάνου – Κύργιου, 2014, σ. 4).

Από τα παραπάνω είναι φανερό πως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα όπως: ‘Ποια είναι τα πεδία παρέμβασης της εκπαιδευτικής πολιτικής; Πώς λαμβάνονται και υλοποιούνται οι αποφάσεις; Ποιων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων καλύπτουν τα ενδιαφέροντα και τα συμφέροντα; Πώς διαμορφώνεται η σχέση της εκπαίδευσης με το κράτος;’ είναι απαραίτητο να απαντηθούν προκειμένου να αναλυθεί η εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους. (Σιάνου – Κύργιου, 2014, σ. 4).

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επιπρόσθετοι παράγοντες που επηρεάζουν τα συστήματα εκπαίδευσης αναδύθηκαν. Ένας από τους πιο σημαντικούς είναι το δημογραφικό πρόβλημα. Η «νέα μάστιγα» του αιώνα φαίνεται να είναι η υπογεννητικότητα που δεν επηρεάζει μόνο τον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τα συστήματα κοινωνικής πρόνοιας και συνταξιοδότησης και φυσικά την αγορά εργασίας. Επίσης, οι οικονομικές μεταβολές σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, με την ταυτόχρονη αύξηση της πληροφορίας και τη διαρκώς εξελισσόμενη τεχνολογική επανάσταση, αποτελούν καίρια ζητήματα που έχουν αντίκτυπο στα συστήματα εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σταδιακή ενοποιητική διαδικασία της Ευρώπης έθεσε το πρόβλημα της δημιουργίας μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι φανερό όμως, ότι ακόμη και σήμερα, το εγχείρημα αυτό παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες. Κάθε κράτος-μέλος έχει ήδη διαμορφωμένες κοινωνικές δομές και ανάγκες, αντιλήψεις, δημοσιονομικές και εθνικές πολιτικές. Επιπλέον, τα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης των χωρών παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, καθιστώντας ακόμη δυσκολότερη τη δυνατότητα να ανταποκριθούν αυτά σε εκπαιδευτικές δαπάνες. Ο δρόμος λοιπόν προς μια κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι μακρύς και δύσκολος, όμως σίγουρα πολλές προσπάθειες έχουν καταβληθεί για να διαμορφωθεί ένα ενιαίο κατά το δυνατόν πλαίσιο, το οποίο υλοποιείται με διαφορετικό τρόπο για κάθε κράτος.

2.4 Σημαντικότερες εξελίξεις

2.4.1 Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16^{ης} Δεκεμβρίου 1997

Στις 16 Δεκεμβρίου το 1997, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκδίδει τα Συμπεράσματα του σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (98/ C1/03), υπογραμμίζοντας τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης για την εξασφάλιση και ενδεχομένως τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το Συμβούλιο καλεί τα κράτη-μέλη να ενισχύσουν τη δράση τους, εντείνοντας τη συνεργασία τους στον τομέα της

αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, ιδίως στον τομέα της αξιολόγησης των επιτευγμάτων των μαθητών (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1997). Επιπλέον καλεί και την Επιτροπή να ενισχύσει και να ενθαρρύνει την ευρωπαϊκή συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών και πληροφοριών στον τομέα της αξιολόγησης, αλλά και να ευαισθητοποιήσει και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ανάπτυξη και τη χρησιμοποίηση εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης.

2.4.2 Διακήρυξη της Μπολόνια για την Ανώτατη Εκπαίδευση (19 Ιουνίου 1999)

Στις 19 Ιουνίου 1999, 29 Ευρωπαίοι Υπουργοί υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια με στόχο τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτερης Εκπαίδευσης (EXAE), όπου φοιτητές, διδάσκοντες, ερευνητές και διοικητικό προσωπικό θα κινούνται ελεύθερα, χωρίς εμπόδια αναγνώρισης τίτλων και περιόδων σπουδών. Με κεντρικό στόχο λοιπόν την ενθάρρυνση της κινητικότητας, πραγματοποιούνται οι παρακάτω δράσεις:

- Υιοθετείται ένα σύστημα τίτλων σπουδών που βασίζεται σε δύο κύριους κύκλους, ένα προπτυχιακό (bachelor, 3 χρόνια), κι ένα μεταπτυχιακό (master, 2 χρόνια). Η πρόσβαση στον δεύτερο κύκλο προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του πρώτου κύκλου. Ο τρίτος κύκλος σπουδών είναι ο διδακτορικός (doctorate) και έχει διάρκεια 3 χρόνια.
- Γενικεύεται η χρήση του συστήματος ECTS (European Credit Transfer System), δηλαδή ενός κοινού ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς διδακτικών μονάδων.
- Υιοθετείται το Συμπλήρωμα Διπλώματος (Diploma Supplement), το οποίο είναι ένα έγγραφο που περιγράφει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι κάτοχοι πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και χορηγείται από τα αντίστοιχα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κεντρικός επίσης στόχος της Διακήρυξης της Μπολόνια ήταν η διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και η ανάπτυξη ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα αυτό, που αποτελεί και το θέμα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, εκδίδονται κατευθυντήριες οδηγίες και ευρωπαϊκές αρχές για την εσωτερική και την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Σχετικά με την εσωτερική διασφάλιση της ποιότητας οι αρχές και οι οδηγίες που δίνονται είναι περιληπτικά οι εξής:

- Να σχεδιαστούν και να δημοσιευτούν πολιτικές και διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των απονεμόμενων τίτλων
- Να παρακολουθούνται και να αναθεωρούνται περιοδικά τα προγράμματα σπουδών και οι απονεμόμενοι τίτλοι μέσω επίσημων μηχανισμών
- Να αξιολογούνται οι φοιτητές με δημοσιοποιημένα κριτήρια
- Να διασφαλιστεί η ποιότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού
- Να εισαχθούν πληροφοριακά συστήματα για τη συγκέντρωση και ανάλυση στοιχείων
- Να δημοσιοποιούνται ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τους απονεμόμενους τίτλους

Οι ευρωπαϊκές αρχές για την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης συμπυκνώνονται στα παρακάτω:

- Να αξιοποιηθούν οι διαδικασίες εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας
- Να αναπτυχθούν διαδικασίες εξωτερικής διασφάλισης της ποιότητας με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν την επίτευξη σαφώς προσδιορισμένων σκοπών και στόχων
- Να διαμορφωθούν και να δημοσιοποιηθούν εκθέσεις ώστε οι εμπλεκόμενοι να έχουν πρόσβαση στις αποφάσεις, τις παρατηρήσεις ή τις συστάσεις που διατυπώνονται
- Να εφαρμοστούν διαδικασίες παρακολούθησης (follow-up)
- Οι αξιολογήσεις για την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας των ιδρυμάτων να είναι περιοδικές
- Σε τακτά διαστήματα να συντάσσονται εκθέσεις που θα περιέχουν συστηματικές αναλύσεις με την παρουσίαση των ευρημάτων

Στο πλαίσιο αυτό συστήνεται το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education). Πρόκειται για έναν οργανισμό «ομπρέλα» που εκπροσωπεί τα μέλη του σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, ιδιαίτερα στις πολιτικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2018). Μέλη του είναι

όλες οι ευρωπαϊκές χώρες με τα εθνικά τους κέντρα αξιολόγησης της ποιότητας ή με τα Υπουργεία Παιδείας.

2.4.3 Στρατηγική της Λισσαβόνας, 2000

Η στρατηγική της Λισσαβόνας που αφορούσε την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα αποτέλεσε τον πρώτο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό με στόχο «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο». Η επίτευξη του παραπάνω στόχου επιχειρήθηκε μέσα από ένα σύνθετο πλαίσιο πολιτικών παρεμβάσεων και δράσεων σε διάφορα μέτωπα, στις οποίες η εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση. Όπως τόνισαν οι ηγέτες της ΕΕ στη Λισσαβόνα, «οι επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αποτελούν βασικό παράγοντα για την ανταγωνιστικότητα, τη βιώσιμη οικονομική μεγέθυνση, και την απασχόληση της Ένωσης». (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004).

Στο πλαίσιο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης το 2001, εγκρίνει τρεις στόχους στρατηγικού χαρακτήρα για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, όσον αφορά την ποιότητα, την πρόσβαση και το άνοιγμα στον κόσμο. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004). Η έκθεση αποτελείται από τρία μέρη. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται αναλυτικά οι στόχοι του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Ένας από τους τρεις στρατηγικούς στόχους του προγράμματος είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ, που αποτελεί και αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Ο στρατηγικός αυτός στόχος αναλύεται σε συναφείς στόχους ως εξής:

- Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
- Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για όλους
- Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές
- Βέλτιστη χρήση των πόρων

Ο πρώτος στόχος που αφορά τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών είναι άμεση προτεραιότητα για την ΕΕ. Σύμφωνα με την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής του 2002 και 2003:

- Το ποσοστό των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στη συνεχιζόμενη κατάρτιση αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στη δια βίου μάθηση είναι ένας από τους δεκαπέντε δείκτες για την ποιότητα της δια βίου μάθησης στην ΕΕ.

Η «Ομάδα Εργασίας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών» που συστάθηκε από 31 μέλη κρατών-μελών δημοσιοποίησε το 2005 ένα κείμενο με τίτλο «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα Προσόντα και τις Ικανότητες των Εκπαιδευτικών». Στο κείμενο αυτό περιγράφονται τέσσερις αρχές οι οποίες χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη:

- Είναι επάγγελμα υψηλών προσόντων και απαιτεί εκτενείς γνώσεις του αντικειμένου του, αλλά και του ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.
- Είναι επάγγελμα δια βίου μάθησης και απαιτεί συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του, ώστε να δύναται να εντάσσει την καινοτομία στην εργασία του.
- Είναι επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα τόσο στην αρχική, όσο και στη συνεχή κατάρτιση του.
- Είναι επάγγελμα που βασίζεται στη σύμπραξη των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των παρόχων κατάρτισης, των τοπικών φορέων και των συναφών ομάδων συμφερόντων. (Γκοβάρης & Ρουσσάκης, 2008).

Έτσι οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις του επαγγέλματος θα πρέπει να είναι ικανοί:

- Να συνεργάζονται.
- Να εργάζονται με τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία.
- Να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σ' αυτήν.

Με βάση τα παραπάνω στο κείμενο προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι καλά καταρτισμένοι.

- Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να παρουσιάζει συνέχεια και όχι στατικότητα. Περιλαμβάνει την αρχική εκπαίδευση, την ένταξη στο επάγγελμα και τη συνεχή επαγγελματική βελτίωση.
- Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η κινητικότητα των εκπαιδευτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργάζονται με τις ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4.4 Ευρωπαϊκή Έκθεση του 2000

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας έχοντας στρατηγικό στόχο «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη οικονομία του κόσμου» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2004), εντατικοποιούνται οι ευρωπαϊκές προσπάθειες και εκδίδεται η Ευρωπαϊκή Έκθεση του 2000 για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, στην οποία περιέχονται δεκαέξι «δείκτες ποιότητας». Πρόκειται για ένα εκπόνημα μιας ομάδας εμπειρογνομόνων των Υπουργείων Παιδείας από 26 χώρες. Αυτή η ομάδα εργασίας πρότεινε έναν περιορισμένο αριθμό δεκαέξι δεικτών που καλύπτουν τέσσερις ευρείς τομείς: α) τα επίπεδα των επιδόσεων β) την επιτυχία στο σχολείο και τη μετάβαση γ) την παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης και δ) τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης. Οι δεκαέξι δείκτες αναλυτικά είναι οι παρακάτω:

1. Μαθηματικά

Στόχος στα μαθηματικά είναι να αναπτυχθεί μια εκπαιδευτική μέθοδος που θα δημιουργεί στους διδασκόμενους θετική στάση απέναντι στο διδακτικό αντικείμενο και να προσδιοριστούν, αν είναι δυνατόν, οι κοινές δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι ευρωπαίοι πολίτες, καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα ευρωπαϊκά σχολικά προγράμματα όσον αφορά τη βαρύτητα που δίνουν στην άλγεβρα ή στη γεωμετρία. Επίσης στο πλαίσιο ανταλλαγής καλών πρακτικών, τονίζεται θετικά η περίπτωση της Κύπρου που διακηρύσσει διαγωνισμούς μαθηματικών, της Γαλλίας που έχει ιδρύσει ένα εθνικό παρατηρητήριο της διδασκαλίας των μαθηματικών, και της Γερμανίας που έχει αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό για τους διδάσκοντες.

2. Αναγνωστικές ικανότητες

Η αναγνωστική ικανότητα και η κατανόηση κειμένου αποτελούν σημαντικές δεξιότητες που συμβάλουν στην προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική ένταξη των ατόμων. Η κυριότερη πρόκληση στον τομέα αυτό είναι η προσέλκυση των νέων στην ανάγνωση. Στόχος επίσης

είναι η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στην παιδεία των παιδιών τους και η βελτίωση της πρόσβασης στα βιβλία. Ανάμεσα στα παραδείγματα των κρατών-μελών, ξεχωρίζουμε τη Γερμανία που αποστέλλει δωρεάν στους μαθητές τις εθνικές εφημερίδες και τη Σουηδία που ενθαρρύνει τους γονείς των παιδιών ηλικίας 10-12 ετών να περνούν μισή ώρα καθημερινά διαβάζοντας παρέα με το παιδί τους ένα βιβλίο.

3. Θετικές επιστήμες

Οι θετικές επιστήμες αναπτύσσουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης των μαθητών (πειραματισμός, ανάλυση, έρευνα), που είναι απαραίτητος για την τεχνολογική πρόοδο. Ζητούμενο της έκθεσης είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να ασχοληθούν με τις θετικές επιστήμες και η διδασκαλία να πραγματοποιείται με πιο αποτελεσματικές μεθόδους και με πρακτικό χαρακτήρα. Μεταξύ των καλών πρακτικών ξεχωρίζει η Δημοκρατία της Σλοβακίας με την πρωτοβουλία «Schola ludus», μια διαδραστική έκθεση που περιοδεύει σε όλη τη χώρα και το ευρωπαϊκό εγχείρημα «Ο ρόλος των γυναικών στην επιστήμη» που προβάλλει την ιστορία των επιστημών μέσα από επιτεύγματα γυναικών.

4. Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Η ραγδαία ανάπτυξη των Επιστημών και Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχει οδηγήσει σε μια νέα πραγματικότητα όλους τους τομείς της ζωής μας. Η εκπαίδευση προσαρμόστηκε στις απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας εντάσσοντας τις ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος. Συχνά, τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν αποκλίσεις όσον αφορά το ρόλο που διαδραματίζουν οι ΤΠΕ στα σχολικά προγράμματα. Σε κάποιες χώρες δηλαδή οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως μέσο διδασκαλίας, ενώ σε άλλες, ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο. Θετικό παράδειγμα αποτελεί η Ισλανδία, όπου κάθε μαθητής λυκείου έχει τον προσωπικό του φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σκοπός της έκθεσης είναι όλοι οι μαθητές, κι αυτοί που δεν προέρχονται από προνομιούχα περιβάλλοντα να χρησιμοποιούν ΤΠΕ και να ενθαρρυνθεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των κλάδων.

5. Ξένες γλώσσες

Η γνώση πολλών ευρωπαϊκών γλωσσών είναι σημαντικό προσόν για εκείνους τους πολίτες της ΕΕ που επιθυμούν να διεκδικήσουν μια θέση στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας. Μελέτες έχουν δείξει ότι χώρες των οποίων η γλώσσα δεν είναι διαδεδομένη, όπως η Σουηδία, έχουν περισσότερους λόγους να μάθουν μια άλλη γλώσσα σε σύγκριση με χώρες που χρησιμοποιούν μια γλώσσα ευρέως διαδεδομένη, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο ή η Ισπανία.

Στόχος είναι να ενθαρρυνθούν οι νέοι να μάθουν νέες γλώσσες και να αναπτυχθούν νέες αποτελεσματικές μέθοδοι εκμάθησης. Παράδειγμα αποτελεί το Βέλγιο, το οποίο προσφέρει κύκλους σπουδών σε 18 ευρωπαϊκές και μη ευρωπαϊκές γλώσσες.

6. Ικανότητα μάθησης

Στη σύγχρονη διαρκώς αναπτυσσόμενη κοινωνία, η αύξηση των γνώσεων γίνεται με ταχύτετους ρυθμούς και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και της αγοράς εργασίας συνεχώς αλλάζουν. Συνεπώς, η ικανότητα για μάθηση, δηλαδή η ικανότητα να διαθέτει κανείς ένα σύνολο εργαλείων και στρατηγικών χρήσιμων για την επίτευξη του στόχου του, αποτελεί μια διαρκή προτεραιότητα για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

7. Αγωγή του πολίτη

Η αγωγή του πολίτη είναι η προετοιμασία των νέων σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών που χαρακτηρίζουν τον σύγχρονο δημοκρατικό πολίτη, που καλείται να συνυπάρξει με άλλους στα πλαίσια της χώρας του, της Ευρώπης, της Διεθνούς Κοινότητας. Θετικό παράδειγμα αποτελεί η Ελλάδα, όπου κάθε χρόνο οι μαθητές λυκείου συνεδριάζουν στο Κοινοβούλιο και συζητούν τα θέματα της επικαιρότητας, και η Ιταλία, στα σχολεία της οποίας, εφαρμόζεται ένας καταστατικός χάρτης των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μαθητών.

8. Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου

Το ποσοστό της «σχολικής διαρροής» σημειώνει σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών κι αυτό έχει να κάνει όχι μόνο με τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και με τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στόχος της Ευρώπης είναι να μειωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το ποσοστό αυτό, καθώς η εν λόγω κατηγορία ατόμων συνήθως αντιμετωπίζει το πρόβλημα της μακροχρόνιας ανεργίας. Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα, τον Μάρτιο του 2000, όρισε στόχο τη μείωση κατά το ήμισυ του αριθμού των νέων ηλικίας 14 ως 18 ετών που έχουν φοιτήσει μόνο στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

9. Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Στόχος της Ευρώπης είναι να αυξηθεί το ποσοστό των νέων που ολοκληρώνουν τον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και την πρακτική δραστηριότητα.

10. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες στους νέους ώστε αυτοί να γίνουν ένα εργατικό δυναμικό με υψηλή εξειδίκευση. Ωστόσο, είναι απαραίτητο οι στρατηγικές ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού να είναι σύμφωνες με τις σύγχρονες απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλό είναι να σχεδιάζονται και να διαμορφώνονται υπό το πρίσμα των τάσεων της αγοράς εργασίας. Η έκθεση επίσης σημειώνει κι άλλα θέματα προς μελέτη: συμμετοχή σε γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με το φύλο, συσχέτιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας κ.α.

11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης

Η καταγραφή της επίδοσης των σχολείων γίνεται μέσω της εσωτερικής ή εξωτερικής αξιολόγησης ή ενός συνδυασμού και των δύο, και επιτρέπει τη σύγκριση των εκπαιδευτικών μονάδων όχι μόνο σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, αλλά και σε ευρωπαϊκό. Ξεχωρίζει το παράδειγμα της Αυστρίας, όπου δημιουργήθηκε μια ιστοσελίδα για τα σχολεία, μέσω της οποίας ανταλλάσσουν ιδέες και πληροφορίες για τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων. Επίσης, η ευρωπαϊκή έκθεση με τον σχεδιασμό των δεκαέξι ποιοτικών δεικτών για την εκπαίδευση αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια με στόχο τη βελτίωση των συστημάτων αξιολόγησης στην Ευρώπη.

