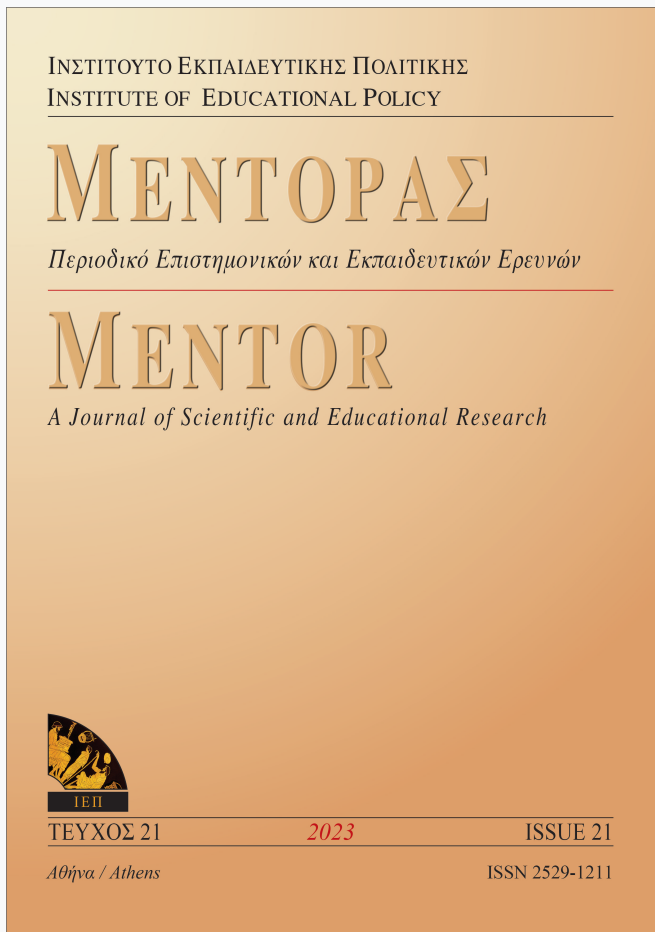


Μέντορας

Τόμ. 21, Αρ. 1 (2023)

MENTOPAS



Ευρωπαϊκή και Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Σταυρούλα Βούρβουλη

Ευρωπαϊκή και Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

Σταυρούλα Βούρβουλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Υποψήφια Διδάκτορας
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
svourvouli@iep.edu.gr

Περίληψη

Τοποθετώντας την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο κάδρο μιας ευρύτερης ευρωπαϊκής προσέγγισης και συσχέτισης, έρευνες μελετούν τον βαθμό επιρροής που προσδίδουν τα ευρωπαϊκά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής στον σχεδιασμό προγραμμάτων αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σε εθνικά εκπαιδευτικά συγκείμενα δίνοντας έμφαση στην ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας. Η Ελλάδα ως ισότιμο μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και στα πλαίσια ενός εταιρικού εκπαιδευτικού πολιτισμού καλείται να αποσαφηνίσει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών κειμένων και παράλληλα να τα συσχετίσει με τα εθνικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική. Ο συγκεντρωτικός ή μη χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, οι κοινωνικοπολιτικές πιέσεις, τα παραγόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και η διαμόρφωση κοινής στοχοθεσίας στην εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν βασικά ζητήματα προβληματισμού για τη χάραξη εποικοδομητικής εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις- Κλειδιά: αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτική πολιτική, ποιότητα

Abstract

By placing Greek educational policy in the context of a broader European approach and correlation, researchers study the extent of influence European educational policy texts give to the design of educational project assessment programmes in national educational contexts, emphasising the quality characteristics of teaching. Greece, as an equal member of the EU and within the context of a corporate educational culture, is called upon to clarify the qualitative characteristics of European educational texts and, at the same time, relate them to the national characteristics that shape domestic education policy. The centralised or non-centralised nature of the educational system, the socio-political pressures, the learning outcomes, and the

formation of a common target in the educational community are key factors for the formation of a constructive educational policy regarding the assessment of the educational work.

