



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

**ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ AURORA
MELDRETH MANOR SCHOOL.**

Διπλωματική Εργασία

της

ΖΙΩΓΑ ΜΑΛΑΜΑΤΗΣ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Νίκα Μαρία

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα, κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη,

Η Δηλούσα: Ζιώγα Μαλαματή

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης.

Πρώτη από όλους θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Μαρία Νίκα, για την πολύτιμη καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου και για την εκτίμηση που έδειξε προς το πρόσωπό μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που βρίσκεται δίπλα μου και με υποστηρίζει σε κάθε βήμα της ζωής μου, προσφέροντας μου την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση και πιστεύοντας στις δυνατότητές μου στάθηκαν αρωγοί στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει απασχολήσει έντονα τις τελευταίες δεκαετίες τόσο τους αντίστοιχους επιστημονικούς κλάδους, όσο και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς όπως τον ΟΟΣΑ, το EFQM αλλά και την Ε.Ε. Όλοι οι παραπάνω φορείς έχουν ασχοληθεί και συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται στον τομέα αυτό, με στόχο την ικανοποιητική διασφάλιση του επιπέδου της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξεταστούν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τα συστήματα αυτά λειτουργούν μέσω της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης. Αυτές οι δύο μορφές αξιολόγησης βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους διότι τα στοιχεία (αποτελέσματα) της εξωτερικής αξιολόγησης συμβάλλουν στην εγκυρότητα της εσωτερικής αξιολόγησης. Την ευθύνη για τη διεξαγωγή της εσωτερικής αξιολόγησης αναλαμβάνει ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αντίθετα για την εξωτερική αξιολόγηση αρμόδιος είναι ο φορέας του OFSTED. Οι διαδικασίες που ακολουθεί το OFSTED είναι καθορισμένες και αναφέρονται αναλυτικά στο Εγχειρίδιο Επιθεώρησης (Inspection Handbook), το οποίο είναι διαθέσιμο και οφείλουν να γνωρίζουν όλα τα σχολεία της χώρας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής εργασίας εξετάζουν ποιες είναι οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στην Αγγλία, ποιος είναι ο ρόλος της επιθεώρησης του Ofsted για τη διασφάλιση της ποιότητας, ποιος είναι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας και ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτές τις διαδικασίες. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν η διευθύντρια της σχολικής μονάδας και εννέα εκπαιδευτικοί. Οι συνεντεύξεις έγιναν προσωπικά σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σε γενικές γραμμές ότι οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια κρατούν θετική στάση απέναντι στα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητά τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ποιότητα, Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας, Αγγλία, Αξιολόγηση, Επιθεώρηση, Αυτοαξιολόγηση, Έρευνα.

Abstract

The improvement of the educational system and the provided education in general, has been widely discussed the last decades, from both the responsible scientific field and some international organisations such as OECD, EFQM and EU. The above mentioned organisations have been involved in the past and continue till present to get involved with that field, as they aim at the proper quality assurance and respectable provided education. The main aim of this dissertation is to discuss the Quality Assurance Methods in the English educational system and more specifically in the Special Education Needs field. Those Methods consist of the external and the internal evaluation. The evidence of the former can be used as supplementary to the latter one, in order to present a sufficiently valid self -evaluation. The head teacher is responsible for the conduction of the school's self- evaluation. On the contrary, regarding the external evaluation, responsible is the organisation of OFSTED, which follows some procedures that are clearly defined to the Inspection Handbook. All schools owe to be aware of the Inspection Handbook given that is handed out to them. The research questions are four. Firstly what are Quality Assurance Methods for the schools in the UK. Then how OFSTED's inspection and self evaluation procedures contribute to the Assurance of Quality in the education system. Finally they are examined teachers' views and attitudes towards those methods. The research method is the individual interviews and the population of the research consists of the head teacher of the school and nine more teachers. The research concludes that both head teacher and teachers have a positive attitude towards the Quality Assurance Methods in the educational system and they seem to understand the importance of them.

Key-words: Quality, Quality Assurance Methods, Great Britain, Evaluation, Inspection, Self-Evaluation, Research

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

A.M. Αυτού Μεγαλειότης

Δ.Ο.Π. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Δ.Σ. Διοικητικό Συμβούλιο

E.E. Ευρωπαϊκή Ένωση

H.Π.Α. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

K.Π.Α. Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης

O.O.Σ.Α. Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

T.E.A. Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

CAF Common Assessment Framework

DfE Department for Education

DfES Department for Education and Skills

EFQM The European Foundation for Quality Management

EUPAN European Public Administration Network

HM Her Majesty

OECD Organisation for Economic Co-operation and Improvement

OFSTED Office for Standards in Education

PDCA Plan Do Check Assess

RIG Rewards Incentives Groups

SEF Self-Evaluation Form

SIP School Improvement Plan

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	10
1. Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση	16
1.1 Θεωρητικοί της ποιότητας	17
1.1.1W. Edwards Deming	17
1.1.2 Joseph Moses Juran	20
1.1.3 Phillip Crosby.....	22
2. Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις σε σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση	23
2.1 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - Ο.Ο.Σ.Α.	23
2.2 Ευρωπαϊκή Ένωση	27
2.3 Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διοίκησης της Ποιότητας - EFQM.....	29
2.4 Λογική RADAR	31
2.5 Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ).....	33
3. Αξιολόγηση	36
3.1 Η αξιολόγηση ως έννοια	36
3.2 Οπτικές της αξιολόγησης	37
3.3 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση – ορισμός.....	38
3.4 Μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση.....	41
3.5 Τύποι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση	43
3.6 Εσωτερική αξιολόγηση.....	43
3.7 Αυτοαξιολόγηση	45
3.8 Εξωτερική αξιολόγηση	49
4. Η αξιολόγηση στην Αγγλία	49
4.1 Εισαγωγή – Αναφορά στην ιστορία της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών της Αγγλίας.....	50
4.2 Ο θεσμός της επιθεώρησης στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα- Ιστορική αναδρομή	54
4.3 Διαχείριση της Επίδοσης (Performance Management)	57
4.4 Διοικητική εποπτεία των σχολικών μονάδων	58
5. Το πλαίσιο της έρευνας.....	58
5.1 Ερευνητικοί στόχοι.....	58
5.2 Ερευνητική Μεθοδολογία.....	59
6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	70
6.1 Συστήματα αξιολόγησης των σχολείων στην Αγγλία	70
6.1.1 Σκοποί της εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED	72
6.1.2 Σκοποί της εσωτερικής αξιολόγησης	73

6.1.3 Διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης (Επιθεώρησης)	74
6.1.4 Διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης	75
6.1.5 Κριτήρια εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED	79
6.1.6 Κριτήρια εσωτερικής αξιολόγησης	86
6.1.7 Χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED	86
6.1.8 Χρήση της εσωτερικής αξιολόγησης	88
6.2 Η αξιολόγηση στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School.....	89
6.2.1 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας	89
6.2.2 Στάσεις και απόψεις της Διευθύντριας σχετικά με τα συστήματα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School	93
6.2.3 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συστήματα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School	96
7. Συμπεράσματα και προτάσεις	101
8. Επίλογος.....	103
Βιβλιογραφία	Error! Bookmark not defined.
Παράρτημα	114

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, το θέμα της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης θίγεται διαρκώς τόσο σε κρατικό επίπεδο όσο και σε διεθνές. Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να εξεταστούν τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Ο ορισμός της ποιότητας, ο οποίος επιχειρείται να εξεταστεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, έχει μελετηθεί και συνεχίζει να μελετάται μέχρι και σήμερα καθώς η ποιότητα αποτελεί πρωταρχικό στόχο των δράσεων σε όλα τα επίπεδα της σύγχρονης κοινωνίας. Υπάρχουν πολλοί θεωρητικοί της ποιότητας όπως οι Edwards Deming, Joseph Moses Juran και Phillip Crosby, οι οποίοι έχουν αναπτύξει θεωρίες και στρατηγικές σχετικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση.

Οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ, το EFQM αλλά και η Ε.Ε. έχουν αναπτύξει και συνεχίζουν να αναπτύσσουν δράσεις και σχέδια ώστε να διασφαλίσουν το επίπεδο της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, σε ένα ικανοποιητικό για τα στάνταρ της βαθμό. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται ενέργειες όπως οι Συνθήκες του Μάαστριχ και της Λισσαβόνας καθώς και το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης, τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σημερινής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Για να καταστεί εφικτή η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία η μελέτη και βελτιστοποίηση των συστημάτων που στοχεύουν προς την κατεύθυνση αυτή. Ραχοκοκαλιά των συστημάτων αυτών αποτελεί η αξιολόγηση, η οποία μελετάται στο τρίτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας. Αυτή, αποτελεί το επίκεντρο της μελέτης πληθώρας ειδικών σε θέματα της εκπαίδευσης εδώ και πολλές δεκαετίες. Από τις αρχές της δεκαετίας του '90 κιόλας έχει καταστεί σαφές ότι η ένταξη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε αυτή.

Για να λειτουργήσουν ορθά και να επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα τα συστήματα της διασφάλισης της ποιότητας, είναι αναγκαίο να εισάγονται σωστά και ολοκληρωμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση οφείλει να γίνεται συλλογικά σε μια σχολική μονάδα. Για να καταστεί αυτό σαφές αξίζει να

σημειωθεί ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει και εσωτερικό και εξωτερικό χαρακτήρα σε αυτή.

Ο διττός αυτός χαρακτήρας της αξιολόγησης για τη σχολική μονάδα σημαίνει δυο πράγματα. Πρώτον ότι η μονάδα θα αξιολογείται από τα μέλη της, δηλαδή να αυτοαξιολογείται και δεύτερον ότι θα αξιολογείται και από εξωτερικούς φορείς. Ωστόσο η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει επιμέρους διαδικασίες οι οποίες εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες ώστε να υπάρχει αυτοαξιολόγηση της μονάδας σε βάθος. Αρχικά οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους ανωτέρους σε ιεραρχική κλίματα, δηλαδή τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επιπλέον αξιολογούν και οι ίδιοι τους εαυτούς τους και κατά συνέπεια και τη σχολική μονάδα στο σύνολο. Ανεξάρτητα από την αυτοαξιολόγηση της μονάδας, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υπόκεινται και σε μια άλλη αξιολόγηση, την επιθεώρηση. Αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι η εξωτερική και τελείται από αρμόδιους οργανισμούς.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η περίπτωση μιας χώρας που εφαρμόζει τα παραπάνω αναφερόμενα συστήματα αξιολόγησης στην εκπαίδευση, της Αγγλίας. Αρχικά στην εν λόγω χώρα ισχύει ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο παραδοσιακά εφαρμόζονται συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας, με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Συχνά επίσης στην παγκόσμια βιβλιογραφία μνημονεύονται τα θετικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας. Για αυτό το λόγο είναι άξιοι μελέτης τόσο ο τρόπος λειτουργίας του, όσο και η μέθοδος της αξιολόγησης της ποιότητάς της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα ασκείται κριτική σε αυτό όσον αφορά τη σχέση του με τα μειονεκτήματα ενός αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος

Παράλληλα το γεγονός ότι υπάρχει πλούσιο διαθέσιμο βιβλιογραφικό υλικό σχετικά με τις διαδικασίες της διασφάλισης της ποιότητας στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, διευκολύνει τη μελέτη του. Η πολυετής εφαρμογή των συστημάτων αξιολόγησης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, βοηθά στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών της διασφάλισης της ποιότητας. Αυτό συμβαίνει διότι τα πορίσματα των ερευνών, που έχουν διεξαχθεί, μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους στον άξονα του χρόνου. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να διεξαχθεί σύγκριση ερευνών της ίδιας ή κοντινής χρονικής περιόδου ή σύγκριση πρόσφατων ερευνών με προγενέστερες.

Εξάλλου η Αγγλία ήταν από τις πρώτες χώρες η οποία εφάρμοζε ήδη συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, όταν αποφασίστηκε από τον ΟΟΣΑ να ασχοληθεί σε διεθνές επίπεδο με το θέμα αυτό, κατά τη δεκαετία του 1980. Αυτό σημαίνει ότι η πολυετής πείρα της εφαρμογής συστημάτων αξιολόγησης σε αυτή τη χώρα θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση ή παράδειγμα προς αποφυγή για την εφαρμογή τους σε άλλες χώρες, όπως και στη δική μας. Για να μπορέσει όμως, κάποιος να αποφανθεί σχετικά με το θέμα αυτό, πρέπει πρώτα να γνωρίσει τον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση της Αγγλίας.

Τέλος, η ολιγόμηνη παραμονή μου στην Αγγλία και οι εμπειρίες που απέκτησα από την εργασία μου σε ιδιωτικό σχολείο στη χώρα αυτής, με ώθησαν να επιθυμώ να μελετήσω διεξοδικότερα το εκπαιδευτικό της σύστημα και το σύστημα αξιολόγησης της εκπαίδευσης αυτής της χώρας. Η έρευνα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία γίνονται έντονες συζητήσεις και ζυμώσεις για την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τη 'ραχοκοκαλιά' του συστήματος, αναγνωρίζεται ευρέως πλέον, καθώς καθορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης, προσφέρει συνεχή ανατροφοδότηση και οδηγεί μακροπρόθεσμα στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός για τη διαμόρφωση και την κοινωνικοποίηση των νέων, καθώς σφυρηλατεί προσωπικότητες, μεταδίδει πολυπρισματικές γνώσεις και αξίες, οδηγεί στην ηθική αυτοπραγμάτωση των ατόμων και προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές του ώστε να αποκτήσουν την απαραίτητη κριτική σκέψη που θα τους οδηγήσει στην πνευματική τους ενατένιση. Για να καταστεί εφικτός ένας τέτοιος ρόλος, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αξιολογείται με κατάλληλα κριτήρια, σωστές διαδικασίες και από εξειδικευμένα αρμόδια άτομα, ώστε να έχει κριθεί ικανός 'αρωγός' της εκπαίδευσης.