12. Συμμετοχή των γονέων

Μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεργασία γονέων-σχολείου, επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και στη λειτουργία του σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων γίνεται πάντα σε εθελοντική βάση είτε μέσω της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είτε μέσω συμβουλευτικών φορέων. Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση της Γερμανίας, όπου διοργανώνονται σεμινάρια για γονείς, με στόχο την ενημέρωσή τους σχετικά με θέματα μάθησης και διδασκαλίας.

13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ταχύτατοι ρυθμοί αλλαγής και εξέλιξης στους τομείς της τεχνολογίας, της γνώσης και της οικονομίας έχουν επηρεάσει σημαντικά και την εκπαίδευση. Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός σε αυτό το νέο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον πρέπει να διαφοροποιήσει τον ρόλο του και να αναπτύξει κίνητρα ώστε να επιθυμεί να εμπλακεί σε διαδικασίες δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Προτεραιότητα για τις ευρωπαϊκές χώρες είναι η ποιοτική αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία βέβαια

θα ακολουθείται από υψηλής ποιότητας επαγγελματική επιμόρφωση και βελτίωση. Στην ευρωπαϊκή έκθεση γίνεται λόγος για κίνητρα-επιβραβεύσεις που θα μπορούσαν να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα.

14. Ποσοστά συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση

Η προσχολική ηλικία είναι εξαιρετικά σημαντική για τη συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη των παιδιών. Η συμμετοχή τους σε δομές εκπαιδευτικού χαρακτήρα έχει πολλαπλά και θεαματικά οφέλη, διευκολύνοντας τη μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα και συμβάλλοντας στη σχολική επιτυχία.

15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή

Το σχολείο πρέπει να διαθέτει έναν ικανό αριθμό υπολογιστών, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, να μάθουν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά έναν υπολογιστή. Πολλά σχολεία όμως αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα, καθώς η δαπάνη για τέτοιου είδους εξοπλισμό είναι υψηλή.

16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Στην Ευρώπη των «πολλαπλών ταχυτήτων» κάθε χώρα έχει διαφορετικό επίπεδο οικονομικής ευημερίας, και ανάλογα με αυτό, διαθέτει και διαφορετικό ποσοστό του προϋπολογισμού για δαπάνες για την παιδεία. Στόχος της Ευρώπης είναι η αποτελεσματική κατανομή του προϋπολογισμού σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, και η διευκόλυνση της συμμετοχής του ιδιωτικού τομέα.

Εν κατακλείδι, πρέπει να αναφερθεί ότι το Συμβούλιο ενέκρινε την έκθεση στις 12 Φεβρουαρίου 2001. Η Ευρωπαϊκή Έκθεση του 2000 είναι ένα έγγραφο ιδιαίτερης αξίας, γιατί είναι το πρώτο, που παρουσιάζει μια συνολική και συνεπή προσέγγιση των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στην ΕΕ.

2.4.5 Σύσταση 2001/166/ΕΚ – Ευρωπαϊκή συνεργασία για την ποιοτική αξιολόγηση της σχολικής εκπαίδευσης

Σκοπός αυτής της σύστασης είναι η δικτύωση ανάμεσα στις αρχές των κρατών της ΕΕ με στόχο την ανάπτυξη πρακτικών και εργαλείων για την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης.

Στη σύσταση γίνεται λόγος για δύο μορφές ποιοτικής αξιολόγησης: α) την αυτοαξιολόγηση και β) την εξωτερική αξιολόγηση. Καλούνται μάλιστα τα κράτη-μέλη να ενθαρρύνουν όλους τους συμμετέχοντες στο σχολικό σύστημα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, ειδικούς) να συμμετέχουν στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και εξωτερικής αξιολόγησης, έχοντας πάντα υπόψη τους ιδιαίτερους κοινωνικοπολιτιστικούς, ιστορικούς και πολιτικούς παράγοντες της κάθε ευρωπαϊκής χώρας. Τέλος, υπογραμμίζεται η σημασία και η αξία της ανταλλαγής πληροφοριών και καλών πρακτικών και για το λόγο αυτό, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο καλούν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή:

- να δημιουργήσει μια διαδικτυακή βάση δεδομένων μέσω της οποίας θα είναι δυνατή η διάδοση των καλών πρακτικών και εργαλείων αξιολόγησης.
- να καταρτίσει έναν κατάλογο στον οποίο περιέχονται τα μέσα και οι στρατηγικές για την αξιολόγηση της ποιότητας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που χρησιμοποιούνται σε χώρες της ΕΕ.
- να υποβάλλει κάθε τρία χρόνια στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή των Περιφερειών λεπτομερή έκθεση με θέμα την εφαρμογή της παρούσας σύστασης.
- να υποβάλλει προτάσεις με βάση αυτήν την έκθεση. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2001).

2.4.6 Ανακοινωθέν του Βερολίνου (19 Σεπτεμβρίου 2003)

Στη Διακήρυξη της Μπολόνια (1999), αποφασίστηκε από τους Υπουργούς που ήταν υπεύθυνοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση να συναντώνται ανά διετία (πλέον είναι κάθε τρία χρόνια) και να επιβεβαιώνουν ή να αναδιαρθρώνουν τους στόχους, να μελετούν και να αναλύουν τα αποτελέσματα και να καθορίζουν τις οδηγίες για την επόμενη περίοδο. Η πρώτη διάσκεψη που ακολούθησε ήταν στην Πράγα το 2001, ενώ η δεύτερη στο Βερολίνο στις 19 Σεπτεμβρίου του 2003, όπου οι αρμόδιοι Υπουργοί από 33 χώρες συναντήθηκαν για να εξεταστεί η πραγματοποιηθείσα πρόοδος. Εκεί δεσμεύτηκαν να εντείνουν τις προσπάθειες τους για την περαιτέρω ανάπτυξη της διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση σε θεσμικό, εθνικό κι ευρωπαϊκό επίπεδο και τόνισαν την ανάγκη να καταρτισθούν στον τομέα αυτόν κοινά κριτήρια και μεθοδολογίες. Ανάμεσα στους στόχους ήταν:

- Να καθοριστούν οι ευθύνες των οργανισμών και των σχετικών οργάνων που είναι αρμόδια για την εθνική διασφάλιση της ποιότητας.

- Να γίνει αξιολόγηση των προγραμμάτων ή των ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένης της εσωτερικής αξιολόγησης, της εξωτερικής αναθεώρησης, της συμμετοχής των σπουδαστών σε αυτές και δημοσίευση των αποτελεσμάτων.
- Να εφαρμοσθεί ένα σύστημα αξιολόγησης της πιστοποίησης ή των συγκρίσιμων διαδικασιών.
- Να υπάρχει συνεργασία, δικτύωση και διεθνής συμμετοχή των κρατών που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία.

2.4.7 Οι νέοι δείκτες για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: 24 Μαΐου 2005

Το Συμβούλιο, έχοντας υπόψη τον στρατηγικό στόχο της Λισαβόνας «να καταστεί η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο», αλλά και τα συμπεράσματα του εαρινού Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του 2005, στα οποία τονίζεται ότι «το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί το ουσιωδέστερο στοιχείο του ενεργητικού της Ευρώπης» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2005), υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της χρήσης των υφιστάμενων δεικτών, αλλά και της εντατικοποίησης της προσπάθειας για τη βελτίωση τους. Καλεί λοιπόν την Επιτροπή να αναπτύξει περισσότερο τους δείκτες για τους οποίους υπάρχουν μελέτες και συλλογές δεδομένων, ενώ όσον αφορά τους δείκτες για τους οποίους δεν υπάρχουν συγκρίσιμα στοιχεία, όπως είναι η μεθοδολογία της απόκτησης γνώσης και οι γλωσσικές γνώσεις, να σχεδιαστούν και να καταρτιστούν νέοι.

Ο κατάλογος των 29 δεικτών χρησίμευσε για την παρακολούθηση της προόδου στο τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης την περίοδο 2003-2006 και είναι ο εξής:

1. Ηλικία των εκπαιδευτικών (ποσοστό εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 50 ετών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση)
2. Αριθμός μαθητών
3. Αναλογία μαθητών/ εκπαιδευτικού προσωπικού
4. Ολοκλήρωση της ανώτερης βαθμίδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
5. Ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα ανάγνωσης
6. Επίδοση στην ανάγνωση των ατόμων ηλικίας 15 ετών
7. Επίδοση στα μαθηματικά των ατόμων ηλικίας 15 ετών
8. Επίδοση στις φυσικές επιστήμες των ατόμων ηλικίας 15 ετών

9. Συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση ατόμων με αρχικά περιορισμένα προσόντα
10. Αναλογία σπουδαστών που έχουν εγγραφεί σε κατευθύνσεις μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας σε σχέση με σπουδαστές άλλων κατευθύνσεων
11. Ποσοστό πτυχιούχων από κατευθύνσεις μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας σε σχέση με το σύνολο των αποφοίτων
12. Συνολικός αριθμός αποφοίτων τριτοβάθμιων σχολών μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας
13. Αριθμός πτυχιούχων από κλάδους μαθηματικών, φυσικών επιστημών και τεχνολογίας ανά 1.000 κατοίκους
14. Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση
15. Ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικά ιδρύματα
16. Δαπάνες επιχειρήσεων στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση
17. Συνολικές δαπάνες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά μαθητή
18. Συνολικές δαπάνες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά μαθητή σε σύγκριση με το ΑΕΠ
19. Συμμετοχή σε δια βίου μάθηση ατόμων ηλικίας 25-64 ετών όλων των ατόμων
20. Συμμετοχή στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση (όλες οι επιχειρήσεις)
21. Συμμετοχή στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση (επιχειρήσεις που εξασφαλίζουν κατάρτιση)
22. Ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση σπουδαστών ηλικίας 25-24 ετών
23. Ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο στον πληθυσμό 18-24 ετών
24. Κατανομή των μαθητών ανά αριθμό ξένων γλωσσών που μαθαίνουν
25. Μέσος αριθμός ξένων γλωσσών που μαθαίνει ένας μαθητής
26. Εισερχόμενη / εξερχόμενη κινητικότητα σπουδαστών (Erasmus, Leonardo)
27. Εισερχόμενη / εξερχόμενη κινητικότητα σπουδαστών (Erasmus, ασκούμενοι Leonardo)

28. Ξένοι σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ποσοστό όλων των εγγεγραμμένων σπουδαστών ανά εθνικότητα

29. Ποσοστό των σπουδαστών της χώρας προέλευσης που έχουν εγγραφεί στο εξωτερικό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007)

2.4.8 Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (2009)

Το στρατηγικό αυτό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης έως το 2020 στηρίζεται στα επιτεύγματα της προηγούμενης πρωτοβουλίας του 2010 (ΕΚ 2010) και καθορίζει τέσσερις στρατηγικούς στόχους, ένας από τους οποίους είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Στο πλαίσιο «ΕΚ 2020» καθορίζονται διάφορα κριτήρια αξιολόγησης και δείκτες για τη μέτρηση της προόδου που σημειώνεται στους επιμέρους στόχους. Επίσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρακολουθεί γενικά την πρόοδο, σε συνεργασία με τις εθνικές αρχές κι εξετάζει με ποιόν τρόπο μπορούν να βελτιωθούν οι δείκτες. Με την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» τίθεται η εξής προτεραιότητα, αναφορικά με το θέμα που μας απασχολεί, δηλαδή την αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ευρεία υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο σημαίνει εστίαση στην ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, βελτιωμένες διαδικασίες πρόσληψης και επιλογής, υποστήριξη της αρχικής σταδιοδρομίας των νέων διδασκόντων, και ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

2.4.9 Συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 20ής Μαΐου 2014, για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση (2014/C183/07)

Στα Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014, τονίζεται ότι η υψηλής ποιότητας παροχή Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΣΕΑ) είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα για την απόκτηση και τη διατήρηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής εποχής, αλλά και για την εναρμόνισή τους με τις μεταβολές που σημειώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΚΕΑ/Ευρυδίκη, 2015b).

Για το λόγο αυτό, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής καλεί τα κράτη-μέλη, τηρουμένης της αρχής της επικουρικότητας:

- Να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

- Να διαμορφώσουν ολοκληρωμένα πλαίσια επαγγελματικών δεξιοτήτων για εκπαιδευτικούς, τα οποία θα προσδιορίζουν τα προσόντα και τις δεξιότητες που απαιτούνται.
- Να διαμορφώσουν αντίστοιχα ολοκληρωμένα πλαίσια επαγγελματικών δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών.
- Να ενισχύσουν τη συνεργασία, τη σύμπραξη και τη δικτύωση με ένα ευρύ φάσμα φορέων για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
- Να προαγάγουν την ψηφιακή διδασκαλία και μάθηση, εξασφαλίζοντας ότι εκπαιδευτές και εκπαιδευτικοί αποκτούν επαρκές επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων.
- Να αξιοποιούν τις χρηματοδοτικές ευκαιρίες που προσφέρουν τα μέσα της ΕΕ.
(Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2014 ; Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

2.4.10 Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Έκθεση Δικτύου ΕΥΡΥΔΙΚΗ, 2015

Το Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ είναι ένα ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση που λειτουργεί από το 1980 και συντονίζεται από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA) που εδρεύει στις Βρυξέλλες. Έργο του δικτύου είναι η παροχή πληροφοριών για την οργάνωση και λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και η ανάλυση των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Το 2015, το δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ δημοσίευσε μια έκθεση: «Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση: Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη». Στην έκθεση αυτή παρουσιάζεται μια συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο 32 χώρες της Ευρώπης αξιολογούν το επίπεδο των σχολείων τους. Επίσης στην έκθεση περιέχεται και μια σύγκριση των δομών των συστημάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων με μια παράλληλη ανάλυση των διαδικασιών, των εργαλείων και των προσόντων των αξιολογητών.

Πρόκειται για ένα σημαντικό εκπόνημα, γιατί προσφέρει τόσο μια ευρωπαϊκή συγκριτική ανάλυση, όσο και λεπτομερή εθνικά προφίλ, πλούσια σε πληροφορίες, αναδεικνύοντας την ποικιλομορφία και τον δυναμισμό του τομέα αυτού. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015a).

Κεφάλαιο 3ο: Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

3.1 Εκπαιδευτικές βαθμίδες

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει τρεις βαθμίδες:

α) Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανήκει:

- Το Νηπιαγωγείο: Έως το σχολικό έτος 2017-2018 η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ήταν υποχρεωτική για τα παιδιά 5 χρονών. Τον Φεβρουάριο του 2018 ψηφίστηκε νομοσχέδιο για την «Ίδρυση του Πανεπιστημίου Αττικής», στο οποίο στο άρθρο 33, ορίζει πως η φοίτηση στο νηπιαγωγείο γίνεται διετής υποχρεωτική. Το σχέδιο θα εφαρμοστεί πιλοτικά από το σχολικό έτος 2018-2019 σε ορισμένους δήμους που θα επιλεγούν ύστερα από εισήγηση των οικείων Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης και θα επεκταθεί στο σύνολο της χώρας σε βάθος τριετίας.
- Το Δημοτικό σχολείο: η φοίτηση είναι εξαετής

Τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά.

β) Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Δευτεροβάθμια περιλαμβάνει δύο κύκλους:

- Το Γυμνάσιο: η φοίτηση είναι τριετής και υποχρεωτική
- Το Λύκειο: υπάρχουν Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια τριετούς φοίτησης και Εσπερινά Λύκεια τετραετούς φοίτησης.

Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά.

Για να εισαχθούν οι μαθητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μετά την απόλυση τους από το λύκειο, λαμβάνουν μέρος σε εισαγωγικές εξετάσεις σε πανελλαδικό επίπεδο. Στην αρχή της καταληκτικής σχολικής χρονιάς, δηλώνουν ομάδα μαθημάτων προσανατολισμού και επιστημονικό πεδίο εξειδίκευσης, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα πεδία σχολών και τμημάτων. Τα επιστημονικά πεδία εξειδίκευσης είναι τα παρακάτω:

- Ανθρωπιστικές και Νομικές σπουδές
- Θετικές και Τεχνολογικές επιστήμες
- Επιστήμες υγείας
- Επιστήμες Οικονομίας, Κοινωνικές και Πολιτικές επιστήμες

- Παιδαγωγικές επιστήμες (Ελληνική Δημοκρατία, 2013)

γ) Ανώτατη Εκπαίδευση

Η Ανώτατη Εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- Τον Πανεπιστημιακό Τομέα: Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Σχολή Καλών Τεχνών
- Τον Τεχνολογικό Τομέα: Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Και οι δύο τομείς είναι μόνο δημόσιοι.

Η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει:

- Γενική Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η φοίτηση στη Γενική Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων οδηγεί σε απόκτηση τίτλου σπουδών ισότιμου με αυτόν του Γυμνασίου. Ο τίτλος αυτός είναι αναγνωρισμένος σε εθνικό επίπεδο και δίνει στον κάτοχό του τη δυνατότητα να συνεχίσει τις σπουδές του εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρέχεται σε: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Εσπερινά Γενικά Λύκεια και Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια.

- Μη Τυπική Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η μη τυπική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010, τον Νόμο 4186/2013 και τον Νόμο 4386/2016 όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν, παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο. Περιλαμβάνει:

- Την αρχική επαγγελματική κατάρτιση
- Τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση
- Το μετα-δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών - τάξη μαθητείας
- Τη γενική εκπαίδευση ενηλίκων.

Απευθύνεται σε αποφοίτους Γυμνασίου, Λυκείου ή και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Παρέχεται σε:

1. Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
2. Κέντρα Δια Βίου Μάθησης
3. Κολλέγια

4. Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης. (European Commission/ Eurydice a, 2018)

3.2 Η Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

3.2.1 Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου αποτελεί ένα ευαίσθητο σημείο στο χώρο της εκπαίδευσης και έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις και προβληματισμούς είτε με την παρουσία της, είτε με την απουσία της. Είναι μια διαδικασία πολύπλευρη και πολύπλοκη κι αυτό γιατί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τα σχολικά εγχειρίδια, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, την υλικοτεχνική υποδομή και φυσικά το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο της εποχής που υφίσταται το ανάλογα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη χώρα μας, η πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος στο θέμα της αξιολόγησης διακρίνεται σε δύο φάσεις, από τις οποίες η πρώτη είναι και η μακροβιότερη. Η πρώτη περίοδος εκτείνεται από το 1830 έως το 1982 και έμεινε γνωστή ως περίοδος του «επιθεωρητισμού». Η δεύτερη εκτείνεται από το 1982 έως σήμερα και είναι συνυφασμένη με το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Στα τελευταία αυτά 40 χρόνια πλήθος ρυθμίσεων, μεταρρυθμίσεων ή αντιμεταρρυθμίσεων πραγματοποιήθηκαν με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το βασικό μειονέκτημα όλων αυτών των εγχειρημάτων ήταν ότι οι συγκεκριμένες προσπάθειες υλοποιήθηκαν χωρίς να αξιολογηθούν, καταργήθηκαν χωρίς να διαπιστωθεί αν απέδωσαν και αναπροσαρμόζονταν χωρίς να στηρίζονται σε αξιόπιστες μελέτες. Η ελληνική πολυνομία δηλαδή χαρακτηριζόταν από έλλειψη ελέγχου τριών βασικών ερωτημάτων: «τι επιτυγχάνει; Τι αποτυγχάνει; Για ποιόν λόγο;».

Στο παρόν κεφάλαιο θα αποπειραθεί η συνοπτική περιγραφή των σημαντικότερων ρυθμίσεων που θεσπίστηκαν σχετικά με την αξιολόγηση από τη σύσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έως σήμερα.