Keywords: assessment, educational work, educational policy, quality

Εισαγωγή

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου η διεθνοποίηση της αγοράς εργασίας σχεδιάζει περιβάλλοντα στα οποία συνυπάρχουν τόσο τα αποκεντρωμένα όσο και τα συγκεντρωτικά στοιχεία των εθνικών κρατών (Ζμας, 2007), η εκπαίδευση ως χώρος άσκησης πολιτικής είναι αδύνατον να απέχει από αυτές τις εξελίξεις. Σε ένα κλίμα ανταγωνισμού, όπου οι προκλήσεις αλλά και οι προσκλήσεις έχουν ποικίλο ενδιαφέρον, το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο συνυπάρχει σε ένα περιβάλλον οικονομικού χαρακτήρα και διεκδικεί το δικό του μερίδιο επιτυχίας στην προσέλκυση μαθητών/τριών – καταναλωτών/τριών γνώσης (Ball, 2010, σ. 124). Ελεγχόμενη από το εκάστοτε εκπαιδευτικό συγκείμενο αυτή η προσέλκυση έχει περισσότερο ή λιγότερο καταναλωτικό χαρακτήρα. Τα κράτη μέσα στην παγκοσμιοποίηση προσπαθούν να εντοπίσουν εθνικά χαρακτηριστικά διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής και να ορίσουν έναν εταιρικό πολιτισμό, με τη βοήθεια του οποίου προσπαθούν να ομαδοποιήσουν τη συμπεριφορά των προσώπων προκειμένου να επιτευχθεί στόχος μέσω επιτήρησης, αυτοέλεγχου κι αξιολόγησης (Ball, 2010, σ.123-126).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει συνοπτικά αφενός το διακύβευμα της ΕΕ αναφορικά με την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη βασική εκπαίδευση, το οποίο επηρεάζεται και συντηρείται από το αφήγημα διεθνών οργανισμών και αφετέρου την ύπαρξη διαφοροποιημένων εθνικών εκπαιδευτικών στόχων των κρατών μελών, στην κατηγορία των οποίων ανήκει και η Ελλάδα, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα ποιότητας στην προσπάθεια δημιουργίας εθνικού εκπαιδευτικού αξιολογικού συστήματος. Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο υποενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζεται συνοπτικά η πολιτική της ΕΕ για θέματα ποιότητας και λογοδότησης παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, έτσι όπως η ίδια διαμορφώνεται σε εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και η οποία επηρεάζει τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών μελών της. Στη δεύτερη

γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστεί η πολιτική και κοινωνιολογική διάσταση της αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού έργου, ως μία από τις προτεραιότητες της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι ο άμεσος αποδέκτης των κραδασμών που προκαλούνται από ενδεχόμενες αντιδράσεις. Επίσης γίνεται αναφορά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά που προτείνεται να διέπουν το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο.

Εκπαιδευτική Πολιτική και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό Επίπεδο

Κοινή ευρωπαϊκή πολιτική για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Είναι γεγονός πως μέσα στον στίβο της παγκοσμιοποίησης οι διεθνείς οργανισμοί, που δημιουργούνται για να στηρίξουν την υπάρχουσα κατάσταση, αναγνωρίζουν την αξία της ποιότητας στην εκπαίδευση και τον έλεγχο αυτής μέσα από ενδοκρατικούς και διεθνείς διαγωνισμούς PISA-TIMSS (Ozga, 2012), εκπαιδευτικού σκοπού χορηγίες, «ανοίγματα» των σχολικών μονάδων στην ευρύτερη κοινωνία κ.τ.λ. (Ζμας, 2007). Οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, (OECD, 2012:146, 2005), η ΕΕ, η UNESCO (OECD/UNESCO-UIS, 2003), κάνουν λόγο για ποιότητα της εκπαίδευσης, όπου θα κυριαρχεί η κοινωνική συνοχή, αλλά ταυτόχρονα θα υφίσταται και ο συσχετισμός των στοιχείων εκείνων που δύνανται να είναι συγκρίσιμα (Θεοχάρης, 2011) αναπροσαρμόζοντας τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές και τοποθετώντας αυτές στο κάδρο της επιτελεσματικότητας και της ορατότητας (Lawn, 2012) με τη χρήση τόσο της εξωτερικής αξιολόγησης για σκοπούς συγκρισιμότητας, όσο και της αυτοαξιολόγησης με σκοπό την υποστήριξη και την ανατροφοδότηση (Κολυμπάρη, 2016· Σταμέλος, 2015· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η έννοια της ποιότητας είναι σύνθετη και ιδεολογικά φορτισμένη (Kythreotis, κ.ά., 2010). Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης «ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας (προϊόντων ή παρεχόμενης υπηρεσίας) που την καθιστούν ικανή να καλύπτει εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες» (International Organization for Standardization-ISO-1987->ISO όπως αναφ. στο Θεοχάρης, 2011, σ.49). Ο όρος σχετίζεται με την οικονομία και την ικανοποίηση των καταναλωτών, οι οποίοι ορίζουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του τελικού προϊόντος με στόχο τη συνεχιζόμενη βελτίωσή του. Ο χώρος της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι οριοθετεί την έννοια λαμβάνοντας υπόψη τα

εκπαιδευτικά δεδομένα και χαρακτηριστικά της εκάστοτε περιόδου (Κασσωτάκης, 2018).