Στην Αγγλία, ο κύριος αρμόδιος φορέας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι το OFSTED (Office for Standards in Education). Πρόκειται για έναν οργανισμό εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Ο οργανισμός αυτός επιθεωρεί κάθε τρία χρόνια το εκπαιδευτικό έργο και τη σχολική μονάδα σαν σύνολο. Για να αξιολογήσει το έργο χρησιμοποιεί κριτήρια (standards) και ανάλογα με το βαθμό της ανταπόκρισης των αξιολογούμενων σε αυτά εξάγει τα αντίστοιχα αξιολογικά

συμπεράσματα. Οι διαδικασίες που ακολουθεί το OFSTED είναι καθορισμένες και αναφέρονται αναλυτικά στο Εγχειρίδιο Επιθεώρησης (Inspection Handbook), το οποίο είναι διαθέσιμο και οφείλουν να γνωρίζουν όλα τα σχολεία της χώρας.

Η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση διότι τα στοιχεία της εξωτερικής αξιολόγησης βοηθούν την εσωτερική να είναι πιο έγκυρη. Κατά την εσωτερική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αυτοαξιολογούνται, βλέποντας κριτικά το ίδιο τους το εκπαιδευτικό έργο, τους συναδέλφους τους και κατά συνέπεια τη μονάδα σαν όλον, στο πλαίσιο μιας συλλογικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι.

Την ευθύνη για τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης έχει ο διευθυντής της μονάδας. Αυτός έχει επίσης την αρμοδιότητα να αξιολογεί και ο ίδιος τους εκπαιδευτικούς, επιβλέποντας το έργο τους ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να μπορεί να λογοδοτήσει στο OFSTED και στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA) για την κατάσταση της σχολικής μονάδας που διοικεί, στο πλαίσιο μιας ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης.

Δεδομένης της εφαρμογής αυτού του πολυεπίπεδου συστήματος αξιολόγησης, η Αγγλία κρίθηκε επομένως κατάλληλη και ενδιαφέρουσα περίπτωση προς διερεύνηση για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, καθώς έχει τη δυνατότητα να προσφέρει σημαντικά δεδομένα σε σχέση με τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε μελέτη περίπτωσης σε ένα σχολείο της Αγγλίας το Aurora Meldreth Manor School, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας.

Απώτερος σκοπός της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε μια σχολική μονάδα της Αγγλίας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της σχετικά με αυτές. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, έγινε μία προσπάθεια αποκωδικοποίησης των διαδικασιών και της γενικότερης φιλοσοφίας της αξιολόγησης στο πλαίσιο αυτό.

Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στις διαδικασίες της αξιολόγησης αποσκοπώντας στον εντοπισμό των παραμέτρων της. Τέτοιες παράμετροι είναι οι σκοποί των επιμέρους συστημάτων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης, τα κριτήρια και τέλος οι μέθοδοι, οι πρακτικές και η χρήση της.

Επιπλέον ερευνάται ο τρόπος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως προς την αποτελεσματικότητά της και ως προς το ποσοστό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε αυτή. Επομένως τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στην Αγγλία;
- Ποιος είναι ο ρόλος της επιθεώρησης του Ofsted για τη διασφάλιση της ποιότητας;
- Ποιος είναι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες αυτές;

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Ειδικότερα, αποτελείτο από 20 προσχεδιασμένες ερωτήσεις αλλά οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αναφερθούν περαιτέρω σε θέματα που θεωρούσαν ότι δεν καλύπτονταν πλήρως από τα καθορισμένα ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες, δηλαδή ο πληθυσμός της έρευνας, ήταν η διευθύντρια της σχολικής μονάδας και εννιά εκπαιδευτικοί. Οι συνεντεύξεις έγιναν προσωπικά σε κάθε άτομο ξεχωριστά. Ένα σημαντικό μειονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η ανάλυση των απαντήσεων να υποπέσει στην υποκειμενικότητα του ατόμου που την διεξάγει (Maycut, 2005), η οποία ωστόσο επιχειρείται να περιοριστεί εδώ με την κατά το δυνατό ακριβή παράθεση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα αποτελέσματα της έρευνας, στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, εξάγονται τα συμπεράσματα σχετικά με τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τη χρήση των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και ειδικότερα στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές τα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα τηρούνται πλήρως. Στο μεγαλύτερο ποσοστό, στο βαθμό που ορίζει το OFSTED, η διασφάλιση της ποιότητας επιτυγχάνεται ικανοποιητικά. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν εξοικειωμένοι με τις διαδικασίες της επιθεώρησης και της αξιολόγησης από την διευθύντρια. Είναι

επίσης πολύ θετικοί στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αλλά και μεταξύ τους. Λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των γονέων και της διευθύντριας. Αντιλαμβάνονται πλήρως τη σημασία της αυτοαξιολόγησης για τη βελτίωση της ποιότητας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Ακολουθούν όλες τις διαδικασίες της αξιολόγησης και της επιθεώρησης με βάση τα προβλεπόμενα από το νόμο. Η διαδικασία της επιθεώρησης δεν τους αγχώνει και δεν νιώθουν την ανάγκη να αλλάξουν κάτι από τον τρόπο διδασκαλίας τους. Οι μέθοδοι που ακολουθούν οι επιθεωρητές τους βρίσκουν σύμφωνους σχετικά με την αποτελεσματικότητάς τους. Εκτιμούν επιπλέον ότι τα κριτήρια που έχει θέσει το OFSTED για την αξιολόγησή τους είναι σαφή και εύστοχα. Θεωρούν δηλαδή ότι οι σκοποί της επιθεώρησης επιτυγχάνονται μέσω των μεθόδων και των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται.

Η διευθύντρια αναλαμβάνει με μεγάλη σοβαρότητα και υπευθυνότητα την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που διοικεί. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αξιολογεί επίσης τη σχολική μονάδα με μια δική της μέθοδο σε συνεργασία με το Δ.Σ., αυτό σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιεί τις φόρμες αυτοαξιολόγησης που προτείνει το OFSTED. Θεωρεί ότι όλες οι μορφές αξιολόγησης που ασκούνται τόσο σε αυτή όσο και στους εκπαιδευτικούς έχουν θετικό αντίκτυπο για τους ίδιους και την εικόνα του σχολείου. Το αναπτυξιακό πλάνο του OFSTED, το εφαρμόζει κανονικά όπως ορίζεται από τα προβλεπόμενα του νόμου και θεωρεί ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στο έργο της. Συμπερασματικά θα έλεγε κανείς ότι καταβάλει το μέγιστο των δυνατοτήτων της ώστε να διασφαλίζει την ποιότητα στη σχολική μονάδα.

1. Η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση

Ο όρος «ποιότητα» είναι εξαιρετικά περίπλοκος ως προς τη χρήση του, καθώς το νόημά του αλλάζει ανάλογα με το αντίστοιχο νοηματικό του περιβάλλον. Στην καθημερινότητα, ο όρος χρησιμοποιείται σε απόλυτους όρους και είναι συνδεδεμένος με την έννοια του καλού, της ομορφιάς και της αλήθειας (Ζαβλανός, 2006). Έτσι, ο απόλυτος ορισμός προσδιορίζει τα αντικείμενα, υλικά και άυλα, τα οποία ανταποκρίνονται σε ορισμένα πρότυπα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι ο απόλυτος ορισμός συσχετίζεται με την έννοια της ΔΟΠ (Ζαβλανός, 2006).

Σε επίπεδο βιβλιογραφίας, όμως, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να αποδοθεί ένας ορισμός της έννοιας αυτής σε συνάρτηση με την παραγωγή, παροχή και κατανάλωση προϊόντων και υπηρεσιών. Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι επιχειρήσεις στις ΗΠΑ λειτουργούσαν σε συγκεντρωτική βάση σύμφωνα με τις θεωρίες του Taylor, ο οποίος ήταν υποστηρικτής του καταμερισμού της εργασίας, των επιθεωρήσεων της παραγωγής σε συνάρτηση με την συμμετοχή των πελατών ως προς το ζήτημα διερεύνησης της βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων προϊόντων και υπηρεσιών (Nelson, 1980).

Η ΔΟΠ αποτελεί ένα εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών που παρεχόταν από τις επιχειρήσεις ήδη από τη δεκαετία του 1940, μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Δεν είναι λίγοι, όμως, αυτοί που διατύπωσαν την άποψη πως οι αρχές και οι πρακτικές της μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση, καθώς θεώρησαν πως θα συμβάλλει στην αναγκαία εκπαιδευτική διαμόρφωση, θα μειώσει την σπατάλη των χρηματικών πόρων και θα αυξήσει την παραγωγικότητα (Routrajab et al., 2011). Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2008), η ΔΟΠ στην εκπαίδευση έχει ως στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, τη διαρκή βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας, την ενίσχυση των μαθητών και την ανάληψη ευθυνών από αυτούς στη διδακτική διαδικασία, στην ομαδικότητα και τη συμμετοχή όλων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Η εισαγωγή της «ποιότητας» στην εκπαίδευση προέρχεται από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων, βασίζεται σε μια αντίληψη που δίνει έμφαση στον οργανωτικό σχεδιασμό, τη διαχείριση του κινδύνου (risk management), την πιστοποίηση και τις εκροές και συνδέεται άμεσα με την εισαγωγή και τη χρήση «τεχνο-διαχειριστικών» όρων (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, αποδοτικότητα,

λογοδοσία, αποτελεσματικότητα, βελτίωση) στο χώρο των δημοσίων υπηρεσιών. Από τη δεκαετία του '90 η έννοια της «ποιότητας» θα συνδεθεί άρρηκτα με τις έννοιες της διοίκησης και της «ηγεσίας», της «σχολικής αποτελεσματικότητας» και της «σχολικής βελτίωσης» (Πασιάς, κα. 2015).

1.1 Θεωρητικοί της ποιότητας

1.1.1 W. Edwards Deming

Ο Deming είναι γνωστός τόσο για τα 14 σημεία του, τα οποία θα πρέπει να λάβει κάποια επιχείρηση υπόψη της ώστε να έχει κέρδος, καθώς και για τις 7 "θανάσιμες ασθένειες" που δρουν κατασταλτικά στις αποτελεσματικές μεθόδους του μάνατζμεντ. Επίσης ήταν από τους πρώτους που εκτίμησε την αξία της στατιστικής. Σε ένα από τα πιο σημαντικά βιβλία του, το «out of Crisis » (1982), τονίζει ότι η βασική ευθύνη για την ποιότητα και τη διατήρησή της τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο ανήκει πρωτίστως στη διοίκηση του εκάστοτε οργανισμού. Ο ίδιος υποστηρίζει: «Η αποτυχία της διοίκησης να προγραμματίσει το μέλλον, προβλέποντας τα πιθανά προβλήματα, προκαλεί σπατάλη ανθρώπινου δυναμικού, πρώτων υλών και χρόνου μηχανών, τα οποία έχουν σαν αποτέλεσμα την αύξηση του κόστους παραγωγής άρα και της τελικής τιμής του προϊόντος. Λίγες είναι οι φορές που ο καταναλωτής είναι πρόθυμος να επιδοτήσει τη σπατάλη. Το αναπόφευκτο αποτέλεσμα για την επιχείρηση, θα είναι η απώλεια τμήματος από το κεκτημένο μερίδιο της αγοράς » (Deming, 1986).

Τα 14 σημεία του Deming είναι:

1. Συνεχής και συνεπής προσπάθεια για την βελτίωση των προϊόντων και των υπηρεσιών.
2. Υιοθέτηση νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.
3. Ανεξαρτητοποίηση του έτοιμου προϊόντος από την απλή επιθεώρηση. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στην παραγωγή.
4. Μείωση του αριθμού των προμηθευτών. Αγορές με βάση την στατιστική απόδειξη και όχι την τιμή.
5. Συνεχής έρευνα όσον αφορά τα προβλήματα του συστήματος παραγωγής και μελέτη των τρόπων και μεθόδων εξάλειψής τους.

6. Εισαγωγή και εγκαθίδρυση νέων μεθόδων εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της στατιστικής.

7. Αποτελεσματική ηγεσία και παροχή στους εργαζόμενους όλων των απαραίτητων τεχνικών και εργαλείων για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη και ορθολογικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους.

8. Ελαχιστοποίηση του φόβου και ενθάρρυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας.

9. Κατάργηση των δια-τμηματικών στεγανών και ενθάρρυνση της λύσης όλων των παρουσιαζόμενων προβλημάτων μέσω της ομαδικής εργασίας.

10. Ελαχιστοποίηση της χρήσης των αριθμητικών στόχων , των σλόγκαν και των διαφόρων πόστερς για την παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού.

11. Χρήση στατιστικών μεθόδων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας και ελαχιστοποίηση όλων των προτύπων που χρησιμοποιούν αριθμητικές ποσότητες.

12. Κατάργηση των συστημάτων που αφαιρούν από τους εργαζόμενους την υπερηφάνεια για την εργασία τους και την μετατρέπουν σε υποχρέωση.

13. Εισαγωγή και εγκαθίδρυση συνεχών και σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης του προσωπικού έτσι ώστε να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες εξελίξεις πάνω στην εκτέλεση των συγκεκριμένων καθηκόντων του.

14. Συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των στελεχών και υπαλλήλων στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας. (Deming, 1986)

Οι «θανάσιμες ασθένειες» που δρουν από κοινού και εμποδίζουν την ανάπτυξη είναι :

1. Έλλειψη σταθερότητας σκοπού.
2. Έμφαση στα βραχυπρόθεσμα κέρδη.
3. Αξιολόγηση των επιδόσεων ή ετήσια επισκόπηση.
4. Κινητικότητα των ανώτατων διευθυντικών στελεχών.
5. Διεύθυνση της εταιρίας με μόνο κριτήριο τους αριθμούς.

6. Υπερβολικές δαπάνες ιατρικής περίθαλψης.