3.2.2 Επιθεωρητισμός

Με τη γέννηση του πρώτου εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος άρχισε να αναπτύσσεται και ο επιθεωρητισμός. Το 1830, με το διάταγμα 1394/08-10-1830 του Ιωάννη Καποδίστρια διορίζονται οι πρώτοι επιθεωρητές, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που δίδασκε στα σχολεία

της Ελλάδας μέχρι τότε ήταν άνθρωποι χωρίς καμία παιδαγωγική κατάρτιση με περιορισμένες γραμματικές γνώσεις. Αν σκεφτεί κανείς την οικονομική εξαθλίωση που υφίστατο η χώρα εκείνα τα χρόνια, τους ελάχιστους πόρους που διέθετε και τις άθλιες κοινωνικές συνθήκες, η κατάσταση της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να παρουσιάζει καλύτερη εικόνα.

Το 1833 άρχισε η περίοδος του Όθωνα, ο οποίος με μια σειρά διαταγμάτων έθεσε τα θεμέλια ενός εκπαιδευτικού συστήματος σαφώς στραμμένου στην αρχαία ελληνική και λατινική παιδεία με παράλληλη αγνόηση της μετεπαναστατικής πραγματικότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τον γερμανό παιδαγωγό P. Kirper το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του 1830: «έμοιαζε με το παπούτσι του Ξενοκράτη, το οποίο ήταν κατασκευασμένο από άριστη ποιότητα δέρματος αλλά δεν ταίριαζε στο πόδι του». (Τριανταφύλλου, 2016, σ. 51)

Ο νόμος 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «περί Δημοτικών Σχολείων» ορίζει τις αρμοδιότητες των επιθεωρητών, οι οποίες είναι οι εξής: επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής τους, ανεύρεση πόρων με σκοπό την ανέγερση ή επισκευή διδακτηρίων, σύνταξη εκθέσεων που αφορά τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές και στη συνέχεια υποβολή των εκθέσεων αυτών στον Γενικό Επιθεωρητή, ο οποίος επιβάλλει τις όποιες ποινές.

Είναι φανερό λοιπόν, ότι ο επιθεωρητής κλήθηκε να παίζει πρωτεύοντα και πολλαπλό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Σε πρώτο επίπεδο, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο ρόλος του οργανωτικός, καθώς ο επιθεωρητής έπρεπε να έρθει σε επαφή με τον αναλφαβητισμό και να τον καταπολεμήσει σε όσο μεγαλύτερο βαθμό μπορούσε. Παράλληλα, ήταν και διοικητικός, καθώς όφειλε ύστερα από συστηματική επιθεώρηση να αντιμετωπίζει καταστάσεις και να δίνει λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τέλος ο ρόλος του επιθεωρητή ήταν εποπτικός. «Άνευ πεφωτισμένης επιθεωρήσεως η εργασία του δασκάλου, ως δημοσίου λειτουργού, ήθελε μένει ανεξέλεγκτος...» (Μπουζάκης, 1973, σ. 151). Μάλιστα στον «Οδηγό Αλληλοδιδασκτικής» του Ι. Κοκκώνη (1842), που ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα δημοτικού σχολείου (Τζήκας, 1999) περιλαμβάνεται και μια σειρά από οδηγίες με θέμα τη συμπεριφορά και την ηθική του δασκάλου, οι οποίες μπορούν να ελεγχθούν από τον επιθεωρητή. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απολυθούν όταν «ο βίος αυτών ήναι σκανδαλώδης και κακοήθης» (Μπουζάκης, 1973, σ.191), δηλαδή η παραμονή τους στην υπηρεσία εξαρτάται από την κρίση του επιθεωρητή, ο οποίος τιμωρεί ή αμείβει και μάλιστα

στερούνται του δικαιώματος της απολογίας ή της προσφυγής σε ένδικα μέσα για την υπεράσπιση της θέσης τους.

Αποτέλεσμα όλων αυτών των ευθυνών ήταν η αδυναμία ανταπόκρισης καθώς και η παραμέληση και ο παραγκωνισμός του καθοδηγητικού και παιδαγωγικού τους έργου.

Το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ' «Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαίδευσης» ο επιθεωρητισμός συστηματοποιείται. Η χώρα χωρίζεται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες και καθιερώνεται ο θεσμός του νομαρχιακού επιθεωρητή. Οι επιθεωρητές επιλέγονται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι επιθεωρητές έπρεπε να είναι πρόσωπα αρεστά στην πολιτική ηγεσία. Λειτουργούσαν λοιπόν ως εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας στις εκάστοτε περιοχές, και συμπληρώνοντας τις αξιολογικές εκθέσεις σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της αρμοδιότητάς τους, αποφάσιζαν για την επιβράβευση ή την τιμωρία τους, δηλαδή την προαγωγή τους ή ακόμη και την απομάκρυνση τους από την υπηρεσία τους, χωρίς να αποτελούν οι εκθέσεις αυτές το μέσο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ. Βρατσάνος: «ο δυστυχής δάσκαλος αναγκάζεται, ίνα αρέσει τω δημάρχω... και να συνταυτίζει την τύχη αυτού μετά της τύχης του πολιτικού κόμματος του Δημάρχου». (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σ.217).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται το κίνημα του δημοτικισμού και αρχίζουν οι σοσιαλιστικές ιδέες να παρεισφρέουν στην ελληνική κοινωνία. Η δημοτική γλώσσα όμως και οι προσπάθειες για αλλαγή στη διδασκαλία και την εσωτερική ζωή του σχολείου έρχονται σε σύγκρουση με τους δύο θεμέλιους λίθους της εκπαίδευσης εκείνης της εποχής: την καθαρύουσα και τον χριστιανισμό. Έτσι ο επιθεωρητισμός στρέφει την προσοχή του στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τα θεμέλια του σχολείου της εποχής (καθαρεύουσα και χριστιανική παράδοση) και δεν έρχονται σε αντίθεση με αυτά.

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Δελμούζου, εκπαιδευτικού στο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Ο Δελμούζος προσπαθεί να εισαγάγει τη δημοτική γλώσσα και νέες παιδαγωγικές πρακτικές που απείχαν από τις παραδοσιακές μεθόδους. Αποτέλεσμα αυτής της καινοτομίας παρέμβασης ήταν η παραπομπή του Δελμούζου σε δίκη που έμεινε γνωστή ως «Αθεϊκά» με την κατηγορία της αθεΐας, της ασέβειας και της εξύβρισης και το κλείσιμο του σχολείου. (Κάτσικας, Θεριανός & Τσιριγώτης, 2007, σ. 75)

Αξίζει να σημειωθεί ότι το έργο των επιθεωρητών μέχρι το 1930 ήταν ιδιαίτερα δύσκολο,

καθώς οι επιθεωρητές δεν είχαν καμία παιδαγωγική κατάρτιση και είχαν ελάχιστες γραμματικές γνώσεις. Το 1895 με το νόμο ΒΤΜΘ' γίνεται η πρώτη απόπειρα επιστημονικής αναβάθμισης του επιθεωρητή, η οποία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της προσπάθειας της τότε κυβέρνησης να βελτιώσει τα σχολεία και να αναβαθμίσει την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών. Ο επιθεωρητής σύμφωνα με το νόμο έπρεπε να έχει «μεμαρτυρημένη περί τα παιδαγωγικά ειδικότητα» ή «να εσπούδασε ειδικώς την παιδαγωγικήν εν τινί Πανεπιστημίω ή διδασκαλείω της Ευρώπης» (Κάτσικας, κα, 2007, σ. 72]

Σημαντική ώθηση στην προσπάθεια του ελληνικού κράτους να οικοδομήσει εκπαιδευτικό σύστημα ήταν στη δεκαετία του 1930 η σύσταση των πρώτων Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Όποιος επιθυμούσε να ασκήσει το επάγγελμα του δασκάλου έπρεπε να είναι απόφοιτος Ακαδημίας. Η λειτουργία όμως και ο τρόπος δράσης των επιθεωρητών δεν μεταβάλλεται ουσιαστικά με την εμπλοκή στην εκπαίδευση καταρτισμένων παιδαγωγών.

Σύμφωνα με τον Αρχιμανδρίτη (1957), ο επιθεωρητής κατά την επίσκεψη στο σχολείο, επιθεωρούσε τα “πάντα”: την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (αίθουσες, αύλειο χώρο, γραφεία, επίπλωση, βιβλιοθήκες), την συνεπή και τακτική ή ελλιπή σχολική φοίτηση των μαθητών, τα τετράδια, την ποιότητα των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, το σεβασμό στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, αλλά και την εμφάνιση και συμπεριφορά των δασκάλων, τα ελαττώματα ή τα προτερήματά τους, την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία, την τήρηση των βιβλίων, τη σύνταξη εγγράφων, τη συμμετοχή σε συνέδρια, την επίβλεψη των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου. Οι επισκέψεις των επιθεωρητών στα σχολεία πραγματοποιούνταν πάντοτε αιφνιδιαστικά, χωρίς καμία προειδοποίηση, διαρκούσαν το πολύ τρεις ώρες και στην καλύτερη περίπτωση μία φορά το χρόνο. Συνήθως ο επιθεωρητής επισκέπτονταν το ίδιο σχολείο μία φορά στα τρία με πέντε χρόνια. Έτσι η αξιολόγηση λειτουργούσε ακριβώς με την ίδια μορφή όπως αυτή λειτουργούσε 100 χρόνια πριν. (Αθανασίου, 1998, σ.268).

Η έμφαση δηλαδή δινόταν από τους επιθεωρητές αποκλειστικά στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και όχι στο περιεχόμενο της. Είναι λοιπόν σαφές, ότι παρά την προσπάθεια αναβάθμισης του θεσμού, θωρακίζοντάς τον με επιστημονική κατάρτιση, οι επιθεωρητές παραμένουν ελεγκτικοί, μεροληπτικοί πολλές φορές και ελάχιστα καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί. Η εποπτεία των σχολείων καθίσταται ελλιπής καθώς λόγω φόρτου εργασίας και έλλειψης χρόνου, ο επιθεωρητής αδυνατούσε να σχηματίσει αντικειμενική αντίληψη για την αποδοτικότητα και καταλληλότητα των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα το κλίμα που δημιουργούνταν μετά την επιθεώρηση ήταν αρνητικό για τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό.

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η εκπαίδευση, όπως είναι φυσικό επακόλουθο των καταστάσεων, παραμένει στο περιθώριο, καθώς τα προβλήματα που υπήρχαν και έπρεπε να αντιμετωπιστούν ήταν πολλά και κρίσιμα. Έτσι για κάποια χρόνια παρατηρείται στασιμότητα. Το 1948 ιδρύεται το Κέντρο Διοικητικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Εκπαιδύσεως, το οποίο έχει αρμοδιότητες πειθαρχικές, γνωμοδοτικές και διοικητικές. Μετέπειτα, το 1952 ιδρύονται τα Περιφερειακά Συμβούλια με διοικητικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες. Κεντρικός άξονας στη θεματολογία των συμβουλίων αυτών δεν είναι τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά θέματα, παρά ο έλεγχος της νομιμοφροσύνης των εκπαιδευτικών.

Το 1959 με το νομοθετικό διάταγμα 3971/1959 θεσμοθετείται το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, με διοικητικές και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες, το οποίο όμως το 1964 ουσιαστικά διχοτομείται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο, ενώ το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο αναλαμβάνει το διοικητικό κομμάτι της εκπαίδευσης, με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964. Με την επιβολή όμως του δικτατορικού καθεστώτος το 1967, καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «ως διαβρωτικός θεσμός» με τον αναγκαστικό νόμο 59/1967 και με το νόμο 129/1967 ανοίγει ο δρόμος για διώξεις εκπαιδευτικών. «Δεν θέλουμε σοφούς, θέλουμε πιστούς» δηλώνει ο Υπουργός Παιδείας της δικτατορίας Κ. Καλαμποκιάς. Την περίοδο αυτή, ο διευθυντής του σχολείου, ο επιθεωρητής, ο γενικός επιθεωρητής, ο νομαρχιακός επιθεωρητής και τέλος ο εκπαιδευτικός σύμβουλος είναι μια σειρά από πρόσωπα που χρησιμοποιούν τον μηχανισμό της αξιολόγησης προκειμένου να εκδιώξουν από το σχολείο εκπαιδευτικούς που αντιστέκονταν στο καθεστώς και να τους μετατρέψει σε πειθήνια και άβουλα όργανα του καθεστώτος. Ο αριθμός μάλιστα των εποπτικών θέσεων αυτήν την περίοδο παρουσιάζει μεγάλη αύξηση, και πιθανότατα προέκυψε από την ανάγκη «για καλύτερη αστυνόμευση των εκπαιδευτικών» όπως σχολίασε το 1976 στη Βουλή ο Ε. Παπανούτσος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Χαρακτηριστικός είναι ο πίνακας που ακολουθεί με βάση τον οποίο οι επιθεωρητές αξιολογούσαν τους εκπαιδευτικούς. (Κάτσικας, κα, 2007, σ.88). Οι τομείς στους οποίους αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί αφορούν περισσότερο τα πολιτικά φρονήματα τους παρά τη διδακτική τους ικανότητα.

Βαθμολογία	Επιστημολογία	Διδακτικός	Διοικητικός	Ευσυνειδησία	Συμπεριφορά	Δράση
5	Άρτιος	Άρτιος	Λίαν Δεξιός	Λίαν Ευσυνείδητος	Εξάίρετος	Επωφελής
4	Ικανός	Ικανός	Δεξιός	Ευσυνείδητος	Αξιόπιστος	Εργατικός
3	Επαρκής	Επαρκής	Επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εργατικός
2	Μέτριος	Μέτριος	Μέτριος	Αδιάφορος	Μέτριος	Αδιάφορος
1	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ασυνείδητος	Αναξιόπρεπής	Αδρανής

Σύνολο Βαθμολογίας	Αποτελέσματα
25-23.01	Προαγωγή κατ' εκλογήν
23.01-21.01	Προαγωγή κατ' εκλογήν
21-17	Προαγωγή κατ' εκλογήν
17 και κάτω	Μη προακτέος (μη χορήγηση επιδόματος προαγωγής)

3.2.3 Μετά τον επιθεωρητισμό

Η πτώση του δικτατορικού καθεστώτος θα φέρει αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και συνεπακόλουθα στον κόσμο της εκπαίδευσης. Το 1975 ψηφίστηκε νέο Σύνταγμα, σύμφωνα με το οποίο η υποχρεωτική εκπαίδευση γίνεται εννιάχρονη και καταργείται η καθαρεύουσα. Ο νόμος όμως 309/30-4-76 συντηρεί τον θεσμό του επιθεωρητή ως μηχανισμού αξιολόγησης. Έναν θεσμό που σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1984) νομιμοποιούσε τη συμμόρφωση, είχε τιμωρητικό χαρακτήρα και αδιαφορούσε για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη διδακτική πράξη.

Παρόλα αυτά, το αίτημα για την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή γίνεται ολοένα και πιο έντονο και η δραστηριοποίηση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών μεγαλύτερη. Επιβεβαίωση του γενικότερου κλίματος της εποχής αποτελεί η έκθεση των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε., οι οποίες χαρακτήριζαν τον θεσμό ως 'απαράδεκτη ενσάρκωση του πνεύματος της αυταρχικής πολιτείας'.

3.2.4 Η περίοδος 1981-1989

Η νέα κυβέρνηση το 1981 προχωρά σε μια σειρά νομοθετημάτων που φέρουν αλλαγές στα ελληνικά σχολεία. Στις 5-2-1982 με εγκύκλιο διαταγή προς τους γενικούς επιθεωρητές περιορίζει τα εποπτικά τους καθήκοντα στη σύνταξη των εκθέσεων μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις. Λίγο αργότερα με το νόμο 1304/82 καταργείται οριστικά ο θεσμός του επιθεωρητή και με τον ίδιο νόμο εισάγεται ο θεσμός του σχολικού συμβούλου του οποίου οι αρμοδιότητες είναι η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση, η ενθάρρυνση και υποστήριξη, η επιμόρφωση, η προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, η ενημέρωση γονέων, αλλά και η συμμετοχή του στη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Έτσι τα Γραφεία Εκπαίδευσης και οι Διευθύνσεις αποκτούν πλέον μόνο διοικητικές αρμοδιότητες. Το 1985, με το νόμο 1566/1985 διαχωρίζεται πλήρως η παιδαγωγική από την διοικητική εξουσία. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ανήκει πλέον αποκλειστικά στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου, ο οποίος μετέχει στην αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού αλλά και των αρμόδιων συλλογικών οργάνων. Επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας όμως τώρα δεν είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αλλά το εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί όμως απορρίπτουν τη νέου τύπου αξιολόγηση.

Το 1987 επανέρχεται το ζήτημα της αξιολόγησης όταν δημοσιεύεται το νέο σχέδιο προεδρικού διατάγματος, το οποίο είναι καινοτόμο σε σχέση με τα προηγούμενα, γιατί μετατοπίζει το κέντρο βάρους της αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό στο σχολείο. Η αξιολόγηση τώρα ορίζεται ως «εκτίμηση του συλλογικού και ατομικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα» (Κάτσικας, κα, 2007, σ.98).

Επίσης, σε αυτό το σχέδιο εισάγεται και η έννοια της «αυτοαξιολόγησης» του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται όχι μόνο με βάση τα εισηγητικά σημειώματα του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή του σχολείου, αλλά και με το αυτοαξιολογικό σημείωμα του κρινόμενου.

Η ΟΛΜΕ για ακόμη μια φορά απέρριψε και αυτό το σχέδιο προεδρικού διατάγματος, ζητώντας την κατάργηση όλου του θεσμικού πλαισίου που συνέδεε τους σχολικούς συμβούλους με την αξιολόγηση και το ΥΠΕΠΘ υποχώρησε. Η αξιολόγηση λοιπόν δεν εφαρμόζεται στην πράξη και παραμένει ανενεργή.

3.2.5 Η περίοδος 1990-2001

Η δεκαετία του 1990 ξεκινάει με αναταραχές στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης. Η νέα κυβέρνηση στο σχετικό πρόγραμμα της για την παιδεία προβλέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με σκοπό την προαγωγική τους εξέλιξη. Οι αντιδράσεις για ακόμη μια φορά είναι έντονες, με πολλές κινητοποιήσεις, που έχουν ως αποτέλεσμα το πάγωμα του θέματος.

Σύντομα όμως το θέμα επανέρχεται στην επικαιρότητα. Το 1993 η κυβέρνηση δημοσιεύει νέο σχέδιο προεδρικού διατάγματος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (προεδρικό διάταγμα 320/93), σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση γίνεται από τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος αξιολογεί την επιστημονική κατάρτιση αλλά και τη διδακτική ικανότητα, και τον Διευθυντή του Σχολείου, ο οποίος αξιολογεί την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων καθώς και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών. (Κάτσικας, κα, 2007, σ. 108).

Η εκπαιδευτική κοινότητα χαρακτηρίζει το προεδρικό διάταγμα 320/93 ως μια σαφή στροφή στον επιθεωρητισμό προ του 1982, καθώς καθιστά τον σχολικό σύμβουλο και τον διευθυντή του σχολείου αξιολογητές του εκπαιδευτικού. (Κάτσικας, κα, 2007, σ.105). Τελικά ούτε αυτό το προεδρικό διάταγμα τίθεται σε εφαρμογή, καθώς οι πολιτικές εξελίξεις ανατρέπουν την κυβέρνηση και η νέα κυβέρνηση που σχηματίζεται καταργεί το προεδρικό διάταγμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (22 Νοεμβρίου 1994), συνιστώντας τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων να απέχουν από την αξιολόγηση καθώς έρευνες και μελέτες που θα πραγματοποιούνταν για την αναμόρφωσή της θα υποδείκνυαν ένα καταλληλότερο σύστημα αξιολόγησης.