Κι ενώ παλαιότερα η έννοια συνδεόταν με διαδικασίες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και στη συνέχεια με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 συνδέθηκε με όρους οικονομικής προόδου κι εξέλιξης καθώς και με την εμφάνιση στο προσκήνιο των δράσεων των διεθνών οργανισμών ως εγγυητές και διεκδικητές της ποιότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Θεοχάρης, 2011· Kythreotis, κ.ά., 2010).

Οι διεθνείς οργανισμοί (ΟΟΣΑ, ΕΕ) προτάσσουν τα πρότυπα αγοράς που σχετίζονται κυρίως με τον διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, την κοινωνική ισότητα και τη δικαιοσύνη που οδηγεί στην εύρυθμη λειτουργία της αγοράς τοποθετώντας τους σύγχρονους καταναλωτές να αναζητούν το ποιοτικό ως βασικό κριτήριο έκαστης διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής (Kythreotis, 2010, κ.ά.· Κασσωτάκης, 2016).

Οι ίδιοι οργανισμοί παρακολουθούν και διασφαλίζουν την ύπαρξη της ποιότητας με ποσοτικές μεθόδους και δείκτες οδηγώντας την ένταξη και διατήρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις της οικονομίας (Fitzpatrick κ.ά., 2004). Ως εκ τούτου ο λόγος περί ποιότητας καθίσταται πολιτικός, γιατί συντελείται με σκοπό να οδηγήσει σε αποφάσεις μέσω αξιολογικών διαδικασιών (Πασιάς, 2016· Kythreotis, κ.ά., 2010).

Η ποιότητα συνδέεται με την αξιολόγηση, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως μια διαδικασία υπό παρακολούθηση παρά ως ένα μεμονωμένο αποτέλεσμα ή συγκεκριμένος στόχος και θεωρείται κάτι που αναγνωρίζεται ευκολότερα απ' ό,τι ορίζεται (Khandelwal, 2004, όπως αναφ. στο Κασσωτάκης, 2018, σ. 46). Η ποιότητα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από έναν πλουραλισμό εννοιών και την έλλειψη συγκεκριμένου και θεσμοθετημένου πλαισίου, το οποίο ενδεχομένως μπορεί να οριοθετήσει τα αξιολογικά χαρακτηριστικά (Κασσωτάκης, 2018· Βιταντζάκης, 2012). Η έννοια λαμβάνοντας χαρακτήρα σχετικό και πολυπαραγοντικό στην εκπαίδευση (εμπλέκονται πρόσωπα, κτίρια, υλικό, διαδικασίες, περιβάλλον) συντηρείται και επιβιώνει μέσα σε έναν αέναο κύκλο παραγόντων του οποίου η έλλειψη κάποιου από τους παράγοντες μπορεί να αποτελέσει αμφισβητούμενη εκτίμηση για την ύπαρξη ή μη της ποιότητας στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βιταντζάκης, 2012). Παρόλα αυτά, εξειδικεύοντας τους τομείς της