7. Υπερβολικές δαπάνες για εγγυήσεις που υποδαυλίζονται από τους δικηγόρους.

Για να γίνει δυνατή η εισαγωγή των ποιοτικών βελτιώσεων στην επιχείρηση ο Deming προτείνει το παρακάτω σχέδιο 7 σημείων:

1. Αυστηρή εφαρμογή των 14 αρχών.

2. Θετική αλλαγή της ψυχολογίας της Ανώτατης Διοίκησης και προσπάθειες μετάδοσης της αισιοδοξίας και της αυτοπεποίθησης σε όλο το προσωπικό του οργανισμού.

3. Αποσαφήνιση και πλήρης παρουσίαση από τη διοίκηση στους εργαζομένους των λόγων για τους οποίους η αλλαγή στη φιλοσοφία και τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού είναι απαραίτητη.

4. Διαχωρισμός όλων των δραστηριοτήτων του οργανισμού σε φάσεις, και προσδιορισμός των εκάστοτε πελατών και προμηθευτών. Ορθολογική οργάνωση και λειτουργική σύνδεση των επιμέρους φάσεων για τη διασφάλιση της επίτευξης του κοινού επιδιωκόμενου σκοπού.

5. Εφαρμογή του κύκλου του Deming.

6. Ομαδική εργασία σε όλα τα επίπεδα.

7. Πλήρως προσανατολισμένη στην ποιότητα οργανωτική δομή. (Τσίοτρας, 2002)

Για την περεταίρω βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων, ο Deming πρότεινε τη διαδικασία παραγωγής να αναλύεται και να μετριέται ώστε να προσδιορίζονται οι πηγές διαφοροποίησης που καθιστούν τα προϊόντα να παρεκκλίνουν από τις απαιτήσεις των καταναλωτών. Έτσι, λοιπόν, υποστήριξε ότι οι διαδικασίες παραγωγής θα έπρεπε να αντικατασταθούν από ένα σύστημα διαρκούς ανατροφοδότησης, ούτως ώστε οι διοικήσεις να προσδιορίζουν το σημείο του εκάστοτε προβλήματος και να προβαίνουν στις αντίστοιχες βελτιώσεις (Kolesar, 1994). Το σύστημά του βασίζεται στα ακόλουθα τέσσερα σημεία και ονομάζεται PDCA cycle (Σβώλης, 2017):

1. Σχεδιάζω (plan). Το στάδιο αυτό ανταποκρίνεται στο σχεδιασμό ή στην αναθεώρηση των συστατικών στοιχείων της διαδικασίας παραγωγής.
2. Κάνω (do). Σε αυτό το στάδιο εφαρμόζεται το παραπάνω σχέδιο και διεξάγονται οι κατάλληλες μετρήσεις της αποδοτικότητάς του.
3. Ελέγχω (control). Το στάδιο αυτό εμπεριέχει την αξιολόγηση των μετρήσεων και την αναφορά των πορισμάτων στις διοικήσεις.
4. Δρω (act). Αυτό το στάδιο σχετίζεται με την εφαρμογή των αλλαγών που έχουν προταθεί για τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων ή των υπηρεσιών.



Ο κύκλος του Deming

1.1.2 Joseph Moses Juran

Ο Juran υποστηρίζει ότι «η ποιότητα δεν συμβαίνει κατά τύχη αλλά πρέπει να προσχεδιαστεί» (Juran, 1981). Όλη η θεωρία του μπορεί να συμπεριληφθεί σε τρεις βασικές διαδικασίες. Η αποκαλούμενη «τριλογία της ποιότητας» είναι η ακόλουθη:

A) Ο Προγραμματισμός της ποιότητας

Κατά τη διαδικασία αυτή, αρχικά, είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν οι πελάτες και οι ανάγκες τους. Ο Juran χωρίζει τους πελάτες σε εξωτερικούς (τους αποδέκτες του τελικού προϊόντος/υπηρεσίας) και εσωτερικούς (όλους τους εργαζόμενους μέσα στον οργανισμό, που συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία).

Έπειτα πρέπει να υπάρχει ένα προϊόν, το οποίο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών, να βελτιωθεί η διαδικασία που αυτό παράγεται και στη συνέχεια να μεταφερθεί στο λειτουργικό του στάδιο.

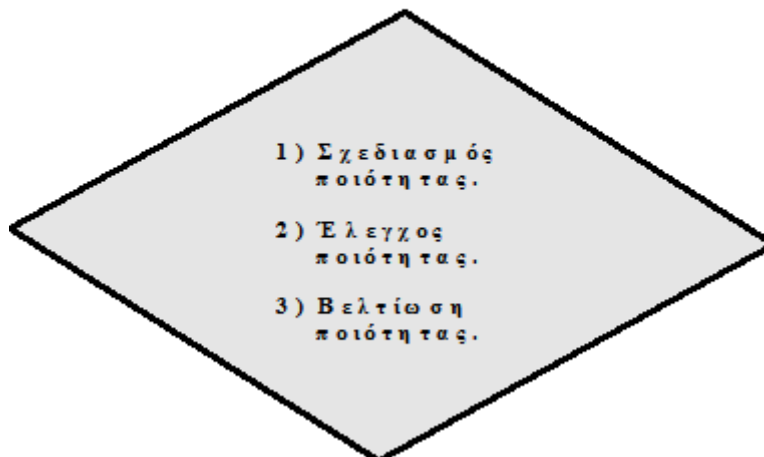
B) Ο έλεγχος της ποιότητας

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη διατύπωση των προτύπων απόδοσης, την αξιολόγηση της πραγματικής απόδοσης του προϊόντος, τη σύγκριση της πραγματικής απόδοσης, με βάση τα πρότυπα που θέσαμε και τις διορθωτικές ενέργειες που απαιτούνται στην περίπτωση που υπάρχει απόκλιση μεταξύ των δύο καταστάσεων (Ζαβλανός, 2003).

Γ) Η βελτίωση της ποιότητας

Θεμελιώδης πεποίθηση του Juran είναι ότι η βελτίωση δεν θα επιτευχθεί αν δεν σχεδιαστούν πρώτα τα προγραμματισμένα έργα και δεν αποσαφηνιστούν πλήρως τα καθήκοντα του κάθε εργαζομένου της επιχείρησης.

Η ΤΡΙΑΘΛΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ JURAN



Σύμφωνα με τη Λογοθέτη, ο Deming με τη θεωρία του και τις αρχές του περιγράφει την κατάσταση στην οποία πρέπει να φθάσει ένας οργανισμός, αντίθετα ο Juran μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα εργαλεία και τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κανείς (Λογοθέτη, 1992). Με άλλα λόγια ο Juran, προσπαθεί να εφαρμόσει τις απόψεις του συνδυαστικά με το μάνατζμεντ για να βελτιώσει και να επιλύσει τυχόν προβλήματα μιας επιχείρησης.

1.1.3 Phillip Crosby

Ο Crosby εκφράζει την άποψη ότι το κόστος διεξαγωγής ενός προγράμματος ποιότητας μπορεί να υπερκαλυφθεί από τα οικονομικά οφέλη που θα προκύψουν με την ικανοποίηση των πελατών. Το σύνθημα του Crosby για την ποιότητα είναι : "Με συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις η ποιότητα είναι δωρεάν." Ο Crosby (1979) ανέπτυξε τις λεγόμενες πέντε απαράβατες αρχές της ποιότητας. Αυτές είναι:

1. Συμμόρφωση προς τις απαιτήσεις. Το σκεπτικό είναι ότι, από τη στιγμή που θα οριστούν οι απαιτήσεις, η διαδικασία παραγωγής χαρακτηρίζεται ποιοτική εάν το προϊόν ή η υπηρεσία που είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας συμμορφώνεται προς τις εν λόγω απαιτήσεις.
2. Δεν έχει νόημα να γίνεται λόγος για πρόβλημα ποιότητας.
3. Δεν έχει νόημα να γίνεται λόγος για οικονομικά της ποιότητας - το να γίνει σωστά η δουλειά από την αρχή κοστίζει πάντοτε λιγότερα.
4. Μόνο μέτρο της απόδοσης είναι το κόστος της ποιότητας
5. Μόνο μέτρο της απόδοσης είναι μηδέν ελαττώματα (zero defects).

Η φιλοσοφία που βρίσκεται πίσω από αυτές τις απαράβατες αρχές είναι μια νοοτροπία συμμόρφωσης. Η συμμόρφωση είναι ανέφικτη αν η σχεδίαση του προϊόντος ή της υπηρεσίας είναι εσφαλμένη ή αν δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του πελάτη. Δεδομένου ότι το μάνατζμεντ μιλάει κυρίως στην γλώσσα του χρήματος, η διατύπωση του κόστους της μη συμμόρφωσης με τον τρόπο αυτόν είναι εύστοχη. Δείχνει καθαρά τις επιπτώσεις της μη συμμόρφωσης και δίνει την έμφαση σε ζητήματα πρόληψης . Αυτή είναι η βασική θέση του Crosby όταν λέει ότι η ποιότητα είναι δωρεάν. Το πρόγραμμα 14 σημείων του Crosby για τη βελτίωση της ποιότητας αφορά κατά κύριο λόγο ζητήματα υλοποίησης. Αντίθετα, το πρόγραμμα 14 σημείων του Deming αναφέρεται σαφώς στη φιλοσοφία που πρέπει να διαπνέει τα στελέχη.

Τα 14 σημεία του Crosby (1984) είναι:

1. Δέσμευση των διευθυντικών στελεχών
2. Ομάδα βελτίωσης της ποιότητας
3. Μέτρηση της ποιότητας

4. Κόστος της ποιότητας
5. Συνείδηση ποιότητας
6. Διορθωτική δράση
7. Προγραμματισμός μηδενικών ελαττωμάτων
8. Εκπαίδευση των επιστατών
9. Ημέρα Μηδενικών Ελαττωμάτων
10. Θέσπιση στόχων
11. Άρση των αιτιών των σφαλμάτων
12. Αναγνώριση
13. Συμβούλια ποιότητας
14. Επανάληψη των παραπάνω για περαιτέρω βελτίωση

Οι Crosby και Deming δίνουν παρόμοια μηνύματα όσον αφορά τα κορυφαία διευθυντικά στελέχη. Αυτά είναι που πρέπει να επωμιστούν την ευθύνη για τις ανεπαρκείς διαδικασίες ποιότητας και τα κακά αποτελέσματα, και δικό τους καθήκον είναι να μεριμνήσουν ότι δε θα υπάρχει κακή ποιότητα στον οργανισμό. Επομένως, η προσέγγιση του Crosby είναι: μάνατζμεντ ποιότητας “από πάνω προς τα κάτω” , με εκπαίδευση όλου του προσωπικού στην ποιότητα, ανεξάρτητα από τη θέση του στην επιχείρηση.

2. Ευρωπαϊκές και διεθνείς τάσεις σε σχέση με την ποιότητα στην εκπαίδευση

2.1 Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης - Ο.Ο.Σ.Α.

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) (Organisation for Economic Co-operation and Improvement – OECD) είναι ένας Διεθνής Οργανισμός που εκφέρει εκτός των άλλων και εκπαιδευτικό λόγο. Ως ο μοναδικός οργανισμός στο είδος του, με τη συνεργασία και των 30 κρατών- μελών του, αντιμετωπίζει και προσαρμόζεται επιτυχώς στις νέες οικονομικές και κοινωνικές

αλλαγές που συμβαίνουν λόγω της παγκοσμιοποίησης. Ο οργανισμός αυτός διαθέτει ένα αρμόδιο τμήμα για την Εκπαίδευση. Αυτό βοηθά τα κράτη- μέλη στην παροχή υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης, που συνοδεύεται αντίστοιχα από εθνική και οικονομική ανάπτυξη καθώς και από κοινωνική συνοχή σε κάθε χώρα.

Ο Οργανισμός επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (outcomes), καθώς και στο πλαίσιο μέσω του οποίου θα έπρεπε να αναπτυχθεί η βασική εκπαίδευση, δεδομένου ότι η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έχει όλο και πιο πολλές και πολύπλοκες απαιτήσεις. Συνεπώς τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών- μελών αναλύονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Τα δεδομένα που απορρέουν, τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει ο οργανισμός αλλά και οι επισημάνσεις που διατυπώνονται δημοσιεύονται και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη για το μέλλον του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος (Ματθαίου, 2007). Όροι όπως: αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα και αξιολόγηση, είναι ικανότητες που ο ΟΟΣΑ θέλει να εντάξει στα νέα εκπαιδευτικά του συστήματα, καθώς η εκπαιδευτική πραγματικότητα επηρεασμένη από την παγκοσμιοποίηση γίνεται όλο και πιο σκληρή και ανταγωνιστική (Neave, 1998).

Ο ΟΟΣΑ ήταν από τους πρώτους οργανισμούς που θεώρησε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαιδευτικής μονάδας θα έπρεπε να είναι συνυφασμένες, ώστε να επέλθει το επιθυμητό αποτέλεσμα, που δεν είναι άλλο από την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Ο ΟΟΣΑ κατέληξε σε αυτό το συμπέρασμα ύστερα από επεξεργασία σχεδίων και μελετών ποιοτικής αξιολόγησης.

Ήδη από το 1989 έθιξε το ζήτημα της αναντιστοιχίας μεταξύ της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αυτής που έπρεπε να παρέχεται ώστε να καλύπτονται οι σύγχρονες ανάγκες και απαιτήσεις της οικονομίας (ΟΟΣΑ, 1989).