Τον Φεβρουάριο του 1998, σε εφαρμογή των διατάξεων του νόμου 2525/1997, υπογράφεται η υπουργική απόφαση Δ2/1938/26-2-98 «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» (ΦΕΚ189B/27-2-98) και το προεδρικό διάταγμα 140/8-5-98, σύμφωνα με τα οποία μια πενταμελής επιτροπή του συλλόγου διδασκόντων θα συντάσσει στο τέλος κάθε σχολικού έτους έκθεση αυτοαξιολόγησης. Η έκθεση αυτή θα υποβάλλεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επίσης τριμελείς επιτροπές είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Τέλος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σχολικός σύμβουλος μετά από παρακολούθηση τουλάχιστον δύο διδασκαλιών συντάσσει μια αξιολογική έκθεση για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο.

Η αξιολόγηση, απορρίπτεται για ακόμη μια φορά, στο σύνολό της από την εκπαιδευτική

κοινότητα. Συγκεκριμένα, η Ο.Λ.Μ.Ε. καλεί τους συλλόγους διδασκόντων να μην πραγματοποιήσουν ομάδες αυτοαξιολόγησης, καθώς χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση “δημαγωγική” και “προσχηματική”, (Μποφυλάτος,1998).

3.2.6 Η περίοδος 2002-2010

Η νέα κυβέρνηση το 2002 με το νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην οργάνωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναθέτει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Οι αρμοδιότητες των δύο φορέων διαφοροποιούνται. Αποστολή του Κ.Ε.Ε. είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων, δεικτών και κριτηρίων, καθώς και ο έλεγχος της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης το Κ.Ε.Ε. έχει την ευθύνη για τη συγκέντρωση και επεξεργασία των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης που συντάσσονται από το σύλλογο διδασκόντων. Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όπου υπηρετεί ως προς το διοικητικό του έργο, και από τον σχολικό σύμβουλο ως προς το παιδαγωγικό του έργο. Ελάχιστος αριθμός επισκέψεων του σχολικού συμβούλου στην τάξη για να έχει ολοκληρωμένη και αντικειμενική άποψη είναι τρεις. Επίσης η αξιολόγηση αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης:

- Για τους υπό μονιμοποίηση εκπαιδευτικούς συντάσσεται αξιολογική έκθεση μετά την πρώτη διετία
- Για τους εκπαιδευτικούς με έως 14 χρόνια υπηρεσίας πραγματοποιείται αξιολόγηση ανά τρία χρόνια
- Για τους εκπαιδευτικούς με 14 έως 26 χρόνια υπηρεσίας πραγματοποιείται αξιολόγηση ανά τέσσερα χρόνια
- Για τα στελέχη εκπαίδευσης η αξιολόγηση γίνεται ανά διετία

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση προς τη νέα αυτή πρόταση εξωτερικής αξιολόγησης από μονοπρόσωπα όργανα. Ωστόσο η εκπαιδευτική κοινότητα δεν προχώρησε σε κινητοποιήσεις, καθώς το μέτρο δεν υλοποιήθηκε λόγω αλλαγής της κυβέρνησης.

3.2.7 Ο Νόμος 3848/2010

Ο νόμος αυτός ψηφίστηκε με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το άρθρο 32 κάθε σχολική μονάδα οφείλει στην αρχή του σχολικού έτους μέχρι το τέλος του Σεπτεμβρίου να καταρτίσει ένα πρόγραμμα δράσης με στόχους για τη χρονιά που ξεκινά. Στο τέλος του σχολικού έτους η σχολική μονάδα συντάσσει έκθεση στην οποία αξιολογούνται οι εξής παράμετροι:

- Η απόδοση της σχολικής μονάδας στο σύνολο της
- Η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν τεθεί στην αρχή της χρονιάς
- Οι επιτυχίες, οι αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

Το πρόγραμμα δράσης και η αξιολογική έκθεση συντάσσονται με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους, γνωστοποιούνται στους μαθητές και στον σύλλογο γονέων, δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα του σχολείου και στην αρμόδια διεύθυνση εκπαίδευσης και υποβάλλονται στο Κ.Ε.Ε. (Ελληνική Δημοκρατία, 2010).

Στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι η ανάδειξη της σχολικής μονάδας ως βασικού φορέα προγραμματισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, η αυτοαξιολόγηση σύμφωνα με την εγκύκλιο 37100/Γ1/31-3-2010 επιδιώκει την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που την συναποτελούν (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς).

Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων κάθε νομού για το σχολικό έτος 2011-2012. Συγκεκριμένα στην πιλοτική εφαρμογή του μέτρου συμμετέχουν 486 σχολικές μονάδες, 281 της πρωτοβάθμιας και 205 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την επόμενη σχολική χρονιά γενικεύεται η εφαρμογή της. (Κηροποιού – Κουτρομανίδου, 2011, σ.106-107)

3.2.8 Ο Νόμος 4024/2011

Ο Νόμος 4024/2011 αναφέρεται στο νέο βαθμολόγιο-μισθολόγιο των εκπαιδευτικών, αλλά και γενικότερα των δημοσίων υπαλλήλων και εμπλέκει άμεσα τη διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το νέο σύστημα βαθμολογικής κατάταξης, οι δημόσιοι υπάλληλοι κατατάσσονται σε έξι βαθμούς κατά φθίνουσα σειρά ως εξής:

- Βαθμός Α΄

- Βαθμός Β΄
- Βαθμός Γ΄
- Βαθμός Δ΄
- Βαθμός Ε΄
- Βαθμός ΣΤ΄

Για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο. Η διαδικασία διενεργείται μια φορά τον χρόνο και τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη είναι τα παρακάτω:

- Η απόδοση του υπαλλήλου με βάση τον βαθμό επιτυχούς ή μη υλοποίησης της αρχικής στοχοθεσίας
- Οι διοικητικές ικανότητες του υπαλλήλου και η συμπεριφορά του στην υπηρεσία
- Το ανώτατο ποσοστό, επί της εκατό, προαγωγής στον επόμενο βαθμό, των κρινόμενων υπαλλήλων (Οι προαγωγές από βαθμό σε βαθμό γίνεται με βάση ποσοστώσης επί των κάθε φορά κρινόμενων)
- Ο προβλεπόμενος ελάχιστος χρόνος παραμονής στον βαθμό

Με βάση Προεδρικό Διάταγμα που εκδίδεται από το Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης συντάσσεται ετήσια περιοδική έκθεση αξιολόγησης για κάθε υπάλληλο, στην οποία κρίνεται η ικανότητα και η απόδοση του σε σχέση με τους προβλεπόμενους στόχους, αλλά και η συμπεριφορά του υπαλλήλου στην υπηρεσία. Το Προεδρικό Διάταγμα προβλέπει επίσης τη διαδικασία συγκρότησης των Συμβουλίων Αξιολόγησης κατά φορέα, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ορθή εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης.

Ιδιαίτερη αξία έχει η παράγραφος 6 του άρθρου 7, όπου αναλύεται ο τρόπος προαγωγής από βαθμό σε βαθμό. Η προαγωγή γίνεται με βάση ποσοστώση επί των κάθε φορά κρινόμενων ως εξής:

- Προαγωγή από τον εισαγωγικό βαθμό ΣΤ΄ στον Ε΄: μέχρι το 100%
- Προαγωγή από τον Ε΄ στον Δ΄: μέχρι το 90%
- Προαγωγή από τον Δ΄ στον Γ΄: μέχρι το 80%
- Προαγωγή από τον Γ΄ στον Β: μέχρι το 70%

- Προαγωγή από τον Β' στον Α': μέχρι το 30%

Ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό είναι:

- Από τον Βαθμό ΣΤ' στον Ε' δύο έτη
- Από τον Βαθμό Ε' στον Δ' τέσσερα έτη
- Από τον Βαθμό Δ' στον Γ' τέσσερα έτη
- Από τον Βαθμό Γ' στον Β' τέσσερα έτη
- Από τον Βαθμό Β' στον καταληκτικό Βαθμό Α' έξι έτη

Γίνεται σαφές με τον παραπάνω νόμο ότι το παλιό δεδομένο ότι η προϋπηρεσία δίνει βαθμό και αύξηση πλέον δεν ισχύει. Η μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή δεν είναι δεδομένη, αφού εκ των προτέρων ένα ποσοστό υπαλλήλων κρίνεται ανεπαρκές. Σύμφωνα με το νόμο μάλιστα, στις περιπτώσεις που ο υπάλληλος τύχει αρνητικής κρίσης και περιλαμβάνεται σε πίνακα μη προακτέων, στερείται το δικαίωμα για προαγωγή για τα επόμενα δύο έτη. (Ελληνική Δημοκρατία, 2011)

Ο νόμος 4024/2011 ουσιαστικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ «λόγω εγγενών προβλημάτων»

3.2.9 Το Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ.152 (5/11/13)

Το Π.Δ. 152 αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διακρίνει την αξιολόγηση ανάλογα με τη φύση του έργου που αξιολογείται σε διοικητική και εκπαιδευτική. Ως διοικητική ορίζεται η αξιολόγηση του υπηρεσιακού έργου διοίκησης και οργάνωσης, ενώ εκπαιδευτική ορίζεται η αξιολόγηση της άσκησης του παιδαγωγικού, διδακτικού και επιμορφωτικού έργου. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών, συνδέοντας την άμεσα με την επιμόρφωση προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας.

Σύμφωνα με το άρθρο 3, παράγραφο 10, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολική μονάδα αξιολογούνται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Εκπαιδευτικό περιβάλλον (διαπροσωπικές σχέσεις, παιδαγωγικό κλίμα, οργάνωση τάξης)
- Σχεδιασμός, προγραμματισμός και προετοιμασία της διδασκαλίας (βαθμός αντίληψης των δυνατοτήτων και των αναγκών του μαθητή, στόχοι και περιεχόμενο, διδακτικές

ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα)

- Διεξαγωγή της διδασκαλίας και αξιολόγηση των μαθητών (προετοιμασία των μαθητών για τη διδασκαλία, διδακτικές ενέργειες και εκπαιδευτικά μέσα, ενέργειες μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης, εμπέδωση της νέας γνώσης και αξιολόγηση των μαθητών)
- Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια (τυπικές υπαλληλικές υποχρεώσεις, συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην αυτοαξιολόγηση της, επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς)
- Επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (τυπικά προσόντα, επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη)

Το κάθε κριτήριο αξιολόγησης έχει διαφορετικό συντελεστή βαρύτητας. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται για το διοικητικό τους έργο από τον διευθυντή της οικείας σχολικής μονάδας, ενώ για το εκπαιδευτικό τους έργο από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο. Για την αξιολόγηση τους χρησιμοποιείται μια τετράβαθμη περιγραφική κλίμακα που περιέχει τους ποιοτικούς χαρακτηρισμούς «ελλιπής», «επαρκής», «πολύ καλός» και «εξαιρετικός». Επίσης για την ορθότερη αξιολόγηση του κρινόμενου χρησιμοποιείται και μια 100βαθμη αριθμητική κλίμακα:

- «ελλιπής»: 0 έως 30 βαθμοί
- «επαρκής»: 31 έως 60 βαθμοί
- «πολύ καλός»: 61 έως 80 βαθμοί
- «εξαιρετικός»: 81 έως 100 βαθμοί

Η αξιολόγηση του διοικητικού έργου διενεργείται σε συγκεκριμένη ημερομηνία και ώρα που κοινοποιείται στον αξιολογούμενο τουλάχιστον τρεις ημέρες πριν από την ημέρα συνάντησης. Μετά το πέρας της διαδικασίας οι αξιολογητές συντάσσουν εκθέσεις αξιολόγησης, οι οποίες γνωστοποιούνται στους αξιολογούμενους εντός πέντε εργάσιμων ημερών.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι επίσης προγραμματισμένη, διενεργείται τουλάχιστον μία φορά ανά τριετία και περιλαμβάνει τρία στάδια:

1. Προγραμματισμός και προετοιμασία της παρακολούθησης των διδασκαλιών. Σε αυτό το σημείο ο αξιολογητής παρέχει στον εκπαιδευτικό πληροφορίες σχετικά με τα

κριτήρια και τη διαδικασία της αξιολόγησης και ο αξιολογούμενος ενημερώνει τον αξιολογητή για το μαθητικό δυναμικό και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της τάξης του.

2. Παρακολούθηση τουλάχιστον δύο διδασκαλιών

3. Μετα-αξιολογική συζήτηση, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση

Έπειτα ο αξιολογητής συντάσσει την έκθεση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Σε περίπτωση που ο αξιολογηθείς εκπαιδευτικός έχει κριθεί σε κάποιο κριτήριο «ελλιπής», ο αξιολογητής υποχρεούται να προτείνει κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται συνολικά «ελλιπείς» με σχετική πράξη του Διευθυντή Διεύθυνσης εγγράφονται στον πίνακα των μη προακτέων. (Ελληνική Δημοκρατία, 2013)

Το Προεδρικό Διάταγμα δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη.

3.2.10 Ο Νόμος 4547/ 2018 για τις Δομές της Εκπαίδευσης

Οι διατάξεις του νόμου αυτού αφορούν την οργάνωση και τη στελέχωση των υπηρεσιών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, καταργούνται προϋπάρχουσες δομές και αντικαθίστανται με νέες. Έτσι σύμφωνα με το άρθρο 17, παράγραφο 2, καταργούνται οι εξής υπηρεσίες ή οργανικές μονάδες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων: τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.), τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ), τα Τμήματα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι νέες δομές που ιδρύονται είναι οι παρακάτω:

1. τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) με αποστολή τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τον συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο. Για την επίτευξη της αποστολής τους τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. διοργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με σύγχρονα παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα, υποστηρίζουν τις σχολικές μονάδες στον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου και μελετούν συστηματικά τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης των σχολικών μονάδων. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. στελεχώνονται με τριετή θητεία από τους

«Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου».

2. τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που ουσιαστικά αποτελούν μετεξέλιξη των ΚΕΔΔΥ. Βασική τους αποστολή είναι η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και η προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Ο ρόλος τους θα είναι υποστηρικτικός και θα παρέχουν συμβουλευτική στις σχολικές μονάδες σε θέματα δυσκολιών μάθησης, συμπεριφοράς, κοινωνικής ένταξης, σχολικής διαρροής, ψυχοσυναισθηματικών αναγκών, ένταξης μαθητών με αναπηρία, σχολικού εκφοβισμού, καθώς επίσης και σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού
3. τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μετατρέπονται σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α.) έχοντας βασική αποστολή την υποστήριξη των σχολικών μονάδων σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση για την αειφορία, καθώς και τη διασύνδεση τους με την τοπική κοινωνία, για τη διασφάλιση της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με το άρθρο 17 του παρόντος νόμου ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος εισήχθη με την παρ. 1 του άρθρου 1 του νόμου 1304/1982, καταργείται. Οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων μεταφέρονται στον νέο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι θα είναι στον αριθμό πολύ λιγότεροι. Επίσης, οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου θα αναλάβουν τις αρμοδιότητες των Προϊσταμένων Επιστημονικής Καθοδήγησης και Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.

Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 37, παράγραφοι 1 και 2, στις διατάξεις του συστήματος αξιολόγησης υπάγονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση της ατομικής απόδοσης κάθε στελέχους και συνολικά της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, για κάθε θητεία, σύμφωνα με τις αρχές της αμεροληψίας, της επαγγελματικής ικανότητας και αποδοτικότητας, λαμβανομένης υπόψη της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η παύση της λειτουργίας των οργανικών μονάδων και των υπηρεσιών και παράλληλα η έναρξη πλήρους λειτουργίας των νέων μονάδων, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και Κ.Ε.Σ.Υ. σύμφωνα με το άρθρο 17, παράγραφο 2, θα πραγματοποιούνταν την 1^η Σεπτεμβρίου 2018. Επειδή όμως δεν έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες επιλογής και τοποθέτησης ή απόσπασης των στελεχών εκπαίδευσης, το Υπουργείο αποφάσισε την εξάμηνη παράταση λειτουργίας των μονάδων και

του θεσμού του σχολικού συμβούλου. (Ελληνική Δημοκρατία, 2018)

3.3 Η Αξιολόγηση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Προσπάθειες για τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης των Πανεπιστημίων στην Ελλάδα έγιναν από το 1992 και συγκεκριμένα με τη ψήφιση του νόμου 2083/1992, ο οποίος προέβλεπε τη σύσταση «Επιτροπής Αξιολόγησης του Έργου του Πανεπιστημίου». Οι αντιδράσεις όμως της πανεπιστημιακής κοινότητας ήταν σφοδρές και έτσι ο νόμος δεν τέθηκε σε ισχύ.

Μια δεύτερη προσπάθεια έγινε το 1995 με τη θεσμοθέτηση του νόμου 2327/1995, ο οποίος προέβλεπε τη σύσταση του «Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας», το οποίο δεν λειτούργησε ποτέ. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες του συγκαταλεγόταν και η αξιολόγηση και ο σχεδιασμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Διάλογος ανάμεσα στα Πανεπιστήμια και το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση ξεκίνησε αργότερα, με αποτέλεσμα μετά από δέκα χρόνια, το 2005 να θεσμοθετηθεί η διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Πρόκειται για τον ν3374/2005 που αποτελεί τον βασικότερο νόμο στην ελληνική νομοθεσία για την αξιολόγηση στα ελληνικά ανώτατα ιδρύματα, Πανεπιστήμια και ΤΕΙ.

Υπεύθυνα όργανα για τη διασφάλιση της ποιότητας είναι: α) η Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟΔΠ) σε επίπεδο ιδρύματος που έχει πάγιο χαρακτήρα β) η Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜΕΑ) που συγκροτείται αποκλειστικά για τη διάρκεια της Εσωτερικής Αξιολόγησης γ) η Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης σε επίπεδο Εξωτερικής Αξιολόγησης και δ) η ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΠ).

Σύμφωνα λοιπόν με τον νόμο αυτό, η αξιολόγηση των ιδρυμάτων διενεργείται σε δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά την εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία κάθε ακαδημαϊκή μονάδα συντάσσει μια Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης, η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο και το Συμβούλιο του Ιδρύματος και στη συνέχεια διαβιβάζεται μέσω της ΜΟΔΠ στην ΑΔΠ.

Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο που είναι η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία διενεργείται από επιτροπή ανεξάρτητων εμπειρογνομώνων. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνονται πάντα υπόψη τα αποτελέσματα της Έκθεσης Εσωτερικής

Αξιολόγησης. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται κάθε τέσσερα χρόνια.

Θεμελιώδης στόχος του νόμου αυτού ήταν η διασφάλιση της ποιότητας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, αλλά και των προσφερόμενων προγραμμάτων σπουδών και τίτλων. Οι παραπάνω στόχοι ενισχύθηκαν περαιτέρω με τον νόμο 4009/2011 σχετικά με την πιστοποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών.

Κεφάλαιο 4ο: Η περίπτωση της Γαλλίας

4.1 Εισαγωγή

Η Γαλλία είναι μια χώρα ιδιαίτερα ευαίσθητη στο θέμα της παιδείας και απαιτητική ως προς την αποτελεσματικότητά της. Έτσι ο διάλογος για την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων βρίσκεται πάντα στην πρώτη γραμμή της επικαιρότητας. Υπεύθυνο για το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και τις θεμελιώδεις αρχές της είναι το γαλλικό Κοινοβούλιο. Συγκεκριμένα την ευθύνη την μοιράζονται το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας με το Υπουργείο Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας. Επίσης υπεύθυνη είναι η κυβέρνηση για την πρόσληψη και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη χρηματοδότηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τον σχεδιασμό των σχολικών προγραμμάτων. Πρόκειται δηλαδή για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει χαρακτήρα συγκεντρωτικό. Τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει μια προσπάθεια αποκέντρωσης με μετακύλιση ολοένα και περισσότερων αρμοδιοτήτων στις τοπικές αρχές όπως συντήρηση σχολικών κτιρίων, προμήθεια εκπαιδευτικού υλικού κ.λ.π.