εμφάνισης εκπαιδευτικής ποιοτικής ταυτότητας, τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την ποιότητα διδασκαλίας στην οποία περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που λειτουργούν σε επίπεδο τάξης κι αναφέρονται στη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού μέσα σε αυτήν, η οποία επιδρά στα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers, κ. ά.,2013). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ως μια διαδικασία λογοδότησης, αποτελεί για τη γειτονιά της Ευρώπης μία προσέγγιση, η οποία περικλείει πολλούς μηχανισμούς ελέγχου και ανταγωνιστικότητας. Η ανταγωνιστικότητα αποτελεί για την εκπαίδευση, από τα μέσα του εικοστού αιώνα, μια ισχυρή τάση επαναπροσδιορισμού και σχεδιασμού εκπαιδευτικών πολιτικών. Σύμφωνα με τέτοιου είδους πολιτικές η συγκριτική ή διαφορετικά ταξινομική προσέγγιση ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών που προέρχονται από διάφορες βαθμίδες δημιουργεί ένα προηγούμενο, το οποίο προσδίδει στη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκπαίδευση ποιοτικό πρόσημο, όσο υποκειμενικός κι αν θεωρείται κάθε φορά ο χαρακτήρας του αξιολογικού παράγοντα (Σταμέλος, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη βασική εκπαίδευση, οι εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2012) κάνουν λόγο για διασφάλιση της ποιότητας μέσα σε ένα σύστημα που επιλέγει τους/τις καλύτερους/ες εκπαιδευτικούς για τα εκπαιδευτικά ιδρύματά του. Τα κράτη μέλη, στηριζόμενα σε έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες καταδεικνύουν τον/την εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό του έργο ως τον πιο σημαντικό και αδιαμφισβήτητο παράγοντα άμεσης επίδρασης στη διαδικασία μάθησης (Kythreotis, κ.ά., 2010· Wright, κ.ά.,1997), είναι αρμόδια για την επιλογή των κατάλληλων φίλτρων, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των πληροφοριών αναφορικά με την πρόσληψη και τοποθέτηση των καλύτερων εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάδειξη της αριστείας, η οποία παραπέμπει στη λογική της ταξινόμησης (Σταμέλος, 2015), καθώς και η ανταποδοτική αξία που δύναται να έχει η ορθή επιλογή εκπαιδευτικού προσωπικού στα μαθησιακά αποτελέσματα τονίζεται ιδιαίτερα αποτελώντας βασική στοχοθεσία. Επίσης στις ίδιες εκθέσεις (European Commission, 2013) θεωρείται αναντίρρητο για κάθε εκπαιδευτικό το γεγονός πως μέσα στα καθήκοντά του/της συγκαταλέγονται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει και η λογοδότηση για τον καθολικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που επιλέγει, στοιχεία που δύναται να τον/την οδηγήσουν σε επαγγελματική ανάπτυξη (Κολυμπάρη, 2016).

Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ήσσονος σημασίας πως στις ίδιες εκθέσεις (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, σ.3,108· European Commission, 2015, σ. 6 , 2013, σ. 36-38) γίνεται αναφορά για ταυτόχρονη αξιολόγηση και βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε έκθεση του 2015 (European Commission, 2015, σ. 6) τα κράτη μέλη δεσμεύτηκαν να ενεργήσουν για τη βελτίωση της ποιότητας και του κύρους του εκπαιδευτικού έργου, η οποία θα επέλθει με ορθούς αξιολογικούς μηχανισμούς και εποικοδομητικές ανατροφοδοτήσεις, στις οποίες θα εμπλέκονται οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί και θα αυτενεργούν για τη βελτίωση συγκεκριμένων προβληματικών πρακτικών αξιοποιώντας συνεργασίες και αποδομώντας την απομόνωση της τάξης.

Για την επίτευξη παροχής ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου η ΕΕ, στις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αναφέρεται συχνά στην υψηλή επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με μια εξασφαλισμένη ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης (European Commission, 2013). Βέβαια τονίζεται πως δεν υπάρχει αρχική εκπαίδευση ικανή να αντιμετωπίσει όλες τις εκπαιδευτικές προκλήσεις (Androusou & Tsafos, 2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου αποτελεί μια διαρκή και δυναμική διαδικασία μέσω στοχευμένων επιμορφώσεων (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· European Commission, 2013) και εταιρικών εκπαιδευτικών συνεργασιών με σκοπό την ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών. Προσφερόμενα προγράμματα, όπως το Erasmus+, το οποίο περιλαμβάνει δομημένους κύκλους μαθημάτων καθώς και η αξιοποίηση του ETwinning για δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού εξυπηρετούν τον προαναφερθέντα σκοπό.