Υπήρχαν ήδη χώρες, όπως η Μεγάλη Βρετανία, που εφαρμόζαν κάποιο σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Ο ΟΟΣΑ διεξήγαγε μελέτες στα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών των συστημάτων με σκοπό την εφαρμογή ενιαίας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επειδή αυτή θεωρήθηκε πρωταρχικής σημασίας, το 2011 Ο ΟΟΣΑ πρότεινε τη δημιουργία ενός αξιόπιστου και πρακτικού συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Προτείνεται ότι πρέπει να παραχωρηθεί τόσο η αρμοδιότητα όσο και τα μέσα στη σχολική ηγεσία να

αναλάβει την ευθύνη της διενέργειας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρόλο που θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο εξωτερικής παρέμβασης, τουλάχιστον για να ελέγχονται οι διαδικασίες αξιολόγησης του σχολείου. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιαστεί με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μέσω της επαγγελματικής του εξέλιξης, και ειδικότερα μέσω ενός ατομικού προγράμματος κατάρτισης, ευθυγραμμισμένο με το γενικότερο πρόγραμμα επιμόρφωσης του σχολείου και εάν είναι εφικτό, κατόπιν συμφωνίας του εκπαιδευτικού και της διοίκησης του σχολείου συνδυάζοντας τις λειτουργίες της βελτίωσης και της λογοδοσίας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ΟΟΣΑ, 2011).



Οι περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ κατανοούν πλέον τον σημαντικό στρατηγικό ρόλο της αξιολόγησης και της εκτίμησης και διευρύνουν τη χρήση τους. Επιπλέον, αποκτούν μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, παλαιότερα η αξιολόγηση και η εκτίμηση επικεντρώνονταν κυρίως στην αξιολόγηση των μαθητών, ενώ σήμερα υπάρχει μια πιο διευρυμένη εστίαση, η οποία περιλαμβάνει μεγαλύτερη χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων, καθώς και ευρεία χρήση των δεδομένων που αφορούν την απόδοση.

Τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να εντοπιστούν εκείνοι οι τομείς στους οποίους τα σχολεία έχουν καλές επιδόσεις καθώς και εκείνοι οι οποίοι ενδεχομένως χρειάζονται βελτίωση. Επίσης, χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποδίδονται ευθύνες στους φορείς χάραξης της πολιτικής, δηλαδή στους διευθυντές των σχολείων και στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, πολλές χώρες δημοσιεύουν

πλέον εθνικούς πίνακες με τα αποτελέσματα των σχολείων οι οποίοι χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, από γονείς, κρατικούς υπαλλήλους και τα μέσα ενημέρωσης.

Η αξιολόγηση και η εκτίμηση θα πρέπει να εξυπηρετούν και να προάγουν τους εκπαιδευτικούς στόχους και τους μαθησιακούς σκοπούς των μαθητών και άρα να περιλαμβάνουν πτυχές όπως η ευθυγράμμιση με τις αρχές που ενσωματώνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους, ο σχεδιασμός κατάλληλων αξιολογήσεων και εκτιμήσεων για τον σκοπό που εξυπηρετούν και η διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι γίνονται πλήρως κατανοητοί από τους σχολικούς παράγοντες.

Η δημιουργία ενός αποτελεσματικού πλαισίου αξιολόγησης και εκτίμησης απαιτεί ικανότητα ανάπτυξης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπρόσθετα, μπορεί να απαιτείται μια κεντρικά ελεγχόμενη προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας βάσης γνώσεων, εργαλείων και κατευθυντήριων γραμμών που θα βοηθήσει στις δραστηριότητες αξιολόγησης και εκτίμησης.

Μιλώντας για ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα πλαίσια της αξιολόγησης και της εκτίμησης θα πρέπει να βρουν τη σωστή ισορροπία μεταξύ της συνεπούς εφαρμογής των κεντρικών εκπαιδευτικών στόχων και της προσαρμογής στις ειδικότερες ανάγκες των περιοχών, των περιφερειών και των σχολείων. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την καταγραφή των εθνικών παραμέτρων επιτρέποντας όμως ευέλικτες προσεγγίσεις εντός αυτών ώστε να καλύπτονται τοπικές ανάγκες. (OECD 2013).

Η Unesco μαζί με τον ΟΟΣΑ και την Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελούν τους συνδιαμορφωτές της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής και ως εκ τούτου οι παρεμβάσεις τους δεν έχουν απλώς φιλολογικό ενδιαφέρον, αλλά έντονο πολιτικό βάρος, αφού σηματοδοτούν τα επόμενα βήματα και τις μελλοντικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ως μία τέτοια προτεραιότητα στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολογήθηκε από την Unesco για το 2017 (και όχι μόνο) η λογοδοσία, έννοια κοντινή με την αξιολόγηση, την αποτελεσματικότητα, τη διαφάνεια και τη διάχυση και εφαρμογή καλών πρακτικών. Σύμφωνα με την Unesco, η λογοδοσία πρέπει να ενισχυθεί, για να αντιμετωπιστεί η μειωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, για να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (outcomes) και

για να εξασφαλιστεί η οικονομική απόδοση των επενδύσεων στην παιδεία (UNESCO).

2.2 Ευρωπαϊκή Ένωση

«Αν ήταν να ξανακάμω την Ευρώπη, θα άρχιζα από την εκπαίδευση», υποστήριξε ο Jean Monnet, ένας από τους ιδρυτές της Ε.Ε. Το μεγάλο ενδιαφέρον της Ε.Ε. για την εκπαίδευση διαφαίνεται ήδη από την Ιδρυτική Συνθήκη της (Ρώμη, 25/3/1957), αφού στο άρθρο 165 αναφέρονται τα εξής: « Η Ένωση συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών και, αν αυτό απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία». Επίσης στο άρθρο 14 του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, ο οποίος προκηρύχθηκε επίσημα κατά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας (7/12/2000), στην αναφορά του για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, αναδεικνύει τη θέση ότι «κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση».

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όμως, τέθηκε προς συζήτηση στην Ε.Ε. στη δεκαετία του '90. Συγκεκριμένα, με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1993), η Λευκή Βίβλος και τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που συγκροτούν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου για την Ευρώπη της Γνώσης, εμπεριέχουν την αξιολόγηση ανάμεσα στις λέξεις- κλειδιά τους (Παπαδάκης & Γράβαρης, 2005). Το ίδιο χρονικό διάστημα, η Ε.Ε. εισήγαγε την πολιτική της αξιολόγησης ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην ανώτατη εκπαίδευση, μετά από εξουσιοδότηση του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας της ΕΕ (1994), και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το έτος 1997.

Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης του Μάαστριχτ της ΕΕ (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Δούκας, 2000). Το άρθρο 126 αναφέρει συγκεκριμένα: «Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των

κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος».

Για την Ευρωπαϊκή Ένωση οι λόγοι που συνηγορούν υπέρ της αξιολόγησης είναι η εναρμόνιση των κρατών - μελών της καθώς ο τομέας της αξιολόγησης θεωρείται νευραλγικός για τη δημιουργία κοινών μέτρων σύγκρισης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο. Η αξιολόγηση μετατρέπεται σε «όχημα της ποιότητας της εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη και ανταγωνιστικότητα» (Δούκας, 2002).

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας (2001), το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συμφώνησε ότι η Ευρώπη πρέπει να γίνει «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στην ανάπτυξη του ατόμου, της κοινωνίας και της οικονομίας. Αργότερα, στη Συνθήκη της Λισαβόνας (2007), υποστηρίχθηκε ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό στοιχείο για την εκπλήρωση των στόχων της Ε.Ε. προκειμένου να επιτευχθεί το άνοιγμα προς την «οικονομία της γνώσης».

Οι στόχοι της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη δεκαετία 2010 – 2020 περιγράφονται στο στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020), όπου αναλύονται τα μέσα και οι ρυθμίσεις για τη συνεργασία σε επίπεδο Ε.Ε. Οι τέσσερις στόχοι του στρατηγικού πλαισίου είναι:

- υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας,
- βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης,
- προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στα κοινά,
- ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, καθώς και της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση).

Συγκεκριμένα, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα επιτευχθεί με την αύξηση του επιπέδου βασικών

δεξιοτήτων, με τη βελτίωση της ελκυστικότητας των μαθηματικών, των άλλων θετικών επιστημών και της τεχνολογίας και με τη διδασκαλία υψηλής ποιότητας.

Γενικά, η ποιότητα στη Εκπαίδευση «αποτελεί τον “καταλύτη” για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης Ε.Ε.Π. και συνδέεται με την έννοια της απόδοσης και συνεπώς με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων» (Βαβουράκη κ.ά., 2007). Έτσι γίνεται κατανοητή η σύνδεση του έργου των εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση και τη διασφάλιση της ποιότητας.

2.3 Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διοίκησης της Ποιότητας - EFQM

Το 1988, τη χρονιά που οι μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες έφτασαν στο απόγειο της ακμής τους και η ανάγκη για διασφάλιση της ποιότητας ήταν μεγαλύτερη από ποτέ, δεκατέσσερις από αυτές τις πολυεθνικές (Philips, Electrolux, Bosch, Nestle, Fiat, Renault κ.α), προχώρησαν στην ίδρυση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Διοίκησης της Ποιότητας - EFQM (The European Foundation for Quality Management).

Η αποστολή του είναι να βοηθήσει τις επιχειρήσεις στη διαδικασία καθιέρωσης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως αποφασιστικού παράγοντα για την επίτευξη παγκόσμιου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Ειδικότερα το EFQM υπάρχει για να βοηθήσει στην προώθηση μιας κουλτούρας διαρκούς επιχειρηματικής αριστείας. Προορίζεται να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη για την αειφόρο αριστεία (και κερδοφορία) στην Ευρώπη και όχι μόνο και έχει ως όραμα έναν κόσμο στον οποίο θα διακρίνονται οι επιχειρήσεις και οι ευρωπαϊκοί οργανισμοί του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα.

Το βασικό του εργαλείο είναι το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM (EFQM – Excellence Model). Πρόκειται για ένα πολλαπλό μοντέλο μέτρησης της απόδοσης, το οποίο οι οργανισμοί χρησιμοποιούν για να μετρήσουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου δίνει τη δυνατότητα στους οργανισμούς που το χρησιμοποιούν να εφαρμόσουν μεθόδους συγκριτικής προτυποποίησης (bench-marking), ώστε να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα αποτελέσματά τους και την εξέλιξή τους με αυτά άλλων επιτυχημένων επιχειρήσεων, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν για συνεχή βελτίωση, να αναθεωρήσουν και να προσαρμόσουν το στρατηγικό τους πρόγραμμα με βάση το εξωτερικό

περιβάλλον, να ενεργοποιήσουν άτομα και ομάδες και να επιτύχουν καλύτερα οικονομικά αποτελέσματα.

Οι κύριοι στόχοι του προγράμματός του είναι να :

- αναγνωρίζει οργανισμούς στα διαφορετικά σημεία της πορείας τους προς την Αριστεία.
- αυξάνει τον αριθμό των οργανισμών που μπορούν να εφαρμόσουν τις αρχές του Μοντέλου Αριστείας EFQM για επιχειρηματική βελτίωση.

Παρέχει πρακτικά προϊόντα και υπηρεσίες που βοηθούν τους οργανισμούς να επιτύχουν βελτιωμένα επίπεδα Αριστείας.

Το πρόγραμμα έχει τρία επίπεδα :

1. Ευρωπαϊκά Βραβεία Ποιότητας
2. Αναγνώριση για την Αριστεία
3. Δέσμευση για την Αριστεία



Το EFQM είναι ο δημιουργός του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM (EFQM Excellence Model) και του Βραβείου Επιχειρηματικής Αριστείας (EFQM Excellence Award).

Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM αποτελεί ένα πρακτικό εργαλείο που βοηθά όλους τους οργανισμούς να εντοπίσουν τα ισχυρά τους σημεία και τις περιοχές που επιδέχονται βελτίωση. Το Μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς με διάφορους τρόπους στοχεύοντας πάντα στην επιτυχία των σκοπών τους. Ενδεικτικά, μπορεί να λειτουργήσει ως:

- εργαλείο αυτό-αξιολόγησης που εντοπίζει σε ποιο σημείο της πορείας προς την Επιχειρηματική Αριστεία βρίσκεται ο οργανισμός, ώστε να κατανοεί τις αδυναμίες του και να προτείνει λύσεις,
- μέσο Συγκριτικής Αξιολόγησης (Benchmarking) με άλλες επιχειρήσεις,
- οδηγός για τον εντοπισμό περιοχών που επιδέχονται βελτίωση,

- βάση για κοινό επιχειρηματικό κώδικα και τρόπο σκέψης που διαχέεται σε όλες τις διαδικασίες της επιχείρησης,
- βελτίωση της δομής του διοικητικού συστήματος της επιχείρησης,
- πλαίσιο για την επανεξέταση των πρωτοβουλιών και τον έγκαιρο εντοπισμό των προβλημάτων (<http://www.efqm.org/>)

Η διαδικασία της αυτόαξιολόγησης θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι του μοντέλου επιχειρηματικής αριστείας. Η αυτοαξιολόγηση αφορά μία τεχνική διαδικασία η οποία επιτρέπει σε μία επιχείρηση να διακρίνει τα αδύνατα σημεία καθώς και τις περιοχές που επιδέχονται βελτίωση. Χωρίς αυτή η επιχείρηση παραμένει ελλιπής και αδρανής στην κατάκτηση του βραβείου και του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος σε μία αγορά (Στεφανάτος, 2000).

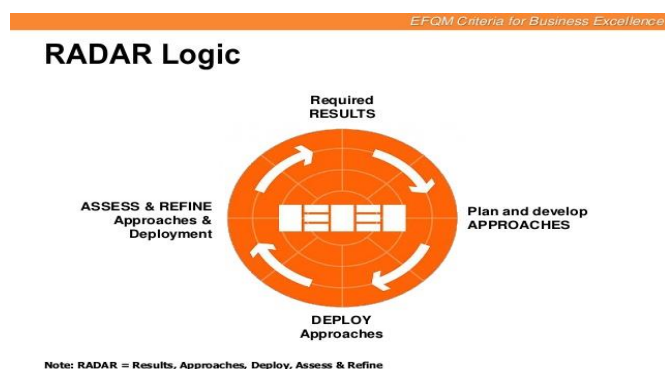
2.4 Λογική RADAR

Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας του EFQM, παρουσιάστηκε στις αρχές του 1992 με τις ιδιότητες ενός εργαλείου self-assessment, εργαλείου για το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας, εργαλείου benchmark με άλλους οργανισμούς, οδηγός για αναγνώριση τομέων βελτίωσης, βάση για κοινό λεξιλόγιο και τον τρόπο σκέψης, όπως επίσης και βασική δομή για το σύστημα διοίκησης κάθε οργανισμού (Καραγιάννης, Φουρνιώτη, 2010).

