



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων , Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Έρευνα για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή:
μια συγκριτική καταγραφή του τοπίου σήμερα**

POST GRADUATE THESIS

**Research to assess in pre-school education:
a comparative recording the landscape today**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Αναστασία Αντώνη , Κωνσταντίνα Γιαρένη
Anastasia T. Antonarou , Konstantina N. Giarenti

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου
Trifaini Sidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Education : Pedagogy through innovative Approaches and Technology

POST GRADUATE THESIS

**Research to assess in pre-school education:
a comparative recording the landscape today**

Anastasia Antonarou

Mscedt 17045

natasha.antonarou@gmail.com

Konstantina Giarenti

Mscedt 17010

giarentikons@yahoo.gr

FIRST SUPERVISOR

Trifaini Sidiropoulou

SECOND SUPERVISOR

Eleni Mousena

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

<Αναστασία Αντώνη, Κωνσταντίνα Γιαρένη>

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια κυρία Τρυφαίνη Σιδηροπούλου που στάθηκε δίπλα μας σε κάθε στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας και με τις σωστές οδηγίες και συμβουλές μας βοήθησε να εργαστούμε πιο αποτελεσματικά. Επίσης σημαντική ήταν η συνεισφορά της δεύτερης επιβλέπουσας καθηγήτριας κυρίας Ελένης Μουσένα που από τις διαλέξεις της στο μάθημα Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος αποτέλεσε την πηγή έμπνευσης μας και μας εφοδίασε με τις πρώτες σημαντικές βιβλιογραφικές παραπομπές για να ξεκινήσουμε την διπλωματική εργασία.

Δεν θα μπορούσαμε να μην αποδώσουμε τις εγκάρδιες ευχαριστίες μας στο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών που καθ' όλη την διάρκεια της φοίτησης μας , μας εφοδίασαν με γνώσεις και εμπειρίες και μας στήριξαν με κάθε δυνατό τρόπο κάνοντας μας να αισθανόμαστε ασφάλεια και σιγουριά.

Τέλος , ευχαριστούμε τις οικογένειες μας που στάθηκαν αρωγοί αυτά τα δύο χρόνια, έκαναν υπομονή για τις ώρες απουσίας μας αλλά και τον φόρτο εργασίας που επιβάρυνε τον χρόνο που διαθέταμε για αυτούς. Αν και αποτελεί την τελευταία ευχαριστήρια αναφορά δεν είναι λιγότερης σημασίας, ευχαριστούμε την φίλη μας Κλειώ που μας εμπύχωνε και μας στήριζε συναισθηματικά κάθε φορά που το είχαμε ανάγκη και έτσι μας έδινε την δύναμη να συνεχίζουμε πιο δημιουργικά.

Αφιέρωσεις

“Better than a thousand days of diligent study
is one day with a great teacher”

Γιαπωνέζικη Παροιμία

Περίληψη

Η προσχολική αγωγή δημιουργεί τις απαραίτητες βάσεις για την ανάπτυξη των παιδιών ως ανεξάρτητες και ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Για τη συνεχή βελτίωση του έργου που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα παιδιά, κρίνεται αναγκαία η δημιουργία και τήρηση συστημάτων αξιολόγησης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζοντας το μέλλον της στα παιδιά και στην ομαλή εξέλιξη τους μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, έχει προχωρήσει σε ευρωπαϊκές αποφάσεις που καλούνται οι χώρες της Ένωσης να προσαρμόσουν σε εθνικό επίπεδο μέσω του προγράμματος «Starting Strong».

Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται αρχικά μια παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που σχετίζεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, τον σκοπό και την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, τα μοντέλα, τις μορφές, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης και πως όλα αυτά προσαρμόζονται στην προσχολική αγωγή. Στη συνέχεια, ακολουθεί η καταγραφή των συστημάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των διαδικασιών και της αξιολόγησης που ακολουθείται στην προσχολική αγωγή σε δείγμα εννέα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η έρευνα ολοκληρώνεται με τον εντοπισμό των χωρών που ακολουθούν τα πιο σύγχρονα, και προσανατολισμένα στην προσχολική αγωγή, συστήματα αξιολόγησης και με την κατηγοριοποίηση των εννέα χωρών σε άξονες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που προκύπτουν από την ανάλυση τους.

Ως αποτέλεσμα της έρευνας φάνηκε ότι οι χώρες με τα πλέον σύγχρονα συστήματα αξιολόγησης με σαφή προσανατολισμό στην προσχολική αγωγή και στην εξέλιξη των παιδιών είναι η Σουηδία, η Αυστρία και η Νορβηγία. Επιπρόσθετα, οι εννέα χώρες με βάση τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν μπορούν να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με (α) την ύπαρξη προσχολικής αγωγής, (β) την εποπτεία της προσχολικής αγωγής από κρατικό φορέα, (γ) το σύστημα αξιολόγησης που ακολουθούν.

Σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι η διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση της προσχολικής αγωγής μεταξύ των χωρών που διερευνήθηκαν. Οι αποκεντρωμένες διοικήσεις των χωρών της Νότιας Ευρώπης δεν έχουν δημιουργήσει τις απαιτούμενες υπηρεσίες που θα εξασφαλίσουν την ορθή λειτουργία, διαχείριση, ανάπτυξη και αξιολόγηση των μονάδων προσχολικής αγωγής. Κατά συνέπεια, πριν τη δημιουργία μοντέλων αξιολόγησης για την προσχολική αγωγή είναι απαραίτητο οι κρατικοί φορείς να διαμοιράσουν σωστά και πλήρως τις αρμοδιότητες τους. Αφού θα

έχει αποσαφηνιστεί ο ρόλος των Τοπικών Αρχών στον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων, οι Τοπικές Αρχές να δημιουργήσουν δικά τους εργαλεία αξιολόγησης σύμφωνα με τις ανάγκες τους και συγκεκριμένες προδιαγραφές για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης.

Abstract

Preschool education creates the necessary bases for the development of children as independent and integrated personalities. In order to continuously improve the work provided by teachers to children, it is necessary to establish and maintain evaluation systems. The European Union, by supporting children's future and their smooth development within the social environment, has made European decisions calling on the countries of the Union to adapt to the national level through the "Starting Strong" program.

In this diploma thesis there is initially a presentation of the theoretical framework related to the evaluation of the educational work and the teachers, the purpose and the necessity of the evaluation, the models, the forms, the methods and the evaluation criteria and that all these are adapted to the preschool treatment. Thereafter, the primary education systems, procedures and evaluation used in pre-school education are recorded in a random sample of nine European Union countries. Research is complemented by the identification of the countries that follow the most modern and pre-primary education assessment systems and the categorization of the nine countries in axes based on specific criteria resulting from their analysis.

As a result of this diploma thesis the countries with the most recent assessment systems with a clear orientation on pre-school education and children's development are Sweden, Austria and Norway. In addition, the nine countries, based on the information gathered and analyzed, can be grouped according to (a) pre-primary education; (b) supervision of preschool education by a state body; (c) the following evaluation system.

An important conclusion of the present study is the differentiation in the treatment of pre-school education among the countries investigated. The decentralized administrations of the countries of Southern Europe have not created the necessary services to ensure the proper functioning, management, development and evaluation of pre-school units. Consequently, prior to setting up models for pre-primary education, it is necessary for state bodies to share their responsibilities properly and fully. Once the role of Local Authorities in the control and evaluation of training units

has been clarified, Local Authorities will develop their own assessment tools according to their needs and specific specifications for the objectivity of the evaluation criteria.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	5
Ευχαριστίες	7
Αφιερώσεις	9
Περίληψη	11
Abstract	13
Πρόλογος	17
Εισαγωγή	18
Μέρος 1 ^ο Θεωρητικό Πλαίσιο	20
Κεφάλαιο 1.1. Αξιολόγηση: εκπαίδευση & εκπαιδευτικό έργο	20
1.1.1. Η έννοια της αξιολόγησης	20
1.1.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση	21
1.1.3. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου	22
1.1.4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	23
1.1.5. Σκοπός & στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	24
1.1.6. Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης	24
Κεφάλαιο 1.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών	26
1.2.1. Η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	26
1.2.2. Μοντέλα Αξιολόγησης	27
1.2.3. Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης	28
1.2.4. Κριτήρια Αξιολόγησης	31
Κεφάλαιο 1.3. Προσχολική αγωγή και αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή	33
1.3.1. Η έννοια της προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τον OECD	33
1.3.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι προσχολικής αγωγής	34
1.3.3. Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή: διατύπωση προβληματισμού της διπλωματικής εργασίας	35
Μέρος 2 ^ο Διερεύνηση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης	37
2.1. Η περίπτωση της Ελλάδας	37
2.2. Η περίπτωση της Ιταλίας	39
2.3. Η περίπτωση της Ισπανίας	40

2.4. Η περίπτωση της Νορβηγίας	42
2.5. Η περίπτωση της Δανίας	44
2.6. Η περίπτωση της Σουηδίας	46
2.7. Η περίπτωση της Σλοβακίας	48
2.8. Η περίπτωση της Αυστρίας	49
2.9. Η περίπτωση της Γερμανίας	52
Μέρος 3^ο Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για έρευνα	54
3.1. Αποτελέσματα συγκριτικής έρευνας	54
3.2. Περιορισμοί έρευνας	57
3.3. Συμπεράσματα	58
3.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	59
Βιβλιογραφικές Αναφορές	60
Παράρτημα 1. Σουηδία: Αναθεώρηση της προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο (Lpfö 18) με ισχύ από την 1η Ιουλίου 2019.	66
Παράρτημα 2. Δανία: Μεθοδολογία αξιολόγησης με το σύστημα EVA	68
Παράρτημα 3. Ιταλία: Περιγραφή της πορείας ανάπτυξης του μοντέλου αξιολόγησης	73

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Έρευνα για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή: μια συγκριτική καταγραφή του τοπίου σήμερα» εκπονήθηκε στα πλαίσια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στα Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση.

Η εκπόνηση της κρίθηκε απαραίτητη λόγω της πληθώρας των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, και κατ' επέκταση των συστημάτων αξιολόγησης, που έχει η Ευρώπη στο εσωτερικό της. Η καταγραφή τόσο των σημαντικών θεωρητικών εννοιών που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος και του μοντέλου αξιολόγησης των εννέα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιλέχθηκαν για την μελέτη, θα βοηθήσει στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων και θα αναδείξει προβληματισμούς που θα ενισχύσουν την υφιστάμενη επιστημονική βιβλιογραφία.

Η δομή της εργασίας, η οποία χωρίζεται σε τρία μέρη:

- στο θεωρητικό πλαίσιο,
- στη διερεύνηση των συστημάτων εκπαίδευσης, προσχολικής αγωγής και αξιολόγησης των εννέα χωρών, και
- στη σύγκριση των συστημάτων αξιολόγησης

θα βοηθήσει στην ανάδειξη του πιο ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια χάραξης μιας κοινής πολιτικής απέναντι στην προσχολική αγωγή.

Εισαγωγή

Η προσχολική αγωγή αποτελεί βασικό θεμέλιο λίθο της μετέπειτα πορείας ενός παιδιού στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και της δημιουργίας ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που μπορούν να ανταποκριθούν στη σύγχρονη και ραγδαία αναπτυσσόμενη κοινωνική πραγματικότητα.

Η κρισιμότητα του σημαντικού έργου που επιτελείται στις εκπαιδευτικές μονάδες προσχολικής αγωγής καθιστά απαραίτητη τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν έναν ρόλο πολυδιάστατο στο κρίσιμο εύρος ηλικιών παιδιών έως τα 6 έτη.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τοπίου που επικρατεί σήμερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή, και συγκεκριμένα σε εννέα χώρες που επιλέχθηκαν συμπτωματικά: Ελλάδα, Ιταλία, Ισπανία, Νορβηγία, Δανία, Σουηδία, Αυστρία και Γερμανία. Με την έννοια «συμπτωματικά» εννοείται η επιλογή εκείνου του δείγματος για το οποίο ήταν πιο εύκολη η πρόσβαση στις πληροφορίες για τα συστήματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης που διαθέτουν (Robson, 2010). Η διερεύνηση αυτή θα επιδιώξει να αναδείξει τα συστήματα αξιολόγησης που λειτουργούν θετικά για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα οποία με τις κατάλληλες προσαρμογές θα μπορούσαν ενδεχομένως να αξιοποιηθούν και από τις υπόλοιπες χώρες της Ένωσης.

Σκοπός της έρευνας λοιπόν είναι η διερεύνηση των συστημάτων αξιολόγησης της προσχολικής αγωγής σε εννέα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η ανάδειξη του πλέον αποτελεσματικότερου συστήματος ως πρόταση για κοινή πολιτική αξιολόγησης της προσχολικής αγωγής σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016) που απορρέουν από τον σκοπό είναι:

1. Υπάρχει συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης που ακολουθεί μια ή περισσότερες χώρες εκ των εννέα χωρών της έρευνας, το οποίο να θεωρείται το πλέον καταλληλότερο για εφαρμογή;
2. Υπάρχει δυνατότητα ομαδοποίησης των εννέα χωρών της έρευνας σε άξονες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια;

Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί στην έρευνα για την ανάλυση δεδομένων, και συγκεκριμένα των έγκυρων στοιχείων για την εκπαίδευση που έχουν συλλεχθεί για τις εννέα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Όπως αναφέρει ο Hart (1998), η βιβλιογραφική ανασκόπηση ορίζεται ως η επιλογή διαθέσιμων πηγών –δημοσιευμένων και μη– γύρω από ένα θέμα, που περιέχουν πληροφορίες, ιδέες, δεδομένα, τεκμηρίωση και έχουν γραφτεί από συγκεκριμένη οπτική γωνία. Καταλήξαμε στην επιλογή αυτής της μεθόδου καθώς κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη για να προσεγγίσει τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Στόχος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η αποτελεσματική αξιολόγηση των πηγών αυτών σε σχέση με το αντικείμενο μελέτης μιας έρευνας. Στην παρούσα έρευνα η επιλογή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης θα βοηθήσει στην αναγνώριση των κύριων μεθοδολογιών και τεχνικών που έχουν χρησιμοποιηθεί από τις εννέα χώρες στην αξιολόγηση της προσχολικής αγωγής. Μέσα από την κατανόηση: (α) της διεθνούς βιβλιογραφίας για την προσχολική αγωγή και την αξιολόγηση, και (β) των εθνικών συστημάτων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που ακολουθούν οι εννέα χώρες, δίνεται η δυνατότητα να ανιχνευτούν συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης που έχουν βοηθήσει, ενισχύσει και αναδείξει το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Τέλος, τα βασικά μέρη της διπλωματικής εργασίας είναι τρία. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της αξιολόγησης, του εκπαιδευτικού έργου, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και τέλος της προσχολικής αγωγής και της αξιολόγησης των εργαζομένων εκεί. Στη συνέχεια, στο δεύτερο μέρος γίνεται η διερεύνηση των συστημάτων εκπαίδευσης, προσχολικής αγωγής και αξιολόγησης τους για τις εννέα χώρες που επιλέχθηκαν ως δείγμα. Στο τελευταίο και τρίτο μέρος η έρευνα ολοκληρώνεται με την σύγκριση και ανάδειξη των πιο ολοκληρωμένων συστημάτων αξιολόγησης και τις προτάσεις για υιοθέτηση τους από τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μέρος 1^ο Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1.1. Αξιολόγηση: εκπαίδευση & εκπαιδευτικό έργο

1.1.1. Η έννοια της αξιολόγησης

Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, αξιολόγηση σημαίνει «απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση. Ο όρος ‘‘αξία’’ αναφέρεται συνήθως (α) στην απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σε ό, τι αξιολογείται (β) στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές και (γ) στο βαθμό επίτευξης ορισμένου σκοπού» (Κασσωτάκης, 1999). Η διαδικασία της αξιολόγησης υπό μια διευρυμένη έννοια πραγματοποιείται από τον άνθρωπο σε όλα τα επίπεδα αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, τεχνολογικό). Για κάθε δραστηριότητα στην οποία εμπλέκεται ακολουθεί μια αξιολόγηση του αποτελέσματος είτε σε οργανωμένο και συστηματικό επίπεδο είτε άτυπα μέσα από μια ανασκόπηση του τι ήθελε ο άνθρωπος να επιτύχει και αν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα ικανοποιεί την αρχική του σκέψη. Και στις δυο περιπτώσεις, τυπικά και άτυπα, η αξιολόγηση καλείται να εντοπίσει εάν υπήρξαν λόγοι που δεν ευνόησαν την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και μέσω της ανατροφοδότησης να δώσει τα κατάλληλα εφόδια για την πραγματοποίησή του (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2015).

Όπως αναφέρει ο Κωνσταντίνου (2000), η αξιολόγηση αποβλέπει στον προσδιορισμό της καταλληλότητας, της λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας μιας δραστηριότητας με συστημικό, έγκυρο, αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο ώστε να διαπιστωθεί (α) εάν επιτεύχθηκε και σε ποιο βαθμό ο αρχικός στόχος, (β) ποιες παράμετροι εμπόδισαν την επίτευξη του, και (γ) ποια μέτρα μπορούν να παρθούν για να προσεγγιστεί ο αρχικός στόχος.