Η ΕΕ συσχετίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με τις μακροπρόθεσμες ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (European Commission, 2013) υπογραμμίζοντας την απαραίτητη παρουσία κινήτρων που θα οδηγήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς στην επιθυμία για προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Εκπαιδευτική πολιτική εθνικών κρατών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Η χάραξη της εκάστοτε εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη από το διεθνές πολιτικό συγκείμενο διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από

υπερκρατικούς και διεθνικούς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση καθώς και από ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές που μετατοπίζονται από διάφορα Υπουργεία (Σταμέλος, 2015· Σταμέλος κ.ά., 2015). Ο ρόλος της είναι παράλληλα ή μεμονωμένα αξιακός, θεσμικός ή (και) οργανωτικός για το δημόσιο συμφέρον. Προς τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση, επιχειρείται να παρουσιαστούν συνοπτικά οι λόγοι εκείνοι που οδηγούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών να επιλέγουν ποικίλα αξιολογικά συστήματα που αφορούν στο εκπαιδευτικό έργο και κατ' επέκταση στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και να διασαφηνιστεί η έννοια της ποιότητας που διέπει τη μαθησιακή διαδικασία, η επίτευξη της οποίας επικαλείται από τα εκπαιδευτικά συστήματα ως βασική στοχοθεσία του/της εκπαιδευτικού (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008 · Ζμας, 2007).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στηρίζει τις αποφάσεις της στην αξιολογική διαδικασία του εκπαιδευτικού έργου. Με αυτόν τον τρόπο αποφαινεται για πολιτικούς σχεδιασμούς που χρειάζεται να υλοποιηθούν αναφορικά με κρατικά εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης, τα οποία ιδανικά μπορούν να έχουν χαμηλό κόστος υλοποίησης (Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως το ελληνικό, όπου το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τη θέσπιση εκπαιδευτικών νόμων καθώς και για διορισμούς και μεταθέσεις (Πασιαρδής, 2014· Kyriakides, κ.ά., 2006), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον επιδιώκεται η εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σχεδιασμών, οι οποίοι πολλές φορές προκαλούν δυσφορία και μη καθολική αποδοχή των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική πολιτική, όταν σχεδιάζεται, καλείται να εφαρμοστεί, δίχως να θεωρείται βέβαιο πως ικανοποιεί όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες (Stronge & Tucker, 1999).

Η εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με την οποία διαμορφώνεται και η πολιτική της αξιολόγησης, σχεδιάζεται συχνά πυκνά βάσει των κυρίαρχων κοινωνικών επιταγών της εκάστοτε κοινωνίας, η οποία αποτελεί και το εκλογικό σώμα των κυβερνήσεων που την υποστηρίζουν. Ένα περιεκτικό σύστημα αξιολόγησης στηρίζει την πολιτική του στο πρότυπο ικανοποίησης του πελατειακού εκλογικού σώματος, το οποίο αποτελείται τόσο από τους άμεσους αποδέκτες γνώσης όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Kyriakides, κ.ά., 2006). Η εκπαιδευτική πολιτική στην προσπάθεια

ικανοποίησης του πελατειακού εκλογικού σώματος επιλέγει εκείνους τους εκπαιδευτικούς παράγοντες ποιότητας, οι οποίοι αφενός ακολουθούν τα πρότυπα των διεθνών και ευρωπαϊκών αφηγημάτων για τη διασφάλιση της ποιότητας και αφετέρου κρίνονται κατάλληλοι να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία θεσμικών σχεδιασμών, οι οποίοι θα έχουν ιδανικά πρόσφορο έδαφος εφαρμογής (Κασσωτάκης, 2018· Kyriakides, κ.ά., 2006). Οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων εφαρμογής μιας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής διαχωρίζονται στους άμεσους, όπως οι εκπαιδευτικοί και στους έμμεσους που ανήκει ολόκληρη η κοινωνία (Παπαδάκης, 2016· Ball, 2010). Αν και το ιδανικό, για το ευρύ εκπαιδευτικό περιβάλλον, θα ήταν να ανοίξουν οι πόρτες στους κοινωνικούς φορείς με τον παράλληλο διάλογο για θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (Stronge & Tucker, 1999), κάτι ανάλογο φαντάζει δυσθεώρητο σε κοινωνίες με έντονα στερεοτυπικά πρότυπα.