4.2 Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες στη Γαλλία

Οι τελευταίες εκπαιδευτικές εξελίξεις στον χώρο της γαλλικής εκπαίδευσης αφορούν τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Με απόφαση του γάλλου προέδρου Εμμανουέλ Μακρόν (Μάρτιος 2018) από τη σχολική χρονιά 2019, το νηπιαγωγείο στη Γαλλία καθίσταται υποχρεωτικό. Η ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία ξεκινούσε έως σήμερα στα έξι χρόνια, πλέον μειώνεται στα τρία χρόνια. Είναι ένα μέτρο που αφορά περίπου 26.000 παιδιά και έχει στόχο την καταπολέμηση των ανισοτήτων, καθώς το Νηπιαγωγείο σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας Μισέλ Μπλανκέ «είναι εν δυνάμει το ισχυρότερο εργαλείο ισότητας και κοινωνικής προόδου που διαθέτουμε». (TA NEA team, 2018).

Η θέση αυτή βασίζεται σε μελέτες που έχουν δείξει ότι «η πρόωπη ενεργοποίηση έως τα 5 έτη συμβάλλει ουσιαστικά στη σχολική επιτυχία και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα». (TA NEA team, 2018). Έτσι λοιπόν από 12ετής η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στη Γαλλία γίνεται 15ετής από το σχολικό έτος 2019.

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Νηπιαγωγείο (ISCED 02)

Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο (l'école maternelle), διαρκεί τρία χρόνια (3-6 ετών), από τα οποία στο τελευταίο έτος οι μαθητές εισάγονται στην ανάγνωση. Σκοπός του γαλλικού νηπιαγωγείου είναι η προαγωγή της κοινωνικής συμπεριφοράς, η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η προετοιμασία και προσαρμογή του παιδιού στο μελλοντικό σχολικό περιβάλλον, αλλά και η παροχή γνώσεων στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στη Γαλλία έχει έντονα εκπαιδευτικό χαρακτήρα σε αντίθεση με άλλες χώρες της ΕΕ, όπως Γερμανία, Ιρλανδία, Ολλανδία και Αγγλία που αποδίδουν στο Νηπιαγωγείο συμπληρωματικό και ενισχυτικό οικογενειακό ρόλο. Το γαλλικό Νηπιαγωγείο τελεί υπό την εποπτεία του Τμήματος Εθνικής Παιδείας, Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας.

Δημοτικό (ISCED 1)

Η φοίτηση στο δημοτικό (l'école élémentaire) διαρκεί 5 χρόνια (6-11 ετών). Στο πρώτο έτος (cours préparatoire) τα νήπια μαθαίνουν γραφή και ανάγνωση. Όπως συμβαίνει και σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συνήθως μόνον έναν δάσκαλο που διδάσκει το πλήρες πρόγραμμα σπουδών.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Γυμνάσιο (ISCED 2)

Η φοίτηση στο γυμνάσιο (le collège) διαρκεί τέσσερα χρόνια (11-15 ετών). Στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα η αρίθμηση των τάξεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται αντίστροφα από τον έκτο έως τον τελικό χρόνο. Έτσι τα παιδιά στο γυμνάσιο παρακολουθούν αρχικά την έκτη τάξη (sixième), που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 11 ετών, συνεχίζουν στην πέμπτη (cinqième) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 12 ετών, έπειτα στην τετάρτη (quatrième) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 13 ετών και τέλος στην τρίτη (troisième) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 14 ετών.

Λύκειο (ISCED 3)

Η φοίτηση στο λύκειο (le lycée) διαρκεί τρία χρόνια (15-18 ετών). Αντίστοιχα, όπως και στο γυμνάσιο, οι τάξεις του λυκείου έχουν αντίστροφη αρίθμηση και έχουν ως εξής: δεύτερη (seconde) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 15 ετών, πρώτη (première) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 16 ετών και τελική (terminale) που αναφέρεται σε μαθητές ηλικίας 17 ετών.

Υπάρχουν ‘γενικά’, ‘τεχνολογικά’ και ‘επαγγελματικά’ λύκεια. Τα γενικά λύκεια προετοιμάζουν τους μαθητές για μακροχρόνιες ανώτερες σπουδές, τα τεχνολογικά για υψηλότερες τεχνολογικές σπουδές και τα επαγγελματικά για την ενεργό επαγγελματική ζωή. (European Commission/ Eurydice b, 2018)

Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτάται από την επιτυχία στις κρατικές εξετάσεις και την απόκτηση ενός εθνικού διπλώματος, του γνωστού “ baccalauréat”. Το baccalauréat χωρίζεται σε τρεις βασικές κατηγορίες: α) baccalauréat général (γενικό πτυχίο) β) baccalauréat professionnel (επαγγελματικό πτυχίο) και γ) baccalauréat technologique (τεχνολογικό πτυχίο).

Το baccalauréat general έχει θεωρητικής κατεύθυνσης χαρακτήρα και διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες μελέτης που αποκαλούνται ‘séries’: Η série scientifique που έχει αντικείμενο μελέτης τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά, η serie économique et sociale που επικεντρώνεται στην οικονομία, τις κοινωνικές επιστήμες και τα μαθηματικά και η série littéraire που εστιάζει στη γαλλική, τις ξένες γλώσσες, την ιστορία, τη φιλοσοφία, τη γεωγραφία και τις τέχνες (ως κύκλο επιλογής).

Πρέπει να διασαφηνιστεί όμως πως οι séries δεν είναι ειδικότητες και για τον λόγο αυτό, κάθε κάτοχος bac (όπως αλλιώς είναι γνωστό το baccalauréat), έχει το δικαίωμα να εγγραφεί σε οποιοδήποτε δημόσιο πανεπιστήμιο επιθυμεί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τον Φεβρουάριο του 2018 η κυβέρνηση της Γαλλίας ανακοίνωσε μια σειρά από μέτρα που στοχεύουν στη δραστική αλλαγή του χαρακτήρα της γαλλικής δημόσιας παιδείας. Το σχέδιο της κυβέρνησης Εντουάρ Φιλίπ με τη στήριξη του προέδρου Εμανουέλ Μακρόν επικεντρώνεται γύρω από τρεις άξονες:

- Την αναδιάρθρωση του baccalauréat: σύμφωνα με το νέο σχέδιο, η απόκτηση του baccalauréat περνάει στη δικαιοδοσία των λυκείων και είναι συνδεδεμένο με τις «αποδόσεις» των λυκείων στις λίστες αξιολόγησης του υπουργείου. Το μέτρο δέχτηκε ισχυρή κριτική ότι έχει στόχο τη δημιουργία πολλών και διαφορετικών απολυτήριων ανάλογα με την γεωγραφική καταχώρηση του κάθε σχολείου.
- Την αλλαγή του συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκεκριμένα, το νέο μέτρο εισαγάγει μια νέα πλατφόρμα για την κατανομή των αποφοίτων λυκείου στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Γαλλίας με το όνομα ‘parcoursup’. Κάθε πανεπιστήμιο θα λαμβάνει μια λίστα με υποψήφιους που το έχουν επιλέξει ως πρώτη επιλογή και μέσω του parcoursup θα επιλέγει ποιους επιθυμεί.

Σημειωτέον είναι ότι ως κριτήρια αποσύρεται η εντοπιότητα και η κλήρωση που ίσχυε και εισάγεται η συνέντευξη και το προφίλ του χαρακτήρα του υποψηφίου. Για το 'parcoursup' ασκήθηκε δριμεία κριτική, καθώς σύμφωνα με τους επικριτές του μειώνει τις πιθανότητες εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των υποψηφίων που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα με χαμηλά εισοδήματα.

- Την αναδιάρθρωση των πανεπιστημιακών τμημάτων (Μπουγιούκος, 2018)

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (ISCED 5 έως ISCED8)

Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη Γαλλία χαρακτηρίζεται από ποικιλία ιδρυμάτων με διαφορετικούς στόχους, δομές, και προϋποθέσεις εισδοχής. Υπάρχουν τρία είδη ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης : τα πανεπιστήμια, τα EPA και τα ιδιωτικά ιδρύματα και σχολεία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο μεγαλύτερος αριθμός των πανεπιστημίων είναι πολυεπιστημονικός. Τα περισσότερα έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια έξω από τις μεγάλες πόλεις. Ορισμένα από τα πανεπιστήμια είναι δομημένα γύρω από στενά ζεύγη τομέων όπως οι επιστήμες και η υγεία, οι επιστήμες και οι τέχνες, η ιατρική και το δίκαιο, ο νόμος και οι τέχνες.

Τα EPA παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και υπάγονται στην αρμοδιότητα διαφόρων υπουργείων. Κάποια από αυτά είναι τα εξής: ανώτερα ιδρύματα στρατιωτικής εκπαίδευσης, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Άμυνας, ανώτατα ινστιτούτα καλλιτεχνικών σπουδών, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Πολιτισμού, ανώτερα γεωργικά ιδρύματα, τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Γεωργίας.

Τα Ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν δύο τύπους: α) Ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (13 στη Γαλλία) τα οποία προσφέρουν προγράμματα γενικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και β) τα ιδιωτικά τεχνικά και προξενικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, (συνολικού αριθμού 134).

Μια άλλη κατηγορία πανεπιστημίου είναι η Ecole Normale Supérieure (ENS). Υπάρχουν συνολικά τέσσερα (Παρίσι, Fontenay / Saint-Cloud, Lyon και Cachan) και θεωρούνται από τα πιο αναγνωρισμένα Grandes écoles. Υπάγονται στο Υπουργείο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι σπουδαστές που φοιτούν σε αυτά τα σχολεία (γνωστοί ως normaliens) έχουν το καθεστώς «δημόσιων υπαλλήλων στην κατάρτιση» και λαμβάνουν μισθό για τη διάρκεια των σπουδών τους. Η δοκιμασία εισαγωγής είναι μια δοκιμή για την πρόσληψη σε δημόσια υπηρεσία. Σε αντάλλαγμα, οι σπουδαστές υπογράφουν σύμβαση εργασίας

τουλάχιστον δέκα ετών (η οποία αρχίζει από το πρώτο έτος σπουδών τους) για κρατικές ή τοπικές διοικήσεις ή δημόσιες επιχειρήσεις. (EACEA, p.155).

4.3 Αξιολόγηση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος

4.3.1 Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η αξιολόγηση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος υποστηρίζεται σε κεντρικό επίπεδο από το Τμήμα Αξιολόγησης, Προοπτικής, Διερεύνησης και Απόδοσης (DEPP - Direction de l' Evaluation, de la Prospective et de la Performance) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας (Ministère de l' Education Nationale) και από τους φορείς Γενικής Επιθεώρησης Εθνικής Παιδείας (IGEN) και Γενικής Επιθεώρησης της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (IGAENR). Το 2005 ιδρύθηκε και το Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης. Ας αναλύσουμε όμως τον κάθε φορέα χωριστά, σταχυολογώντας τις αρμοδιότητες του.

- 1) Η Διεύθυνση Αξιολόγησης, Σχεδιασμού και Επίδοσης (DEPP - Direction de l' Évaluation, de la Prospective et de la Performance) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας είναι ένα τμήμα υπεύθυνο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος αξιολογήσεων, ερευνών και μελετών για όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα συμμετέχει σε διεθνή προγράμματα για τη σύγκριση των επιδόσεων και των τρόπων λειτουργίας των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων. Επίσης εκπονεί ποσοτικές έρευνες του συστήματος, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των μαθητών. Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δίνει το DEPP στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων και για το λόγο αυτό σχεδίασε δείκτες τόσο για την Πρωτοβάθμια, όσο και για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που επέτρεψε τις συγκρίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
- 2) Οι αρμοδιότητες της Γενικής Επιθεώρησης Εθνικής Παιδείας (IGEN - Inspection Générale de l' Éducation Nationale) έχουν διοικητικό και αξιολογικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα η IGEN είναι υπεύθυνη για την πρόσληψη και κατάρτιση, αλλά και παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των επιθεωρητών, των διευθυντών σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των συμβούλων συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Συμμετέχει επίσης στη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (νόμος-πλαίσιο 1989) που αφορά το διδακτικό

περιεχόμενο, τα προγράμματα σπουδών, τις παιδαγωγικές μεθόδους, τα μέσα και τα σχολικά αποτελέσματα. Τέλος, η υπηρεσία είναι υπεύθυνη για την δημοσίευση μιας ετήσιας έκθεσης με θέμα τις καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, προσφέροντας έτσι στον Υπουργό συμβουλές και προτάσεις.

- 3) Η Γενική Επιθεώρηση της Διοίκησης της Εθνικής Εκπαίδευσης και της Έρευνας (IGAENR - Inspection Générale de l' Administration de l' Éducation Nationale et de la Recherche), η οποία αναφέρεται στα δύο αρμόδια Υπουργεία, έχει αρμοδιότητες σχετικές με την έρευνα και την εκπαίδευση από την μικρότερη εκπαιδευτική βαθμίδα, δηλαδή το Νηπιαγωγείο μέχρι την μεγαλύτερη, το Πανεπιστήμιο. Τα καθήκοντα της IGAENR περιλαμβάνουν τον έλεγχο, την αξιολόγηση, την παροχή συμβουλευτικού έργου και την υποβολή προτάσεων στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας. Η IGAENR διερευνά και αξιολογεί τις δομές των σχολικών δικτύων, την προσαρμογή των δομών αυτών στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, τις προσλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, τον σχολικό εξοπλισμό, τη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς και την οικονομική διαχείριση αυτών των μονάδων. Επίσης διενεργεί αξιολογήσεις σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, τις οποίες κοινοποιεί στις επιτροπές μορφωτικών υποθέσεων του Κοινοβουλίου.
- 4) Τέλος, το Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης είναι ένα συμβουλευτικό όργανο που υποστηρίζεται από συμβουλευτική επιτροπή που απαρτίζεται από εκπροσώπους των συνδικαλιστικών οργανώσεων, των συλλόγων των γονέων και των μαθητών και άλλων σχετικών φορέων. Έργο του είναι η υποβολή προτάσεων, μέσω των ετήσιων εκθέσεων που δημοσιεύει, σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, τα προγράμματα σπουδών και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. (ΑΕΕ, Γαλλία)

Αξιολόγηση όμως στην γαλλική εκπαίδευση υπάρχει όχι μόνο σε εθνικό επίπεδο, αλλά και σε περιφερειακό, και αποτελεί ευθύνη των περιφερειακών αρχών επιθεώρησης. Το έργο τους εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των 30 Ακαδημιών που εποπτεύονται από τους Διευθυντές των Ακαδημιών σε συνεργασία με έναν Γενικό Επιθεωρητή. Οι περιφερειακές αρχές επιθεώρησης περιλαμβάνουν δύο κατηγορίες Επιθεωρητών που είναι οι εξής:

- 1) Οι Περιφερειακοί Επιθεωρητές Εκπαίδευσης / Επιθεωρητές της Ακαδημίας (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux - Inspecteurs d' Académie), οι οποίοι έχουν στην αρμοδιότητα τους τη Γενική και την Τεχνολογική Εκπαίδευση στα λύκεια και τα

κολλέγια. Εδρεύουν σε μία Ακαδημία και επιθεωρούν το διοικητικό προσωπικό, τους διευθυντές των Κέντρων Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής και τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος τους είναι συμβουλευτικός ως προς τον Διευθυντή της Ακαδημίας, αλλά και γενικότερα προς το εκπαιδευτικό σύστημα στο επίπεδο της Ακαδημίας, σε θέματα βέβαια που σχετίζονται με την ειδικότητά τους. Συμβάλλουν στην οργάνωση των εξετάσεων και κάνουν επιθεωρήσεις στα σχολεία της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των Τεχνικών Λυκείων. Τέλος, παρέχουν υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους.

- 2) Οι Επιθεωρητές Εθνικής Παιδείας (Inspecteurs de l'Éducation Nationale) είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από παρατήρηση της διδασκαλίας και διάλογο με βάση παιδαγωγικά και διοικητικά κριτήρια. Ανάλογα με την περιφέρεια και τον αριθμό των επιθεωρητών που έχει στη διάθεση της, ποικίλλει και η συχνότητα των αξιολογήσεων. Έτσι στα λύκεια και τα κολλέγια η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών γίνεται κάθε 6-7 χρόνια.

Μετά τη διενέργεια της εξωτερικής αξιολόγησης, αναλύονται τα αποτελέσματα και ακολουθούν οι συστάσεις. Στη Γαλλία, σε ό,τι αφορά τη βαθμίδα του δημοτικού, η δέσμευση προς τις συστάσεις θεωρείται περισσότερο ηθική παρά συμβατική.

Μετά από τις συστάσεις, τα σχολεία, οι αξιολογητές και οι αρμόδιες αρχές προχωρούν στην ανάληψη δράσεων που μπορούν να διακριθούν γενικά σε τρεις κατηγορίες:

1. Διορθωτικές ενέργειες (δράσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση αδυναμιών και ελλείψεων)
2. Πειθαρχικά μέτρα (επιβάλλονται από τις αρμόδιες αρχές εκεί όπου οι διορθωτικές ενέργειες δεν είχαν αποτέλεσμα)
3. Βελτιωτικές δράσεις (στόχος η αναγνώριση, διάδοση και προώθηση των καλών πρακτικών)

Διορθωτικά μέτρα για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας μπορεί να είναι η επιπλέον κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατόπιν συστάσεων των αξιολογητών ή οι πρόσθετοι πόροι για την αύξηση του προσωπικού.

Πειθαρχικά μέτρα επιβάλλονται μόνο στην περίπτωση αδυναμίας ανταπόκρισης στις συστάσεις των αξιολογητών. Τα πειθαρχικά μέτρα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

1. αυτά που απευθύνονται στο προσωπικό του σχολείου και μπορεί να είναι πρόστιμα, κυρώσεις ή απόλυση

2. εκείνα που αφορούν το σχολείο ως σύνολο (μείωση προϋπολογισμού, ακύρωση της νομικής βάσης του, οριστική παύση λειτουργίας)

Τέλος, σχετικά με τις βελτιωτικές δράσεις, η λογική της εξωτερικής αξιολόγησης στη Γαλλία, και συγκεκριμένα στη βαθμίδα του δημοτικού, εδράζεται στη θεώρηση όχι μόνο του εντοπισμού των αδυναμιών στις επιδόσεις των σχολείων, αλλά και της προβολής των σχολείων εκείνων που επιτυγχάνουν καλά αποτελέσματα, ώστε να ξεχωρίσουν καλές πρακτικές, να ωφεληθούν τα σχολεία αυτά (λαμβάνουν πρόσθετους πόρους), αλλά και γενικότερα ολόκληρο το σύστημα. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Άξιον αναφοράς είναι ότι η αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών εφαρμόστηκε πολύ αργότερα. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα δημοσιευμένα ανά έτος αποτελέσματα των λυκείων, για τα οποία το Υπουργείο Παιδείας αποδίδει λόγο και παρέχει στους διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στους εκπαιδευτικούς τα εργαλεία για την βελτίωση της αποδοτικότητας τους.