Διεθνείς κοινότητες και φορείς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Ο.Ο.Σ.Α υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα ύπαρξης της διαδικασίας αξιολόγησης. Τονίζουν δε ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητο να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις και ανάγκες των ανθρώπων, να γίνεται με σαφή και αποδοτικό τρόπο και να παρέχει ουσιαστικές πληροφορίες στους φορείς αποφάσεων για να επαναπροσδιορίζουν όταν χρειάζεται τις διαδικασίες τους (Παμουκτσόγλου, 2003).

Τέλος, είναι απαραίτητο να αναφερθεί εδώ ότι η διεθνής οικονομική κρίση του 2008 η οποία βαραίνει αρκετές χώρες έως και σήμερα, έχει αλλάξει το κοινωνικοπολιτικό σκηνικό και τους κανόνες στην αγορά. Πλέον τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα είναι η προσαρμογή της κοινωνίας σε ευέλικτες μορφές εργασίας με μικρότερο κόστος, σε λιγότερη αυτονομία, σε νέα δεδομένα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας, και η αξιολόγηση έρχεται να προωθήσει όλους αυτούς τους στόχους με τον αποδοτικότερο τρόπο για την κοινωνία.

1.1.2. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση όπως αναφέρουν οι Worthen και Sanders (1973) σχετίζεται με το να συλλεχθούν όλες οι πληροφορίες που μπορούν να βοηθήσουν στην αποτίμηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων όπου απαιτείται. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση περιγράφεται ως η διαδικασία που καθορίζει τις αποφάσεις που λαμβάνονται μέσα από την ορθή επιλογή, συλλογή και ανάλυση όλων των απαραίτητων δεδομένων (Alkin, 1972).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση η προσπάθεια δημιουργίας μιας κοινής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ξεκίνησε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, ακολούθησε η Λευκή Βίβλος το 1995 και η συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Το 2000 στη Σύνοδο της Λισσαβόνα αποφασίστηκε το σημείο αναφοράς για την δεκαετία 2000-2010 να είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο στήριξης της απόφασης δημιούργησε 16 δείκτες ποιότητας για την αξιολόγηση των συστημάτων εκπαίδευσης σε επίπεδο χωρών αλλά και σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Estimate, 2007). Τέλος, το 2009 το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατέληξε στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» το οποίο επικεντρώνεται σε τέσσερις στόχους και πέντε νέα κριτήρια αξιολόγησης που σχετίζονται με χρηματοδοτήσεις, κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, ανθρώπινο δυναμικό, χρόνος ανά διδασκαλία αντικειμένου, επιδόσεις μαθητών (Καλτσονούδη & Τσούρμας, 2017).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση όπως αναφέρει ο Μπουζάκης (2004) περιγράφει όλες εκείνες τις οργανωμένες και συστηματικές διαδικασίες που έχουν ως στόχο να αποτιμήσουν και να προσδιορίσουν πώς οι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βιβλία, προγράμματα, μέθοδοι, υποδομές, μαθητές και εκπαιδευτικοί) επηρεάζουν την πορεία των αποτελεσμάτων.

Παρόμοια είναι και η περιγραφή που δίνουν οι Κουτούζης & Χατζηευστρατίου (2008) ως μια διαδικασία αποτίμησης αναφορικά με τις ενέργειες του προγραμματισμού, της οργάνωσης και της διοίκησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Σε αντίστοιχη φιλοσοφία ο Κασσωτάκης (2003) αναφέρει ότι η αξιολόγηση ελέγχει πόσο κατάλληλο, λειτουργικό και αποτελεσματικό είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι εκροές αυτού στη συνολική λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Ο Πασιαρδής (1996) σε μια διαφορετική προσέγγιση ορίζει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση ως τη διαδικασία εκείνη που παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες στην ηγεσία (Δ/νση, Περιφ/κό Γραφείο, Υπουργείο) για να λάβει αποφάσεις που σχετίζονται με την μισθολογική ή βαθμολογική ανέλιξη του προσωπικού.

Όλες οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις της έννοιας της αξιολόγησης στην εκπαίδευση καταδεικνύουν ότι πρόκειται για μια διαδικασία σύνθετη με πλήθος διαστάσεων και οπτικών.

1.1.3. Η έννοια του εκπαιδευτικού έργου

Ο Κασσωτάκης (2003) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο ως εκείνες τις ποικιλόμορφες δραστηριότητες οι οποίες: (α) υλοποιούνται σε μια χώρα με συστημικό και οργανωμένο τρόπο, (β) υλοποιούν προκαθορισμένους σκοπούς της εκπαίδευσης και (γ) αναφέρονται σε όλες τις υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη χώρα μας η νομοθεσία αναφέρει την έννοια του εκπαιδευτικού έργου από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ως έναν όρο σύνθετο που αντικατοπτρίζει το αποτέλεσμα ενός ολόκληρου εκπαιδευτικού συστήματος, μιας εκπαιδευτικής μονάδας και της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όταν αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους και φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, ο Ν. 2525/1997, αναφέρει ότι *«ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτή καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία»*.

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (2002), το εκπαιδευτικό έργο έχει χαρακτηριστικά αυθεντικότητας καθώς δεν αφορά σε μια πράξη που επαναλαμβάνεται κάθε φορά με όμοιο τρόπο αλλά επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως η

σχολική τάξη, η οργάνωση και η λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, και το εκπαιδευτικό σύστημα που είναι σε ισχύ τη δεδομένη στιγμή.

Από τα παραπάνω γίνεται ξεκάθαρο ότι το εκπαιδευτικό έργο αφορά στο πως λειτουργεί συνολικά το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα, και τέλος ο εκπαιδευτικός. Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό είναι γεγονός ότι ο ρόλος του δεν περιορίζεται μόνο στις κατευθυντήριες γραμμές που λαμβάνει από τον εκάστοτε αρμόδιο φορέα (π.χ. Υπουργείο) αλλά ξεπερνά τη διδακτική πρακτική και δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς, καλλιεργώντας πρότυπα συμπεριφοράς που έχει ανάγκη το κοινωνικό σύνολο (Mercer, 2000). Όπως αναφέρει και ο Neave (1998), ο ρόλος του εκπαιδευτικού πέραν από τη μετάδοση και την ανανέωση της γνώσης, είναι και η εμφύσηση αξιών που θα δημιουργήσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες και συμπεριφορές.

1.1.4. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι μια διαδικασία που λειτουργεί απολογιστικά απλά για να καταγράψει την απόδοση ή τα προσόντα ενός εκπαιδευτικού, αλλά υπογραμμίζει την αποδοτικότητα των επενδύσεων στην εκπαίδευση, την επιτυχία ή την αποτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που χρειάζεται να καλυφθούν (Μαντάς κ.α., 2009).

Για να γίνει λοιπόν χρειάζεται τεχνογνωσία των αξιολογητών σε επιστημονικό επίπεδο, καθώς και μια σαφής μεθοδολογία προσδιορισμού του βαθμού λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραγόντων του εκπαιδευτικού έργου από την αρχή έως το τέλος του (Δημητρόπουλος, 2010).

Οι James et al. (2006) σημειώνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς έχει πλέον ως σημαντικότερο στόχο της αξιολόγησης τις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς τις θεωρεί το πιο ουσιαστικό επίπεδο της συνολικής ιεραρχικής δομής. Η αξιολόγηση σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να προσφέρει ανατροφοδότηση για θέματα που σχετίζονται με τις βελτιώσεις εντός της μονάδας, την αποτελεσματικότητα της και την αυτονομία της (Koulaidis & Kotsira, 2004).

Στη χώρα μας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πανελλαδικά καθιερώθηκε το 2010 με την Εγκύκλιο Γ1/37100/31-3-2010 βασιζόμενη στην προώθηση της ελευθερίας που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός στο διδακτικό του έργο

και στοχεύοντας στο να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές μονάδες σε φορείς προγραμματισμού και αξιολόγησης μέσα από την δημιουργία καινοτομιών και ορθών εκπαιδευτικών πρακτικών (Πασιάς κ.α., 2012).

1.1.5. Σκοπός & στόχοι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Ο Robson (2010, σ. 239) αναφέρει ότι *«η αξιολόγηση είναι μια μελέτη που έχει έναν σαφή σκοπό, δεν είναι μια νέα ή διαφορετική ερευνητική στρατηγική»*. Ο σκοπός της είναι να αποτιμήσει την επίδραση και την αποτελεσματικότητα της πολιτικής που ακολουθεί η εκπαιδευτική μονάδα.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα έχοντας λάβει το μήνυμα από την κοινωνία για ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρουν και της γνώσης που παρέχουν, δίνουν νέα προοπτική στη διαδικασία της αξιολόγησης την οποία ο Κωνσταντίνου (2000) συνοψίζει στους παρακάτω στόχους:

- Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, μέσα από το έργο που επιτελεί η κάθε εκπαιδευτική μονάδα, συμβάλλει στη διερεύνηση της γνώσης.
- Η εκπαιδευτική αξιολόγηση προωθεί την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων και ενθαρρύνει να λαμβάνονται πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.
- Η εκπαιδευτική αξιολόγηση στηρίζει τη λήψη όσο το δυνατό πιο ορθολογικών αποφάσεων.
- Η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη βελτίωση ή την αναθεώρηση υφιστάμενων εκπαιδευτικών πρακτικών και συστημάτων εκπαίδευσης.

1.1.6. Αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η παγκόσμια οικονομική κρίση καθιστά αναγκαία την ύπαρξη αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό οι εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος, το ανθρώπινο δυναμικό, να αποκτούν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες που να ενισχύουν την απόδοσή τους στο μέγιστο δυνατό. Καθώς οι δαπάνες για την Παιδεία τα τελευταία χρόνια μειώνονται στα πλαίσια εξ ορθολογισμού των συνολικών δαπανών του δημοσίου τομέα, καθίσταται ακόμη πιο απαραίτητη η αξιολόγηση γιατί πλέον ο στόχος και της εκπαίδευσης είναι η αποδοτικότητα και το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα με τη μικρότερη δαπάνη ανά μαθητή.

Ο Robson (2010) υπογραμμίζει ότι οι αξιολογήσεις αναδεικνύουν θέματα που σχετίζονται με κάποια αλλαγή/ τροποποίηση στην υπάρχουσα πολιτική ή πρακτική που ακολουθείται προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματική.

Τέλος, όπως αναφέρουν οι Rossmiller & Geske (1977), σε παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση διαπιστώνεται στην προσπάθεια να γίνει κατανοητή η διεργασία της μάθησης. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη επιλογή της αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής μεθόδου και των τρόπων που θα χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός για να διευκολύνει τη μάθηση ώστε να μην υπάρχει μεγάλο κόστος σε χρόνο, δαπάνες υλικών και προσπάθεια.

Κεφάλαιο 1.2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

1.2.1. Η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Οι Stufflebeam & Shinkfield (1995) αναφέρονται στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως δυο ταυτόσημες διαδικασίες. Στην πραγματικότητα όμως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει διαφορετικές ανάγκες διερεύνησης καθώς στοχεύει στα γενικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού, στη περιγραφή του αντικειμένου του και στις ιδιαιτερότητες που καλείται να αντιμετωπίσει στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία υπάγεται (Scriven, 1990).

Ο Danielson (2013) έρχεται να το διευρύνει αυτό τονίζοντας ότι η βελτίωση μιας εκπαιδευτικής μονάδας έρχεται μέσα από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της, με τη βοήθεια των πέντε αξόνων της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον OECD. Οι άξονες του OECD (2013) αφορούν στο έργο του εκπαιδευτικού σε επίπεδο κοινωνικό, παιδαγωγικό, διοικητικό, προσωπικό, επαγγελματικό, επικοινωνίας και συνεργασίας εντός και εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε η μονάδα να αποτελέσει κοινότητα μάθησης, ανάπτυξης και σύνδεσης με την πραγματική ζωή.

Όπως υπογραμμίζει ο Ανδρεαδάκης (2018), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι μια οργανωμένη διαδικασία, πολυεπίπεδη και συστηματική, μέσα από την οποία γίνεται αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών σύμφωνα με συγκεκριμένα ποσοτικά (αντικειμενικά) κριτήρια και ποιοτικά (υποκειμενικά) κριτήρια έχοντας ως στόχο να ληφθούν εκείνες οι αποφάσεις που σχετίζονται με την βελτίωση ή τον επαναπροσδιορισμό εκπαιδευτικών πρακτικών που ακολουθούν.

Οι Wheeler & Scriven (1997) σημειώνουν ότι ο σκοπός της αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού είναι η πρόσληψη, η εξέλιξη του μισθολογικά, η ανάθεση ενός πιο απαιτητικού αντικειμένου, η αποτίμηση του τρόπου διδασκαλίας του, η επιβράβευση, η αυτοαξιολόγηση, η καθοδήγηση και η συνταξιοδότηση.

Στην Ελλάδα ο σκοπός της αξιολόγησης αφορά στον εκπαιδευτικό και στο έργο του σύμφωνα με τα Π.Δ. 140/ 1998 και 152/2013. Ειδικότερα, στο Π.Δ. 152/2013 ορίζεται ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού *«η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και του διοικητικού τους έργου μέσω της άμεσης σύνδεσής της με την επιμόρφωση, προς όφελος των ιδίων, των μαθητών και της κοινωνίας. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει: α) στην ολοκληρωμένη αποτύπωση των δεδομένων που προκύπτουν από την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του*

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

1.2.2. Μοντέλα Αξιολόγησης

Τα μοντέλα αξιολόγησης που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία στηρίζονται σε δυο φιλοσοφίες, την ανθρωπιστική και την τεχνοκρατική.

Τα ανθρωπιστικά μοντέλα στηρίζονται στην ποιοτική αξιολόγηση και μελετούν πως αλληλοεπιδρά ο αξιολογούμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία και πως οδηγείται στο να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι τυχόν ελλείψεις ή αδυναμίες του αξιολογούμενου δεν οδηγούν σε κάποια υποβάθμιση ή ποινή, αλλά ο εντοπισμός τους βοηθάει στο να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα για να εξαλειφθούν (όπως επιμορφώσεις, βελτίωση προσωπικών χαρακτηριστικών κ.α.). Εδώ συναντάμε τα μοντέλα των Scriven (1967), Stake (1975), Guda (1978) και Eisner (1979).

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των προαναφερθέντων ανθρωπιστικών μοντέλων:

- Scriven (1967): ο αξιολογητής καλείται να αποτιμήσει την επιτυχία ή όχι ενός προγράμματος από την αξία που είχε αυτό συνολικά ως έργο χωρίς να συμπεριλάβει στην αποτίμηση τους στόχους.
- Stake (1975): ασχολήθηκε με το μοντέλο αξιολόγησης της ανταπόκρισης, δηλαδή με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων.
- Guda (1978): συμμετοχική αξιολόγηση χωρίς παραδοσιακά κριτήρια αλλά από μια ποιοτική σκοπιά όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στις ανάγκες των εμπλεκόμενων στη διαδικασία, τους προβληματισμούς τους, κ.α.
- Eisner (1979): ακολούθησε αντίστοιχη προσέγγιση με τον Scriven, υπογραμμίζοντας την ελευθερία έκφρασης των απόψεων των αξιολογητών

βάσει της εμπειρίας και των γνώσεων τους διευκολύνοντας τη λήψη αποφάσεων.

Τα τεχνοκρατικά μοντέλα στηρίζονται σε ένα μηχανισμό που αποτιμάει την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα διαφόρων παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και των εκροών της διαδικασίας αυτής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο εκπαιδευτικός ως οντότητα του συστήματος εκπαίδευσης δεν είναι στο κέντρο και δεν έχει ενεργό ρόλο στην αξιολόγηση, αλλά ο ανώτερος ιεραρχικά αξιολογεί το κατώτερο ιεραρχικά με βάση το αν επιτεύχθηκαν συγκεκριμένοι προκαθορισμένοι και μετρήσιμοι στόχοι χωρίς να ερωτηθεί ο αξιολογούμενος (Murphy et al., 2013). Εδώ συναντάμε τα μοντέλα των Tyler (1942), Metfessel & Michael (1967), Alkin (1969), Provus (1971) και Stufflebeam (1971).

Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των προαναφερθέντων τεχνοκρατικών μοντέλων:

- Tyler (1942): η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποτιμά το εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την επιτυχία να ταυτίζεται με την επίτευξη των στόχων. Σε περίπτωση παρέκκλισης από τον στόχο, μελετώνται ποιες αιτίες δημιούργησαν την αστοχία για να προχωρήσουν σε βελτιώσεις.
- Metfessel & Michael (1967): έχει επιρροές από τον Tyler αλλά υπογράμμισαν την ανάγκη να υπάρχουν περισσότερες συσχετίσεις από τη σχέση στόχου-αποτελέσματος με τη βοήθεια διαφόρων μεθόδων και μέσων.
- Alkin (1969): η διαδικασία αξιολόγησης ξεκινά από την εκτίμηση των αναγκών, ακολουθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του, η αξιολόγηση επίτευξης ή όχι των στόχων και τέλος η αξιολόγηση της συνολικής εικόνας του προγράμματος.
- Stufflebeam (1971): δημιούργησε το μοντέλο CIPP (Context, Input, Process, Product) το οποίο διενεργεί τέσσερις υπο-αξιολογήσεις στο πλαίσιο της γενικότερης αξιολόγησης, την αξιολόγηση πλαισίου, την αξιολόγηση εισόδου, την αξιολόγηση διαδικασίας και την αξιολόγηση αποτελέσματος.