Η συνεχής αναθεώρηση ή βελτίωση των βασικών προϋποθέσεων από τα κριτήρια αξιολόγησης, επιτυγχάνονται με τη χρήση του RADAR. Έχει σχεδιαστεί για επιχειρήσεις, οργανισμούς ή επιχειρησιακές μονάδες που διαθέτουν εμπειρία στην αυτό-αξιολόγηση βάσει του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM. Τέτοιες είναι επίσης πολλές σχολικές μονάδες που το εφαρμόζουν. Προσφέρει στις υποψήφιες επιχειρήσεις τα πλεονεκτήματα μιας δομημένης προσέγγισης για τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων, καθώς και των περιοχών που επιδέχονται βελτίωση.

Η λογική Radar σχηματίζεται από τα αρχικά των λέξεων:

- Results (Αποτελέσματα)
- Approach (Προσέγγιση)



- Deployment (Ανάπτυξη)
- Assessment (Αξιολόγηση)
- Review (Αναθεώρηση)

Με βάση τον απλό κύκλο “Σχεδιάζω - Κάνω - Ελέγχω - Δρω”, ένας άριστος οργανισμός θα πρέπει (Καραγιάννης, Φουρνιώτη, (2010):

1. Να καθορίζει τα αποτελέσματα του βάσει της πολιτικής και στρατηγικής του, εμφανίζοντας τα αποτελέσματα των τάσεων που επικρατούν, αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι ή αν υπήρξαν βελτιώσεις των στόχων του οργανισμού (ResultsΑποτελέσματα),
2. Να σχεδιάζει και να αναπτύσσει σωστές μεθόδους για να φτάνει στα απαιτούμενα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες μεθόδους ή τεχνικές με τα κατάλληλα εργαλεία (Approach-Προσέγγιση),
3. Να τις εφαρμόζει πλήρως και με σωστό τρόπο με τη χρήση συγκεκριμένης προσέγγισης (Deployment-Ανάπτυξη),
4. Να παρακολουθεί και να αναθεωρεί τα πιο πάνω συνεχώς και να επεμβαίνει όπου υπάρχει πρόβλημα ή αδυναμία αναζητώντας συνεχώς τρόπους βελτίωσης, μέσω της ανασκόπησης (Assessment and Review-Αξιολόγηση και Αναθεώρηση).

Χρησιμοποιώντας το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας σε μια επιχείρηση ή οργανισμό, τα τελευταία τρία στοιχεία του RADAR (Προσέγγιση, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση και Αναθεώρηση) πρέπει να απευθύνονται στο κάθε ένα από τα κριτήρια αξιολόγησης Ηγεσία, Πολιτική και Στρατηγική, Ανθρώπινο Δυναμικό, Συνεργασίες και Πόροι, Διαδικασίες δηλαδή στις προϋποθέσεις, ενώ το πρώτο στοιχείο του RADAR (Αποτελέσματα), θα πρέπει να απευθύνεται στα κριτήρια Αποτελέσματα Πελατών, Αποτελέσματα Εργαζομένων, Αποτελέσματα Κοινωνικού Συνόλου,

Κρίσιμα Αποτελέσματα δηλαδή στα αποτελέσματα (Καραγιάννης, Φουρνιώτη, 2010).

2.5 Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ)

Η αναγκαιότητα για χρήση κοινών προτύπων με κοινή δομή οδήγησε την Ε.Ε. στη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης (European Institute of Public Administration - EIPA), το 1981, στο Μάαστριχτ. Αυτό, από τότε, έχει καταβάλει πολυάριθμες προσπάθειες με σκοπό την εφαρμογή νέων τεχνικών και μεθόδων για τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας των δημοσίων οργανισμών με αποκορύφωμα, το 2000, τη δημιουργία του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (Common Assessment Framework - CAF).

Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο για την υποστήριξη των οργανισμών του δημοσίου τομέα σε όλη την Ευρώπη στη χρήση τεχνικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και στη βελτίωση της απόδοσής τους. Το ΚΠΑ βασίζεται σε θεμελιώδεις έννοιες, στο διάγραμμα και στα κριτήρια αξιολόγησης που διαχειρίζεται από το μοντέλο EFQM και, συνεπώς, λειτουργεί με την αυτοαξιολόγηση (Engel, 2002). Κύρια επιδίωξή του είναι να βοηθήσει τους οργανισμούς του δημοσίου τομέα σε όλη την Ευρώπη να χρησιμοποιήσουν τεχνικές της ΔΟΠ και να βελτιώσουν την απόδοσή τους (ΚΠΑ, 2007). Μέσω της εφαρμογής του ΚΠΑ εντοπίζονται οι αδυναμίες των δημοσίων φορέων και αναδεικνύονται τα δυνατά σημεία τους. Το ΚΠΑ προσφέρει τη δυνατότητα διενέργειας μίας ενδεδεγμένης καταγραφής του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος της δημόσιας οργάνωσης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην κατανόηση των προβλημάτων της (Thijs & Staes, 2005/1). Σύμφωνα με την έρευνα του 2005 του EUPAN (2011), η τοπική αυτοδιοίκηση και ο τομέας της εκπαίδευσης - έρευνας είναι οι τομείς που το έχουν εφαρμόσει κατά κόρον με ποσοστά 59% και 54% αντίστοιχα.

Το ΚΠΑ παρέχει ένα πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που είναι εννοιολογικά παρόμοιο με τα σημαντικότερα μοντέλα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, και συγκεκριμένα με το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας (European Federation for Quality Management-EFQM). Ωστόσο, το ΚΠΑ διαφοροποιείται από το μοντέλο του EFQM ως προς ορισμένες διαστάσεις (υπόκριτήρια ή περιοχές που πρέπει να επιλυθούν, δείκτες, αποτελέσματα αρχείων συστήματος) και λαμβάνει υπόψη, ρητώς, την εξειδίκευση των δημοσίων οργανισμών

(Matei & Lazar, 2011). Εν τέλει, το ΚΠΑ προσφέρει ένα εύκολο και χωρίς κόστος πλαίσιο αυτοαξιολόγησης των δημοσίων οργανισμών στην Ευρώπη, επιτρέποντας τη χρήση ορθών πρακτικών και συγκριτικών αξιολογήσεων (EIPA).

Το ΚΠΑ εντάσσεται στα μοντέλα ολιστικής διοίκησης καθώς το εργαλείο του είναι παρόμοιο με αυτό της ΔΟΠ. Στόχος του ΚΠΑ είναι να εισάγει την κουλτούρα της ΔΟΠ η οποία δεν είναι άλλη από τον αυτοέλεγχο. Να περάσει δηλαδή η δημόσια διοίκηση από το μοντέλου «Προγραμματισμός - Εκτέλεση», σε έναν πιο ολοκληρωμένο κύκλο ποιότητας «Προγραμματισμός – Εκτέλεση – Έλεγχος - Ανάδραση» (Κέφης, 2014).

Το ΚΠΑ χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα πλεονεκτήματα:

- Αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια αντιμετώπισης της διαφορετικότητας των διοικητικών συστημάτων των κρατών – μελών της Ε.Ε., θέτοντας κοινά κριτήρια και ενιαία μέθοδο αξιολόγησης, ώστε τα συμπεράσματά της να είναι συγκρίσιμα, κοινώς αποδεκτά και αξιοποιήσιμα, προκειμένου να σχεδιασθούν κοινές πολιτικές, αν και όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν.
- Επιτρέπει την ανάπτυξη επαφών, επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των φορέων της δημόσιας διοίκησης των κρατών – μελών της Ε.Ε., καθώς και την ανταλλαγή εμπειριών για ζητήματα διοικητικής οργάνωσης και λειτουργίας.
- Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υλοποίηση του σχεδίου καθιέρωσης του Ευρωπαϊκού Βραβείου Ποιότητας στη Δημόσια Διοίκηση.
- Συμβάλλει αποφασιστικά στην εισαγωγή της φιλοσοφίας και των εννοιών της ΔΟΠ, και του Δημόσιου Management γενικότερα, στους Δημόσιους Οργανισμούς.
- Ενισχύει τη συμμετοχή του προσωπικού ενός Δημόσιου Οργανισμού στη διαδικασία αξιολόγησης της λειτουργίας του, αφού στην ουσία πρόκειται περί μίας μεθόδου αυτο-αξιολόγησης.
- Αποτελεί μία πλήρη μελέτη της δομής και της λειτουργίας ενός Δημοσίου Οργανισμού, μία καθορισμένη χρονική περίοδο. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι βασισμένη σε πραγματικά στοιχεία και αιτιολογημένες

κρίσεις για κάθε θέμα που εξετάζει και μπορεί να υλοποιηθεί από τους ίδιους τους υπαλλήλους του Δημόσιου Οργανισμού, χωρίς την προσφυγή σε εξωτερικούς παράγοντες.

- Είναι μία συνεχόμενη διαδικασία αφού τα πορίσματα της αξιολόγησης οδηγούν στην εκπόνηση σχεδίου δράσεων βελτίωσης της διοικητικής λειτουργίας, οι οποίες αφού υλοποιηθούν, επαναξιολογούνται με βάση πάλι το ΚΠΑ, προκειμένου να υπάρχει συνεχής διοικητική βελτίωση.
- Δεν αφορά την αξιολόγηση της ουσίας των δημοσίων πολιτικών που εφαρμόζει ένας Δημόσιος Οργανισμός αλλά αφορά την αξιολόγηση της διοικητικής λειτουργίας του.
- Δεν συνδέεται με κανένα τρόπο με την αξιολόγηση του προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης, σε οποιοδήποτε ιεραρχικό επίπεδο ευθύνης.
- Μπορεί να εφαρμοστεί είτε στο σύνολο ενός Δημόσιου Οργανισμού είτε σε ορισμένες μονάδες του, αλλά πάντα ολοκληρωμένο ως ενιαίο σύστημα και όχι αποσπασματικά με την επιλεκτική εφαρμογή ορισμένων Κριτηρίων – Υπό-κριτηρίων (Οδηγός Εφαρμογής του ΚΠΑ 2007).

Σύμφωνα με τον EUPAN (2011), τα πιο σημαντικά εμπόδια του ΚΠΑ, στη φάση της αξιολόγησης, αφορούν:

- το περιεχόμενο μερικών κριτηρίων και υπό-κριτηρίων,
- τα παραδείγματα που δεν σχετίζονται με εξειδικευμένα πεδία του οργανισμού,
- τη μη σαφή διάκριση μεταξύ ορισμένων υπό-κριτηρίων,
- την πολυπλοκότητα του μοντέλου,
- την έλλειψη μετρήσεων στον οργανισμό,
- την έλλειψη εξοικείωσης ενός οργανισμού με έννοιες της ΔΟΠ,
- την έλλειψη χρόνου των μελών των ομάδων αυτοαξιολόγησης να προετοιμάσουν την αυτό-αξιολόγηση.

- την αβεβαιότητα σχετικά με τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης.

3. Αξιολόγηση

3.1 Η αξιολόγηση ως έννοια

Στην ιστορία ανά διαστήματα έχουν αποδοθεί ποικίλες παραλλαγές ορισμών για την αξιολόγηση ανάλογα με την οπτική γωνία που ο κάθε επιστήμονας την προσεγγίζει. Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσον αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αυτού. Μεταξύ της ξένης βιβλιογραφίας για τον ορισμό της αξιολόγησης ξεχωρίζει η εξής άποψη: «Αξιολόγηση είναι ένας ευρύς όρος που αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, επεξεργασίας αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων» (Howell και Nolet, 2000).

«Αξιολόγηση», με την ετυμολογική έννοια, σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση. Η έννοια της αξίας εδώ έχει περισσότερο πρακτική παρά φιλοσοφική ή ηθική έννοια. 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 στόχου» (Κασσωτάκης, 2013).

Η «επίσημη» αξιολόγηση, ως διαδικασία οργανωμένη και συνειδητή που αναλαμβάνει ειδικευμένο προσωπικό με επίσημο τρόπο και διαδικασίες (Δημητρόπουλος, 1998, σ. 32), βρίσκεται στον αντίποδα της «ανεπίσημης» αξιολόγησης, η οποία είναι ευκαιριακή, προσωπική και χωρίς κανόνες (Νίκα, 2008). Η φύση της δομημένης, προσχεδιασμένης δημόσιας αξιολόγησης βασίζεται στη συστηματική προσπάθεια καθορισμού συγκεκριμένων κριτηρίων με σκοπό τη συλλογή ακριβών πληροφοριών, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η διαπίστωση της πραγματικής αξίας του αντικειμένου που αξιολογείται (Νίκα, 2008).

Σύμφωνα με το λεξικό της UNESCO «αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποδοτικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Είναι ένα εργαλείο διαχείρισης και μία διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την απόκτηση των γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μία μεριά οι δραστηριότητες που λαμβάνουν

χώρα και από την άλλη η ύπαρξη σωστού μελλοντικού προγραμματισμού και η λήψη αποφάσεων».

Κατά τον ΟΟΣΑ «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών ενός οργανισμού με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, την κατανομή των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας» (Σαϊτή, 2008).

Αντίστοιχη είναι και η απόδοση του ορισμού από το Scriven (Scriven, 1995). Υποστηρίζει ότι η «αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία του καθορισμού της αξίας, της ποιότητας, του κέρδους, ή της χρησιμότητας των αντικειμένων, και στο προϊόν αυτής της διαδικασίας».

Επομένως η αξιολόγηση με συγκεκριμένα κριτήρια σκοπεύει στη βελτίωση των παρεχομένων υπηρεσιών. Υπάρχουν ποικίλες οπτικές για αυτή.