Ένας από τους παράγοντας διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με τη διατήρηση σε κοινά αποδεκτά επίπεδα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αποτύπωση των οποίων πραγματοποιείται τόσο μέσω εθνικών όσο και διεθνών διαγωνισμών, ενώ τα αποτελέσματα δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για αντιπαραθέσεις και συζητήσεις, (Baker, κ.ά., 2010· Creemers & Kyriakides, 2008). Το σχολείο, ως εκπαιδευτικός οργανισμός, λαμβάνει το μερίδιο ευθύνης στις αποτυχίες των μαθητών/τριών και καλείται να αξιολογηθεί, για να εντοπιστούν οι δυστοκίες που οδήγησαν στα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Ozga, 2012). Η χρήση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων παρουσιάζει ποικιλομορφίες μεταξύ των εθνικών εκπαιδευτικών συγκείμενων επηρεάζοντας άλλοτε αισθητά και άλλοτε καθόλου τις αποφάσεις και εφαρμογές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ακόμη ένας παράγοντας που αφορά στη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση σχετίζεται με τον βαθμό της σχολικής αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τον οποίο τα εκπαιδευτικά πεπραγμένα παρουσιάζουν μια μεταβαλλόμενη πορεία ανάλογα με τον βαθμό προόδου τους (Creemers & Kyriakides, 2008). Μια πρόοδος που εξασφαλίζει τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Η πρόοδος συνεπώς τείνει να συνδέεται άμεσα με την ποιότητα διδασκαλίας και να αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα συσχετισμού και απόρροιας αποτελεσμάτων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν αποτελέσει στόχο η βελτίωση τόσο των εν λόγω μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τότε η εξέλιξη είναι

ανοδική και εύκολα αποδεχτή από όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες (Kennedy, 2010· Kyriakides, κ.ά., 2006· Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Επισημαίνεται το γεγονός πως η βελτίωση αυτή επέρχεται σε μέγιστο βαθμό μόνο, εάν εξασφαλιστεί η επιθυμία των εμπλεκομένων για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Creemers & Kyriakides, 2008).

Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημείο αναφοράς της προόδου, τα εθνικά κράτη, επιλέγοντας τη διασφάλιση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παραγόντων ποιότητας, αποφαίνονται αφενός για τις διαδικασίες αξιολόγησης αλλά κυρίως για τον ρόλο και τον χαρακτήρα που καλείται να έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου.

Κάθε αξιολογική διαδικασία καλείται να εξυπηρετήσει έναν ή περισσότερους σκοπούς, οι οποίοι συνίσταται να είναι γνωστοί και να έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια (Βαϊνάς, 2001). Οι σκοποί δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε αθροιστικούς ή (και) διαμορφωτικούς (Kyriakides, κ.ά., 2006). Στους πρώτους η αξιολόγηση λαμβάνει μια μορφή ελέγχου και λογοδότησης εξυπηρετώντας πολιτικούς σχεδιασμούς που σχετίζονται με υπηρεσιακές κρίσεις ή υλοποίηση εκπαιδευτικού αναπτυξιακού προγράμματος ή είναι ακόμη συνυφασμένη με διοικητικές αποφάσεις μονιμοποίησης ή ανάληψης υπηρεσίας (Κασσωτάκης, 2018· Sinnema & Robinson, 2007· Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο στα χέρια των διαχειριστών εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο διαμορφώνει συνήθως πολιτικές αποφάσεις και σχεδιασμούς (Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Ο μεμονωμένος χαρακτήρας της αθροιστικής αξιολόγησης καθώς και ο σκοπός που η ίδια εξυπηρετεί προσομοιάζει δυνητικά, σύμφωνα με τους/τις επικριτές/τριες της, με τους κανόνες και τις ισχύουσες διαδικασίες και λειτουργίες που διέπουν την κοινωνία της ελεύθερης αγοράς (Χατζόπουλος, 2001). Οι επικριτές ενός τέτοιου πλαισίου αξιολόγησης επισυνάπτουν επίσης ως μειονεκτήματα, μεταξύ άλλων, την κατάργηση κριτικής σκέψης και ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, τη στείρα ανταγωνιστικότητα των εκπαιδευτικών, τις ασαφείς γενικεύσεις καθώς και τη λανθασμένη πορεία στόχων που κυμαίνονται από τους γενικούς και αόριστους προς τους ειδικούς και συγκεκριμένους (Baker, κ.ά., 2010· Κυριακίδης, 2000).