1.2.3. Μορφές και μέθοδοι αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνιση τους πολλά συστήματα αξιολόγησης τα οποία προσαρμόζονται στην κοινωνική, πολιτισμική, εκπαιδευτική και οικονομική

πραγματικότητα κάθε χώρας. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχουν αμιγώς ίδιες μέθοδοι αξιολόγησης ανά κάποιες χώρες, αλλά παρεμφερείς φιλοσοφίες με διαφορετικές προεκτάσεις ανάλογα με τις ανάγκες που έχει να καλύψει η κάθε χώρα σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, εντοπίζονται δυο μεγάλες κατηγορίες μορφών αξιολόγησης ανάλογα με το φορέα που διενεργεί τη διαδικασία της αξιολόγησης: η εξωτερική αξιολόγηση και η εσωτερική αξιολόγηση.

Εξωτερική Αξιολόγηση

Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης, η διαδικασία υλοποιείται από φορέα εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο φορέας μπορεί να είναι σε κάποια κεντρική διοικητική υπηρεσία του Υπουργείου ή εξωτερικός συνεργάτης που έχει αναλάβει με ανάθεση το έργο αυτό.

Η πιο ευρέως διαδεδομένη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης είναι η επιθεώρηση η οποία πραγματοποιείται από το Υπουργείο σε τοπικό ή και περιφερειακό επίπεδο. Η επιθεώρηση ελέγχει εάν εφαρμόζεται η σχετική νομοθεσία από τις εκπαιδευτικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς, εάν η διδασκαλία ακολουθεί συγκεκριμένες μεθόδους και εάν εξάγονται τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Όπως αναφέρει ο Cullingford (1997), η επιθεώρηση έχει μια σειρά πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων. Στα πλεονεκτήματα μεταξύ άλλων αναφέρει ότι: (α) ενισχύει ως κίνητρο την τήρηση της κείμενης νομοθεσίας και της ποιότητας που οφείλει να έχει η εκπαιδευτική διαδικασία, (β) λειτουργεί υποστηρικτικά στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, (γ) εντοπίζει τυχόν προβλήματα των εκπαιδευτικών μονάδων και προσφέρει εναλλακτικές επίλυσης τους και (δ) πραγματοποιείται από φορείς εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας οπότε η κρίση των φορέων δεν επηρεάζεται και ενισχύεται η αξιοπιστία τους. Από την άλλη πλευρά, στα κυριότερα μειονεκτήματα αναφέρει ότι: (α) γίνεται μια πολύ συνοπτική κρίση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς εις βάθος μελέτη των εκπαιδευτικών και της καθημερινής τους ανταπόκρισης στο ρόλο τους, με αποτέλεσμα η εικόνα που σκιαγραφείται να είναι κατώτερη της πραγματικότητας, (β) δημιουργεί συναισθήματα φόβου για την περίπτωση αρνητικής αξιολόγησης αντί να ενισχύει το συναίσθημα αυτογνωσίας και αυτοπραγμάτωσης του εκπαιδευτικού και (γ) υπάρχουν περιπτώσεις όπου η κρίση του επιθεωρητή είναι υποκειμενική και δεν έχει την απαραίτητη επιχειρηματολογία οδηγώντας σε αμφισβήτηση του συστήματος αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Άλλες μορφές εξωτερικής αξιολόγησης είναι η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση που διεξάγεται από υψηλόβαθμους στη διοίκηση του Υπουργείου και έχει τη μορφή έκθεσης με σχετικό πόρισμα διοικητικού ελέγχου και η παρακολούθηση του συστήματος εκπαίδευσης από συγκεκριμένα τμήματα του Υπουργείου τα οποία λαμβάνουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τις υλικοτεχνικές δομές, τη συμμετοχή σε εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές δράσεις κ.α. και καταγράφουν τάσεις ή περιγράφουν δείκτες του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαίδευση (Σολομών, 1999).

Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση διεξάγεται από την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα και διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης το άτομο που έχει επιλεγεί να βρίσκεται στο ρόλο του αξιολογητή, έχει γνώση της εκπαιδευτικής μονάδας, των στόχων και των ιδιαιτεροτήτων που υπάρχουν σε αυτή και μπορεί να συγκεντρώσει πιο εύκολα πληροφορίες καθώς είναι λογικό ότι και ο αξιολογητής ενδιαφέρεται για το καλό της μονάδας στην οποία εργάζεται (Σολομών, 1999). Ειδικά για την αυτοαξιολόγηση όπως αναφέρει και ο Κουτούζης (2008), αφορά σε μια διερεύνηση όλων των παραμέτρων εντός της εκπαιδευτικής μονάδας, σε συστημικό, συλλογικό και δημοκρατικό επίπεδο, από συγκεκριμένα άτομα που είναι οι καλύτεροι γνώστες για τα προβλήματα και τις συνθήκες αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα.

Στα θετικά της εσωτερικής αξιολόγησης υπογραμμίζεται η ώθηση που δίνει για διάλογο σχετικά με τις προτεραιότητες και την ποιότητα που επιθυμεί να προσφέρει κάθε εκπαιδευτική μονάδα, αλλά και πως ενισχύει την επίτευξη στόχων χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία (MacBeath, 2005). Στον αντίποδα, στα αρνητικά σημεία αναφέρονται η εσωστρέφεια της εκπαιδευτικής μονάδας όπως προκύπτει από τη διαδικασία, οι εσωτερικές συγκρούσεις που προϋπήρχαν στην μονάδα μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενων και η δυσκολία εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων που θα αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα και όχι μόνο στην εκάστοτε μονάδα (Popham, 1998).

1.2.4. Κριτήρια Αξιολόγησης

Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διεθνώς προσαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δυνατότητα καθορισμού των κριτηρίων μπορεί να γίνει: (α) κεντρικά από το Υπουργείο, (β) περιφερειακά από τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και (γ) τοπικά σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στη Σύνοδο της Κοπεγχάγης το 2002 έγινε σαφές ότι είναι απαραίτητες οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της Παιδείας για να επιτευχθούν οι στόχοι της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Ζητήθηκε από τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης να διαμορφώσουν στο εσωτερικό τους εθνικούς στόχους και κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξής τους (Estimate, 2007).

Οι Gray & Wilcox (1995) ταυτίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης με δείκτες απόδοσης, οι οποίοι δείκτες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: (α) δείκτες που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πρόοδο, (β) δείκτες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των μαθητών και (γ) δείκτες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι δείκτες είναι πιο στοχευμένοι σε σχέση με τα κριτήρια που είναι πιο γενικά, και βοηθούν στο να αποτιμηθούν οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά των αξιολογούμενων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα γενικού κριτηρίου που ο δείκτης έρχεται να το συγκεκριμενοποιήσει είναι η διδασκαλία, καθώς ο δείκτης μπορεί να περιγράψει πιο ειδικά το βαθμό επίτευξης του κριτηρίου «διδασκαλία» με μια πρόταση όπως «ο εκπαιδευτικός μιλά απλά και κατανοητά στην αίθουσα διδασκαλίας και απαντάει με σαφήνεια και πληρότητα στις ερωτήσεις των μαθητών του».

Τα κριτήρια αξιολόγησης, ο τύπος του εκπαιδευτικού συστήματος και ο φορέας που διενεργεί την αξιολόγηση συνδέονται μεταξύ τους. Το εκάστοτε κριτήριο ορίζεται από την υπηρεσία που έχει αναλάβει κεντρικά τη διαδικασία της αξιολόγησης με βάση την πολιτική εκπαίδευσης και τις πρακτικές που έχει ο τύπος του συστήματος εκπαίδευσης που πρόκειται να αξιολογηθεί (Σολομών, 1999). Τα κριτήρια αξιολόγησης πρέπει να είναι όσο πιο αντικειμενικά γίνεται, να διατυπώνονται με πληρότητα και ξεκάθαρα (Κασσωτάκης, 2003) και παράλληλα να είναι αποδεκτά από όλους όσους συμμετέχουν στην διαδικασία της αξιολόγησης (Κουτούζης, 2008).

Παρόλο το αυστηρώς καθορισμένο και διατυπωμένο πλαίσιο των κριτηρίων αξιολόγησης, τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους εναλλακτικές

προσεγγίσεις, όπως ο «φάκελος επιτευγμάτων». Ο φάκελος περιλαμβάνει τις καλύτερες αποδείξεις για το εκπαιδευτικό έργο που υλοποιεί ο εκπαιδευτικός, οι οποίες μπαίνουν στο φάκελο με δική του πρωτοβουλία, αλλά και τα βήματα που ακολούθησε για να φτάσει σε επιτεύγματα για να διαφανεί η πορεία εξέλιξης του προς την επιτυχία (Πασιαρδής, κ.α., 2005). Άλλη προσέγγιση αναφέρεται σε εξετάσεις επιδόσεων που ελέγχουν τις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα θέματα (Αθανασίου & Γεωργούση, 2006). Τέλος, υπάρχει και η προσέγγιση της ασύγχρονης αξιολόγησης όπου οι αξιολογητές παραλαμβάνουν μαγνητοφωνημένες ή βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες και η αξιολόγηση και η συζήτηση γίνεται επί του υλικού αυτού (Nolan & Hoover, 2008).

Κεφάλαιο 1.3. Προσχολική αγωγή και αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή

1.3.1. Η έννοια της προσχολικής αγωγής σύμφωνα με τον OECD

Η προσχολική αγωγή ως τμήμα της παιδαγωγικής επιστήμης ασχολείται με την αγωγή των παιδιών μέχρι την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο. Ο OECD (2012) υπογραμμίζει ότι τα πρώτα χρόνια ζωής ενός παιδιού είναι πολύ σημαντικά για τις μετέπειτα επιλογές του στη δια βίου μάθηση και σε μια επιτυχημένη μελλοντική πορεία στην εκπαίδευση, στην οικογένεια και στην κοινωνία γενικότερα.

Η προσχολική αγωγή είναι αλληλένδετη με τη γυναικεία απασχόληση, αφού προσφέρει τη δυνατότητα και στις μητέρες –που θα έμεναν στο σπίτι για να αναλάβουν το μέγαλωμα των παιδιών– να εργαστούν στα πλαίσια της ισότητας των ευκαιριών, με την υγεία, την κοινωνική πρόνοια, την προετοιμασία για την εκπαίδευση που θα ακολουθήσει και το άνοιγμα νέων θέσεων εργασίας για κλάδους σχετικούς με την προσχολική αγωγή (OECD, 2013). Επιπρόσθετα, η προσχολική αγωγή αποτελεί επένδυση ενός ανθρώπινου δυναμικού που μπορεί να ανταποκριθεί στην παγκόσμια αγορά εργασίας ειδικά για τις κατηγορίες ανθρώπων από χαμηλά ή μεσαία οικονομικά ή/και κοινωνικά στρώματα, και όλο αυτό ξεκινάει από τα πρώτα χρόνια ζωής ενός ανθρώπου (OECD, 2006).

Ο OECD μάλιστα προχώρησε στη σύνταξη έξι Εκθέσεων, τα «Starting Strong», οι οποίες Εκθέσεις συγκρίνουν πληροφορίες, πολιτικές και πρακτικές για την προσχολική εκπαίδευση μεταξύ χωρών σε διεθνές επίπεδο. Στόχος των Εκθέσεων αυτών είναι να διευκολυνθεί η ανάπτυξη ενός διεθνούς επικοινωνιακού διαλόγου που θα βοηθήσει στη χάραξη μιας κοινής πολιτικής απέναντι στην προσχολική αγωγή (OECD, 2012). Όλες οι Εκθέσεις καταλήγουν, ως μια προσοδοφόρα συνέπεια των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, στη δημιουργία μιας δομής που θα καλύπτει την ηλικιακή ομάδα 0 έως 6 ετών κάτω από τη δικαιοδοσία είτε ενός Υπουργείου είτε μιας τοπικής ή περιφερειακής αρχής (OECD, 2017).

Τέλος, σημαντικές συστάσεις του OECD για τα συστήματα προσχολικής αγωγής σχετίζονται με:

(α) τη δυνατότητα πρόσβασης όλων των παιδιών στις δομές προσχολικής αγωγής ανεξαιρέτως,

- (β) την τήρηση συγκεκριμένης πολιτικής εκπαίδευσης που θα ακολουθείται από όλους και θα συνδέει την προσχολική αγωγή με τη δημοτική εκπαίδευση,
- (γ) τις συντονιστικές και συνεργατικές ενέργειες που πρέπει να γίνουν σε κεντρικό και αποκεντρωμένο επίπεδο,
- (δ) τη δημόσια χρηματοδότηση μέσω ενός συστήματος που θα δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν,
- (ε) την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των δομών αυτών,
- (στ) την επιλογή κατάλληλα εκπαιδευμένου εργατικού δυναμικού που θα στελεχώσει τις δομές αυτές με αμοιβές που ανταποκρίνονται στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνουν.

1.3.2. Εκπαιδευτικοί στόχοι προσχολικής αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της προσχολικής αγωγής έχουν ως σκοπό τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών στην πρώιμη παιδική ηλικία με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες να ανταποκριθούν τόσο στο τυπικό σύστημα εκπαίδευσης όσο και στην κοινωνία γενικότερα (OECD, 2012).

Όπως αναφέρουν οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (2008), οι στόχοι αυτοί αφορούν στην κοινωνικοποίηση, στη συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, στην αυτονομία, στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη και τέλος στην αισθητική ανάπτυξη. Οι πρώτοι τέσσερις στόχοι μπορούν να υπαχθούν σε μια γενική κατηγορία μαθησιακής περιοχής, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίζουν ότι κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και έχει τις δικές του ικανότητες και δεξιότητες, τα βοηθάει να λειτουργούν με τη αυτονομία που επιτρέπει το συγκεκριμένο εύρος ηλικιών, να αποδέχονται, να ελέγχουν και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους και το πώς θα τα εκφράζουν, να σέβονται τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους, και τους κανόνες που την διέπουν, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και συγκρούσεις.

Η νοητική ανάπτυξη στηρίζεται στις αρχές της: (α) οικοδόμησης της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, (β) αναγνώρισης της φύσης των παιδιών ως περίεργα για ό,τι συμβαίνει γύρω τους και να ενισχύσει τη διάθεση εξερεύνησης τους με τα σωστά ερεθίσματα, (γ) διαφορετικότητας των διδακτικών προσεγγίσεων που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν.

Η γλωσσική ανάπτυξη αφορά στην καλλιέργεια τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου και την κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου.

Τέλος, η αισθητική ανάπτυξη αφορά σε τρεις διαδικασίες: τη δημιουργία, τη παρουσίαση και την ανταπόκριση ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των προβληματισμών τους μέσα από τις τέχνες.

1.3.3. Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή: διατύπωση προβληματισμού της διπλωματικής εργασίας

Η αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με την υψηλή ποιότητα που οφείλουν να παρέχουν οι εκπαιδευτικές μονάδες ώστε τα παιδιά να έχουν καλύτερη προσαρμογή στη μετάβαση τους στο δημοτικό (Dickinson & Sprague, 2001).

Η Sheridan (2007) αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση της ποιότητας στην προσχολική αγωγή σε τέσσερα μέρη, στην κοινωνική διάσταση, στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στο μαθητή και στο περιβάλλον μάθησης. Σε μια διαφορετική προσέγγιση οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα του έργου του εκπαιδευτικού στην προσχολική αγωγή συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση και συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την σταθερότητα και ασφάλεια της θέσης εργασίας, την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και παιδιών μέσα σε ένα πλαίσιο κατανόησης και ευαισθησίας κ.α. (Smith, 1996).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής οφείλει να γίνεται από εκείνη την οπτική γωνία που αναγνωρίζει τη μοναδικότητα της εργασίας με μικρά παιδιά. Οι ρόλοι και οι απαιτήσεις των θέσεων τους διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών και το πλαίσιο στο οποίο διδάσκουν, κατ' επέκταση και η διαδικασία της αξιολόγησης θα πρέπει να λάβει υπόψη της όλο αυτό το ευρύ φάσμα των ρόλων των εκπαιδευτικών (OECD, 2012).

Στη μελέτη της Estimate (2007) καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής που πρέπει να αξιολογηθούν: τρόπος διδασκαλίας, γνωστικό επίπεδο, μετάδοση γνώσης, επαγγελματική συμπεριφορά, τήρηση νομοθεσίας και κανονισμός, αλληλεπίδραση με συναδέλφους, μαθητές και γονείς. Επιπρόσθετα, στη μελέτη υπογραμμίζεται ότι πέραν της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να γίνεται συζήτηση για τους στόχους του και τα περιθώρια

βελτίωσης που έχει, να παρακολουθείται το έργο του κατά τη διάρκεια της χρονιάς από έναν ή και περισσότερους ανώτερους ιεραρχικά (για παράδειγμα, Διευθυντή, Σχολικό Σύμβουλο κ.α.), και να πραγματοποιείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς μια αποτίμηση του έργου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους στόχους που είχαν τεθεί και μια συζήτηση επ' αυτής.