3.2 Οπτικές της αξιολόγησης

Ο Nevo (1995) από την άλλη έρχεται να ξεχωρίσει την περιγραφική διάσταση της αξιολόγησης, η οποία «βασίζεται στη συστηματική συλλογή δεδομένων και γι' αυτό οδηγεί σε υψηλού βαθμού αντικειμενικές πληροφορίες», από αυτή της αξιακής, η οποία «βασίζεται σε κριτήρια τα οποία, στις περισσότερες περιπτώσεις, καθορίζονται από αξίες, κοινωνικές νόρμες, και προσωπικές προτιμήσεις των φορέων που σχετίζονται με την αξιολόγηση». Κατά συνέπεια, η διαδικασία της αξιολόγησης, παρουσιάζει υποκειμενικότητα στο χαρακτήρα της.

Μια ισορροπία μεταξύ των απόψεων περί αντικειμενικότητας ή υποκειμενικότητας της αξιολόγησης προσπαθούν να κρατήσουν οι κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με αυτές, έστω ότι «αντικειμενική» σημαίνει απόλυτα αμερόληπτη, τότε δεν είναι δυνατό να υπάρχει αντικειμενική έρευνα, εφόσον όλες οι κοινωνικές έρευνες περιέχουν αξιολόγηση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια άλλη οπτική της αξιολόγησης, με περισσότερο ψυχολογικές επιρροές. Πιο συγκεκριμένα, το έργο του ερευνητή αξιολογητή, επηρεάζεται από προσωπικές επιδιώξεις και προτιμήσεις, αξίες και αντιλήψεις, καθώς και από το επιστημονικό και θεωρητικό υπόβαθρό του. Αυτές οι επιρροές

προσδιορίζουν το βασικό αξιολογικό συμπέρασμα του ερευνητή (House 1973), οι οποίες με τη σειρά τους συνθέτουν το πρώτο πεδίο της «εκτίμησης» (valuation) σε μια διαδικασία αξιολόγησης. Το δεύτερο πεδίο, της «τεκμηρίωσης», περιλαμβάνει την «προσπάθειά μας να δικαιολογήσουμε τα αποτελέσματά μας» με εργαλεία τη λογική και τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Νίκα, 2008). Επαγωγικά, η αντικειμενικότητα με την έννοια της πλήρους απαλλαγής από αξιακές επιρροές, κρίνεται ανέφικτη αλλά και ανώφελη σε κάποιες περιπτώσεις.

3.3 Αξιολόγηση στην εκπαίδευση – ορισμός

Για να μπορέσει κανείς να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου «εκπαιδευτικό έργο». Η βιβλιογραφία προσφέρει αρκετούς ορισμούς που βοηθούν στο εγχείρημα αυτό. Ο Μ. Κασσωτάκης (1992) δίνει μια ευρύτατη διάσταση στον όρο «εκπαιδευτικό έργο» ορίζοντάς το ως «το σύνολο των ποικιλόμορφων δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε μια χώρα κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό, οι οποίες στοχεύουν στην υλοποίηση των καθιερωμένων σκοπών της εκπαίδευσης... και διαλαμβάνει όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος». Σύμφωνα με τον Π. Παπακωνσταντίνου (1993), «είναι το δημιούργημα, με άλλα λόγια το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης ως θεσμού».

Δεδομένων των παραπάνω ορισμών επαγωγικά προκύπτει ότι ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» χρησιμοποιείται, είτε ως αποτέλεσμα και είτε ως διαδικασία και αφορά σε τρία τουλάχιστον επίπεδα:

- ως διαδικασία/ τελικό προϊόν της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια εννοιολογική απόχρωση που δηλώνει το θεσμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο,
- ως διαδικασία/ αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, και
- ως διαδικασία/ αποτέλεσμα δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Καθώς διανύουμε τον 21ο αιώνα, η λειτουργία αλλά και η σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί πλέον ίσως το βασικότερο ζήτημα κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας. Στο παρελθόν, βελτιωτικές προσπάθειες παρουσιάζονταν κυρίως στα προγράμματα των μαθημάτων και στην αλλαγή του τρόπου διοίκησης των σχολείων γενικότερα. Ωστόσο, στη σημερινή εποχή, παρατηρείται εστίαση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Κάθε χώρα, ασκεί την δική της επιρροή σύμφωνα με τους πολιτικούς, κοινωνικούς αλλά και οικονομικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Οι επιλογές δηλαδή όσον αφορά τις μεθόδους, τους αξιολογητές, το αντικείμενο αξιολόγησης, τα θεσμικά όργανα καθώς και τους συμμετέχοντες ποικίλουν κυρίως ανάλογα την κυρίαρχη πολιτικό-οικονομική κατάσταση και όχι τόσο ανάλογα τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά, η ανάγκη για σύγκλιση και εναρμόνιση της αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης, ανάγεται σε ζήτημα μείζονος σημασίας κάθε χώρας όπως και του Ηνωμένου Βασιλείου του οποίου το σύστημα αξιολόγησης εξετάζεται και αναλύεται στην παρούσα εργασία .

Η σύγχρονη αντίληψη της αξιολόγησης έχει αναπτυξιακό προσανατολισμό, ωστόσο λαμβάνει υπόψη και τις επιδόσεις των εργαζομένων. Γενικότερα, είναι μία διαδικασία μέτρησης της ποιότητας και της ποσότητας επίτευξης των προκαθορισμένων στόχων ενός φορέα. Μπορεί να αποτελεί μία τυπική διαδικασία που γίνεται σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα και να εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους ή μπορεί να αποτελεί μία μη επίσημη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας κάθε ανώτερος παρατηρεί τους υφισταμένους του κατά τη διάρκεια της εργασίας τους και αποφαινεται για τα θετικά ή τα αρνητικά τους στοιχεία. Η αξιολόγηση αποτελεί τη βάση για να εντοπιστούν τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύναμα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού, ώστε να παρακινείται και να καθοδηγείται για να τα βελτιώσει και να επιτύχει καλύτερη απόδοση.

Παράλληλα, η αξιολόγηση πρέπει να ορίζεται και ως μία αντικειμενική διαδικασία, η οποία βασίζεται στη θέσπιση και στην εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων απόδοσης, στην παρατήρηση και την εκτίμηση της απόδοσης του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού, στην καταγραφή των αποτελεσμάτων και στην ανατροφοδότησή του. Για να επιτευχθεί σωστά η αξιολόγηση είναι απαραίτητο ο οργανισμός να συγκεντρώσει ακριβείς πληροφορίες για τον/τους αξιολογούμενο/-ους εκπαιδευτικό/-ους, να εξεταστεί η συνάφεια με τις απαιτήσεις της εκάστοτε θέσης, να

εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της διαδικασίας και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μέσω του καθορισμού αντικειμενικών προτύπων, να γίνει δυνατή η διαδικασία της σύγκρισης και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων, αλλά και η δυνατότητα διορθωτικών ενεργειών.

Κυριότεροι λόγοι για την εφαρμογή της αξιολόγησης είναι η εξακρίβωση του κατά πόσον τα προσόντα ενός αξιολογούμενου αξιοποιούνται σε σχέση με τη θέση και τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί, η ανάπτυξη μίας σταδιακής και ανοδικής απόδοσης κάθε αξιολογούμενου ανάλογα με τις δυνατότητές του, η αναγνώριση και ανταμοιβή των αξιολογούμενων ανάλογα με τις επιδόσεις τους, η αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο εντοπισμός και η καταγραφή οποιονδήποτε δυσκολιών.

Για να χαρακτηριστεί ένα σύστημα αξιολόγησης αποδοτικό θα πρέπει να διαφαίνεται η σαφήνεια, η αποδοχή, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία, η αναπτυξιακή προοπτική και η ευελιξία. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα, αλλά και την λειτουργικότητα ενός συστήματος αξιολόγησης είναι το ποιος αξιολογεί. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη πιστοποιημένων κέντρων αξιολόγησης και επιμορφωμένου προσωπικού. Ωστόσο, αποτελεσματική θεωρείται και η αξιολόγηση από συναδέλφους, προϊσταμένους ή υφισταμένους καθώς θεωρείται από τις πιο αποδοτικές μεθόδους, επειδή οι συνάδελφοι εξετάζουν στοιχεία της εργασίας και συμπεριφορές που διαφεύγουν από τον προϊστάμενο, πόσο μάλλον από κάποιον «ξένο» προς τον φορέα αξιολογητή. Ωστόσο, η κρίση τους, μπορεί να αμβλύνεται από φιλίες ή αντιπάθειες και για το λόγο αυτό ενδείκνυται μόνο σε περιπτώσεις όπου υπάρχουν κοινοί εργασιακοί στόχοι και σκοπός είναι η προσωπική ανάπτυξη και ο εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών. Εν αντιθέσει, όταν επικρατεί ανταγωνισμός ή όταν η αξιολόγηση σχετίζεται άμεσα με την αμοιβή, η μέθοδος αυτή είναι ακατάλληλη. Η αξιολόγηση από υφιστάμενους προϋποθέτει ανωνυμία, ανοιχτή επικοινωνία και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Μπορεί να αναδείξει χρήσιμες πληροφορίες επειδή οι υφιστάμενοι γνωρίζουν καλύτερα τον προϊστάμενό τους από ό,τι ο δικός του προϊστάμενος.

Αυτό που κρίνεται αναγκαίο είναι η αποκάλυψη των αξιών του ερευνητή, ώστε να καταστεί εφικτή και σαφής η υποστήριξη των απόψεών του και βασικά η αξιολόγησή τους. Συνεπώς, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί «μια δραστηριότητα συστηματικής συλλογής πληροφοριών σχετικά με τη φύση και την ποιότητα των

εκπαιδευτικών αντικειμένων. Καταλήγει σε μια ενιαία περιγραφή και σε μια σειρά αξιολογικών κρίσεων που αφορούν τις διάφορες πτυχές της ποιότητάς τους» (Nevo, 1995).

Η πιο συνηθισμένη προσέγγιση του ορισμού της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στηρίζεται στη συσχέτιση του αποτελέσματος μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας σε σχέση με τους παιδαγωγικούς στόχους που είχαν τεθεί. Δηλαδή, με την εκπαιδευτική αξιολόγηση επιδιώκεται η διαπίστωση της υλοποίησης των παιδαγωγικών σκοπών. Η αξιολόγηση είναι μια εργασία όπου τα μέρη, οι διαδικασίες, τα αποτελέσματα ενός προγράμματος εξετάζονται για να διαπιστωθεί αν είναι ικανοποιητικά, σε σχέση με τους σκοπούς του προγράμματος, τις προσδοκίες και τα πρότυπά μας (Τσιμπούκης, 1979)

Μια ακόμα διάσταση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, είναι ο ορισμός της ως μιας προσπάθειας που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στον υπολογισμό της επιτυχίας διαδικασιών υλοποίησης εκπαιδευτικών στόχων και στη διευκόλυνση της λήψης αποφάσεων (Tolbert, 1978).

Είναι απαραίτητο να συμπληρωθεί η άποψη ότι η αξιολόγηση δεν είναι απλώς ένα σύνολο μεθόδων, αλλά μια διαδικασία που χαρακτηρίζει κάθε άλλη προσπάθεια διδασκαλίας και μάθησης. (Gronlund, 1976). Τέλος «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές κ.τ.λ.)» (Παπακωνσταντίνου, 1993).

3.4 Μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Οι δυο βασικοί πόλοι γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η αξιολόγηση είναι αρχικά η βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και δεύτερον η ανάγκη για απόδοση λόγου σχετικά με αυτή στο ευρύτερο κοινό ή στα ανώτερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας. Επαγωγικά, η αξιολόγηση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε διαγνωστική/ διαμορφωτική ή αναπτυξιακή (formative) και σε τελική/ αθροιστική ή κανονιστική (summative), ανάλογα τους σκοπούς που επιθυμεί να την χρησιμοποιήσει κανείς. Η πρώτη κατηγορία έχει ως βασικά χαρακτηριστικά

την ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση, ενώ η δεύτερη επικεντρώνεται στην εξαγωγή συμπερασμάτων- κρίσεων με κριτήριο τις οργανωτικές προδιαγραφές και με βάση προκαθορισμένους κανόνες (Shinkfield, 1995). Για το λόγο αυτό θεωρούμε πως η τελευταία κατηγορία είναι μια «αντανάκλαση των αντιλήψεων του απολογισμού του έργου των εκπαιδευτικών» (Δούκας, 1997) και παραπέμπει στα χαρακτηριστικά της εξωτερικής αξιολόγησης.

Οι παραπάνω μορφές απόδοσης λόγου προάγουν την ανταγωνιστικότητα. Αντίθετα η «συνεργατική λογοδοσία» (cooperative accountability), στην οποία υπάρχουν εκ των προτέρων καθορισμένοι κοινοί στόχοι, θέτει ως αυτοσκοπό την εξασφάλιση της απαραίτητης για τη βελτίωση ανατροφοδότησης (Rosenshine, 1970).

Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει πως ο συνδυασμός τέτοιων εγχειρημάτων, είναι εξαιρετικά αμφιλεγόμενος ως προς την επιτυχία του. Σε κάθε περίπτωση, η εξασφάλιση της συναίνεσης μεταξύ των επιμέρους ομάδων που εμπλέκονται στην αξιολογική διαδικασία και ο συγκερασμός των αντικρουόμενων απόψεων και συμφερόντων αναγνωρίζεται ως προϋπόθεση οποιασδήποτε επιχειρούμενης εφαρμογής της (McLaughlin, 1990). Η δημιουργία ενός διοικητικού και οργανωτικού πλαισίου το οποίο θα ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες της «βάσης» κατά τη διαδικασία αυτή, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση μιας ανάλογης «κουλτούρας» για την ανάληψη ενός τέτοιου εγχειρήματος και την επιτυχή διεκπεραίωσή του αποτελούν, τέλος, απαραίτητα συστατικά για ένα αποτελεσματικό σύστημα αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2003).

Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη αυτονομίας για τη διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σπαθής, 2006). Με τον όρο «αυτονομία» εννοούμε «ένα διευρυμένο πλαίσιο ανάπτυξης του σχολείου, που απαιτεί μεγαλύτερη υπευθυνότητα από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε καμία περίπτωση δε συνεπάγεται την απουσία δημόσιου ελέγχου ή την παραίτηση της πολιτείας από τις υποχρεώσεις της» (Χατζηπαναγιώτου, 2010). Με τον όρο αποκέντρωση εννοούμε «τη μεταφορά εξουσιών/ αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς σε τοπικό/ περιφερειακό επίπεδο. Σε γενικές γραμμές η αποκέντρωση στην εκπαίδευση αφορά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη χρηματοδότηση και διαμόρφωση του προϋπολογισμού του σχολείου, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την επαγγελματική ταυτότητα των

εκπαιδευτικών, τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τις στρατηγικές εκπαιδευτικού προγραμματισμού μιας χώρας, έχοντας ως απώτερο στόχο την αποσυμφόρηση των κεντρικών υπηρεσιών με την ανάθεση ορισμένων αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005).

3.5 Τύποι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση

Παρόλο που η ποιότητα των εκπαιδευτικών συνεχίζει να είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, τις τελευταίες δεκαετίες, εμφανίζεται όλο και περισσότερο η σημαντικότητα μιας σειράς άλλων μεταβλητών, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διοικητικού προσωπικού κ.ά. Το ενδιαφέρον αυτό, έχει φέρει νέες τάσεις στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, μετατοπίζοντάς το από την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην ευρύτερη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Eurydice, 2003).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου χωρίζεται σε δυο γενικούς τύπους, σύμφωνα με την Σαΐτη, με κριτήριο τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση (Σαΐτη, 2008). Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, διότι τα στοιχεία της εξωτερικής αξιολόγησης βοηθούν την εσωτερική να είναι πιο έγκυρη.

3.6 Εσωτερική αξιολόγηση

«Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται» (Scriven, 1991). Αξιοποιώντας την ίδια πηγή κατανοούμε πως στην εσωτερική αξιολόγηση εμπλέκονται και συμμετέχουν άμεσα όλοι οι συντελεστές της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσω της δραστηριοποίησης των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο MacBeath (2001) υποστηρίζει ότι το σχολείο ως οργανισμός που μαθαίνει βασίζεται σε διαδικασίες αξιολόγησης που διενεργούνται σε αυτό (school based) από τα ίδια τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό την παραγωγή και την αξιοποίηση της μετα-γνώσης, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την ενδυνάμωση του σχολείου ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης».

Η εσωτερική αξιολόγηση συναντάται συνήθως στα αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως στην Αγγλία, στην Ιταλία, στη Φινλανδία, στη Γερμανία, στη Σουηδία, καθώς οι ευθύνες για τη λήψη αποφάσεων βαραίνουν την τοπική κοινότητα, συνεπώς πραγματοποιείται από τα άμεσα εμπλεκόμενα στη σχολική μονάδα μέλη. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε:

- I. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/ εκπαιδευτική ιεραρχία της σχολικής μονάδας κρίνουν τους υφισταμένους τους δηλ τους εκπαιδευτικούς.
- II. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα (Μπάλιου, 2011).

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση μπορεί πρακτικά να εμφανιστεί με δύο όψεις. Στην πρώτη όψη η αυτοαξιολόγηση παρουσιάζεται ως μια γραφειοκρατική διαδικασία του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, η οποία μετατρέπεται σε ρουτίνα και έτσι απομακρύνεται από τον τελικό της στόχο. Στα πλαίσια της δεύτερης όψης είναι εμφανής η ενεργοποίηση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θα δραστηριοποιηθούν, μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών, για την εφαρμογή καινοτομιών και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς και την τοπική κοινωνία.

- A. Στα σημαντικά πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης συγκαταλέγονται:
- Ενεργοποίηση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας και ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους.
 - Παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας συνειδητοποίησης, με συγκεκριμένο τρόπο, της ιδιαίτερης μορφής λειτουργίας του σχολείου.
 - Δημιουργία προϋποθέσεων για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων.
 - Καλλιέργεια της συνευθύνης και της αυτοδέσμευσης.
 - Ανάδειξη και διάχυση θετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

- Εντοπισμός αδυναμιών και δημιουργία κατάλληλων συνθηκών βελτίωσης.
- Υποδείξεις προς την εκπαιδευτική ιεραρχία, με συγκεκριμένο τρόπο, των πεδίων παρέμβασής της.
- Συμβολή στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή του όλου σχολικού κλίματος (Μπάλιου, 2011).

B. Ως μειονεκτήματα και αδυναμίες της εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να αναφερθούν:

- Πιθανότητα δημιουργίας αντιπαλοτήτων και εχθρικών συγκρούσεων.
- Κίνδυνος αντιμετώπισης της όλης διαδικασίας ως καθαρά γραφειοκρατική υπόθεση.
- Έμφαση σε επουσιώδη θέματα.
- Δημιουργία τάσεων εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ή αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και εν γένει κουλτούρας με στόχο τη σταδιακή αποσυγκέντρωση, την αναγνώριση της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας και την ενίσχυση του βαθμού ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Συνδέεται με πολλούς αλληλεξαρτώμενους παράγοντες, όπως είναι τα μέσα και οι πόροι (υποδομές, εξοπλισμός, μορφή και περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, μέσα διδασκαλίας), οι διοικητικές δομές, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικές πρακτικές), οι ενισχυτικές πρωτοβουλίες (επιμορφώσεις, υποστηρικτικές παρεμβάσεις) κ.ά. (Πράντζου-Κανιούρα, 2005)

3.7 Αυτοαξιολόγηση

Μέρος της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης αποτελεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας σε συνεργασία πάντα με όλους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Klenowski (1995) αυτοαξιολόγηση είναι η μέτρηση της αξίας της επίδοσης κάποιου, συνυπολογίζοντας τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, με στόχο να βελτιωθεί και να μάθει μέσα από αυτή τη διαδικασία. Εφαρμογή της «αυτοαξιολόγησης» σημαίνει ότι το σχολείο διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, να θέτει στόχους, να αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και να επιδιώκει να

βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του. Η διαρκής προσπάθεια για τη βελτίωση των σημείων στα οποία εμφανίζονται αδυναμίες είναι και η βασικότερη διαδικασία μέσα από την οποία ο οργανισμός μαθαίνει συλλογικά. (Πασιάς κ.ά., 2015).

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας διακρίνεται σε ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και σε συλλογική αυτοαξιολόγηση (Καραγεώργος, 2000). Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε μια διαφορετική λογική σε σχέση με την επιθεώρηση, την ιεραρχική εξωτερική και εσωτερική αξιολόγηση. Οι διαδικασίες στις οποίες στηρίζεται, οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Διευθυντή, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των ιδιαίτερων συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Κατά συνέπεια, οι ίδιοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας είναι εκείνοι που μπορούν καλύτερα να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας καθώς και την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή αποτελεί μέρος των διαδικασιών αποκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό συμβαίνει διότι με αυτή τη μορφή αξιολόγησης μεταφέρεται μεγάλο μέρος της ευθύνης και της δυνατότητας λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγχρόνως, αυτή η μορφή αξιολόγησης προσεγγίζει τη σχολική μονάδα ως σύνολο, χωρίς να επικεντρώνει στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους ή μόνο σε μαθησιακά επιτεύγματα που μπορούν να μετρηθούν και να παρατηρηθούν (Σολομών, 1999).

Κύριους σκοπούς της εφαρμογής αυτής της διαδικασίας αποτελούν: η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής μονάδας και η απόκτηση σφαιρικής εικόνας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τα προβλήματά της. Μέσω της αυτοαξιολόγησης ενεργοποιούνται η δημιουργικότητα και η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων σε αυτή και συνεπώς επικρατεί ένα κλίμα αλληλεγγύης στη σχολική μονάδα.

Οι γενικοί στόχοι της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης είναι:

- Η ενίσχυση των σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας (Διευθυντή, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών)
- Η βελτίωση ή η αλλαγή των διδακτικών- μαθησιακών πρακτικών και διαδικασιών
- Η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων (αποτελεσματικότητα) της σχολικής μονάδας
- Η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού παράγοντα μάθησης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών.

Μέσω της διαδικασίας αυτής αξιοποιείται η συνεργατικότητα μεταξύ των μελών του σχολείου. Ο ανατροφοδοτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης επωφελεί τους εκπαιδευτικούς καθώς μέσα από την αυτό-αξιολόγησή τους γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους και βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (R. Nelson, September 2015). Ουσιαστικά στην εσωτερική αξιολόγηση βελτιώνεται η ανάπτυξη του σχολείου με βάση τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες. Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει εξέχουσα σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Η άμεση εμπλοκή τους στη διαδικασία τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι, αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύεται σταδιακά ο επαγγελματισμός τους.

Ως πλεονεκτήματα της εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης θεωρούνται:

- Η ενασχόληση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας
- Η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για συστηματικότερη διερεύνηση δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου
- Η ενίσχυση της συνεργασίας και του κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας
- Η αυτογνωσία για θέματα λειτουργίας του σχολείου μέσα από τον αυτοέλεγχο και τη συλλογή αξιολογικών δεδομένων
- Η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, λήψης αποφάσεων μέσα από την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας

- Η ανάληψη ευθύνης των παραγόντων της σχολικής μονάδας και η δέσμευσή τους για συμβολή στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου
- Η δραστηριοποίηση των παραγόντων της σχολικής μονάδας μέσα από την καταγραφή των αδυναμιών και των ελλείψεων της σχολικής μονάδας

Ως αδυναμίες και δυσκολίες στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ή εσωτερικής αξιολόγησης θεωρούνται:

- Η εσωστρέφεια της σχολικής μονάδας λόγω της περιορισμένης ενασχόλησης με τις εξελίξεις στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- Η δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων και του κλίματος καχυποψίας μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας
- Η δυσκολία σχεδιασμού δράσεων που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης
- Η επικέντρωση σε θέματα που δεν ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της σχολικής μονάδας
- Η δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας λόγω των παρατεταμένων διαδικασιών της αυτοαξιολόγησης και των μη άμεσων και ορατών αποτελεσμάτων
- Η έλλειψη εξωτερικού αξιολογητή για την αντικειμενικότερη ερμηνεία και αξιοποίηση των αξιολογικών δεδομένων (Πράντζου-Κάνιουρα, 2005).

Η εσωτερική αξιολόγηση εφόσον αξιοποιηθεί σωστά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας κρίνεται αποτελεσματική σε μεγάλο βαθμό και προτιμάται από την πλειοψηφία των ευρωπαϊκών χωρών καθώς εμπλέκει ενεργά όλα τα μέλη της, δηλαδή τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους γονείς και τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας (Σαϊτή, 2008).

Συμπερασματικά, η διαδικασία της αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, είναι ένα αρκετά δύσκολο εγχείρημα. Η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης εξαρτάται κυρίως από την κουλτούρα και την τεχνογνωσία των μελών που απαρτίζουν την εκπαιδευτική μονάδα.

3.8 Εξωτερική αξιολόγηση

Οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάπτυξη της εξωτερικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι οι εξής:

- Κάθε κράτος έχει απαιτήσεις πολιτικής.
- Η εκπαίδευση είναι το όχημα κάθε κράτους να διαμορφώσει εθνική συνείδηση και να αποκτήσει ταυτότητα στον παγκόσμιο χάρτη.
- Η ηγεσία στην εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο για το αποτέλεσμα που θα παρουσιάσει ένα σχολείο.
- Από τη στιγμή που ένα κράτος έχει αποκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, η ανάγκη για λογοδοσία (accountability) είναι πιο επιτακτική από ποτέ.
- Για να διασφαλιστεί η ποιότητα σε εθνικό επίπεδο θα πρέπει να ανακηρυχτεί η θέσπιση στάνταρντ για βελτίωση όλων των σχολείων (Παπαναστασίου, 2017).

«Η εξωτερική αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει σε τοπικό, περιφερειακό ή εθνικό επίπεδο, πραγματοποιείται από φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και ανήκουν συνήθως στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης. Η εξωτερική αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια διαμορφωμένα από την κεντρική διοίκηση και τα αποτελέσματά της μπορούν να προσφέρουν ανατροφοδότηση στο σχολείο, αλλά κύριο αποδέκτη τους έχουν τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές (Eurydice, 2004), ενώ μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς ή τα σχολεία.»

4. Η αξιολόγηση στην Αγγλία

Οι διεθνείς και ευρωπαϊκές αλλαγές στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα προωθούν αναγκαστικές αλλαγές και στον εκπαιδευτικό τομέα. Θεματικές όπως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η οργάνωση της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σχετίζονται με την αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε ευρωπαϊκές χώρες όπου επικρατεί το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση και στους δυο αυτούς τομείς έχει δυναμική και κυρίαρχη θέση.

Το 2001 σε έκθεση του ΟΟΣΑ που αφορούσε την ποιότητα της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο αναφέρει πως η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται στο μέγιστο βαθμό από την ικανότητα της κάθε σχολικής μονάδας να αξιολογεί τον εαυτό της (Council, 2001). Ένα αξιόλογο παράδειγμα της άποψης αυτής είναι το εκπαιδευτικό και αξιολογικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας. Επηρεασμένο από τον MacBeath και την φιλοσοφία του γύρω από την αυτοαξιολόγηση, το εκπαιδευτικό σύστημα της Μ. Βρετανίας απομακρύνει το σκληρό χαρακτήρα του και υιοθετεί ένα ανανεωμένο και κυρίως απλοποιημένο οδηγό βελτίωσης των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τον οποίο η κάθε εκπαιδευτική μονάδα χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση για τη βελτίωση της λειτουργίας της. Όλη η φιλοσοφία του MacBeath συγκεντρώνεται στο έργο του με τίτλο 'schools must speak for themselves' (MacBeath, 1999).