Η αντίληψη αυτή, ότι δηλαδή η αξιολόγηση είναι ένα μέσο ανάπτυξης των ιδρυμάτων, είχε σαν αποτέλεσμα την ίδρυση του Ανώτατου Συμβουλίου Σχολικής Αξιολόγησης (Haut Conseil de l'évaluation de l'école) το 2000. Αποστολή του είναι η αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών και της επίδοσης των εκπαιδευτικών μονάδων ή πρακτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ακόμα και την Ανώτατη και την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Τέλος, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Γαλλία γίνεται με γνώμονα τη διαχείριση του προϋπολογισμού και τη βοήθεια σχετικά σταθερών δεικτών. Πρόκειται για έναν οργανικό νόμο 'περί οικονομικών', ένα «οικονομικό σύνταγμα»,(συντομογραφία LOLF) που έχει αξία ανώτερη από το κοινό δίκαιο και καθιστά υποχρεωτική την αξιολόγηση των φορέων με στόχο τον εκσυγχρονισμό της κρατικής διαχείρισης. Δημοσιεύτηκε την 1^η Αυγούστου του 2001 και τέθηκε σε ισχύ σταδιακά για ολόκληρη τη διοίκηση. (Loi organique relative aux lois de finances, 2018)

4.3.2 Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων εφαρμόστηκε σταδιακά στη Γαλλία από τη δεκαετία του 1980 και σήμερα είναι υποχρεωτική για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι σχολικές μονάδες υποχρεούνται να καταρτίσουν ένα «Σχέδιο του Ιδρύματος» (Le projet de l'établissement) στο οποίο προσδιορίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα επιτευχθούν οι εθνικοί στόχοι και θα υλοποιηθούν

τα Προγράμματα Σπουδών, ώστε να προσαρμόζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το εκπαιδευτικό έργο στις ανάγκες των μαθητών. Έτσι κάθε χρόνο το Διοικητικό Συμβούλιο του σχολείου συντάσσει μια έκθεση σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη την εφαρμογή του «Σχεδίου του Ιδρύματος», τους στόχους του και τα αποτελέσματά του.

Επίσης κάθε σχολείο καταρτίζει ένα «συμβόλαιο στόχων» (contrat d'objectifs), στο οποίο προσδιορίζονται οι στόχοι που θα πρέπει να επιτευχθούν τα επόμενα χρόνια, καθώς και οι δείκτες αξιολόγησης των αποτελεσμάτων σε σχέση με την επίτευξη τους. Πρόκειται για ένα μέρος της διαδικασίας εκσυγχρονισμού των δημόσιων πολιτικών σύμφωνα με το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας. (Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα διάφορα αυτά εργαλεία αξιολόγησης δεν χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση των πρακτικών, αλλά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περισσότερο ως πρακτικές που καλύπτουν τους ελέγχους και την πιστοποίηση. Η εξωτερική αξιολόγηση είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη και διαμορφωμένη που υποδηλώνει την υποχρέωση λογοδοσίας των αξιολογούμενων σχολείων προς το κράτος και την κυβέρνηση. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδική, 2015). Η κουλτούρα της αξιολόγησης στη Γαλλία είναι πρόσφατη και με αργούς ρυθμούς επιχειρείται η μετατροπή της εποπτείας σε παιδαγωγικό έλεγχο που συνοδεύεται από υποστήριξη και συμβουλευτική. (European Commission/ Eurydice).

4.3.3 Αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων και των υπόλοιπων Ιδρυμάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γαλλία, αλλά και γενικότερα στην Ευρώπη γίνεται σε ποσοστό που αγγίζει το 90% από την κοινωνία. Φυσικό επακόλουθο είναι οι πολίτες να επιθυμούν να γνωρίζουν τα χρήματα που προσφέρουν σε ποιες δραστηριότητες διατίθενται και αν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι υψηλή.

Η Γαλλία είναι μια από τις πρωτοπόρες χώρες που το 1985, προσπαθώντας να είναι υπεύθυνη απέναντι στους πολίτες της, ίδρυσε Εθνικά Συστήματα Διασφάλισης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης τοποθετώντας την αξιολόγηση στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων της.

Υπάρχουν οκτώ τύποι αξιολόγησης ή πιστοποίησης: η αξιολόγηση προγράμματος και ιδρύματος, ο έλεγχος μηχανισμού διασφάλισης και ποιότητας στο ίδρυμα, η πιστοποίηση προγράμματος και ιδρύματος, και η συγκριτική αξιολόγηση θέματος και προγράμματος.

Συνήθως χρησιμοποιούνται περισσότεροι από έναν τύπο αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική αξιολόγηση είναι προαπαιτούμενη για τους περισσότερους τύπους αξιολόγησης και πιστοποίησης. Η υπεύθυνη ομάδα αποτελείται από μέλη της διοίκησης και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από Εθνικές Επιτροπές (Comite National Devaluation), που απαρτίζονται από διακεκριμένους επιστήμονες. Οι εκθέσεις αξιολόγησης που παράγονται, δημοσιοποιούνται, έτσι ώστε να υπάρχει διαφάνεια, αλλά και το κατάλληλο πλαίσιο για την ανταλλαγή καλών πρακτικών ανάμεσα στα ιδρύματα.

Τέλος, υπάρχει ο Οργανισμός Αξιολόγησης της Έρευνας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (AERES), στελεχωμένος από 25 γαλλικά και ξένα μέλη αναγνωρισμένα για την ποιότητα της επιστημονικής συμβολής τους. Ο οργανισμός αυτός αξιολογεί, αλλά δεν λαμβάνει αποφάσεις πχ σχετικά με τη χρηματοδότηση των ερευνητικών μονάδων. Τις αποφάσεις αυτές λαμβάνει το κράτος και τα κατ'αρμοδιότητα όργανα του. Το AERES αξιολογεί: α) το ίδρυμα και το προσωπικό β) τις ερευνητικές μονάδες και γ) τα μαθήματα και τα προσόντα. (EACEA, Organisation of the education system in France 2009-2010).

Κεφάλαιο 5^ο: Η περίπτωση της Σουηδίας

5.1 Εισαγωγή

Η Σουηδία είναι μια σκανδιναβική χώρα που παρ' ότι πληθυσμιακά δε διαφέρει σημαντικά από την Ελλάδα, αποτελεί χώρα-πρότυπο κράτους πρόνοιας. Χαρακτηρίζεται από απόλυτο σεβασμό στις δημοκρατικές αρχές, τα δικαιώματα των πολιτών, την ισότητα των ανθρώπων και γενικότερα προβάλλεται ως μια χώρα πλούτου, έλλειψης ανεργίας και γενικότερης ευζωίας, θωρακισμένη με ένα άριστο εθνικό σύστημα υγείας και εκπαίδευσης.

Στο παρόν κεφάλαιο, θα αποπειραθεί να σκιαγραφηθεί το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα και πιο συγκεκριμένα το αξιολογικό σύστημα που ισχύει για τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Υπεύθυνο για την εκπαίδευση, την έρευνα και τις πολιτικές νεολαίας είναι το Υπουργείο Παιδείας και Έρευνας. Πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η Σουηδία να είναι ένα εξέχον κράτος γνώσης και έρευνας που χαρακτηρίζεται από υψηλά πρότυπα. Έτσι το Υπουργείο Παιδείας και έρευνας ασχολείται με θέματα που αφορούν τη σχολική επίδοση, τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών, την επιχορήγηση σπουδών και τις συνθήκες διαβίωσης των νέων ανθρώπων. Επίσης ασχολείται με τον σχεδιασμό και την κατάστρωση του προϋπολογισμού της κεντρικής κυβέρνησης για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, της ακαδημαϊκής έρευνας, αλλά και την οικονομική στήριξη των φοιτητών, την εκπαίδευση ενηλίκων και άλλες πολιτικές νεολαίας.

5.2 Βαθμίδες εκπαίδευσης και κυβερνητικές αρχές στη Σουηδία

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτήρα αποκεντρωτικό μετά τη σημαντική διοικητική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε το 1990. Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι οι εξής:

- Προσχολική (förskola): η προσχολική εκπαίδευση της Σουηδίας ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών από το 1996, ενώ πρότερα ανήκε στο Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Παρέχεται από τους δήμους σε παιδιά ηλικίας 1-6 ετών. Για τα παιδιά αυτής της ηλικίας υπάρχουν κι άλλες δομές που έχει εξασφαλίσει η κοινωνική μέριμνα όπως παιδικοί σταθμοί, σχολικοί παιδότοποι, κέντρα ελεύθερου χρόνου και κέντρα με ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τις ώρες πριν και μετά το σχολείο ή τις διακοπές. Το ποσό της

επιχορήγησης του δήμου για κάθε παιδί εξαρτάται από την ηλικία του και από το αν οι γονείς εργάζονται, σπουδάζουν, είναι άνεργοι ή σε γονική άδεια για άλλο παιδί. Το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου τονίζει ιδιαίτερα τον ρόλο και τη σημασία του παιχνιδιού σε αυτήν την ηλικία και έχει στόχο την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του νηπίου ανεξάρτητα από το φύλο.

- Ένα χρόνο πριν από το πρώτο έτος υποχρεωτικής εκπαίδευσης (förskoleklass): όλα τα παιδιά 6 ετών δικαιούνται μια θέση στη «προσχολική ηλικία» που αποτελεί μια βαθμίδα που έχει σχεδιαστεί για να τονώσει τη μάθηση και την ανάπτυξη και να προετοιμάσει τα παιδιά για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παρόλο που η förskoleklass δεν είναι υποχρεωτική, σχεδόν όλα τα παιδιά της Σουηδίας την παρακολουθούν.

- Υποχρεωτική εκπαίδευση (grundskolan): είναι εννιάχρονη και αποτελείται από τρία στάδια που είναι τα εξής α) lågstadiet (έτη 1-3) β) mellanstadiet (έτη 4-6) και στη συνέχεια γ) högstadiet (έτη 7-9). Η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μπορεί να διαφέρει από 6 έως 8 ετών και καθορίζεται από τη βούληση των κηδεμόνων, υποχρεωτικά όμως είναι εννιάχρονη. Επίσης η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τα Sami schools για τα παιδιά των ιθαγενών Sam, τα ειδικά σχολεία (specialskolan) για κωφά παιδιά και τα sarskolan για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα σουηδικά σχολεία είναι ελεύθερα να οργανώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν, ποιο θα είναι το μέγεθος της τάξης, αν θα αποτελείται από μικτές ηλικίες, τα θέματα που θα καλυφθούν στα μαθήματα και το εκπαιδευτικό υλικό.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες στη Σουηδία είναι επανδρωμένες, εκτός από εκπαιδευτικούς, με κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, νοσοκόμο, φροντιστή, υπεύθυνους για την καθαριότητα, μάγειρες για τα σχολικά γεύματα, βιβλιοθηκάριο και τεχνικό υπολογιστών. (Καραγιάνης, 2016). Επίσης, τα σχολεία διαθέτουν εξοπλισμένες βιβλιοθήκες, και μικρότερους χώρους μελέτης για παιδιά με διάσπαση προσοχής (Μπιλάλη, 2008), αλλά και ησυχαστήρια για να χαλαρώσουν μαθητές σε στιγμές έντασης ή κατάθλιψης.

- Ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: το «Γυμνάσιο» (έτη 10-12) είναι προαιρετικό και περιέχει μια ποικιλία 18 εθνικών προγραμμάτων διάρκειας 3 ετών το καθένα, από τα οποία τα 6 είναι προπαρασκευαστικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως το

πανεπιστήμιο και τα 12 είναι επαγγελματικά. Οι προϋποθέσεις εισόδου διαφέρουν μεταξύ προγραμμάτων, όμως όλα απαιτούν από τους μαθητές στο τελευταίο έτος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης να έχουν συγκεκριμένη βαθμολογία στα σουηδικά, τα αγγλικά και τα μαθηματικά. Υπάρχουν επίσης σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για άτομα με νοητική υστέρηση καθώς και προγράμματα για αθλητές. Το 2014 περίπου το 88% του ετήσιου μαθητικού δυναμικού της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έλαβε πτυχίο αποφοίτησης. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκονται κάτω από την εποπτεία των δήμων, οι οποίοι είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν στους μαθητές όλα τα απαραίτητα υλικά για τη σχολική εργασία, αλλά και σχολικά γεύματα, υγειονομική περίθαλψη και σχολικές μεταφορές. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005, σ.126)

- Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Όπως προαναφέρθηκε το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα αποκεντρωτικό, κι έτσι την ευθύνη για την τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν την έχει μόνο η κυβέρνηση, αλλά και οι περιφέρειες και οι ιδιώτες. Όλα βέβαια τα σουηδικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται κάτω από την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας, εκτός από το Πανεπιστήμιο Γεωργικών Σπουδών που υπάγεται στο Υπουργείο Γεωργίας. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια και πανεπιστημιακά κολέγια. Όλα τα πτυχία είναι προσαρμοσμένα στη δομή που συμφωνήθηκε στη συμφωνία της Μπολόνια, δηλαδή σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό και διδακτορικό. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004, σ. 98)

Σε ότι αφορά τις κυβερνητικές αρχές που έχουν κυρίαρχο ρόλο στη θέσπιση εκπαιδευτικών προτύπων, αυτές είναι πέντε. Μέσα σε κλίμα αμοιβαίας ευθύνης οι πέντε αυτές αρχές συνεργάζονται σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο και είναι οι ακόλουθες:

- Η Σουηδική Επιθεώρηση Σπουδών: μέσω επιθεωρήσεων που πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα εξετάζει την ποιότητα των σχολείων σε ολόκληρη τη χώρα καθώς και την τήρηση του νόμου περί εκπαίδευσης. (Skolinspektionen)
- Η Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης: διαχειρίζεται τις δημόσιες χρηματοδοτήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και παρέχει γενικότερες πληροφορίες.
- Η Εθνική Μονάδα Εκπαίδευσης Ειδικών Αναγκών: παρέχει στα άτομα με αναπηρίες (παιδιά και ενήλικες) ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και ανάπτυξης.
- Η Εθνική Υπηρεσία για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: ερευνά, μελετά και αναλύει τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αποφασίζει ποια προγράμματα πρέπει να

συμπεριληφθούν στην ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση και χρηματοδοτεί τους εκπαιδευτικούς παρόχους. Η υπηρεσία αυτή ελέγχει και αξιολογεί επίσης την ποιότητα καθώς και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

- Το Σχολικό Συμβούλιο Sami: πρόκειται για μια υπηρεσία για τα δημόσια σχολεία Sami και τις συναφείς δραστηριότητες τους.

5.3 Η Αξιολόγηση του Σουηδικού εκπαιδευτικού συστήματος

5.3.1. Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ο όρος «αξιολόγηση» στη Σουηδία δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά αναφέρεται σε τέσσερα δομικά στοιχεία της εκπαίδευσης:

1. Στην ατομική επίδοση των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών σε επίπεδο τάξης, εκτός σχολείου και σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε συνεχή βάση από τους εκπαιδευτικούς με διάφορες μεθόδους και μέσω μιας Τράπεζας Θεμάτων. Οι αξιολογήσεις σε εθνικό επίπεδο έχουν διαγνωστικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (έτη 3-5), ενώ στην τελευταία τάξη (έτος 9) τελικό. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό είναι ότι οι μαθητές στις τελικές εθνικές εξετάσεις αξιολογούνται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς που τους διδάσκουν στην τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όλη όμως αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα παράλληλα με ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές δηλαδή ενθαρρύνονται να θέτουν οι ίδιοι στόχους, τους οποίους ελέγχουν αν επιτυγχάνουν, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες αυτοαξιολόγησης.
2. Στην επίδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου δηλαδή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από τους διευθυντές των σχολείων και συνδέεται άμεσα με τη μισθοδοσία τους μέσω ενός αποκεντρωμένου συστήματος αμοιβών.
3. Στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Με τον όρο αυτό εννοούμε την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την οργάνωση στο σχολείο και τη σχολική ηγεσία. Για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των σχολείων διεξάγονται επιθεωρήσεις σε εθνικό, περιφερειακό, αλλά και τοπικό και σχολικό επίπεδο παράλληλα με ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις σε περιφερειακό επίπεδο λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ανάγκες και την τοπική οικονομία. Μάλιστα, πολλές περιφέρειες

έχουν αναπτύξει εξελιγμένα συστήματα αξιολόγησης των σχολείων, όπως το παράδειγμα της περιφέρειας της Στοκχόλμης. Εκεί, η αξιολόγηση βασίζεται σε ένα σύστημα δεικτών ποιότητας που διερευνά την επίδοση των μαθητών σε περιφερειακό επίπεδο, τις εκθέσεις των σχολείων ή διαφορετικών ομάδων σχολείων (πχ. της προσχολικής αγωγής, της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κ.α.) καθώς και τις εκθέσεις από την Επιθεώρηση της Περιφέρειας που εστιάζουν στα προγράμματα σπουδών. Η περιφέρεια θέτει στόχους για τα σχολεία της αρμοδιότητας της λαμβάνοντας τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά, και κάθε σχολείο στοχοθετεί για τον εαυτό του. Οι υπεύθυνοι της περιφέρειας παρακολουθούν και ελέγχουν τη σχολική απόδοση με βάση το σύστημα δεικτών ποιότητας τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο. Ένα διαφορετικό σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζουν άλλες περιφέρειες είναι το “peer evaluation system”. Πρόκειται για ένα σύστημα κατά το οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου ορίζονται ως αξιολογητές απόδοσης ενός άλλου σχολείου. Επίσης, κάποιες περιφέρειες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, με τα οποία διερευνούν τον βαθμό ικανοποίησης των γονέων, των μαθητών και ενίοτε των εργοδοτών σχετικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

4. Στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του Υπουργείου, το οποίο παρακολουθεί τα αποτελέσματα του συστήματος, όχι όμως και τη διαδικασία. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνονται υπόψη η συμμετοχή σε διεθνείς αξιολογήσεις, οι δείκτες των εθνικών αξιολογήσεων, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από την Επιθεώρηση και οι εκθέσεις αξιολόγησης από τον Εθνικό Φορέα για την Εκπαίδευση. Το Υπουργείο και ο Εθνικός Φορέας Εκπαίδευσης έχει στη διάθεση του δύο βάσεις δεδομένων: α) τη βάση δεδομένων “SIRIS” και β) τη βάση δεδομένων “SALSA”. Η SIRIS περιέχει στατιστικά δεδομένα για τα σχολεία όπως:

- Τον αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών
- Την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών
- Τα προσόντα των εκπαιδευτικών (πτυχιούχοι, μεταπτυχιακοί, διδακτορικοί)
- Τον αριθμό των μαθητών που γίνονται δεκτοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Τα αποτελέσματα των εθνικών εξετάσεων στο 9^ο έτος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και των εξετάσεων στο λύκειο
- Τα αποτελέσματα των σχολείων όπως προκύπτουν από τη σχολική επιθεώρηση

Η βάση δεδομένων SALSA περιλαμβάνει στοιχεία σχετικά με την αναλογία των μαθητών που στο 9^ο έτος κατέχουν το βασικό επίπεδο γνώσεων με βάση τις διαπιστωμένες επιδόσεις τους στο 9^ο έτος.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα είναι «ανοικτά» και διαθέσιμα στους εθνικούς επιθεωρητές, στους περιφερειακούς αξιολογητές, αλλά και στα σχολεία για την εσωτερική τους αυτοαξιολόγηση.

Τέλος, η Σχολική Επιθεώρηση πραγματοποιεί τακτικές επισκέψεις σε όλα σχολεία, από την προσχολική εκπαίδευση έως την εκπαίδευση ενηλίκων και προσφέρει προφορική αλλά και γραπτή ανατροφοδότηση μέσω εκθέσεων σε τυποποιημένη φόρμα. Σε περίπτωση που μια εκπαιδευτική μονάδα δεν πληροί τις εθνικές απαιτήσεις η Σουηδική Επιθεώρηση Σχολείων έχει τη δυνατότητα να ασκήσει πιέσεις, ώστε να διορθώσει τις δραστηριότητες της, αλλά και να κάνει χρήση κυρώσεων. (π.χ. χρηματικό πρόστιμο ή ακόμη και ανάκληση της άδειας λειτουργίας σε περίπτωση ανεξάρτητου σχολείου). (skolinspektionen).