Παρόλη την κρισιμότητα της καλύτερης δυνατής παροχής εκπαίδευσης στη πρώιμη παιδική ηλικία έχει παρατηρηθεί ότι η αξιολόγηση της προσχολικής αγωγής διαφέρει από χώρα σε χώρα ανάλογα με το που υπάγονται οι δομές προσχολικής αγωγής (στους δήμους, στις περιφέρειες, στο εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, σε κάποιο άλλο Υπουργείο κ.λπ.), με το φορέα αξιολόγησης (εάν θα είναι ο Διευθυντής της δομής προσχολικής αγωγής, κάποια κεντρική Υπηρεσία, κάποιος εξωτερικός συνεργάτης κ.λπ.) και τέλος με τα κριτήρια αξιολόγησης (εάν είναι ενιαία για όλους τους εργαζόμενους στην προσχολική αγωγή, εάν κάθε δομή επιλέγει τα δικά της κριτήρια εξατομικευμένα κ.λπ.). Υπάρχουν περιπτώσεις όπως της Τσεχίας όπου οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής αξιολογούνται από τους Διευθυντές των δομών χωρίς ξεκάθαρα κριτήρια και σαφείς μεθόδους και της Ελλάδας όπου οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα με το εάν βρίσκονται σε παιδικούς σταθμούς που είναι αρμοδιότητας του Υπουργείου Εσωτερικών ή σε νηπιαγωγεία που είναι αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας, με τους εργαζόμενους στους παιδικούς σταθμούς να μην αξιολογούνται και να μένουν εκτός της σημαντικής κουλτούρας της ανατροφοδότησης και αυτοβελτίωσης που παρέχει η διαδικασία της αξιολόγησης (Estimate, 2007).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εντοπίζοντας την έλλειψη κοινής πολιτικής μεταξύ των χωρών –τουλάχιστον σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης–όσον αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή και τις έντονες διαφοροποιήσεις που υπάρχουν ανάλογα με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε χώρα, καλείται να διερευνήσει συγκεκριμένα στοιχεία. Θα ακολουθήσει στο επόμενο μέρος η παρουσίαση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών εννέα χωρών με έμφαση στην προσχολική αγωγή που θα βοηθήσει να ομαδοποιηθούν τα συστήματα αξιολόγησης και να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα και προβληματισμοί για τις πρακτικές που αυτή τη στιγμή ακολουθούνται.

Μέρος 2^ο Διερεύνηση της αξιολόγησης στην προσχολική αγωγή σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης

2.1. Η περίπτωση της Ελλάδας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι διαμορφωμένο ως εξής:

- Νηπιαγωγείο, όπου η φοίτηση είναι διετής και υποχρεωτική σταδιακά για τα παιδιά που συμπληρώνουν την ηλικία των τεσσάρων ετών.
- Δημοτικό σχολείο, όπου η φοίτηση είναι εξαετής και εγγράφονται παιδιά που έχουν συμπληρώσει την ηλικία των έξι ετών.

Τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Οι παιδικοί, βρεφικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί που αναλαμβάνουν παιδιά έως την ηλικία των τεσσάρων ετών είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου Εσωτερικών και του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Τέλος, οι δομές αυτές παρέχονται και από ιδιωτικούς φορείς (Eurydice, 2018).

Παρατηρείται λοιπόν και μόνο από την καταγραφή του συστήματος εκπαίδευσης ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που διασπά την προσχολική αγωγή. Η προσχολική αγωγή που αφορά παιδιά από 2 μηνών έως και την ηλικία των 6 ετών, δηλαδή από τη γέννηση σχεδόν έως και την είσοδο στο Δημοτικό σχολείο δεν γίνεται αποκλειστικά από ένα Υπουργείο. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων έχει αναλάβει ως αρμοδιότητα το κομμάτι της προσχολικής αγωγής στο οποίο φοίτηση είναι υποχρεωτική (ή σταδιακά υποχρεωτική όσον αφορά το προνήπιο) σύμφωνα και με τον Ν.1566/1985, ενώ όλο το υπόλοιπο μεγάλο κομμάτι της προσχολικής αγωγής που αφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία έως τεσσάρων ετών γίνεται από Υπουργεία που δεν έχουν ως αντικείμενο την εκπαίδευση, αλλά εντάχθηκε η προσχολική αγωγή σε αυτά στα πλαίσια της αποκέντρωσης και της ανάθεσης ρόλων στις αποκεντρωμένες διοικήσεις.

Επιπρόσθετα, η φοίτηση στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία παρέχεται δωρεάν ενώ στους παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς ορίζονται συγκεκριμένα μηνιαία τροφεία ανάλογα με την φορολογική ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων.

Αναφορικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέσεις μόνιμου προσωπικού του δημοσίου τομέα αξιολογούνται σύμφωνα με τις

διατάξεις του Ν.4590/2019, με το σύστημα της εσωτερικής αξιολόγησης από τους ιεραρχικά ανώτερους τους. Η αξιολόγηση υποβάλλεται ηλεκτρονικά από δύο αξιολογητές και αφού έχει προηγηθεί μια συνέντευξη με τον αξιολογούμενο. Η αξιολόγηση γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως αυτά αναφέρονται στα αρ.17 και αρ.18 του Ν.4369/2016. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο αρ.17 που αφορά στους υπαλλήλους:

«Τα κριτήρια αξιολόγησης των υπαλλήλων όλων των κατηγοριών κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες:

Α. Γνώση του αντικειμένου, ενδιαφέρον και δημιουργικότητα: α) Διοικητική ικανότητα, επαγγελματική επάρκεια, δυνατότητα εφαρμογής των γνώσεων και της εμπειρίας κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του υπαλλήλου, β) Ολοκληρωμένη γνώση του διοικητικού έργου του φορέα (Υπουργείου, αυτοτελούς δημόσιας υπηρεσίας ή Ν.Π.Δ.Δ.), γ) Επίδειξη ενδιαφέροντος, ανάπτυξη δεξιοτήτων και αφοσίωση κατά την εκτέλεση των υπηρεσιακών καθηκόντων, δ) Πρωτοβουλία, καινοτομίες, ιεράρχηση προτεραιοτήτων, συντονισμός και προγραμματισμός του έργου, ε) Εκπόνηση σχετικών μελετών, άρθρων ή προτάσεων και βράβευση τέτοιων εργασιών, στ) Ανάλυση ευθυνών και ικανότητα άσκησης πολλαπλών καθηκόντων συναφών προς τη φύση της υπηρεσίας. Ιεράρχηση προτεραιοτήτων, συντονισμός και προγραμματισμός του έργου.

Β. Υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά: α) Επικοινωνία και άριστη συνεργασία με συνυπηρετούντες στην ίδια ή άλλη υπηρεσιακή μονάδα, υπαλλήλους, β) Συμπεριφορά προς τους πολίτες, καθώς και άμεση εξυπηρέτηση των αναγκών τους.

Γ. Αποτελεσματικότητα: α) Ποσοτική και ποιοτική εργασιακή απόδοση (ιδίως: διαχείριση κρίσεων, αναβάθμιση εργασιακού περιβάλλοντος, προστιθέμενη αξία διοικητικού έργου), β) Βαθμός επίτευξης των στόχων της ατομικής στοχοθεσίας και συμμετοχής στη στοχοθεσία του Τμήματος».

Η παραπάνω παράθεση του σχετικού νόμου είναι κοινή για όλους τους δημόσιους υπάλληλους ανεξάρτητα του φορέα που υπηρετούν. Παρόλα αυτά, ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής είναι σε τέτοιο βαθμό πολυδιάστατος με αποτέλεσμα αυτή η τυποποιημένη μορφή αξιολόγησης να μην μπορεί να καλύψει όλα τα θέματα που σχετίζονται με το έργο του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής.

Τέλος, η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αφορά τους εκπαιδευτικούς με συμβάσεις ορισμένου χρόνου που καλύπτουν σημαντικές ανάγκες των δομών της προσχολικής αγωγής.

2.2. Η περίπτωση της Ιταλίας

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ιταλία διαρκεί πέντε έτη και τα παιδιά εισάγονται στο σύστημα εκπαίδευσης στην ηλικία των έξι ετών. Το νηπιαγωγείο είναι προαιρετικό και δέχεται παιδιά ηλικίας από τριών έως έξι ετών, ενώ υπάρχουν και παιδικοί σταθμοί για παιδιά έως τα τρία έτη. Σημαντικό μέρος των δομών της προσχολικής αγωγής στην Ιταλία είναι υπό την εποπτεία της Καθολικής Εκκλησίας ή σε μικρότερο ποσοστό από ιδιωτικούς φορείς (www.miur.it).

Το 2009, το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (INVALSI) προχώρησε στη δημιουργία ενός μοντέλου αξιολόγησης κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, εμπλέκοντας τα μέλη των μονάδων και ειδικούς σε θέματα αξιολόγησης. Για τη διαμόρφωση του μοντέλου το INVALSI μελέτησε τη μεθοδολογία και τα εργαλεία αξιολόγησης άλλων χωρών, όρισε μια ομάδα επιστημόνων που θα επεξεργαζόταν τη δομή, το περιεχόμενο και τα θεματικά πεδία του μοντέλου της αξιολόγησης, και με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μονάδων δημιουργήθηκε ένα κοινό μοντέλο αξιολόγησης.

Βασικός στόχος του μοντέλου ήταν να αναδείξει τις πρακτικές εκείνες που ενισχύουν τη μάθηση μέσα από τις διδακτικές μεθόδους και διαδικασίες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, και να αποτιμήσει έτσι την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά ακολουθώντας έναν ενιαίο τρόπο αξιολόγησης. Ο στόχος αυτό καταδεικνύει δυο επίπεδα αξιολόγησης, ένα που αφορά την κάθε μια εκπαιδευτική μονάδα και ένα που αφορά το σύστημα στο σύνολο του.

Όπως αναφέρει το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει (<http://aee.iep.edu.gr/country/Ιταλία>):

- συμπληρωματικά στοιχεία αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μονάδες για την ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας (όπως το εάν επαρκούν οι υπολογιστές ή τα ποσοστά μαθητών που επαναλαμβάνουν την τάξη).
- επιπρόσθετα στοιχεία που δεν διαθέτει το Υπουργείο Παιδείας, κρίνονται όμως απαραίτητα (όπως το επίπεδο συμμετοχής των γονέων στα θέματα που αφορούν το σχολείο).
- δημιουργία κατάλληλων εργαλείων (όπως ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών, φάκελοι μαθητών), τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν οι

εκπαιδευτικές μονάδες για την αυτοαξιολόγησή τους στα πλαίσια ενίσχυσης της εσωτερικής αξιολόγησης που επιτελούν.

- στοιχεία που προκύπτουν με τη μέθοδο της παρατήρησης από ειδικούς αξιολογητές μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας αναφορικά με τις μεθόδους εκπαίδευσης, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, κ.λπ.

Όπως φαίνεται λοιπόν από τις προαναφερθείσες πληροφορίες, υπάρχει σύστημα αξιολόγησης στην Ιταλία, όχι όμως για την προσχολική αγωγή την οποία δεν εντάσσει στην υποχρεωτική εκπαίδευση και για την οποία αρμοδιότητα δεν έχει το Υπουργείο Παιδείας.

Τέλος, στο Παράρτημα 3 παρατίθενται οι φάσεις ανάπτυξης του μοντέλου αξιολόγησης που δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας.

2.3. Η περίπτωση της Ισπανίας

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ισπανία είναι υποχρεωτική, χωρίζεται σε τρεις κύκλους διάρκειας δύο ετών ο κάθε ένας και αφορά στα εύρη ηλικιών: (α) 6 έως 8 ετών, (β) 8 έως 10 ετών και (γ) 10 έως 12 ετών. Οι δομές της προσχολικής αγωγής είναι προαιρετικές και υπάρχουν για τις ηλικίες 5 έως 6 ετών στο δημόσιο τομέα μέσα στις μονάδες που παρέχουν και την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος οι δομές αυτές παρέχονται και από ιδιωτικούς φορείς (Χατζηευστρατίου, 2005).

Οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης καθορίζονται από το Σύνταγμα και οι γενικές κατευθύνσεις δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού & Αθλητισμού (MECD). Η Ισπανία στα πλαίσια ενός σημαντικού μετασχηματισμού της διοίκησης της σε διάφορους τομείς από το 1980 έως και το 1999, μετέφερε αρμοδιότητες από την κεντρική διοίκηση στις δεκαεπτά αυτόνομες Κοινότητες της. Στηρίζοντας αυτόν τον αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης, η λειτουργία του συστήματος εκπαίδευσης επιτελείται από το κράτος, τις αυτόνομες Κοινότητες, τις τοπικές αρχές και τις εκπαιδευτικές μονάδες (<http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>).

Συγκεκριμένα, το βασικό πρότυπο εκπαίδευσης, οι ελάχιστες προδιαγραφές που θα πρέπει να τηρούνται από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και γενικότερα θέματα οργάνωσης είναι στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού & Αθλητισμού, ενώ και οι επενδύσεις στην εκπαίδευση αποδεδειγμένα από τον κρατικό προϋπολογισμό. Ο τρόπος λειτουργίας και ανάπτυξης των βασικών προτύπων

εκπαίδευσης που ορίζει το Υπουργείο αλλά και όλα τα εκτελεστικά και διοικητικά θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι στην αρμοδιότητα των δεκαεπτά αυτόνομων Κοινοτήτων. Τέλος, τα διοικητικά, οικονομικά και παιδαγωγικά θέματα που αφορούν στις εκπαιδευτικές μονάδες αποφασίζονται με τη συνεργασία των σχολικών συμβουλίων, της Επιτροπής των εκπαιδευτικών και τους Διευθυντές των μονάδων (Χατζηευστρατίου, 2005).

Αναφορικά με την αξιολόγηση, το 2002 θεσπίστηκε νόμος για την ποιότητα στην εκπαίδευση (LOCE). Στους βασικούς άξονες του LOCE συμπεριλαμβάνονται όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς: (α) να ενθαρρύνεται η προσωπική προσπάθεια των εργαζομένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, (β) να ενισχυθεί η προσπάθεια δημιουργίας ενός συστήματος ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για εξέλιξη, (γ) να αναγνωριστεί το έργο των εκπαιδευτικών, (δ) να δημιουργηθεί ένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που να είναι στοχευμένο στην ιδιαιτερότητα του ρόλου τους. Στη συνέχεια ακολούθησε ο εκπαιδευτικός Νόμος του 2006 (LOE) ο οποίος αποτέλεσε τη βάση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών, μονάδων, και του συστήματος συνολικά. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων ως έργο διοικητικό και εκτελεστικό, συμπεριλαμβάνονται στην αρμοδιότητα των δεκαεπτά αυτόνομων Κοινοτήτων. Κάθε Κοινότητα δημιουργεί με βάση τις ανάγκες της ένα εξατομικευμένο Σχέδιο Αξιολόγησης το οποίο αποτελείται από δυο μέρη (<http://aee.iep.edu.gr/country/Ισπανια>):

- Την εξωτερική αξιολόγηση: η οποία γίνεται από την Εκπαιδευτική Επιθεώρηση που είναι ένας φορέας ξεχωριστός για κάθε Κοινότητα (δηλαδή όχι κεντρικός από το Υπουργείο) κάθε τρία έως και έξι έτη. Στην αξιολόγηση ελέγχονται θέματα: (α) ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και γίνονται προτάσεις για τη βελτίωση του και (β) διαχείρισης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών μονάδων. Είναι σημαντικό να αναφερθεί εδώ ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας τους.
- Την εσωτερική αξιολόγηση: όπου το σχολικό συμβούλιο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας αξιολογεί στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς το Εκπαιδευτικό Σχέδιο, τον ετήσιο προγραμματισμό της μονάδας, την πραγματοποίηση ενισχυτικών σχολικών δράσεων, τις επιδόσεις των μαθητών, την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και τη γενικότερη διαχείριση των

πόρων της μονάδας. Οι δείκτες αξιολόγησης ορίζονται από την κάθε εκπαιδευτική μονάδα αυτόνομα, ενώ και η σύνθεση των ομάδων που είναι αρμόδιες για την εσωτερική αξιολόγηση ποικίλλει (για παράδειγμα μπορεί το βασικό ρόλο αξιολόγησης να το έχει η Διοίκηση της μονάδας, ή να οριστεί επιτροπή αυτοαξιολόγησης στην οποία θα μετέχουν τόσο η Διοίκηση όσο και εκπαιδευτικοί ή ακόμη και μέλη του σχολικού συμβουλίου).

Τέλος, για τις δομές της προσχολικής αγωγής που είναι προαιρετικές δεν διαφάνηκε από την βιβλιογραφία να υπάρχει διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού έργου.

2.4. Η περίπτωση της Νορβηγίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας υποβλήθηκε σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων και παρεμβάσεων από το 1995 έχοντας ως στόχο την αναβάθμιση της ποιότητάς του. Ο κεντρικός άξονας της πολιτικής που ακολουθείται στην εκπαίδευση είναι ο ίδιος ο μαθητής, αναγνωρίζοντας ως χώρα την ποικιλία στις μορφές γνώσεων που υπάρχουν και θέλοντας να συμμετέχουν και να το κατανοούν όλοι οι μαθητές αυτό, καθώς στην πορεία θα γίνουν και οι ίδιοι κομμάτι της κοινωνίας εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος πια (<http://www.udir.no/>).