Ο διαμορφωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης συνδέεται άρρηκτα με τον σχεδιασμό μιας αξιολογικής διαδικασίας στην κατεύθυνση της συνεχούς δυνητικής αλλαγής και βελτίωσης των αντικειμένων και προσώπων που υπόκεινται σε αξιολόγηση (Κασσωτάκης, 2018 · Kyriakides, κ.ά., 2006 · Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Σε αυτήν τη βελτιωτική κατεύθυνση ο σκοπός επικεντρώνεται στην παιδαγωγική και

υποστηρικτική διάσταση δίχως να κινδυνεύει άμεσα να εγκλωβιστεί στις ενδεχόμενες απαιτήσεις της αγοράς (Κασσωτάκης, 2018· Κάτσικας, 2002), ενώ ενδέχεται να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες για ενίσχυση της πεποίθησης των προσώπων αναφορικά με τη δυνατότητα χρήσης περισσότερων επαγγελματικών δεξιοτήτων (Κασσωτάκης, 2018 · Donaldson, S.I. & Gooler, 2002). Δημιουργούνται παράλληλα οι προϋποθέσεις που ευνοούν πρωτίστως τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και δευτερευόντως τον ελεγκτικό, των οποίων η συνύπαρξη είναι δυναμικά εφικτή και επιθυμητή (Κασσωτάκης, 2018).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση συνυπάρχει με την έννοια της ποιότητας και βελτίωσης μιας διαδικασίας, εφόσον είναι εκείνη που εντοπίζει, αξιολογεί και αναδιαμορφώνει τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς, οι οποίοι δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Kyriakides, κ.ά., 2006· Fitzpatrick, κ.ά., 2004). Αναφερόμαστε, λοιπόν, σε διαμορφωτική αξιολόγηση, όταν υπάρχει μια ευέλικτη δομή που συγκεντρώνει πληροφορίες, σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη και η βελτίωση και το σύστημα οδηγείται από τους ειδικούς στους γενικούς στόχους ανάλογα με τις συγκεκριμένες κάθε φορά αδυναμίες κι ανάγκες που προκύπτουν (Creemers & Kyriakides, 2008· Κυριακίδης, 2000).

Συζήτηση

Στα συστήματα όπου εφαρμόζεται η αξιολόγηση οι εμπλεκόμενοι συχνά αντιμετωπίζουν τη διαδικασία με σκεπτικισμό διαμορφώνοντας αντιλήψεις που σχετίζονται με τα προαναφερθέντα. Ο ρόλος που διαδραματίζει και ο σκοπός που εξυπηρετεί η κάθε μορφής αξιολογική διαδικασία είναι παράγοντες που εγείρουν αμφιβολίες και δημιουργούν ποικίλες τοποθετήσεις (Charalambous κ.ά., 2014· Stronge & Tucker, 1999). Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί σημείο αναφοράς της προόδου, τίθενται επίσης ερωτήματα για τον ρόλο και τον χαρακτήρα (αθροιστικό – διαμορφωτικό) που καλείται να έχει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Μια συμμετοχική διαδικασία, η οποία στηρίζεται στη βελτίωση και αποτρέπει τη στείρα τυπικότητα, οδηγεί σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και στη διασφάλιση της πίστης για την αξία της αξιολόγησης (Stronge & Tucker, 1999). Τα εθνικά κράτη επιλέγοντας τη διασφάλιση ενός συνόλου παραμέτρων ποιότητας, σύμφωνα με δείκτες που υπαγορεύονται από διεθνείς και ευρωπαϊκούς οργανισμούς που ασχολούνται με εκπαιδευτικά ζητήματα, επιδιώκουν

τον σχεδιασμό ενός συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους, το οποίο θα είναι συνάρτηση ποικίλων κοινωνικών και διαδικαστικών παραγόντων. (Πασιαρδής, 2014). Οι διαφοροποιήσεις στον σχεδιασμό αλλά και την εφαρμογή μιας αξιολογικής μεταρρύθμισης ανάμεσα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα προσφέρουν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό δίχως να αποτελούν τροχπέδη για μια καινούρια οργανωμένη και στοχευμένη προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης.

Βιβλιογραφία

Androusou, A., & Tsafos, V. (2018) Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience, *Teacher Development*, 22(4), σ. 554-570.

Βαϊνάς, Κ. (2001) Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 488-494.

Βιταντζάκης, Ν. (2012) Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.(1993-2012), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Αθήνα, 11-13 Μαΐου 2012. Academia.edu. Διαθέσιμο στο https://www.academia.edu/8790194/Vitantzakis_B_N_Quality_in_Education (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2023).

Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., Ravittch, D., Rothstein, R., Shavelson, R.J. & Shepard, L.,A. (2010) Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers., *Economic Policy Institute*, Διαθέσιμο στο <https://www.epi.org/files/page/-/pdf/bp278.pdf> (Πρόσβαση 01 Μαρτίου 2018).

Ball, S. (2010) Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, σ. 119-130.