5.3.2 Αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της αξιολογικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σουηδίας που εφαρμόζεται υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων των προγραμμάτων σπουδών και ο σχεδιασμός παρεμβάσεων για την ικανοποιητική και αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων αυτών.

Οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές δεν είναι αυτές που ρυθμίζουν τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, καθώς το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποκεντρωτικό χαρακτήρα. Έτσι κάθε σχολείο σχεδιάζει και διαμορφώνει τις διαδικασίες που θεωρεί αποτελεσματικότερες μόνο του. Συνεπώς στο σουηδικό σχολείο παρουσιάζεται μια έντονη ποικιλομορφία ως προς τις διαδικασίες αξιολόγησης που ακολουθεί η κάθε εκπαιδευτική μονάδα από περιοχή σε περιοχή.

Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για τη διεξαγωγή της διαδικασίας της αξιολόγησης. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό συντάσσει μια έκθεση ποιότητας, στη σύνταξη της οποίας μπορούν να συμμετέχουν και οι γονείς των παιδιών. Την έκθεση αυτή την υποβάλλει στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες με τη σειρά τους και βάσει των εκθέσεων αυτών,

συντάσσουν μια νέα έκθεση για το σύνολο των σχολείων που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα τους. Οι ευρύτερες αυτές εκθέσεις δημοσιοποιούνται στην κοινότητα έτσι ώστε γονείς, μαθητές και οποιοσδήποτε άλλος εμπλεκόμενος ή ενδιαφερόμενος να έχει πρόσβαση σε αυτές.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκινά με την αυτοανάλυση και την εκτίμηση περιβάλλοντος (ποιοι είμαστε), συνεχίζει με τη στοχοθέτηση και το σχεδιασμό (που θέλουμε να πάμε και πως θα φτάσουμε εκεί), και κλείνει με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (σε ποιο βαθμό τα καταφέραμε). Η στρατηγική αυτή στηρίζεται σε διάφορα εργαλεία, από τα οποία κάποια έχουν αναπτυχθεί από εθνικούς φορείς και άλλα από ιδιωτικές εταιρείες.

Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι η αυτοαξιολόγηση των σχολείων εξαρτάται από τρεις αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες:

1. Την ποιότητα της ανατροφοδότησης που παρέχεται στα σχολεία κατόπιν της εξωτερικής τους αξιολόγησης
2. Την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες να αξιοποιούν επικοινωνητικά την παρεχόμενη ανατροφοδότηση
3. Τον βαθμό επίδρασης των κινήτρων που δίνονται στα σχολεία ή αντίθετα των κυρώσεων που τους επιβάλλονται μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης

Στη Σουηδία η εσωτερική αξιολόγηση θεμελιώνεται ως λόγος και πρακτική με το επιχείρημα ότι είναι μια κανονιστική τεχνική – διαδικασία που βεβαιώνει ότι οι εμπλεκόμενοι στα σχολεία θα εντοπίζουν τα προβλήματα κάθε μεταρρύθμισης, ώστε να μην υπάρχει λόγος να επεμβαίνουν ούτε το κράτος, ούτε άλλες τοπικές αρχές (Johannesson, I. & Lindblad, S. & Simola, H., 2002)

5.3.3 Αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση

Για τη αξιολόγηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση υπεύθυνο είναι το Εθνικό Γραφείο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (högskoleverket). Το högskoleverket αξιολογεί όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Σουηδίας που απονέμουν γενικούς και επαγγελματικούς τίτλους βασικών σπουδών από το 2001. Στην αρμοδιότητα του δεν εμπίπτει η αξιολόγηση των μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, καθώς το δικαίωμα οργάνωσής τους έχει παραχωρηθεί στις πανεπιστημιακές σχολές en bloc. Αποστολή του είναι με τη διαδικασία της αξιολόγησης:

1. Να συμβάλλει στην βελτίωση του ποιοτικού έργου των ιδρυμάτων

2. Να ελέγξει αν η παρεχόμενη εκπαίδευση πληροί τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής

3. Να παράσχει πληροφορίες στους σπουδαστές, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να συγκρίνουν σχολές και τμήματα καθώς αυτοί επιλέγουν προγράμματα σπουδών (Γουγουλάκης, 2005)

Η αξιολόγηση διεξάγεται χρονικά σε τρεις φάσεις :

1^η φάση: Κάθε ίδρυμα προβαίνει σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης βάσει παραμέτρων και ερωτήσεων που θέτει η högskoleverket. Στη διαδικασία συμμετέχουν φοιτητές, καθηγητές και διοικητικό προσωπικό, καθώς και κοινωνικοί φορείς με τους οποίους συνεργάζεται το ίδρυμα.

2^η φάση: Εξωτερικοί αξιολογητές ελέγχουν την αυτοαξιολόγηση και επισκέπτονται το ίδρυμα, όπου έρχονται σε επαφή με τη μορφή συνεντεύξεων με φοιτητές, διοικητικό προσωπικό και καθηγητές. Έπειτα συντάσσουν ένα πόρισμα, στο οποίο αφενός επισημαίνουν τυχόν προβλήματα και αδυναμίες με παράλληλες βελτιωτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση τους, αφετέρου αναδεικνύουν τα θετικά σημεία λειτουργίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολογική αυτή έκθεση δεν συντάσσεται με πρόθεση κακόβουλης κριτικής και καταλογισμού ευθυνών.

3^η φάση: Ένα έως τρία χρόνια μετά τη δεύτερη φάση της αξιολόγησης γίνεται έλεγχος αν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν ακολουθήσει τις υποδείξεις και τις προτάσεις βελτίωσης των εξωτερικών αξιολογητών. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι το ίδρυμα δεν ανταποκρίνεται σε αυτές τις υποδείξεις, τότε η högskoleverket μπορεί να προβεί στην ανάκληση του δικαιώματος έκδοσης τίτλων σπουδών σε επιμέρους μαθήματα και τομείς σπουδών ή στη χειρότερη περίπτωση στη μη ανανέωση άδειας λειτουργίας τμήματος ή ιδρύματος. Η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων δεν επηρεάζεται από τα πορίσματα της εξωτερικής αξιολόγησης.

Τέλος, η högskoleverket στην αξιολόγηση που διενεργεί συμπεριλαμβάνει και ορισμένους ποιοτικούς συντελεστές, οι οποίοι θεωρείται ότι επιδρούν σημαντικά στον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέτοιοι συντελεστές είναι η συμμετοχή των φοιτητών, η ισότητα των φύλων, η πολιτιστική πολυμορφία, η συνεργασία με τον κοινωνικό περίγυρο, η διεθνοποίηση σε επίπεδο ανταλλαγών προσωπικού και φοιτητών, καθώς και η συνεργασία με άλλες χώρες σε κοινά ερευνητικά και εκπαιδευτικά προγράμματα. (Γουγουλάκης, 2005)

Κεφάλαιο 6^ο: Συγκριτική αποτίμηση Ελλάδος και των χωρών της ΕΕ

6.1 Εισαγωγή

Οι δυσκολίες που συναντάμε όταν επιχειρούμε τη σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων είναι πολλές, καθώς είναι συστήματα πολυσύνθετα που έχουν ιστορικό υπόβαθρο και επηρεάζονται από σωρεία παραγόντων. Σύμφωνα με τον Michael Sandler (1964, σ.307-314): «ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης είναι ένα πράγμα ζωντανό, αποτέλεσμα ξεχασμένων αγώνων και δυσκολιών και παραχωρημένων αντιπαραθέσεων».

Παρά ταύτα, η σύγκριση των αξιολογικών εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Σουηδίας παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς μέσω της συγκριτικής αποτίμησης των χαρακτηριστικών τους, μπορούν να εντοπισθούν όχι μόνο οι διαφορές τους, αλλά και τα σημεία σύγκλισης, καθώς και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που μπορούν να εφαρμοστούν στη χώρα μας προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

6.2 Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Γαλλίας

Αρχικά, θα επιχειρήσουμε τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ελλάδας και της Γαλλίας. Αναφορικά με την υποχρεωτικότητα, στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά στα πέντε χρόνια με τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, ενώ στη Γαλλία από τη σχολική χρονιά του 2019, τα παιδιά θα ξεκινούν τη σχολική τους σταδιοδρομία υποχρεωτικά από τα τρία τους χρόνια. Πρόκειται για μια σημαντική μεταρρύθμιση στη γαλλική εκπαίδευση που έχει χαρακτήρα περισσότερο συμβολικό, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας 3-6, ήδη φοιτούσαν σε παιδικό σταθμό. Και στις δύο χώρες λοιπόν παρατηρούμε ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι αναβαθμισμένος με προγράμματα σπουδών με εκπαιδευτικό παρά κοινωνικό χαρακτήρα.

Όσον αφορά την επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης, δηλαδή το δημοτικό, υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία ανάμεσα στις δύο χώρες: α) η ηλικία έναρξης των έξι ετών β) ένας μόνο δάσκαλος για το πλήρες πρόγραμμα σπουδών γ) στην πρώτη τάξη μαθαίνουν γραφή κι ανάγνωση. Η βασική διαφορά του ελληνικού από το γαλλικό δημοτικό είναι ότι το πρώτο διαρκεί έξι χρόνια, ενώ το δεύτερο πέντε. Επίσης διαφορά παρουσιάζεται σχετικά με τα χρόνια φοίτησης στο γυμνάσιο. Στην Ελλάδα το γυμνάσιο διαρκεί τρία χρόνια, ενώ στη

Γαλλία τέσσερα με διαφορετική χρονική αφετηρία (11 χρόνων για τη Γαλλία και 12 για την Ελλάδα), αλλά κοινή χρονική λήξη (15 ετών). Και στις δύο χώρες η υποχρεωτική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη Γαλλία όμως ολοκληρώνεται στην ηλικία των 15 ετών, ενώ στην Ελλάδα στην ηλικία των 16 ετών.

Στην Ελλάδα και στη Γαλλία, κατά τη διάρκεια της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή του λυκείου που διαρκεί και στις δύο περιπτώσεις τρία χρόνια, οι μαθητές επιλέγουν την κατεύθυνση που θα τους οδηγήσει στην ανώτατη. Οι κατευθύνσεις αυτές παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες.

Αναφορικά με το σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη Γαλλία, ο κάτοχος baccalauréat (το οποίο αποκτάται κατόπιν κρατικών εξετάσεων) είναι ελεύθερος να επιλέξει ένα από τα πανεπιστήμια της χώρας του, και μάλιστα όποια σχολή επιθυμεί, ακόμη και σχολές με μεγάλη ζήτηση, όπως νομική και ιατρική. Αντίθετα, στην Ελλάδα οι τελειόφοιτοι μαθητές του λυκείου δηλώνουν τα μαθήματα που θα εξεταστούν, με τα οποία έχουν πρόσβαση σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς διενεργούνται κρατικές εξετάσεις και οι υποψήφιοι ανάλογα με τον βαθμό που πετυχαίνουν, εισάγονται στα εκάστοτε τμήματα και σχολές. (Ελληνική Δημοκρατία, 2013).

Τέλος, σχετικά με την ανώτατη εκπαίδευση, και στην Ελλάδα και στην Γαλλία έχει εφαρμοστεί το σύστημα ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), οπότε οι σπουδές διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα: προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό. Η διαφορά που παρουσιάζουν οι δύο χώρες είναι ότι στην Ελλάδα η ανώτατη εκπαίδευση είναι μόνο δημόσια και παρέχεται δωρεάν, με εξαίρεση κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Διεθνούς Ελληνικού Πανεπιστημίου, ενώ στη Γαλλία η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσια και ιδιωτική.

Πρόκειται για δύο εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν συγκεντρωτικό χαρακτήρα, όπου οι σημαντικές αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνονται από το κέντρο, ενώ τα περιφερειακά όργανα έχουν την ευθύνη να εφαρμόζουν και να υλοποιούν τις αποφάσεις αυτές και οι σχολικές μονάδες έχουν ακόμα μικρότερο βαθμό αυτονομίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κοσμικό, ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχει νομικός διαχωρισμός Κράτους και Εκκλησίας.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για δύο εκπαιδευτικά συστήματα που έχουν διαφορετική διάρκεια ζωής, (το γαλλικό είναι σαφώς μακροβιότερο), κινούνται

προς διαφορετικές κατευθύνσεις εξυπηρετώντας όμως τους ίδιους στόχους. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2011).

Όσον αφορά τα αξιολογικά συστήματα των δύο χωρών, αυτά παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Η Γαλλία εφαρμόζει την εξωτερική αξιολόγηση τόσο σε εθνικό, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Αντιθέτως στην Ελλάδα, παρόλο που έχουν νομοθετηθεί αρκετές αξιολογήσεις, καμία από αυτές δεν εφαρμόστηκε. Η αντίθεση των συνδικαλιστικών φορέων ήταν τέτοια, που ‘ανάγκασε’ την ηγεσία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας να αποσύρει τα σχέδια νόμου λόγω πολιτικού κόστους, με αποτέλεσμα μετά το 1982, οπότε καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, έως σήμερα, να περιέλθουμε σε μια κατάσταση αξιολογικής απραξίας. Από τον Μάρτιο του 2019 αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή η αξιολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης σύμφωνα με τον νόμο 4547.

Όπως προαναφέρθηκε στο 4^ο κεφάλαιο, η Γαλλία χρησιμοποιεί έναν συνδυασμό εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς σύμφωνα με το γαλλικό Υπουργείο Παιδείας «η αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικής αυτοαξιολόγησης και εξωτερικού ελέγχου των σχολείων αποδεικνύεται ότι είναι η πιο ελπιδοφόρα προσέγγιση για την επίτευξη της ποιότητας του σχολείου».

Τέλος σε ότι αφορά την αξιολόγηση στην ανώτατη εκπαίδευση, οι δύο χώρες τείνουν να συγκλίνουν αρκετά. Και στις δύο χώρες εφαρμόζεται αξιολογικό σύστημα που έχει μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Μάλιστα και στις δύο περιπτώσεις η εσωτερική αποτελεί προαπαιτούμενο της εξωτερικής αξιολόγησης. Επιπλέον η εξωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα και στην Γαλλία διενεργείται από ανεξάρτητες αρχές σε εθνικό επίπεδο (Εθνικές Επιτροπές στη Γαλλία, ΑΔΠΙ στην Ελλάδα).

Καταληκτικά, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συγκεντρωτικό, στο πλαίσιο του οποίου δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Από την άλλη μεριά, στην Ελλάδα ψηφίζονται νόμοι, προτείνονται σχέδια Π.Δ., δημοσιεύονται Υπουργικές Αποφάσεις, και η εκπαιδευτική αξιολόγηση παραμένει ανενεργή με αποτέλεσμα όπως εύστοχα περιγράφει ο Μαυρογιώργος (2003, σ.26) «να περιφέρεται ως απειλή και ως φάντασμα».

6.3 Σύγκριση εκπαιδευτικών συστημάτων Ελλάδας – Σουηδίας

Ξεκινώντας τη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, δηλαδή την προσχολική, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σουηδικό σύστημα σε σύγκριση με το ελληνικό είναι περισσότερο προσανατολισμένο στη φροντίδα και φύλαξη των παιδιών, παρά στην εκπαίδευση, και αυτό το καταδεικνύει α) το γεγονός ότι εισήλθε στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Ερευνών μόλις το 1996 και β) η μη υποχρεωτικότητα φοίτησης.

Σχετικά με την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, την υποχρεωτική, τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών διαφέρουν αρκετά. Αρχικά, μια βασική διαφορά είναι η έναρξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που στη Σουηδία αποτελεί απόφαση των κηδεμόνων του μαθητή, ενώ στην Ελλάδα δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα επιλογής. Έπειτα η διάρθρωση των σχολικών τάξεων είναι εντελώς διαφορετική. Σημειωτέον επίσης είναι ότι στη Σουηδία η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννιάχρονη, ενώ στην Ελλάδα δεκατριάχρονη.

Επίσης, οι προϋποθέσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαφέρουν σημαντικά στις δύο χώρες. Στη Σουηδία οι μαθητές εισάγονται στην ανώτατη εκπαίδευση χωρίς να συμμετάσχουν σε τελικές εξετάσεις, παρά με τη βαθμολογία του απολυτηρίου τους, εν αντιθέσει με τους Έλληνες μαθητές που η εισαγωγή τους κρίνεται από εξετάσεις πανελλαδικού χαρακτήρα.

Τέλος, αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, και στις δύο χώρες εφαρμόζεται το σύστημα ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), οπότε οι σπουδές διαρθρώνονται σε τρία επίπεδα: προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό. Η διαφορά που υπάρχει είναι ότι στη Σουηδία η ανώτατη εκπαίδευση είναι δημόσια και ιδιωτική, ενώ στην Ελλάδα δημόσια, εκτός από κάποια μεταπτυχιακά προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και του Διεθνούς Ελληνικού Πανεπιστημίου.

Σχετικά με τα αξιολογικά συστήματα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη Σουηδία εφαρμόζονται δύο μορφές αξιολόγησης, η εξωτερική και η εσωτερική. Η εξωτερική διεκπεριώνεται τόσο σε εθνικό, όσο και σε τοπικό, σχολικό επίπεδο. Για την εσωτερική αξιολόγηση αποκλειστικά υπεύθυνος είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στην Ελλάδα δεν διενεργείται αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και στις δύο χώρες υπάρχει κάποιος φορέας, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την εξωτερική αξιολόγηση των ακαδημαϊκών

ιδρυμάτων (Εθνικό Γραφείο για την Ανώτατη Εκπαίδευση στη Σουηδία, ΑΔΙΠ στην Ελλάδα).