Η υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (grunnskole) ξεκινάει από την ηλικία των έξι ετών, και χωρίζεται σε δύο φάσεις:

- στην στοιχειώδη εκπαίδευση (barneskole) όπου οι μαθητές μαθαίνουν κοινωνικές συμπεριφορές και φυσικές δραστηριότητες. Στις επόμενες έξι τάξεις μπαίνουν στο πρόγραμμα μαθήματα όπως: νορβηγικά, αγγλικά, μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία, και τέλος γυμναστική.
- στην φάση όπου οι μαθητές αρχίζουν να βαθμολογούνται ανάλογα των επιδόσεων τους (ungdomsskole) και σύμφωνα με αυτές καθορίζεται εάν θα γίνουν δεκτοί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση της επιλογής τους.

Η προσχολική αγωγή δεν είναι υποχρεωτική, με δικαίωμα εγγραφής να έχουν τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει το πρώτο ηλικιακό έτος και όχι αργότερα από τα τέλη του Οκτώβριου του έτους που υποβάλλουν αίτηση. Τα παιδιά που γεννιούνται μετά τον Οκτώβριο μπορούν να λάβουν μέρος στο επόμενο έτος.

Στη Νορβηγία, οι Δήμοι είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την προσχολική αγωγή και το δικαίωμα υποδοχής των παιδιών σε αυτούς. Οι Δήμοι λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των γονέων καθώς και την ανάγκη να υπάρχουν θέσεις και για παιδιά κάτω των τριών ετών. Τέλος οι δομές αυτές παρέχονται και από ιδιωτικούς φορείς

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Νορβηγίας το κέντρο είναι ο μαθητής, ο κάθε μαθητής ξεχωριστά και οι ανάγκες του. Σχολεία και γονείς βρίσκονται σε συνεργασία ώστε να διασφαλίζονται από όλες τις πλευρές και ποικιλόμορφα οι ανάγκες των παιδιών. Θεμελιώδης αξίες στην προσχολική αγωγή έχουν βάση στην ανθρωπιστική και χριστιανική κληρονομία της χώρας. Από πολύ μικρά μαθαίνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από το σεβασμό, την αξιοπρέπεια, την ισότητα, την αλληλεγγύη μέσα από την πολιτιστική παράδοση. Σκοπός της προσχολικής αγωγής είναι να συμβάλει στην απόλαυση του παιχνιδιού μέσα από το οποίο έρχεται η μάθηση. Μέσα από το παιχνίδι έρχεται η δημιουργικότητα αλλά και η εξερεύνηση του κόσμου γύρω από αυτά, ενώ τα παιδιά καλλιεργούν βασικές γνώσεις και αυτοπεποίθηση. Το προσχολικό σχολείο είναι ένα ξεκίνημα για ίσες ευκαιρίες όπως στην συνέχεια στην ζωή (<http://www.skoleporten.no/>).

Όσον αφορά το σύστημα αξιολόγησης, οι αρμόδιοι φορείς της εκπαίδευσης έχουν θεσπίσει την υποχρεωτική διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της χώρας βάση την ισχύουσα νομοθετική διάταξη και είναι υποχρεωτική. Την αρμοδιότητα για την διεξαγωγή της αυτοαξιολόγησης έχουν οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα σε διάστημα πέντε ημερών μέσα στο σχολικό έτος, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει τη συγκεκριμένη αρμοδιότητα έχουν ως στόχο να αξιολογήσουν και να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό έργο όλο του έτους. Συγκεκριμένα εστιάζουν στην διδακτική πρακτική, στις εκπαιδευτικές συνθήκες, καθώς και στο μαθησιακό κλίμα καταλήγοντας σε παρεμβάσεις όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο ώστε να υπάρχουν βελτιώσεις στο πρόγραμμα. Για να μπορέσει η διαδικασία να είναι σε μεγάλο βαθμό αντικειμενική, η εκπαιδευτική κοινότητα έχει την δυνατότητα να ζητήσει εξωτερική παρέμβαση παρατηρητών. Τονίζεται δε πως η εκπαιδευτική κοινότητα είναι ανοιχτή στην ευρύτερη κοινωνία δηλαδή σε μαθητές, γονείς και τοπικές αρχές. Στα θετικά του συστήματος η ενθάρρυνση τέτοιων συνεργασιών. Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών λοιπόν στην Νορβηγία θεωρείται ως μία ιδιαίτερα πολύτιμη εκπαιδευτική ερευνητικής και αναπτυξιακή διαδικασία με κύριο στόχο την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (<http://aee.iep.edu.gr/country/Νορβηγία>).

Ειδικότερα, στην προσχολική αγωγή ορίζεται ένας παιδαγωγικός ηγέτης, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την δημιουργία και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση την επιστημονική κοινότητα. Ο παιδαγωγικός ηγέτης πρέπει να διασφαλίζει την τήρηση της κείμενης νομοθεσίας και του πρότυπου συστήματος προσχολικής αγωγής. Το παιδαγωγικό έργο πρέπει να αξιολογείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, γεγονός που συνεπάγεται πως γίνεται περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία του ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τους νόμους και τις συστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος (<http://www.skoleporten.no/>).

2.5. Η περίπτωση της Δανίας

Στη Δανία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαχωρίζονται (συνυπολογίζονται δηλαδή ως μια κατηγορία εκπαίδευσης) και είναι υποχρεωτικές με διάρκεια τα εννέα έτη για τις ηλικίες επτά έως δεκαέξι ετών. Η διδασκαλία μπορεί να γίνει σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, αλλά υπάρχει η δυνατότητα και κατ' οίκον διδασκαλίας εφόσον ακολουθείται το πρότυπο εκπαίδευσης της χώρας και ο μαθητής καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών (Χατζηευστρατίου, 2005).

Η προσχολική αγωγή είναι προαιρετική και χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες (<https://education.stateuniversity.com/Denmark>):

- Παιδικοί σταθμοί για παιδιά ηλικίας κάτω των τριών ετών (vuggestuer).
- Παιδικοί σταθμοί για παιδιά ηλικίας από τριών έως επτά ετών (bo/ rnehave).
- Νηπιαγωγεία για παιδιά ηλικίας μεταξύ πέντε και επτά ετών (bo/ rnehaveklasser).

Ο κεντρικός φορέας που δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι το Υπουργείο Παιδείας, με την προσχολική αγωγή να είναι αρμοδιότητα του Υπουργείου Κοινωνικών Υποθέσεων. Το Υπουργείο Κοινωνικών Υποθέσεων έχει αναθέσει την οργάνωση της προσχολικής αγωγής στους δήμους, με τα δημοτικά συμβούλια να έχουν τη γενική ευθύνη για την επίβλεψη και τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων προσχολικής αγωγής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το δημοτικό συμβούλιο λαμβάνει αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές μονάδες που αφορούν:

- τους εκπαιδευτικούς στόχους,
- το πλαίσιο δράσεων,
- τη λειτουργία και διαχείριση,

- το μέγεθος των τάξεων,
- το διορισμό και την απόλυση των εξεταστών, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών,
- το πρόγραμμα σπουδών όπως αυτό προτείνεται από την σχολική επιτροπή (Χατζηευστρατίου, 2005).

Σχετικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης, το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (<http://aee.iep.edu.gr/country/Δανία>) σημειώνει ότι στη Δανία έχει συσταθεί από το 1999 το Ινστιτούτο Αξιολόγησης (EVA) το οποίο ακολουθεί παραδοσιακές μεθόδους όπως την υποχρεωτική αυτοαξιολόγηση, την αξιολόγηση από συναδέλφους και τη δημιουργία κριτηρίων ποιότητας, ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί μεθόδους κοινωνικής έρευνας όπως μελέτες περίπτωσης, ανάλυση στατιστικών δεδομένων κ.α. Σημειώνεται δε ότι οι αξιολογήσεις δεν αφορούν αποκλειστικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και στην προσχολική αγωγή.

Στόχος του EVA είναι να ενισχύσει τις δεξιότητες των τοπικών φορέων (δήμων) σε θέματα αξιολόγησης για να μπορέσει να δημιουργήσει μια κουλτούρα ποιότητας μέσα από την αξιολόγηση σε τοπικό επίπεδο. Η συμμετοχή στην εξωτερική αξιολόγηση που διεξάγει ο EVA είναι υποχρεωτική για όλα τα δημόσια σχολεία, η αυτοαξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξωτερική αξιολόγηση και ως διαδικασία εστιάζει στις μεθόδους, στις πρακτικές και στα αποτελέσματα. Αρμόδιοι για την αξιολόγηση είναι εξωτερικοί συνεργάτες και όχι μέλη των εκπαιδευτικών μονάδων ενώ τα αποτελέσματα και οι προτάσεις των εξωτερικών συνεργατών συγκεντρώνονται σε μια έκθεση. Η έκθεση αυτή αποτελεί τη βάση συνεργασίας αξιολογητών και εκπαιδευτικών μονάδων όπου μαζί σχεδιάζουν ένα πλάνο δράσης εντός έξι μηνών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.

Όπως ήταν άλλωστε και η αρχική δέσμευση του πιλοτικού μοντέλου που οδήγησε στο σύστημα αξιολόγησης του EVA: *«ο αναστοχασμός και οι διαδικασίες θα γίνονται στο πλαίσιο ομάδων, οι πρακτικές αξιολόγησης θα περιγράφονται σε ελεύθερη/ανοικτή μορφή και ο αναστοχασμός θα λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες που επιδρούν στις πρακτικές αυτές»* (<http://aee.iep.edu.gr/country/δανία>).

Για τη μεθοδολογία του EVA παρατίθενται σχετικές πληροφορίες στο Παράρτημα 2.

2.6. Η περίπτωση της Σουηδίας

Στη Σουηδία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαχωρίζονται (συνυπολογίζονται δηλαδή ως μια κατηγορία εκπαίδευσης) και είναι υποχρεωτικές με διάρκεια τα έξι έτη για τις ηλικίες επτά έως δεκατριών ετών (Grundskola), ενώ στη συνέχεια ακολουθεί το ανώτερο κομμάτι (Högstadium) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέχρι τα δεκαέξι έτη. Η προσχολική αγωγή είναι προαιρετική και χωρίζεται στους παιδικούς σταθμούς (förskolan) για τα παιδιά έως την ηλικία των έξι ετών, ενώ μεταξύ έξι και επτά ετών είναι το νηπιαγωγείο (förskoleklasse) (Eurydice, 2018).

Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/sweden>) για τις αρμοδιότητες των φορέων, η Σουηδία έχει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης στον κόσμο. Κύριο ρόλο στο σύστημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση έχουν:

- Οι 290 περιφέρειες
- Οι εθνικές αρχές
- Οι μηχανισμοί ζήτησης και προσφοράς της αγοράς .

Σε κεντρικό επίπεδο το Κοινοβούλιο αποφασίζει για τα θέματα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, είναι αρμόδιο να δημοσιεύει νόμους και οδηγίες που αντιστοιχούν σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, ενώ η κυβέρνηση ορίζει το πρόγραμμα σπουδών και την διδακτέα ύλη του υποχρεωτικού συστήματος παρακολούθησης. Σε τοπικό επίπεδο, η δημόσια εκπαίδευση είναι κάτω από την εποπτεία των Δήμων για την υλοποίηση όλων των οδηγιών που έρχονται από το κεντρικό επίπεδο. Το δημοτικό συμβούλιο θα ορίσει τις απαιτούμενες επιτροπές που χρειάζονται για να εξασφαλιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα και με τις αποφάσεις των εθνικών αρχών. Οι επιτροπές ασχολούνται με ένα σημαντικό και μεγάλο εύρος θεμάτων που αφορούν τις εκπαιδευτικές μονάδες όπως τον έλεγχο της πληρότητας και καταλληλότητας των κτιριακών εγκαταστάσεων και των υλικοτεχνικών πόρων, τον έλεγχο εφαρμογής της διδασκαλίας για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.α. (Χατζηευστρατίου, 2005).

Αναφορικά με την αξιολόγηση, το Σουηδικό σύστημα την κατηγοριοποιεί στην:

- Αξιολόγηση μαθητών σε ατομικό μαθησιακό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης, καθώς και εκτός σχολείου σε εξετάσεις ευρείας κλίμακας.

- Αξιολόγηση επίδοσης εργαζομένων μέσα στο σχολείο.
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, αξιολόγηση σε επίπεδο περιφερειών, αξιολόγηση συστήματος και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων (<http://aee.iep.edu.gr/country/Σουηδία>)

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει την ευελιξία να διαμορφώνει και να υλοποιήσει την διαδικασία που έχει την πεποίθηση πως είναι αποτελεσματικότερη για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έχοντας ήδη αναφέρει την πλήρη αποκέντρωση του συστήματος εκπαιδευτικής διοίκησης γίνεται σαφές ότι στις εκπαιδευτικές μονάδες υπάρχουν διαφορές στην εσωτερική κουλτούρα και διαχείριση. Την αποκλειστική ευθύνη έχει ο Διευθυντής κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, ο οποίος σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό συντάσσει σε συγκεκριμένο χρόνο κατά την διάρκεια του σχολικού έτους μία Έκθεση ποιότητας. Η Έκθεση αυτή υποβάλλεται στις εκπαιδευτικές αρχές, οι οποίες συγκεντρώνονται σε μια ομαδοποιημένη Έκθεση της περιφερειακής ενότητας στην οποία έχει εποπτεία η εκάστοτε εκπαιδευτική αρχή. Σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας αξιολόγησης είναι η ποιότητα της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικές μονάδες μετά την εξωτερική αξιολόγηση τους, η ικανότητα να αξιοποιούν την ανατροφοδότηση ώστε να βελτιωθούν και η επίδραση των κινήτρων που παρέχονται σ αυτά (<https://www.skolverket.se/>).

Το Σουηδικό πρότυπο αξιολόγησης λοιπόν αρχίζει από την αυτό-αξιολόγηση με την αυτό-ανάλυση και την συνεκτίμηση του περιβάλλοντος για να καταλήξει στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Για να λειτουργήσει θετικά όλη αυτή η διαδικασία, γίνεται η χρήση εργαλείων αξιολόγησης (όπως συγκριτικής αξιολόγησης), δείκτες αξιολόγησης, δείκτες και μοντέλα βελτίωσης της ποιότητας κ.α. Από την άλλη υπάρχει η δυνατότητα να ανατεθεί η δημιουργία του μοντέλου αξιολόγησης σε εξωτερικό συνεργάτη ο οποίος παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες στις εκπαιδευτικές μονάδες. Μερικά από τα πιο γνωστά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τους Δήμους στην αξιολόγηση είναι:

- Τα ερωτηματολόγια ‘Bruk’
- Το εργαλείο ‘Pesok’
- Το εργαλείο ‘Skolindicator’
- Η μέθοδος ‘Total Quality Management’

Τέλος, η Σουηδία βρίσκεται σε αναθεώρηση για την προσχολική αγωγή, και συγκεκριμένα για τις δομές των νηπιαγωγείων, με ένα νόμο πλαίσιο που έχει ψηφιστεί και θα βρεθεί σε ισχύ από την 1^η Ιουλίου 2019 (<https://www.skolverket.se/sitevision>). Σχετικό τμήμα του νέου νόμου που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

2.7. Η περίπτωση της Σλοβακίας

Στη Σλοβακία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαχωρίζονται (συνυπολογίζονται δηλαδή ως μια κατηγορία εκπαίδευσης) και είναι υποχρεωτικές με διάρκεια τα εννέα έτη για τις ηλικίες έξι έως δεκαέξι ετών (τέσσερα έτη η πρωτοβάθμια και πέντε έτη η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Οι παιδικοί σταθμοί (detské jasle) παρέχουν φροντίδα σε παιδιά ηλικίας από έξι μηνών έως και τριών ετών και δεν αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συνέχεια ακολουθεί το νηπιαγωγείο (materské školy) το οποίο είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και παρέχει προσχολική εκπαίδευση, αλλά είναι προαιρετικό και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών (Eurydice, 2018).

Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/slovakia_en), οι παιδικοί σταθμοί που αναλαμβάνουν παιδιά έως τα τρία έτη είναι στην αρμοδιότητα είτε των δήμων, είτε ιδιωτικών φορέων, είτε ακόμη και της Εκκλησίας. Τα νηπιαγωγεία ως η κατεξοχήν προσχολική αγωγή που παρέχει η Σλοβακία είναι στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού, Έρευνας και Επιστημών. Οι κατευθυντήριες γραμμές για το σύστημα εκπαίδευσης παρέχονται κεντρικά από το Υπουργείο σε όλη τη χώρα, με τη συνεργασία του Εθνικού Ινστιτούτου για την εκπαίδευση (Štátny pedagogický ústav), του Κέντρου Επιστημονικών και Τεχνικών Πληροφοριών (Centrum vedecko technických informácií SR), της Υπηρεσίας Σχολικής Επιθεώρησης (štátna školská inšpekcia) και του Εθνικού Ινστιτούτου Πιστοποιημένων Εκπαιδευτικών Μετρήσεων (Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania).