Γκόβαρης, Γ., & Ρουσσάκης, Χ. (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Charalambous, C. Y., Komitis, A., Papacharalambous, M., & Stefanou, A. (2014) Using generic and content-specific teaching practices in teacher evaluation: An exploratory study of teachers' perceptions, *Teaching and Teacher Education*, 41 (1), σ. 22-33.

Creemers, B., Kyriakides, L. & Antoniou, P. (2013) *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, London, Springer.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008) *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London, Routledge.

Donaldson, S.I. & Gooler, L.E. (2002) Theory-Driven Evaluation of the Work and Health Initiative: A Focus on Winning New Jobs. *American Journal of Evaluation*, 23(3), σ.341–346.

European Commission (2015) *Strengthening teaching in Europe*. Βρυξέλες. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education_library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf, (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2018).

European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

European Commission (2013) *Supporting teacher competence development. Education and Training*. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (Πρόσβαση 01 Μαρτίου 3 2018).

European Commission. (2012) *Education and training*. Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher_best_for-teaching_en.pdf (Πρόσβαση 1 Μαρτίου 2018).

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004) Evaluations Basic Purpose, Uses and Conceptual distinctions, στο Fitzpatrick J. L. (επιμ.) *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, New York, Pearson Education σ.3-29.

Ζμας, Α. (2007) *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Θεοχάρης, Δ. (2011) *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*, διδακτορική διατριβή. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών/Π.Τ.Δ.Ε.

Κασσωτάκης, Μ. (2018) *Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1, σ. 43-75.

Κάτσικας, Χ. (2002) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: ποιος, ποιον και γιατί, στο Χ. Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*, Αθήνα, Σαββάλας, σ. 173-186.

Kennedy, M. K. (2010). Attribution error and the quest for teaching quality. *Educational Researcher*, 39(8), σ. 591-598.

Κολυμπάρη, Τ. (2016) Η συζήτηση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους στο διεθνή και εκπαιδευτικό λόγο: αναγνωστικοί κώδικες και ιδεολογικά πλαίσια, *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, 1(2), σ. 287-298. (Πρόσβαση 1 Φεβρουαρίου 2020).

Κυριακίδης, Α. (2000) Δυνατότητες σύζευξης στοχοκεντρικών και συμμετοχικών μοντέλων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στο Μπαγάκης, Γ.(επιμ.) *Αξιολόγηση προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 107 – 117.

Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research, *Educational Research*, 48 (1) σ. 1-20.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools, *Journal of Educational Administration*, 48 (2), σ. 218-240.

Lawn, M., & Grek, S. (2012) Europeanizing Education: governing a new policy space, στο Lawn M., *Europeanizing Education: governing a new policy space*, Symposium Books, σ. 7-18.

Ματθαίου, Δ. (2007) Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ. 10-32.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (Πρόσβαση 10 Ιουνίου 2022).

OECD (2005) *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/ceeri/35661078.pdf> (Πρόσβαση 10 Ιουνίου 2022).

OECD/UNESCO-UIS (2003) *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris, Διαθέσιμο στο <https://www.oecd.org/education/school/2960581.pdf> (Πρόσβαση 10 Ιουνίου 2022).

Ozga, J. (2012) Assessing PISA, *European Educational Research Journal*, 11 (2), σ. 166-171.

Παπαδάκης, Ν. (2016) *Η Ανέκκλητη (;) Ειμαρμένη: Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η Εικοσαετία των Μετασχηματισμών (1995-2015)*. Αθήνα, Σιδέρης.

Πασιαρδής, Π. (2014) *Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην Εκπαίδευση*, 2^η έκδοση, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Πασιάς, Γ. (2016) Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών, στο Φασούλης, Γ. κ.ά. (επιμ) *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο. Τιμητικός τόμος για τον καθ. Δ. Ματθαίου*, Αθήνα, Παπαζήση, σ. 69-90.

Sinnema, C.E.L. & Robinson, V.M.J (2007) The Leadership of Teaching and Learning: Implications for Teacher Evaluation, *Policy in Schools*, 6 (4), σ.319–343.

Σταμέλος, Γ. (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α. (2015) *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Διαθέσιμο στο www.kallipos.gr.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (1999) The Politics of Teacher Evaluation: A case study of new system design and implementation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4), σ. 339-359.

Χατζόπουλος, Θ. (2001) Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: Θεωρία και πράξη, στο Μπαγάκης Γ.(επιμ.) *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 262-470.

Wright, S., Horn, S., & Sanders, W. (1997) Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, σ. 57-67.