Συμπερασματικά, πρόκειται για δύο εκπαιδευτικά συστήματα που είναι εκ διαμέτρου αντίθετα, τόσο από άποψη συγκεντρωτισμού της εξουσίας, όσο και από άποψη διάρθρωσης των εκπαιδευτικών βαθμίδων, της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης, αλλά και του αξιολογικού συστήματος. Συγκεκριμένα, η Σουηδία διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, καθώς πολλές αρμοδιότητες έχουν μετακυλήσει από την κεντρική διοίκηση στους δήμους, ενώ η Ελλάδα διατηρεί τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα στην άσκηση της εκπαιδευτικής της πολιτικής με έναν μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Επιπλέον οι σχολικές μονάδες στη Σουηδία διαθέτουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας, αφού οι ίδιες είναι υπεύθυνες για την αξιολόγηση των ενεργειών τους και την επιλογή της διαδικασίας που θα ακολουθήσουν εφόσον δεν υπάρχει κρατικό ρυθμιστικό πλαίσιο. Παραδείγματος χάριν σε κάποια σουηδικά σχολεία μπορεί να χρησιμοποιηθούν εθνικά τεστ, ενώ σε άλλα ερωτηματολόγια προς τους μαθητές, τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

6.4 Συμπεράσματα

Η έκθεση του ΟΟΣΑ του 2018 με τίτλο «Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα» υπογραμμίζει τη σημαντικότητα μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής εισαγωγής συνολικού πλαισίου αξιολόγησης. (OECD, 2018, σ.191) Σύμφωνα με τις δηλώσεις της Γκαμπριέλα Ράμος, Ειδικής Συμβούλου του Γενικού Γραμματέα του ΟΟΣΑ: «Η Ελλάδα χρειάζεται να αναπτύξει την ικανότητα και τη στρατηγική για αξιολόγηση, για λογοδοσία και βελτίωση στα σχολεία. Πρέπει να υπάρξει μια κουλτούρα λογοδοσίας... Επίσης απαραίτητη κρίνεται η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, η αξιολόγηση και η αποτίμηση του σχολείου συνολικά και η εδραίωση μιας αρχής για διασφάλισης της ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι αυτή η αξιολόγηση και οι διαδικασίες θα πρέπει να δημιουργηθούν σε στενή συνεργασία με τους καθηγητές και τα εργατικά Συνδικάτα, ούτως ώστε οι δάσκαλοι και οι καθηγητές να μην τα βλέπουν ως μία τιμωρητική διαδικασία». (Έκθεση ΟΟΣΑ, 2018)

Η αξιολόγηση λοιπόν είναι επιτακτική ανάγκη για τη χώρα μας, όπως καταδεικνύεται από τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ, αλλά και από τις κατευθυντήριες γραμμές της ΕΕ που αναλύθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Η ιστορία όμως της αξιολόγησης στην Ελλάδα, ιδιαίτερα των

τελευταίων δεκαετιών, δείχνει ότι κάτι τέτοιο δεν επετεύχθη. Αντιθέτως, χαρακτηρίστηκε από βίαιες και πρόχειρες αλλαγές που προέρχονταν από αλλεπάλληλες νομοθετικές παρεμβάσεις για την εφαρμογή της αξιολόγησης, που ποτέ όμως δεν εφαρμόστηκε. Σωρεία νόμων, υπουργικών αποφάσεων και προεδρικών διαταγμάτων θεσπίστηκαν, αλλά δεν ίσχυσαν, λόγω, είτε κυβερνητικής αλλαγής, είτε του συνυπολογισμού του πολιτικού κόστους από την εκάστοτε κυβέρνηση. Οι προσπάθειες που έγιναν έως σήμερα για την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού μοντέλου αξιολόγησης συνήθως δεν συνεκτιμούσαν παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

1. Η έλλειψη σχετικής εμπειρίας και διαμορφωμένης συνείδησης και κουλτούρας αξιολόγησης
2. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
3. Η αρνητική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας / μη ύπαρξη εμπιστοσύνης απέναντι στη διοίκηση και τους θεσμούς
4. Οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο
5. Ο μικρός αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς

Στην παρούσα εργασία λοιπόν γίνεται προσπάθεια να αντληθούν στοιχεία από την εμπειρία άλλων χωρών στο ζήτημα της αξιολόγησης. Οι χώρες που επιλέχθηκαν παρουσιάζουν υψηλές αποδόσεις σύμφωνα με τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ στο πρόγραμμα PISA, έτσι ώστε να αποτελέσουν έναν χρήσιμο οδηγό των βασικών τάσεων που επικρατούν στην εκπαιδευτική αξιολόγηση στην Ευρώπη και ενδεχομένως να αξιοποιηθούν σε μια μελλοντική προσπάθεια για την εφαρμογή ενός συνολικού συστήματος στη χώρα μας.

Συγκρίνοντας επομένως τα αξιολογικά συστήματα της Ελλάδας, της Γαλλίας και της Σουηδίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι θα ήταν σκόπιμο να διαμορφωθεί στη χώρα μας ένα σύστημα εξωτερικής αξιολόγησης με καθορισμένους δείκτες ποιότητας, που θα διενεργείται σε σταθερή βάση. Η παρέμβαση ωστόσο θα πρέπει να είναι συστηματική, και όχι άμεση και πρόχειρη, καθώς αυτή η τακτική, όπως κατέδειξε η ιστορία δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Για να εφαρμοστεί ένα σύστημα αξιολόγησης πρέπει αρχικά να διατεθούν σημαντικά χρηματικά ποσά για τον λεπτομερή σχεδιασμό του και την άρτια οργάνωση του, αντλώντας στοιχεία από μακρόπνοες παιδαγωγικές έρευνες. Στη συνέχεια, αφού διαμορφωθεί το γενικό πλαίσιο και οι κατευθυντήριες γραμμές σε ένα προσχέδιο, σκόπιμο είναι το προσχέδιο αυτό να δημοσιευτεί για την ενημέρωση της κοινωνίας και

ειδικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σημαντικό είναι να ακολουθήσει δημόσιος διάλογος, στον οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι διακυβευματούχοι, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποδοχή τους. Έπειτα το νέο μέτρο εφαρμόζεται πειραματικά και αξιολογείται εάν έχει θετικά αποτελέσματα. Εφόσον η πειραματική εφαρμογή αποδώσει θετικά αποτελέσματα, το νομοσχέδιο κατατίθεται στη βουλή για ψήφιση στη τελική του μορφή. Εντέλει, τα νέα μέτρα εφαρμόζονται στην αρχή σταδιακά και μετέπειτα σε όλη την επικράτεια.. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, όμως απαραίτητη, για επιτυχή αποτελέσματα. Άλλωστε οι χώρες που διαθέτουν τα πιο ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται για τους μακρόπνοους σχεδιασμούς των πολιτικών τους και τη νομοθετική τους σταθερότητα.

Εκτός από τον ακριβή σχεδιασμό και τη σταδιακή εφαρμογή ενός μελλοντικού συστήματος αξιολόγησης στην Ελλάδα, οι προτάσεις που θα μπορούσαν να αναφερθούν στην παρούσα εργασία προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του υφιστάμενου συστήματος στη χώρα μας είναι οι παρακάτω:

1. Διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης από διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης

Είναι γνωστό ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και από τη θετική τους στάση απέναντι σε αυτήν. Ως εκ τούτου, απαραίτητη κρίνεται η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους κρατικούς φορείς και η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να φανεί πολύτιμη η βοήθεια των στελεχών της εκπαίδευσης και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η σχολική ηγεσία μετά από επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης μπορεί με τη σειρά της να ενημερώσει του εκπαιδευτικούς σχετικά με τους όρους, τα πλαίσια, τις διαδικασίες και τα εργαλεία της αξιολόγησης, να αποβάλλει συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου που συνήθως δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς με το άκουσμα της αξιολόγησης και να δημιουργήσει σταδιακά ένα θετικό κλίμα αποδοχής.

Αυτό φυσικά προϋποθέτει την ύπαρξη ικανών και άξιων στελεχών εκπαίδευσης που έχουν τη δυνατότητα να πείσουν τους εκπαιδευτικούς ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που υποστηρίζει την ανάπτυξη τους, βελτιώνει τον επαγγελματισμό τους, τις διδακτικές πρακτικές τους και γενικότερα τα μαθησιακά αποτελέσματα.

2. Παραμονή προσωπικού στην ίδια σχολική μονάδα για ένα ικανό χρονικό διάστημα

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιπροσωπεύουν σχεδόν το 15% του συνολικού εκπαιδευτικού προσωπικού σύμφωνα με την Έκθεση 2018 του ΟΟΣΑ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλύπτουν πάγιες ανάγκες, παρόλο που η σύμβαση εργασίας τους είναι ορισμένου χρόνου. Έχουν επισφαλείς θέσεις και βρίσκονται σε μια «μόνιμη εναλλαγή στις θέσεις εργασίας» (permanent turnover). Η μεταβλητότητα αυτή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες επηρεάζει αρνητικά την αξιολογική διαδικασία. Γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται σημαντική η διασφάλιση της παραμονής του προσωπικού στην ίδια σχολική μονάδα για ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή κατάλληλων κινήτρων π.χ. πολλαπλασιασμός μορίων υπηρεσίας.

3. Εκπαίδευση των αξιολογητών

Η επιτυχία ενός συστήματος αξιολόγησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαίδευση των αξιολογητών. Συγκεκριμένα αυτοί πρέπει να διαθέτουν το κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο, την εξοικείωση με τα συστήματα και τις διαδικασίες αξιολόγησης και ανεπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας και ανατροφοδότησης.

4. Διαφοροποιημένα κριτήρια αξιολόγησης

Στο σύγχρονο περιβάλλον οι σχολικές μονάδες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία και διαφορετικότητα ως προς τη γεωγραφική θέση του σχολείου, τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο του μαθητικού δυναμικού κ.α. Ως εκ τούτου, σκόπιμο είναι τα κριτήρια αξιολόγησης να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους προαναφερθέντες παράγοντες και τα σχολεία να προσαρμόζουν τις κεντρικές κατευθυντήριες γραμμές στις δικές τους ανάγκες. Αυτό βέβαια προϋποθέτει έναν μεγαλύτερο βαθμό σχολικής αυτονομίας.

5. Τακτική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Πλήθος μελετών και ερευνών έχουν διαπιστώσει ότι η βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Προτείνεται λοιπόν η διεξαγωγή υποχρεωτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων, αλλά και η παροχή κινήτρων για δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών.

6. Εμπλοκή των συνδικαλιστικών φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας στον σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας

Αυτοί που επηρεάζονται άμεσα από την εφαρμογή ενός αξιολογικού συστήματος είναι οι εκπαιδευτικοί. Επομένως θα μπορούσαν να αναλάβουν πιο ενεργό ρόλο μέσω των συνδικαλιστικών τους οργανώσεων στο σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας

7. Επαναπροσδιορισμός των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και ιδίως των διευθυντών ή προϊσταμένων των σχολικών μονάδων, οι οποίοι θα πρέπει να ασκούν διοικητικό έργο αποκλειστικά.

Ο άμεσος εκσυγχρονισμός του αξιολογικού συστήματος λοιπόν επιβάλλεται, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες διεθνείς απαιτήσεις. Βασική αποστολή της πολιτικής ηγεσίας είναι να εισάγει αρχικά τη διαδικασία της αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προαναφερθείσες παραμέτρους, αλλά και να προβεί σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να παγιωθεί αυτή στη συνείδηση της εκπαιδευτικής κοινότητας και γενικότερα της ελληνικής κοινωνίας ως μια διαδικασία που είναι απαραίτητη για την παροχή ποιοτικών υπηρεσιών στους πολίτες. Άλλωστε η ποιοτική εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου και παράλληλα υποχρέωση της πολιτείας.

Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασίου, Λ. (1998). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και του διδακτικού έργου*. Ιωάννινα.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1990). *Οργάνωση και Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εξάντας.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Γαλλία. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <http://aee.iep.edu.gr/country/γαλλια>

Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957). *Επιθεωρητής και Δάσκαλοι*. Τρίπολις.

Βεργίδης, Δ. (2001). Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πως;, Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκοβάρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

Γουγουλάκης, Π. (2005). Η σουηδική τριτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονα χαρακτηριστικά. *Επιστήμη και Κοινωνία Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 14. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/sas.476>

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Έκθεση ΟΟΣΑ για εκπαίδευση: Ζητά αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα και αυτονομία των σχολικών μονάδων. (2018, Απρίλιος 18). *Ελεύθερος Τύπος*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 10, 2018 από: <https://www.eleftherostypos.gr/ellada/220986-ekthesi-oosa-zita-axiologisi-se-ola-ta-epipeda-kai-aytonomia-ton-sxolikon-monadon/>

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2011). *Επισκόπηση του γαλλικού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε μια συγκριτική προσέγγιση με το ελληνικό σύστημα*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5652/1527.pdf>

Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο της Ευρώπης: Συνθήκες της Ευρώπης. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://europa.eu/european-union/law/treaties_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000): Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, δεκαέξι δείκτες ποιότητας.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής : Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52007DC0061>

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

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2001. Μάρτιος 1). Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 12ης Φεβρουαρίου 2001, περί ευρωπαϊκής συνεργασίας για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* αρ. L060. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:32001H0166>

Ηλιού, Μ. (1991). *Βήματα εμπρός βήματα πίσω: θέματα παιδείας, έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης*. Αθήνα: Πορεία.

Καραγιάννης, Γ. (2016). Παρουσίαση Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Β' Φάση). *Alfa Vita Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <http://www.alfavita.gr/arthron/paroyyasi-eyropaikon-ekpaideytikon-systimatou-vfasi#ixzz5PrToqLbj>

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάτσικας, Χ. Θεριανός, Κ. Τσιριγώτης & Θ. Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνη.

Κελπανίδης, Μ.(2018). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενσωμάτωσης*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kelpanidis.htm>

Κηροποίου – Κουτρομανίδου, Κ. (2011). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*. (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι., Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Πάτρα: ΕΑΠ

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική*. Αθήνα: Gutenberg

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ.& Δαλαβίκας Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15. Ανακτήθηκε από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Γραφειοκρατική Συμμόρφωση ή Μετασχηματιστική Παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (αρ.15).

Μαυρογιώργος, Γ. (2003), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Α. Κόκκος (επιμ), *Διδακτικό υλικό του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας.

Μπιλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ.

Μπουγιούκος, Κ. (2018) 'Γαλλία, πρωτοφανής αλλαγή σκηνικού στα λύκεια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση', *Σελιδοδείκτης*, 26 Φεβρουαρίου. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/02/26/γαλλία-πρωτοφανής-αλλαγή-σκηνικού-στ/>

Μπουζάκης, Σ.(1973). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Α'*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1998). *Η Αξιολόγηση στο Σύγχρονο Κόσμο*. Στα Πρακτικά του 12^{ου} Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ.

Μποφυλάτος, Σ. (1998). Μπροστά στην αξιολόγηση: Με αφορμή την εγκύκλιο Γ2/4791/98. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 47.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). Δομή και Οργάνωση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: http://users.sch.gr//atsiato/epaldafnis/bima/paidag/Domes_Europe_EL_Final_L.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2005). Δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: http://users.sch.gr//atsiato/epaldafnis/bima/paidag/Eurydice_Final_EL_L.pdf

Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Σαΐτης, Χ. (2008). Περίληψη επιμορφωτικού υλικού για το μάθημα: *Εκπαιδευτική πολιτική & διοίκηση*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf

Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2014). «*Εκπαιδευτική Πολιτική Ι: Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και διοίκησης εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικοί*». Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (1997). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 16ης Δεκεμβρίου 1997 σχετικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:31998Y0103\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:31998Y0103(02))

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2005). Ανακοινωθέν Τύπου: 2661η σύνοδος του Συμβουλίου Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός: Βρυξέλλες, 23-24 Μαΐου 2005.

Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-05-118_el.htm

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009, Μάιος 28). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωση* C119/2. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01))

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2014, Ιούνιος 14). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C183/22. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614%2805%29>

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2004, Απρίλιος 30). Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* αρ. C104. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX:52004XG0430(01))

TA NEA team. (2018). ‘Υποχρεωτικό το σχολείο από την ηλικία των τριών ετών’, *TA NEA*, 27 Μαρτίου. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <http://www.tanea.gr/2018/03/27/world/yproxrewtikoto-sxoleio-aro-tin-ilikia-twn-triwn-etwn/>

Τζάνη, Μ. (1993). *Η κυριαρχία των κινήτρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τζήκας, Χ.(1999). *Ι. Π. Κοκκώνης. Ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Τριανταφύλλου Ε. (2016). *Νέο Σχολείο: η νέα διάσταση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας στην «υπηρεσία» της εκπαίδευσης και η καθιέρωση της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Φραγκούλη, Χ. (2013). *Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και νεολειτουργισμός. Εφαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από: <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/6010/Fragkouli.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anderson, R. & Faust, G. (1975). *Educational psychology: The Science of Instruction and Learning*. New York: Dodd, Mead & Co

Direction générale de l'éducation et des enseignements. Contrat d'objectifs. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://www.education.pf/index.php/contrat-dobjectif/>

EACEA, Organisation of the education system in France 2009-2010. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/franc3a7a.pdf>

European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2018, 10 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε από: <http://enqa.eu/index.php/about-enqa/>

European commission. Στρατηγικό πλαίσιο - Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020. (2018, 10 Σεπτεμβρίου). Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el

European Commission/ Eurydice a. *Ελλάδα: Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Δομής του*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-33_el

European Commission/ Eurydice b. *France overview*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en

European Commission/ Eurydice. (n.d.). *France: Quality Assurance*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-23_en

Guba, E.G. (1969). «The failure of Educational Evaluation», *Educational Technology*, 9, 1969.

Johannesson, I., Lindblad, S. & Simola, H. (2002). An Inevitable Progress: Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46, (No 3).

Loi organique relative aux lois de finances. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: https://fr.wikipedia.org/wiki/Loi_organique_relative_aux_lois_de_finances

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Direction générale de l'éducation et des enseignements. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://www.education.pf/index.php/contrat-dobjectif/>

OECD (2018), Education for a bright future in Greece, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

Sammons, P. Hillman, I. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: a Review of School Effectiveness*. London: Office of Standards in Education

Sandler, M. (1964).

Skolinspektionen. Skolpersonal och huvudmän. (n.d.). Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: <https://www.skolinspektionen.se>

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization*. Athens: Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII.

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts of Education: A Responsive Approach*. Columbus Ohio: Merrill.

Suchman, E.A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russel-Sage Foundation

Tuckman, B.W. (1975). *Measuring Educational Outcomes*. New York: Jovanovich.

Webster, W.J. & Stufflebeam, D.L. (1978). «The State of Theory and Practice in Educational Evaluation in Large Urban School Districts». *Address Presented at the Annual Meeting of AERA*. Toronto.

Worthen, B.R.& Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones

Νομοθεσία

A.N. 129/19-9-1967 (ΦΕΚ 163)

A.N. 59/24-4-1967 (ΦΕΚ Α' 110)

Βασίλειο της Ελλάδος. (1959, Σεπτέμβριος 2/7). Νομοθετικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 3971: Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*

Βασίλειο της Ελλάδος. (1964, Οκτώβριος 24). Νομοθετικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 4379: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 182/ 24-10-1964

Ελληνική Δημοκρατία. (1976, Απρίλιος 30). Νόμος Υπ' Αριθμόν 309: Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 100/30-4-76

Ελληνική Δημοκρατία, (1982, Δεκέμβριος 7). Νόμος Υπ' Αριθμόν 1304: Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 144/7-12-1982

Ελληνική Δημοκρατία, (1985, Σεπτέμβριος 30). Νόμος Υπ' Αριθμόν 1566: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 167/30-9-1985

Ελληνική Δημοκρατία, (1992, Σεπτέμβριος 21). Νόμος Υπ' Αριθμόν 2083: Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 159/ 21-9-1992

Ελληνική Δημοκρατία. (1993, Αύγουστος 25). Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 320: Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 138/ 25-8-1993

Ελληνική Δημοκρατία, (1994, Δεκέμβριος 22). Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 409: Αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 226/ 22-12-1994

Ελληνική Δημοκρατία. (1997, Σεπτέμβριος 23). Νόμος Υπ' Αριθμόν 2525: Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 188/ 23-9-1997

Ελληνική Δημοκρατία, (1995, Ιούλιος 31). Νόμος Υπ' Αριθμόν 2327: Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 156/ 31-7-1995

Ελληνική Δημοκρατία, (1998, Μάιος 20). Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 140: 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. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 107/ 20-5-1998

Ελληνική Δημοκρατία, (2002, Φεβρουάριος 13). Νόμος Υπ' Αριθμόν 2986: Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 24/ 13-2-2002

Ελληνική Δημοκρατία, (2005, Αύγουστος 2). Νόμος Υπ' Αριθμόν 3374: Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος . *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 189/ 2-8-2005

Ελληνική Δημοκρατία, (2010, Μάρτιος 3). Εγκύκλιος Υπ' Αριθμόν 37100/Γ1/31-3-2010: Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριο 10, 2018 από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/Νομοθεσία/00_Εγκύκλιος%2037100_2010.pdf

Ελληνική Δημοκρατία, (2010, Μάιος 19). Νόμος Υπ' Αριθμόν 3848: Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 71/19-5-2010

Ελληνική Δημοκρατία, (2011, Οκτώβριος 27). Νόμος Υπ' Αριθμόν 4024: Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 226/ 27-10-2011

Ελληνική Δημοκρατία, (2013, Νοέμβριος 5). Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμόν 152: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 240/5-11-2013

Ελληνική Δημοκρατία. (2013, Σεπτέμβριος 17). Νόμος Υπ' Αριθμόν 4186: Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 193/17-9-2013

Ελληνική Δημοκρατία, (2018, Ιούνιος 12). Νόμος Υπ' Αριθμόν 4547: Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως* 102/ 12-6-2018