Όπως περιγράφει η Καλτσονούδη (2015) στην έρευνα της για τη Σλοβακία, το σύστημα αξιολόγησης αποτελείται από δυο προσεγγίσεις:

- την εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τον Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας μια φορά το χρόνο. Η κεντρική διοίκηση δίνει ένα γενικό πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης, η κάθε

εκπαιδευτική μονάδα όμως έχει την ευελιξία να προσαρμόσει τη διαδικασία στις δικές της ανάγκες. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης ο Διευθυντής συντάσσει μια έκθεση με τα βασικά σημεία η οποία μαζί με την αξιολόγηση μπαίνουν στο φάκελο του εκπαιδευτικού. Οι αξιολογήσεις αυτές δεν προωθούνται προς τα πάνω ιεραρχικά εκτός της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά μένουν στο εσωτερικό και λειτουργούν στα πλαίσια της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών, ενώ δεν συνδέονται με τη μισθολογική ή επαγγελματική του εξέλιξη.

- την εξωτερική αξιολόγηση η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική εξέλιξη και το σύστημα προαγωγής των εκπαιδευτικών. Χωρίζεται σε τρία υποσυστήματα: (α) το σύστημα βαθμών, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανελιχθεί συγκεντρώνοντας βαθμούς. Οι βαθμοί αυτοί σχετίζονται με απόκτηση τίτλων σπουδών όπως μεταπτυχιακά, διδακτορικά ή ακόμη και δεύτερα πτυχία, πτυχίων ξένων γλωσσών, με τη συμμετοχή στη συγγραφή παιδαγωγικών βιβλίων ή επιστημονικής αρθρογραφίας, (β) το σύστημα πιστοποίησης, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός για να πάρει προαγωγή στις δυο υψηλότερες βαθμίδες θα πρέπει να συμμετέχει σε γραπτές εξετάσεις με ποικίλο εύρος θεμάτων που σχετίζονται με διδακτικό έργο, μεθόδους διδασκαλίας, ερωτήσεις αξιολόγησης προσωπικών ικανοτήτων (softskills) κ.α., και (γ) το σύστημα εξειδίκευσης, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει έναν εξειδικευμένο ρόλο μέσα στην μονάδα όπως εκπαιδευτικός τάξης, σύμβουλος σχολικής εκπαίδευσης, συντονιστής ενεργειών για την αποτροπή της σχολικής βίας κ.α.

Η διαδικασία της αξιολόγησης όπως περιγράφηκε παραπάνω δεν ισχύει σε όλη την προσχολική αγωγή, αλλά μόνο στο νηπιαγωγείο καθώς το μοντέλο αυτό είναι εργαλείο του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού, Έρευνας και Επιστημών και χρησιμοποιείται αποκλειστικά στις δομές που έχει υπό την εποπτεία του (<https://www.minedu.sk/>).

2.8. Η περίπτωση της Αυστρίας

Στην Αυστρία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν διαχωρίζονται (συνυπολογίζονται δηλαδή ως μια κατηγορία εκπαίδευσης) και είναι υποχρεωτικές με διάρκεια τα εννέα έτη για τις ηλικίες πέντε έως δεκατριών ετών (ένα

έτος το νηπιαγωγείο, τέσσερα έτη η πρωτοβάθμια και τέσσερα έτη η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (Eyridice, 2018).

Αναφορικά με την προσχολική αγωγή, είναι προαιρετική έως και την ηλικία των πέντε ετών όπου φοιτούν για ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο όπως προαναφέρθηκε υποχρεωτικά. Η προαιρετική ορίζεται ηλικιακά από την γέννηση ενός παιδιού μέχρι και την ηλικία των πέντε ετών. Από την γέννηση μέχρι τριών ετών φιλοξενούνται σε παιδικούς σταθμούς (kinderkrippe), αν και συνήθως οι μητέρες κάνουν χρήση των παροχών μητρότητας και φροντίζουν οι ίδιες τα παιδιά τους μέχρι την ηλικία των δύο ετών. Από τριών ετών έως και έξι ετών φιλοξενούνται σε νηπιαγωγεία (kindergarten/ kinderguppe) ανάλογα την ζήτηση, σε κάποιες περιπτώσεις πιθανώς και από δύο ετών (Eyridice, 2018).

Η παιδεία στην Αυστρία είναι δωρεάν όσο αφορά την υποχρεωτική παρακολούθηση, υπάρχει όμως διαφοροποίηση στην περίπτωση των παιδικών σταθμών όπου το 61,5% των δομών είναι δημόσιες και το 38,5% ιδιωτικές συνήθως μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τέλος αξίζει να αναφερθεί εδώ ότι δεν καλύπτονται από τον νόμο οι γονείς που αιτούνται ένταξη σε παιδικό σταθμό ή νηπιαγωγείο και δεν είναι βέβαιη η έγγραφη. Αυτό εξαρτάται κάθε χρόνο από την ζήτηση και την προσφορά παρόλο που η φοίτηση στο νηπιαγωγείο ανήκει στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Κάθε χρόνο καλύπτεται το 80% των αιτήσεων (Statistik Austria, 2009).

Το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, Τεχνών και Πολιτισμού (Bundesministerium für Unterricht, Kunst and Kultur) είναι ο φορέας που υπό την αιγίδα του βρίσκεται η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η από κοινού αποδοχή της μοναδικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας χωροχρονικά , που επηρεάζεται από αστάθμητες μεταβλητές όπως: οι ανάγκες και οι κλίσεις κάθε μαθητή αλλά και οι διαφοροποιήσεις στο σχολικό περιβάλλον τόσο αναφορικά με το ανθρώπινο δυναμικό όσο και κτιριακά, οδήγησε σε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η μεταρρύθμιση αυτή επικεντρώνονται στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας σε συνάρτηση με την σχολική επιθεώρηση. Η κεντρική κυβέρνηση εισάγει καινοτόμα πιλοτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος υπό το πρίσμα της επιστήμης. Ο στόχος της αναδιοργάνωσης αυτής είναι η αυτονομία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας που σε συνδυασμό με την εξωτερική αξιολόγηση αλλά και την συστηματική παρακολούθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα εξασφαλίσει την βελτίωση της εκπαιδευτικής

ποιότητας προς όφελος των μαθητών (<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/index.html>).

Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας, Τεχνών και Πολιτισμού οι στόχοι της μεταρρύθμισης είναι:

1. μέγιστη παιδαγωγική ελευθερία στη θέση της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας για τη δημιουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών προσφορών με ταυτόχρονο προγραμματισμό και ασφάλεια των πόρων,
2. ενεργοποίηση των περιφερειακών εκπαιδευτικών εννοιών στις οποίες τα σχολικά προφίλ συντονίζονται ουσιαστικά και οι μεταβάσεις για τους μαθητές σχεδιάζονται με τον καλύτερο τρόπο,
3. καλύτερα προσόντα των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων και αυτόνομη εκπαίδευση με βάση τις ανάγκες της μονάδας για τους εκπαιδευτικούς,
4. αύξηση της διαφάνειας και βελτίωση της διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω μιας κοινής ενοποιημένης ομοσπονδιακής κρατικής εκπαιδευτικής αρχής,
5. στοχοθετημένη ανάπτυξη της ποιότητας μέσω καλύτερης διαχείρισης της ποιότητας και τυποποιημένου ελέγχου της εκπαίδευσης.

Ο νόμος ψηφίστηκε το 2017 και οι μεταρρυθμίσεις αυτές άρχισαν να εφαρμόζονται σταδιακά από τον Ιανουάριο του 2018 και θα έχουν ολοκληρωθεί μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2020 όπου θα έχει δημιουργηθεί μια νέα δομή σχολικής εποπτείας.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Αυστρίας, αυτή ορίζεται σε δυο άξονες. Ο πρώτος άξονας σχετίζεται με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαιδευτική πρακτική και ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την επιθεώρηση της σχολικής κοινότητας από τα αρμόδια όργανα. Το 2006 ιδρύθηκε το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο για την Εκπαιδευτική Έρευνα, Καινοτομία και Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Τομέα (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens – BIFIE) και το 2008 έγινε ανεξάρτητος οργανισμός. Το Ινστιτούτο BIFIE αναλαμβάνει το έργο της παροχής συμβουλευτικών οδηγιών στους υπεύθυνους σχετικά με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει (<https://www.bifie.at/system-schule/evaluationsprojekte/>). Το BIFIE εποπτεύει τρία κέντρα που σχετίζονται με την αξιολόγηση και την βελτίωση της ποιότητας στο

εκπαιδευτικό σύστημα. Το ένα κέντρο έχει αναλάβει τις αξιολογήσεις σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τις μελέτες δηλαδή ευρείας κλίμακας όπως Pisa, Pirls καθώς επίσης και τα εθνικά προγράμματα αξιολόγησης σε σχέση με την σχολική επίδοση και τα εκπαιδευτικά πρότυπα. Το δεύτερο κέντρο βρίσκεται στη Βιέννη και στόχος του είναι η μελέτη σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις που αφορούν την βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δομών. Τέλος το κέντρο που εδρεύει στο Graz έχει αναλάβει τα προγράμματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση (<http://aee.iep.edu.gr/country/Αυστρία>).

Ένας ακόμα φορέας είναι η Επιτροπή Ειδικών (Expert commission) και ασχολείται με τα μοντέλα σχολικής οργάνωσης, την αξιολόγηση τους καθώς επίσης και με καινοτομίες στην εκπαιδευτική πολιτική.

Τα νηπιαγωγεία στην Αυστρία εφαρμόζουν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ενώ ταυτόχρονα αξιολογούνται από τον σχολικό επιθεωρητή. Το Q.I.S – Quality in schools ήταν ένα πρόγραμμα που στόχευε στην ενθάρρυνση και υποστήριξη των σχολικών μονάδων συμπεριλαμβανομένων και των νηπιαγωγείων για την αξιολόγηση και την κινητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των παιδιών και των γονέων/κηδεμόνων τους ως μέρος της σχολικής κουλτούρας, καθώς η βελτίωση της ποιότητας και η αυτονομία των σχολικών μονάδων αποτελούν τα θεμέλια για ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας. Αυτό στηρίχθηκε στον «κύκλο ποιότητας». (<http://archive.ecml.at/quality/Austria.htm>). Το Q.I.S αντικαταστάθηκε από το πρόγραμμα «SQA» (Schulqualität Allgemeinbildung), το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2012-13 και από τότε μέχρι και σήμερα λειτουργεί. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει σε κάθε τομέα αξιολόγησης, πιο συγκεκριμένα ορίζει πεδία ποιότητας, το πεδίο 1 και 2 σχετίζεται με την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (<http://www.sqa.at/>).

2.9. Η περίπτωση της Γερμανίας

Στη Γερμανία η πρωτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει και τα νηπιαγωγεία τα οποία απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών. Η φοίτηση στα νηπιαγωγεία γίνεται σε κρατικούς φορείς ωστόσο δεν είναι υποχρεωτική και δεν είναι δωρεάν. Στη συνέχεια ακολουθεί το δημοτικό σχολείο (Grundschule) για παιδιά από έξι ετών έως και δέκα ετών. Στην τελευταία τάξη του δημοτικού ο εκπαιδευτικός δίνει μία σύσταση για τις δυνατότητες και ικανότητες του μαθητή και μια πρόταση

“Übergangsempfehlung” σχετικά με την επιλογή του τύπου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα ακολουθήσει ο μαθητής (Eyridice, 2018).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας δεν είναι ομοιόμορφο σε όλη τη χώρα, καθώς υπεύθυνα για την εκπαιδευτική πολιτική είναι τα δεκαέξι Κρατίδια και όχι η ομοσπονδιακή κυβέρνηση. Κατά συνέπεια, οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο ή ακόμη και σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων είναι στην αρμοδιότητα των διοικήσεων των Κρατιδίων.

Σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το 1997 η Διαρκής Σύνοδος των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού των Κρατιδίων ανέλαβε τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και θέτοντας την ως τον κεντρικό άξονα του έργου της. Κάθε Κρατίδιο από τότε έχει δημιουργήσει εργαλεία αξιολόγησης που τα χρησιμοποιούν ανάλογα τις ανάγκες και τους στόχους του. Σε συνέχεια αυτών μέτρων τον Ιούνιο του 2002 τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού δημιουργούν και εισάγουν τα εθνικά εκπαιδευτικά standards (Bildungsstandards) όπου το 2003 και 2004, προσαρμόστηκαν για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτά τα εκπαιδευτικά standards βασίζονται οι διαδικασίες αξιολόγησης, τα οποία παρέχουν ένα πλαίσιο αναφοράς για τα σχολεία (<http://aee.iep.edu.gr/country/Γερμανία>)

Το Βερολίνο είναι το μοναδικό κρατίδιο, όπου υπάρχει μια συστηματική διαδικασία παρακολούθησης. Σε εννέα εγκεκριμένους οργανισμούς αξιολόγησης αναθέτουν οι πάροχοι βρεφονηπιακής εκπαίδευσης και φροντίδας την διενέργεια των αξιολογήσεων των κέντρων παιδικής μέριμνας. Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται συνήθως από τον Διευθυντή της εκπαιδευτικής μονάδας που έχει ειδική εκπαίδευση για την εργασία, ή έναν εξωτερικό επόπτη. Το Ινστιτούτο Ανάπτυξης της Ποιότητας σε παιδικούς σταθμούς (Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung, BEKI) εκπαιδεύει παιδαγωγούς ως προσωπικό υποστήριξης των εσωτερικών αξιολογήσεων για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας, Νεότητας και Επιστημών που εδρεύει στο Βερολίνο. Το υπουργείο είναι αρμόδιο για τη διαπίστευση και συντονισμό των οργανισμών αξιολόγησης. Επίσης συντονίζει τα χρονοδιαγράμματα και δημοσιεύει τα αποτελέσματα (OECD, 2016).

Μέρος 3^ο Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για έρευνα

3.1. Αποτελέσματα συγκριτικής έρευνας

Σύμφωνα με την παρουσίαση των εννέα χωρών που πραγματοποιήθηκε στο 2ο μέρος της έρευνας μπορεί να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή εάν υπάρχει συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης που ακολουθεί μια ή περισσότερες χώρες εκ των εννέα χωρών της έρευνας, το οποίο να θεωρείται το πλέον καταλληλότερο για εφαρμογή. Όπως καταγράφηκε και στην ανάλυση των εννέα χωρών, η Σουηδία, η Αυστρία και η Νορβηγία εμφανίζονται να έχουν τα πιο οργανωμένα συστήματα αξιολόγησης. Η προσέγγιση που ακολουθούν είναι κοντινή, και σαφώς όχι απόλυτα όμοια, καθώς η αξιολόγηση προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε χώρας. Στόχος και των τριών συστημάτων είναι το παιδί και ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού έργου, και πως ο εκπαιδευτικός μπορεί μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες ανατροφοδότησης, εκπαίδευσης και διάθεση για προσωπική βελτίωση, να επιτελέσει ακόμη πιο ολοκληρωμένα το έργο του προς όφελος των παιδιών. Τέλος, είναι ξεκάθαρος ο ουσιαστικός ρόλος των τοπικών αρχών που είναι αρμόδιες για την προσχολική αγωγή και τη στενή συνεργασία που έχουν με τις διοικήσεις των εκπαιδευτικών μονάδων.

Για την απάντηση του δεύτερου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, δηλαδή στο εάν υπάρχει η δυνατότητα να ομαδοποιηθούν αυτές οι εννέα χώρες όσον αφορά την προσχολική αγωγή και το σύστημα αξιολόγησης τους με συγκεκριμένα κριτήρια, θα γίνει μια ομαδοποίηση των χωρών σε άξονες. Οι άξονες αυτοί θα οδηγήσουν στα κριτήρια ομαδοποίησης των χωρών και είναι:

1. Ύπαρξη προσχολικής αγωγής
2. Κρατικός φορέας εποπτείας προσχολικής αγωγής
3. Αξιολόγηση προσχολικής αγωγής

Άξονας 1: Ύπαρξη προσχολικής αγωγής

Κριτήριο 1 Υποχρεωτικό: Μόνο στην Ελλάδα και στην Αυστρία υπάρχει τμήμα της προσχολικής αγωγής το οποίο είναι υποχρεωτικό από το εκπαιδευτικό σύστημα και αφορά στο Νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα είναι υποχρεωτικό για τις ηλικίες πέντε έως έξι ετών και σταδιακά υποχρεωτικό μέχρι το 2019 για τις ηλικίες

τεσσάρων έως πέντε ετών, και στην Αυστρία είναι υποχρεωτικό για τις ηλικίες πέντε έως έξι ετών.

Κριτήριο 2 Προαιρετικό: Και στις εννέα χώρες υπάρχει τμήμα ή και ολόκληρη η προσχολική αγωγή που είναι προαιρετική. Συγκεκριμένα:

- Γερμανία: έως τα έξι έτη
- Ελλάδα: έως τα τέσσερα έτη
- Ιταλία: έως τα έξι έτη
- Ισπανία: έως τα έξι έτη
- Νορβηγία: έως τα έξι έτη
- Δανία: έως τα επτά έτη
- Σουηδία: έως τα επτά έτη
- Σλοβακία: έως τα έξι έτη
- Αυστρία: έως τα πέντε έτη

Επί της ουσίας, στο συμπτωματικό δείγμα των εννέα χωρών είναι σημαντικό το ποσοστό αυτών που δεν έχουν καθόλου ενταγμένη την προσχολική αγωγή (νηπιαγωγείο) στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, παρουσιάζει ενδιαφέρον η ποικιλία στις ηλικίες έναρξης της δημοτικής εκπαίδευσης, με τις επτά στις εννέα χώρες να ξεκινούν στην ηλικία των έξι ετών και δυο χώρες (Δανία και Σουηδία) να έχουν ως ηλικία έναρξης της δημοτικής εκπαίδευσης τα επτά έτη.

Άξονας 2: Κρατικός φορέας εποπτείας προσχολικής αγωγής

Σε όλες τις χώρες υπάρχουν ιδιωτικοί φορείς που παρέχουν όλες τις βαθμίδες της αγωγής και εκπαίδευσης, είναι όμως σημαντικό η έρευνα να εστιάσει στην διαφοροποίηση που υπάρχει όσον αφορά τους κρατικούς φορείς από χώρα σε χώρα.

Κριτήριο 1 Δήμοι: Σε Νορβηγία, Δανία, Σουηδία οι φορείς εποπτείας, διαχείρισης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων είναι οι Δήμοι. Η κυβέρνηση ή το Υπουργείο που αφορά στα θέματα Παιδείας δημοσιεύει τις γενικές συστάσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές, οι Δήμοι όμως έχουν την αυτονομία και την ευελιξία να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών στις απαιτήσεις των μονάδων τους.

Κριτήριο 2 Αυτόνομες περιοχές: Σε Γερμανία και Ισπανία υπάρχει η ιδιαιτερότητα ότι το εσωτερικό των χωρών είναι διαιρεμένο σε αυτόνομες περιοχές οι οποίες αναλαμβάνουν όλα τα θέματα που αφορούν στις περιοχές τους, μεταξύ αυτών και τα θέματα Παιδείας. Στη Γερμανία υπάρχουν δεκαέξι Κρατίδια και στην Ισπανία δεκαεπτά Αυτόνομες Κοινότητες που έχουν αναλάβει την εποπτεία, διαχείριση και λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων.

Κριτήριο 3 Υπουργεία Παιδείας & Δήμοι: Σε Ελλάδα, Αυστρία, και Σλοβακία το νηπιαγωγείο είναι υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας κάθε χώρας ενώ οι Δήμοι έχουν την εποπτεία των παιδικών σταθμών.

Κριτήριο 4 Εκκλησία: Στην περίπτωση της Ιταλίας μεγάλο κομμάτι της εποπτείας της προσχολικής αγωγής το έχει η Καθολική Εκκλησία καθώς οι δομές είναι κάτω από την διοίκηση και διαχείριση της.

Άξονας 3: Αξιολόγηση προσχολικής αγωγής

Η ομαδοποίηση εδώ είναι ακόμη δυσκολότερη καθώς υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα μοντέλα που χρησιμοποιούνται. Αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο που καταγράφηκε στο πρώτο μέρος της διπλωματικής εργασίας, θα εντοπιστούν πρώτα οι χώρες που ακολουθούν εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ανεξαρτήτως του εργαλείου που διενεργεί τη διαδικασία.

Κριτήριο 1 Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση: Αυστρία, Σλοβακία, Σουηδία, Δανία, Ισπανία διενεργούν εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση στην προσχολική αγωγή με την Σλοβακία και την Ισπανία να διενεργούν μόνο στο νηπιαγωγείο και όχι στους παιδικούς σταθμούς. Οι χώρες έχουν δημιουργήσει εργαλεία που προσαρμόζονται στις εγχώριες ανάγκες τους όπως το EVA της Δανίας ή το QIS της Αυστρίας.

Κριτήριο 2 Εσωτερική αξιολόγηση: Ελλάδα και Νορβηγία διενεργούν μόνο εσωτερική αξιολόγηση με διαφορετική προσέγγιση όμως. Στη Νορβηγία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής γίνεται από τον παιδαγωγικό ηγέτη, ο οποίος έχει την επιστημονική κατάρτιση και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να αξιολογήσει το έργο των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα η αξιολόγηση γίνεται από τον ιεραρχικά ανώτερο στην εκπαιδευτική μονάδα χωρίς στόχευση στο εκπαιδευτικό έργο, αλλά

πάνω σε ένα πρότυπο αξιολόγησης που αφορά όλους τους δημόσιους υπαλλήλους ανεξαρτήτως του φορέα στον οποίο εργάζονται.

Κριτήριο 3 Λοιπές περιπτώσεις: Τέλος, υπάρχουν δυο χώρες που διαφοροποιούνται από τις παραπάνω δυο γενικές κατηγορίες. Στη Γερμανία, μόνο το κρατίδιο του Βερολίνου έχει συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, για τα υπόλοιπα κρατίδια οι πληροφορίες είναι συγκεχυμένες. Στην Ιταλία δεν υπάρχει καμία αναφορά για την αξιολόγηση της προσχολικής αγωγής.

Συμπερασματικά λοιπόν, τα κριτήρια που βοηθούν στην ομαδοποίηση των εννέα χωρών σχετίζονται με:

1. την ύπαρξη προσχολικής αγωγής, η οποία μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική,
2. τον κρατικό φορέα εποπτείας της προσχολικής αγωγής, όπου τα κριτήρια αφορούν στον αν είναι Δήμος, αυτόνομη περιοχή, συνδυασμός Υπουργείου Παιδείας και Δήμου, ή η Εκκλησία.
3. την αξιολόγηση της προσχολικής αγωγής, έχοντας ως κριτήρια την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, μόνο την εσωτερική αξιολόγηση, και λοιπές περιπτώσεις που δεν εμπίπτουν στο σύνολο τους στις δυο προαναφερθείσες.

3.2. Περιορισμοί έρευνας

Όπως αναφέρει ο Creswell (2016) σημαντικό κομμάτι της διεξαγωγής μιας έρευνας είναι οι περιορισμοί της. Η καταγραφή τους καθίσταται απαραίτητη για να είναι κατανοητοί στο αναγνωστικό κοινό, οι λόγοι που ενδεχομένως δεν ήταν εφικτό να διερευνηθούν σε βάθος όλα τα θέματα της αξιολόγησης της προσχολικής αγωγής.

Στην παρούσα συγκριτική μελέτη των εννέα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το πρώτο και κύριο εμπόδιο ήταν η γλώσσα. Πολλά από τα στοιχεία που αναρτώνται από τα αρμόδια Υπουργεία ή τους φορείς που αναλαμβάνουν την αξιολόγηση είναι γραμμένα μόνο στην επίσημη γλώσσα κάθε χώρας. Επιπρόσθετα, ειδικά για τις χώρες που η αξιολόγηση δεν έχει μια ενιαία μορφή για όλους τους εκπαιδευτικούς αλλά διαφοροποιείται από Δήμο σε Δήμο (όπως στην Σουηδία για παράδειγμα), αυτομάτως δεν υπάρχει ένα εργαλείο αξιολόγησης.

Τέλος, ήταν δύσκολος ο εντοπισμός επιστημονικής βιβλιογραφίας που να επιβεβαιώνει τα τωρινά συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της προσχολικής

αγωγής. Για το λόγο αυτό οι συγγραφείς προσπάθησαν να εντοπίσουν είτε μέσα από τον Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου είτε από τον OECD και τις εθνικές αρχές τις πιο πρόσφατα δημοσιευμένες πληροφορίες για την αξιολόγηση.

3.3. Συμπεράσματα

Αυτό που θα μπορούσε να αποτυπωθεί από την παρούσα διπλωματική ως γενικό συμπέρασμα είναι πως στο δείγμα των εννέα χωρών υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση της προσχολικής αγωγής.

Χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία και η Ελλάδα δεν έχουν προχωρήσει σε εις βάθος αναλύσεις αυτού του σημαντικού τομέα της προσχολικής αγωγής που αφορά τις ηλικίες πριν το νηπιαγωγείο. Ανασταλτικός παράγοντας εδώ θα μπορούσε να είναι η διαφορετική εποπτεία των δομών αυτών σε σχέση με τις υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Εφόσον όμως υπάρχουν χώρες που λειτουργούν αμιγώς αποκεντρωτικά όπως η Σουηδία, αυτό σημαίνει ότι στις χώρες της Νότιας Ευρώπης του παρόντος δείγματος υπάρχει το ενδεχόμενο οι αποκεντρωμένες διοικήσεις να μην έχουν αναθέσει ή δημιουργήσει τις απαιτούμενες υπηρεσίες που θα εξασφαλίσουν την ορθή λειτουργία, διαχείριση, ανάπτυξη και αξιολόγηση των μονάδων προσχολικής αγωγής.

Κατά συνέπεια, πριν τη δημιουργία μοντέλων αξιολόγησης για την προσχολική αγωγή είναι απαραίτητο οι κρατικοί φορείς να διαμοιράσουν σωστά και πλήρως τις αρμοδιότητες τους και να ακολουθήσουν τα πρότυπα των Σκανδιναβικών χωρών στις οποίες οι αποφάσεις και οι διαδικασίες ορίζονται από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων. Για παράδειγμα δεν έχει νόημα να συσταθεί στην Ελλάδα σε κάθε Δήμο μια Υπηρεσία Προσχολικής Αγωγής και Επιθεώρησης εάν δεν είναι ξεκάθαρο ποιοι μπορούν να στελεχώσουν μια τέτοια υπηρεσία, ποια επιστημονική κατάρτιση οφείλουν να έχουν και εάν απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες.

Τέλος, και αφού θα έχει αποσαφηνιστεί ο ρόλος των Δήμων στον έλεγχο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων, σε κοινή συζήτηση με τους Διευθυντές, τους συλλόγους εκπαιδευτικών και τους συλλόγους γονέων/κηδεμόνων θα μπορούσε ο κάθε Δήμος να δημιουργήσει το δικό του εργαλείο αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και θα τηρεί συγκεκριμένες προδιαγραφές που σχετίζονται με την αντικειμενικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης.

3.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα διπλωματική εργασία μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω και εις βάθος ως προς:

- (α) την ανάλυση των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εννέα χώρες ως προς την αποτελεσματικότητα τους στην προσχολική αγωγή.
- (β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής για τη διαδικασία της αξιολόγησης και εάν ενισχύει τα κίνητρα τους για αυτοβελτίωση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: προβλήματα και προοπτικές*. Ανακτήθηκε 27/3/2019 από:

http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/12_ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ_ΤΟΥ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ_ΕΡΓΟΥ.pdf

Ανδρεαδάκης, Ν. (2018). *Μεθοδολογικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών*.

Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανδρέου, Λ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 27/3/2019 από:

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Estimate (2007). *Μελέτη αποτύπωσης συστήματος αξιολόγησης της εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ-ΕΕ. Ανακτήθηκε 28/3/2019 από:

<https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/997/55.pdf>

Καλτσονούδη, Κ. (2015). *Κριτική στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών - 1ος χρόνος εφαρμογής Διπλωματική εργασία*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καλτσονούδη, Κ. & Τσούρμας, Λ. (2017). Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας: συγκριτική θεώρηση με το ευρωπαϊκό μοντέλο επιχειρηματικής αριστείας. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1(1), σ. 322-341. Ανακτήθηκε 27/3/2019 από: <https://www.researchgate.net/2017-Ekpaideutike-Apotelesmatikoteta-Dynamiko-Montelo-Axiologeses-kai-Montela-Prostithemenes-Axias-sto-M-Kassotakes-epim-Praktika-A-Epistemonikou-Synedriou-tes-EEEA-me-themaAxiologese-ton-Scholikon-Mo.pdf>

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η Λέσχη των εκπαιδευτικών* Απρίλιος-Ιούνιος 2003, 30, σ. 3-8.

- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 27/3/2019 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Γ΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13, σ. 75-87.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίνας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, σ. 195-209.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2004). Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ: Θεωρητικά - μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, σ.273-285. Αθήνα: Gutenberg.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Έκφραση.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτη, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2010). Σχέδια για συγκεκριμένους σκοπούς: αξιολόγηση, δράση και συλλογή. Στο Κ. Μιχαλοπούλου (Επιμ.) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, σ. 238-262. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έλλην.

Πασιάς, Γ., Λάμνιαν, Κ. Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2012). *Η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση & προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζηευστρατίου, Ι. (2005). *Δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρώπη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 30/3/2019 από:

http://users.sch.gr//atsiato/epaldafnis/bima/paidag/Eurydice_Final_EL_L.pdf

Ξενόγλωσσες

Alkin, M. (1972). Evaluation Theory Development. Στο C. Weiss (Επιμ.), *Evaluating action programs: Readings in social action and education*, σ. 105-117. Boston MA: Allyn & Bacon.

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

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation*

Instrument. Ανακτήθηκε στις 27/3/2019 από: <http://www.loccsd.ca/~div15/wp-content/uploads/2015/09/2013-framework-for-teaching-evaluation-instrument.pdf>

Dickinson, D., & Sprague, K. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. Στο S. Neuman & D. Dickinson (Επιμ.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford.

Gray, J. & Wilcox, B. (1995). *Good school, bad school: evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.

Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review*. London: Sage.

Koulaidis, V. & Kotsira, A. (2004). Quality assurance in education: self-evaluation process at the level of the school unit. *Quality of Education: Teachers professional training and development*. Athens: Education Research Centre of Greece.

Macbeath, J. (2005). *Self-evaluation: models, tools and examples of practice*.

Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Murphy, J., Hallinger, P. & Heck, R. (2013). Leading via teacher evaluation: the case of the missing clothes. *Educational Researcher*, 42(6), σ. 349-354.

- Nolan, J. & Hoover, L. (2008). *Teacher supervision & evaluation*. Hoboken, N.J.: Wiley & Sons INC.
- OECD (2006). Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 28/3/2019 από: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page1
- OECD (2012). How pronounced is income inequality around the world - and how can education help reduce it? Education indicators in focus. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 28/3/2019 από: <http://www.oecd.org/edu/50204168.pdf>
- OECD (2013). Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264190658-en
- OECD (2016). Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care Country Note Germany. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 28/3/2019 από: <http://www.oecd.org/education/school/ECECMN-Germany.pdf>
- OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing. Ανακτήθηκε 28/3/2019 από: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Popham, J. (1998). *Educational Evaluation, 2nd Edition*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.
- Roosmiller, R & Geske, T. (1977). *Economic analysis of Education: A conceptual Framework*. Wisconsin: Research & Development Center for Cognitive Learning.
- Scriven, M. (1990). Teacher Selection. Στο J. Millman & L. Darling-Hammond (Επιμ.), *The new handbook of teacher evaluation assessing elementary and secondary school teacher*. California: Corwin Press.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.
- Smith, A. (1996). Is Quality a Subjective or Objective Matter? Στο A. Smith & N. Taylor (Επιμ.), *Assessing and Improving Quality in Early Childhood Centers*. Dunedin: Children's Issues Centre.
- Stufflebeam, D. & Shinfield, G. (1995). *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Wheeler, P. & Scriven, M. (1997). Improving schools through teacher evaluation. Στο J. Stronge (Επιμ.), *Evaluation Teaching, a guide to current thinking and best practice*. California: Corwin Press.

Worthen, B. & Sanders, J. (1973). *Educational evaluation: theory and practice*. Worthington, Ohio: Jones.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Εγκύκλιος Γ1/190089/10-12-2013: «Εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες».

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998: «Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης».

Προεδρικό Διάταγμα 152/5-11-2013: «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Ν.1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν.4369/2016. ΜΕΡΟΣ Β' ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ - Αξιολόγηση, Στοχοθεσία, Κοινωνική λογοδοσία και συμμετοχή.

Ν.4590/2019. Ενδυνάμωση Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.), ενίσχυση και αναβάθμιση Δημόσιας Διοίκησης και άλλες διατάξεις.

Διαδικτυακές Πηγές

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

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

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

www.miur.it

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

<http://www.regjeringen.no/>

<http://www.udir.no/>

<http://www.skoleporten.no/>

<https://education.stateuniversity.com/pages/371/Denmark-PRIMARY-PREPRIMARY-EDUCATION.html>

<https://www.justlanded.com/english/Denmark/Denmark-Guide/Education/Schools-in-Denmark>

finderuphoej.skoleintra.dk

<http://aee.iep.edu.gr/country/Δαβια>

<http://www.educacionyfp.gob.es/portada.html>

<https://www.minedu.sk/>

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

<https://www.skolverket.se/>

<https://www.skolverket.se/sitevision>

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/autonomie/index.html>

<https://www.bifie.at/system-schule/evaluationsprojekte/>

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

<http://archive.ecml.at/quality/Austria.htm>

<http://www.sqa.at/>

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

Παράρτημα 1. Σουηδία: Αναθεώρηση της προσχολικής αγωγής και συγκεκριμένα στο νηπιαγωγείο (Lpfö 18) με ισχύ από την 1η Ιουλίου 2019.

[...]

2.6 FOLLOW-UP, EVALUATION AND DEVELOPMENT

All members of the work team must, based on their roles, provide education in accordance with the national goals and investigate what measures need to be taken to improve education and thus increase achievement of goals.

In order to support and challenge children in their learning, knowledge of each child's experiences, knowledge and participation is needed, as well as influence over and interest in the different goal areas. There is also a need for knowledge of how children's exploration, questions, experiences and involvement are used in the preschool, how their knowledge changes and when they experience the preschool as being interesting, fun and meaningful.

The purpose of evaluation is to acquire knowledge of how the quality of the preschool, i.e. its organization, content and implementation can be developed so that each child is given the best possible conditions for development and learning. Ultimately this involves developing better work processes, being able to determine whether the work takes place in accordance with the goals, and investigating what measures need to be taken in order to improve the conditions for children to play, learn, develop, feel secure and have fun in the preschool. Analyses of the results of the evaluation indicate areas that are critical for development. All forms of evaluation should take the perspective of the child as the starting point. Children and parents should participate in evaluation and their views are to be given prominence.

Guidelines

Preschool teachers are responsible for

- each child's development and learning being continuously and systematically followed, documented and analyzed so that it is possible to evaluate how the preschool provides opportunities for children to develop and learn in accordance with the goals of the curriculum,

- documentation, follow-up, evaluation and analysis covering how the goals of the curriculum are integrated with each other and form a whole in the education,
- carrying out a critical examination to ensure that the evaluation methods used are based on the fundamental values and intentions as set out in the curriculum,
- results from follow-ups and evaluations systematically and continuously being analyzed in order to develop the quality of the preschool and thus the opportunities of children for care, as well as conditions for development and learning, and
- using the analysis to take action to improve education.

The work team should

- continuously and systematically follow, document and analyze each child's development and learning in order to make it possible to follow changes in children's knowledge and to evaluate how the preschool is providing children with opportunities to develop and learn in accordance with the goals of the curriculum,
- follow up and evaluate how children have the opportunity to exert an influence over the education and how the education takes into account the needs, interests, perceptions and opinions of children,
- follow up and evaluate the opportunities for guardians to exert an influence, and
- analyse the results of follow-ups and evaluations in order to develop the quality of the preschool and thus children's opportunities for care, as well as conditions for development and learning. [...]

Πηγή: <https://www.skolverket.se/sitevision/>

Παράρτημα 2. Δανία: Μεθοδολογία αξιολόγησης με το σύστημα EVA

[...] Methods

Despite the fact that the objects of EVA's evaluations vary and that the evaluations cover various educational levels, they share the following characteristics:

- EVA initiates the evaluation and appoints a team of evaluation officers among its permanent staff responsible for the methodological and practical planning and implementation of the evaluation.
- EVA conducts a preliminary study for each evaluation. It takes the form of a dialogue with interested parties involved in the subject matter (e.g. a course of education) and encompasses existing material relating to the field of education, e.g. regulations, government circulars, curricula, etc.
- EVA drafts elaborate terms of reference for each evaluation, presenting objectives and a framework for the evaluation. The board of the institute approves the terms of reference.
- For each evaluation, an external evaluation group is appointed. The members must have either a general or specific expertise in the field concerned.
- The individual educational establishment conducts a self-evaluation, presenting and analyzing what it perceives as its own strengths and weaknesses with reference to a self evaluation guide provided by EVA.
- The evaluation group and the team of evaluation officers conduct site visits at the educational units under evaluation. The visit is planned in consultation with the individual units.
- In connection with each evaluation, surveys may be conducted. Most often, these are user surveys among students, parents, graduates, employers or other groups of stakeholders.
- In its concluding public report, the evaluation group presents its analysis, conclusions and recommendations for developing the quality of the area of education in question.

EVA emphasizes that the methodology applied in any given evaluation must reflect its specific purpose and focus, and be relevant in the context of the educational unit under

evaluation. In each evaluation, the methodological approach can thus vary within the standard framework.

It should also be noted that, although the elements listed above are common to EVA's evaluations and are considered relevant and appropriate, EVA continuously assesses the adequacy of the evaluation model and each of the elements included. Aside from conducting evaluations, a

central task of the institute is to continuously ensure methodological development. This is demonstrated by the fact that some evaluations apply a different frame of reference for assessments; generally, EVA applies a fitness for purpose approach, but over recent years, EVA has increasingly experimented with the application of a criteria based approach.

As mentioned above, an external evaluation group is appointed for each evaluation. The evaluation group is responsible for the professional quality of the evaluation. The size and composition of the group is decided in accordance with the purpose and scope of the specific evaluation, and the terms of reference for the evaluation define which competences the group must possess. The evaluation group is responsible for the conclusions and recommendations provided in the evaluation report. Accordingly, the selection process is crucial. The experts must possess a solid knowledge and understanding of the evaluation object (i.e. the program, the theme, the subject, etc.) and, at the same time, be independent of the evaluation object. In this connection, it is a well-known small-state problem that it can be very difficult within the narrow confines of a small education system to find experts that may be considered independent and unbiased. The Danish solution is to recruit at least one expert for each evaluation from another Nordic country. The Nordic experts are able to read the documentation in Danish but have the necessary distance to their Danish colleagues.

A team of evaluation officers from EVA supports the evaluation group. The evaluation officers are responsible for the practical and methodological planning of the evaluation and the drafting of the final evaluation report.

Self-evaluations, site visits and user surveys constitute the forms of documentary evidence that are referred to in the analysis and assessment of the evaluation objects. In line with the requirement stated in EVA's legal framework, self-evaluations are included as a mandatory element in all EVA's evaluations. In relation to evaluations within the higher education sector, the self-evaluation is typically conducted by one group of individuals including representatives of different stakeholders in the

educational unit under evaluation, such as management, teaching staff, students and administrative staff. For evaluations within the school sector, it is more common that different groups of internal stakeholders conduct the self-evaluation (or parts of it) separately, but one mixed group may also conduct it.

No matter how the self-evaluation process is organized, it is always conducted with reference to a self-evaluation guide provided by EVA. The structure and content of this guide vary from one evaluation to another, but it always includes questions that require the provision of both quantitative and qualitative information. Reflecting the application of the fitness for purpose approach, considerable attention is typically devoted to the values and goals of the evaluation objects and how these are implemented in practice. The self-evaluation guides are always publicly available.

Generally, the self-evaluation is the primary documentation referred to in the succeeding analysis. In fitness for purpose evaluations, the self-evaluation is also the standard against which the evaluation object can judge itself. It provides a framework for establishing a definition of quality; it helps the educational unit decide the extent to which it is achieving its goals, and allows it to form an action plan for development. In a development perspective, the self-evaluation process is considered as important as the outcome of it. The second, and perhaps even more important, purpose of the self-evaluation is to furnish the evaluation object with valid methods for, and a genuine commitment towards, continued quality assurance.

Quantitative and/or qualitative surveys are conducted in relation to most evaluations. Questionnaires or focus group interviews are the most common forms of user surveys in relation to evaluations within all the educational sectors. These often serve the purpose of collecting the opinions of important groups of stakeholders who are external and, therefore, not represented in the self-evaluation groups, e.g. parents, employers and graduates connected with the evaluated units. In relation to evaluations within the primary school sector, separate sessions with groups of pupils have proven effective in terms of eliciting their perspectives.

The target group and focus of a given survey, as well as the type of survey, are selected with reference to the overall purpose and focus of the evaluation. Accordingly, the focus of the surveys varies, but, generally, surveys among graduates and employers focus on perceptions of the learning outcome, e.g. of the subject or programme under evaluation. Surveys among parents, in relation to evaluations within the primary school sector, typically focus on perceptions of matters relating to the educational processes.

EVA typically engages professional consultancy firms, specializing in qualitative and quantitative surveys, to conduct the user surveys in close contact with the team of evaluation officers and methodological experts from EVA. User surveys are made public as appendices to the evaluation reports.

Site visits conducted by the evaluation group and the team of evaluation officers form the final stage of the data collection process. In relation to program evaluations, the most common form of evaluation conducted by EVA, a one-day site visit to each of the self-evaluating institutions is the typical form of site visit. In other evaluations the site visits to the self-evaluating units may be shorter or longer depending on the object and focus of the evaluation. Evaluations in which only a selected number of the self-evaluating units are visited do also occur. This is primarily the case when an evaluation includes a large number of self-evaluating units.

During a site visit, the evaluation group and the team of evaluation officers interview the different groups of internal stakeholders separately. Again, the number and length of interviews, and participants, depend on the focus of the evaluation, but always includes interviews with those who were involved in the self-evaluation process. The purpose of the visit is to collect additional documentation for the report and to validate the information provided in the self-evaluation report. Often the site visit concentrates on collecting information about matters not sufficiently covered or elaborated in the self-evaluation report, and gaining a clear picture of how the different stakeholders have been involved in the self-evaluation process, including their individual perspectives.

As the above description of each type of documentation reveals, the combination of sources implies that the evaluation model applied by EVA includes both qualitative and quantitative approaches.

Ownership can be characterized as exclusively external, as EVA is responsible for the initiation, planning and framework of the evaluation. Conversely, EVA's evaluation model implies a shared evaluator responsibility, in that the area under evaluation is partly evaluated through self-evaluation and partly through analysis of the documentation material by the external evaluation group.

As illustrated above, EVA's evaluations are generally characterized by being based on comprehensive documentation material. This emphasis on documentation reflects the view that a solid base of documentation is a prerequisite to the making of any quality judgements, and to the continued development of the evaluated object.

In terms of the purpose of the evaluations, the self-evaluation process most strongly supports the development perspective, and the site visits has the clearest control perspective. The function of the user surveys and the organization of the evaluations can be placed somewhere in between. The dual purpose of EVA's evaluations thus reveals itself in the selected combination of documentation forms and the organization of the evaluation. It is also reflected in the characteristics of the reporting of the evaluation, and the requirements for its follow-up.

As mentioned, each evaluation is documented in a report. In the report, the evaluation group presents its conclusions and recommendations for the improvement of the evaluated objects. Furthermore, the report contains a description of the purpose and process of the evaluation, as well as a presentation, assessment and analysis of the different forms of documentation that support it.

Most recommendations are directed towards the evaluated object but may also be directed towards political decision makers. Recommendations must be viable, constructive and realistic. Furthermore, they should be given a clear priority, and preferably it should be evident which recommendations are essential in the short term and in the longer term. Finally, it should be clear who is responsible for follow-up or implementation.

The report is presented to the parties connected with the evaluated object prior to publication, thus providing the immediate stakeholders with the opportunity to comment on the evaluation method and factual errors, if any. The evaluation group may redraft parts of the report in the light of points raised during consultation.

The prime responsibility for follow-up is placed with the evaluated entities. Since 2001, it is now a legal requirement that all self-evaluating entities describe how they intend to follow-up the recommendations of the evaluation report, and they must publish this description on the Internet no later than six months after the publication of the report.

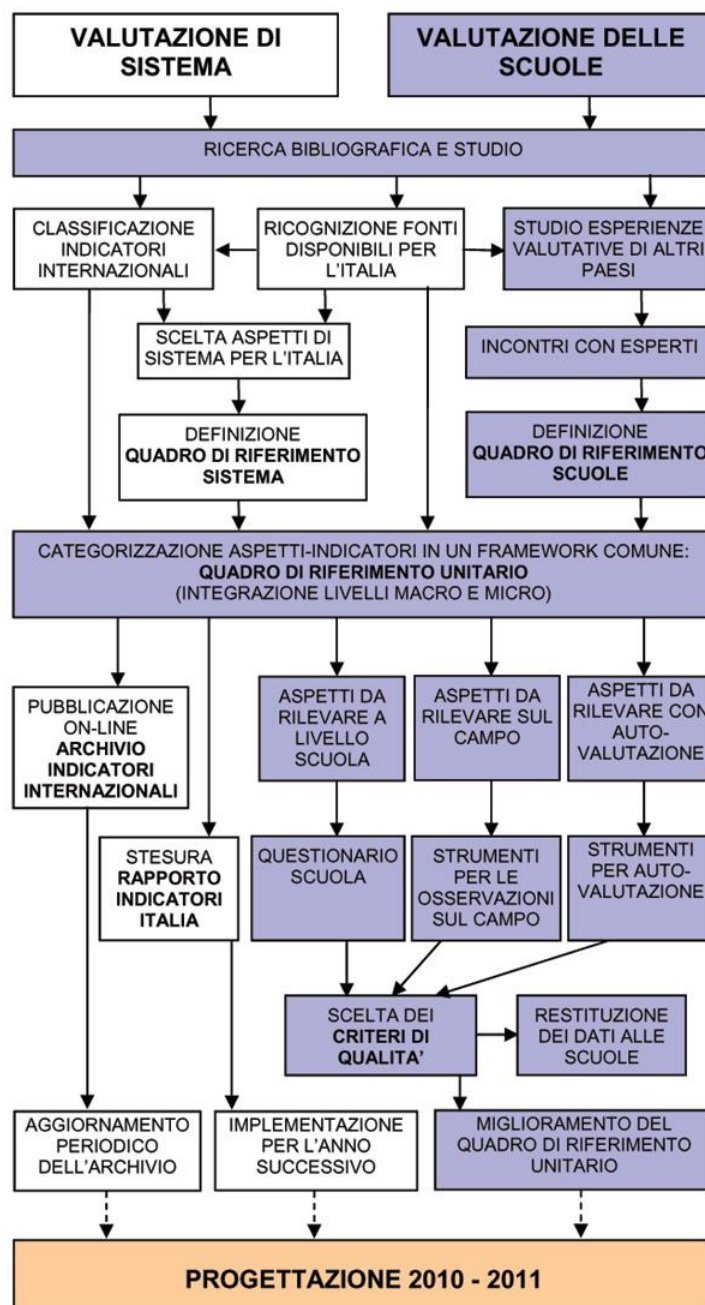
This does

not apply to Universities. [...]

Πηγή: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-11/>

Παράρτημα 3. Ιταλία: Περιγραφή της πορείας ανάπτυξης του μοντέλου αξιολόγησης

In questa pagina presentiamo lo schema che illustra le fasi del progetto. Di seguito viene descritto il percorso fatto e quello da fare per elaborare un modello di criteri di qualità.



La valutazione delle scuole: il percorso fatto (e quello da fare) per elaborare un modello di criteri di qualità

Settembre – dicembre 2008

- Studio e ricerca bibliografica (desk research).
- Consultazione e analisi di testi di carattere teorico (ad esempio riguardanti la valutazione della qualità e l'utilizzo degli indicatori nella scuola), e di testi di tipo informativo, (ad esempio i rapporti ufficiali sui sistemi scolastici di numerosi paesi europei ed extraeuropei, le schede sui sistemi scolastici europei contenute nella banca dati Eurydice, i materiali per la valutazione delle scuole prodotti da quei paesi che hanno sistemi ispettivi).

Dicembre 2008 – aprile 2009

- Elaborazione di una bozza del modello di valutazione delle scuole.
- Costituzione di un gruppo di lavoro composto da esperti in settori diversi, con il quale il gruppo di ricerca INVALSI collabora, sia con incontri in presenza che con rapporti a distanza, per individuare gli aspetti oggetto di osservazione e migliorare/implementare il modello proposto.
- Definizione delle domande – e dei successivi probe - gli obiettivi del percorso e le modalità di gestione (ordini del giorno, consegne per il lavoro a distanza, ecc.) da proporre al gruppo di lavoro.
- Analisi dei contributi del gruppo di esperti e testimoni privilegiati di volta in volta emersi.
- Rielaborazione dei contributi e disseminazione all'interno del gruppo.
- Definizione del quadro di riferimento per la valutazione delle scuole.
- Elaborazione del Questionario studente e del relativo quadro di riferimento per gli studenti della V primaria che hanno svolto le prove di apprendimento SNV - Servizio Nazionale per la Valutazione degli apprendimenti degli studenti.

Aprile – maggio 2009

- Individuazione dei diversi strumenti e delle diverse tecniche per rilevare gli aspetti oggetto di studio.
- Stesura del disegno della ricerca.
- Operativizzazione degli aspetti oggetto di osservazione in indicatori misurabili.
- Costruzione di un quadro di riferimento unitario per la valutazione di sistema e la valutazione delle scuole.
- Redazione del Questionario scuola.

- Definizione del piano di campionamento ed estrazione delle scuole campione per il 1° ciclo, con significatività a livello regionale oggetto della sperimentazione (circa 200), e che hanno partecipato alla somministrazione delle prove SNV.
- Contatti con il servizio statistico del MIUR e della Ragioneria di Stato per l'acquisizione dei data base.

Giugno 2009

- Conduzione di interviste ai Dirigenti scolastici sul Questionario scuola.
- Revisione dello strumento per il pre-test.
- Somministrazione del pre-test del Questionario scuola a circa 30 scuole del 1° ciclo.
- Progettazione e implementazione del sito internet del progetto.
- Stesura del rapporto tecnico intermedio.
- Avvio dei contatti con le scuole campione.

Luglio – agosto 2009

- Revisione definitiva del Questionario scuola in seguito all'analisi dei dati del pre-test.
- Predisposizione degli strumenti per l'autovalutazione e l'osservazione sul campo.
- Creazione di data base integrati con i dati provenienti da più fonti istituzionali.

Settembre – dicembre 2009

- Progettazione e realizzazione di seminari di presentazione del modello alle scuole campione.
- Somministrazione del Questionario scuola alle scuole campione.
- Visite di osservazione a circa 20 scuole tra quelle del campione.
- Messa in linea sul sito del progetto degli strumenti per l'autovalutazione e richiesta alle scuole campione di utilizzarli.
- Prime elaborazioni dei risultati.

Gennaio - maggio 2010

- Analisi approfondite e confronto tra i dati qualitativi derivati dalle visite di osservazione e i dati quantitativi derivati dal Questionario scuola e dai dati ufficiali.

Giugno – luglio 2010

- Restituzione dei dati alle scuole campione.
- Scelta dei criteri di qualità e revisione del modello concettuale.

Agosto – settembre 2010

- Predisposizione della rilevazione nazionale per l'a.s. 2010-2011; revisione del modello per il 1° ciclo e sperimentazione per il 2° ciclo.

Πηγή: <http://www.invalsi.it/valsis/scuole/index.php?action=fasi>