4.1 Εισαγωγή – Αναφορά στην ιστορία της αξιολογικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών της Αγγλίας

Μέχρι τη δεκαετία του 1980, οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία της Αγγλίας εργάζονταν σε ένα αρκετά ελαστικό επαγγελματικό πλαίσιο ελλείπει αξιολόγησης. Η εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, τα μέτρα για την αναβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και το νέο σύστημα Επιθεώρησης μετά τη δεκαετία του 1990 άλλαξε ριζικά την «χαλαρότητα» του μέχρι τότε ισχύοντος συστήματος. Το 1997, σηματοδότησε μια νέα περίοδο μεταρρύθμισης στον εκπαιδευτικό χώρο που έφερε τη διδασκαλία και τη μάθηση στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η υλοποίηση της οποίας βασίστηκε σε λεπτομερώς προδιαγεγραμμένες και καθοδηγούμενες δράσεις («informed prescription» (Νίκα, 2008)).

Τον Δεκέμβριο του 1998, ο τότε Υπουργός Παιδείας, David Blunket, ανέφερε στο Κοινοβούλιο την Πράσινη Βίβλο, *Teaching Reforms Green Paper: Teachers: Meeting the challenge of change*, με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των Διευθυντών και των στελεχών των σχολικών μονάδων της Αγγλίας σχετικά με το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της κυβέρνησης Blair στον τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Πράσινη Βίβλος αναφερόταν στη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας με την αναγνώριση της ανταμοιβής (μισθολογική, βαθμολογική κ.α.) των στελεχών της σχολικής μονάδας και στη στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς

υψηλής ποιότητας. Επιπλέον γινόταν λόγος για την παραμονή τους με προϋπόθεση την αύξηση των αμοιβών τους αφού θα παρέχονταν σε αυτούς αποτελεσματικότερη υποστήριξη και πιο ευέλικτη αξιοποίηση των διδακτικών μέσων.

Η κυβέρνηση επένδυσε μεταρρυθμιστικά στη διάθεση επιπλέον πόρων με αντάλλαγμα σημαντικές βελτιώσεις στα επίπεδα επίδοσης μέσω της διαμόρφωσης μιας σύγχρονης επαγγελματικής δομής και της προώθησης ριζοσπαστικών αλλαγών στους τομείς της κατάρτισης, υποστήριξης, οργάνωσης, ηγεσίας, αξιολόγησης αλλά και της αμοιβής των εκπαιδευτικών. Η Πράσινη Βίβλος, εκτός των άλλων, προέβλεπε την επένδυση στην τεχνολογία, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου στην τάξη και την αναβάθμιση των σχολικών κτιρίων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην ενίσχυση και υποστήριξη του ηγετικού ρόλου των στελεχών της σχολικής διοίκησης, δίνοντας μεγαλύτερη ελευθερία στην εκτέλεση του διοικητικού τους έργου, χωρίς ωστόσο να μειώνεται η υποχρέωσή τους για απόδοση λόγου στην κοινότητα.

Επίσης, προέβλεπε την επέκταση των μισθολογικών κλιμακίων και τη σύνδεση των αμοιβών των εκπαιδευτικών με την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων και αρμοδιοτήτων, η οποία τεκμηριώνεται μέσω της αξιολόγησης της επίδοσής τους. Για τον λόγο αυτό, κρινόταν απαραίτητη η αναγνώριση των προσόντων και των ικανοτήτων των αποτελεσματικότερων εκπαιδευτικών για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και υλοποίηση της στρατηγικής των σχολικών μονάδων, αλλά και η εξουσιοδότηση των σχολείων για την κατάλληλη αξιοποίησή τους, παρέχοντας συγχρόνως υψηλής ποιότητας εξειδικευμένη εξωτερική υποστήριξη στα σχολεία για τη αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση του ρόλου τους (Green Paper, 1998).

Επιπλέον στόχος ήταν η μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και της συνακόλουθης γραφειοκρατίας, η προώθηση μέτρων για αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της ικανότητας των σχολείων για αξιοποίηση των πόρων και του δυναμικού τους ενθαρρύνοντας τη διάβιου μάθηση σε τοπικό επίπεδο και η βελτίωση των όρων και των συνθηκών εργασίας για όλο το προσωπικό των σχολικών μονάδων.

Το όλο εγχείρημα της μεταρρύθμισης αυτής, συνεχίστηκε μετά το 2001 όταν δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην εμπιστοσύνη και στην τεκμηριωμένη επαγγελματική κρίση των εκπαιδευτικών αλλά και στην απολογισμικότητα, στα σταθμισμένα επίπεδα απόδοσης και στη συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών φορέων και

των εμπλεκομένων στη σχολική εκπαίδευση (DfES 0041/2001). Για το σκοπό αυτό προτάθηκε η διενέργεια διαδικασίας διαβούλευσης σχετικά με μια σειρά εναλλακτικών λύσεων για την ένταξη των αλλαγών στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, οι οποίες επικεντρώθηκαν στα θέματα της αρχικής κατάρτισης, της πιστοποίησης, των αμοιβών και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, του ασταμάτητου εκσυγχρονισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, της βελτίωσης, της οργάνωσης και της διοίκησης των σχολικών μονάδων, της ενίσχυσης της προσαρμοστικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της μείωσης του φόρτου εργασίας που προκύπτει από την υπάρχουσα γραφειοκρατία (DfES 0041/2001, Chapter 5).

Σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση των προγραμματιζόμενων αλλαγών παρέμενε ο εκπαιδευτικός. Η απολογισμικότητα εξακολουθούσε να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με θεμελιώδεις αρχές της την εμπιστοσύνη στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αλλά και τη διαρκή επίβλεψη και τον αναλυτικότατο έλεγχο του έργου τους, ώστε να διαμορφωθεί ένα «λογοδοτούμενο επάγγελμα» (Morris, 2001).

Παρά το γεγονός ότι οι παραπάνω μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ξεκίνησαν από την δεκαετία του 1990, στην πορεία παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές στον προσανατολισμό και στην φιλοσοφία τους. Υπήρξε μια γενικότερη έμφαση στην δημιουργία μηχανισμών απολογισμικότητας με σκοπό την άντληση δεδομένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόστηκε μέσω της εισαγωγής αυστηρά προδιαγεγραμμένων κανόνων και αναλυτικών πλαισίων λειτουργίας τους που περιόρισαν σημαντικά την ανεξαρτησία των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης (DfES 0751/2002). Στο πλαίσιο της εφαρμογής των κανόνων αυτών, καθορίστηκε το εκπαιδευτικό έργο και ζητήθηκε απόδοση λόγου σχετικά με την διεξαγωγή του.

Η αλλαγή αυτή, οδήγησε μεν στη διευκόλυνση της μέτρησης των αποτελεσμάτων του, της παροχής τεκμηριωμένης ανατροφοδότησης, της ενημέρωσης του κοινού καθώς και του διαλόγου μεταξύ των φορέων ως προς το επίπεδο της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά ελαχιστοποίησε τη δυνατότητα εντοπισμού και εφαρμογής της απαιτούμενης ποικιλίας καλών πρακτικών και τη διαμόρφωση εναλλακτικών στρατηγικών για τη βελτίωση του επιπέδου μάθησης. Το φορτωμένο επίπεδο

προδιαγραφής και ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και οι υψηλές απαιτήσεις για άμεση και ταυτόχρονη εισαγωγή των πολυεπίπεδων αλλαγών, παρότι συντέλεσε στην ταχεία επίτευξη των απαιτούμενων εξελίξεων, οδήγησε στην ενίσχυση της γραφειοκρατίας, στον αυξημένο φόρτο εργασίας και στο στρες των εκπαιδευτικών (Morris, 2001).

Οι επιπτώσεις αυτές δεν άργησαν να γίνουν αντιληπτές από το Υπουργείο Παιδείας που επιθυμούσε θετικά αποτελέσματα προόδου σε όλες τις κατηγορίες και επιχείρησε, να «χαλαρώσει» το κανονιστικό πλαίσιο που ίσχυε για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διευκολυνθεί η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ο εξατομικευμένος σχεδιασμός του εκπαιδευτικού έργου (Νίκα, 2008).

Έτσι, η νέα Πράσινη Βίβλος (DfES 0751/2002) επικεντρώθηκε, ως εκ τούτου, στην εξασφάλιση του χρόνου που απαιτούσε ο αυξημένος πλέον επαγγελματικός σχεδιασμός, η προετοιμασία και η αξιολόγηση της διδακτικής πράξης, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, μειώνοντας τις διοικητικές– γραφειοκρατικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και αναθέτοντάς τες σε επιπλέον, υποστηρικτικό προσωπικό. Επισημάνθηκε επίσης, η περαιτέρω μείωση των κανονιστικών διατάξεων και των σχετικών εγγράφων που λειτουργούν περιοριστικά για τα σχολεία καθώς και η λειτουργία πιο ευέλικτων μοντέλων επιθεώρησης των σχολικών μονάδων που θα επέτρεπαν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας στη δράση τους.

Σταδιακά, άρχισε να επιχειρείται η μετάβαση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε μια νέα γενιά: από την περίοδο του καθοδηγούμενου και αυστηρά προδιαγεγραμμένου επαγγελματισμού στην περίοδο της «τεκμηριωμένης επαγγελματικής κρίσης», η οποία θα προάγει την καινοτομία, τη διαφορετικότητα και την εξειδίκευση όλων των υπηρεσιών της Νέας Πράσινης Βίβλου (DfES 0751/2002). Τα σχέδια της Νέας Πράσινης Βίβλου επικεντρώθηκαν στην εξασφάλιση του χρόνου των εκπαιδευτικών ώστε να διεκπεραιώνουν τα βασικά τους καθήκοντα όπως ο επαγγελματικός σχεδιασμός τους και η προετοιμασία και η αξιολόγηση της διδακτικής πράξης τους. Για το λόγο αυτό ανατέθηκαν οι διοικητικές – διαχειριστικές αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών σε υποστηρικτικό προσωπικό. Επιπλέον, αφενός εξαγγέλθηκε η μείωση των κανονιστικών διατάξεων και των σχετικών εγγράφων που λειτουργούσαν ανασταλτικά για τα σχολεία, αφετέρου εισήχθησαν πιο ευέλικτα

μοντέλα επιθεώρησης των σχολικών μονάδων, τα οποία πρόσφεραν μεγαλύτερα περιθώρια αυτονομίας.

Κύριο χαρακτηριστικό της μεταρρύθμισης αποτέλεσαν οι διαδικασίες αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα τα σταθμισμένα επίπεδα απόδοσης (standards) και τα εθνικά κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσής των εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε όχι στον έλεγχο των διδακτικών διαδικασιών εντός ενός κανονιστικού πλαισίου προδιαγραφών, αλλά στα αποτελέσματά αυτού. Στοιχεία τα οποία υπόκεινται σε αξιολόγηση είναι : η συνεργατικότητα και η απαιτούμενη επιστημονική γνώση και επαγγελματική κρίση σε ένα πλαίσιο αυτονομίας, η οποία ωστόσο υπόκειται σε δημόσιο έλεγχο (DfES 0751/2002). Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, βασικό κριτήριο του έργου τους αποτέλεσε πλέον η επίτευξη των στόχων με βάση τις συνθήκες και τις εντοπισμένες ανάγκες των μαθητών (DfES 0751/2002). Τέλος, δόθηκε έμφαση όχι στην εποπτεία και τον έλεγχο της εφαρμογής των διατάξεων αλλά στην αξιολόγηση της προστιθέμενης αξίας της διδασκαλίας και των αποτελεσμάτων της σε ένα πλαίσιο εθνικού συστήματος απολογισμικότητας, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς την απαιτούμενη οικονομική και επιστημονική υποστήριξη αφενός, αλλά και τεκμηριωμένη ανατροφοδότηση, αφετέρου.

4.2 Ο θεσμός της επιθεώρησης στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα- Ιστορική αναδρομή

Ο θεσμός της επιθεώρησης ως μέσο αξιολόγησης, έχει ιστορία δυο και πλέον αιώνων. Το 1833 εντοπίζεται ο πρώτος νόμος, Νόμος του Althorpe (Althorpe's Act) σε μια προσπάθεια να συμμετάσχει η *πολιτεία ως εξωτερικός φορέας ελέγχου της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης* (Broadfoot, 1993 στο Νίκα, 2008).

Η σημερινή μορφή της επιθεώρησης είναι το OFSTED (Office for Standards in Education). Το OFSTED, ως πλήρως ανεξάρτητο, μη-υπουργικό κυβερνητικό τμήμα, ιδρύθηκε το 1992. Είναι αρμόδιο για την ορθή επιλογή ατόμων που θα αξιολογούν τις σχολικές μονάδες κα θα επιβλέπουν την εποπτεία της σωστής λειτουργίας του συστήματος.

Στην αρχή της λειτουργίας του OFSTED, σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση έπαιξε η απόδοση λόγου του εκπαιδευτικού γενικότερα και συγκεκριμένα ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς της βασιζόταν σε προσδιορισμένα standards για την επίδοση των μαθητών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση εξακολούθησε να μην εστιάζει στην ατομική απόδοση και επίδοση των εκπαιδευτικών αλλά αφορούσε κυρίως το σύνολο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και τα αποτελέσματά του. Η μέθοδος αυτή φαίνεται ωστόσο να αποδεσμεύει τους μαθητές από τις ευθύνες τους και να τις μεταθέτει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του, προκάλεσε τη δυσπιστία της κυβέρνησης προς τις επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και την ώθηση σε ακόμη πιο απαιτητικούς ελέγχους (Νίκα, 2008).

Βασικό μέσο του OFSTED για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης υπήρξε η παροχή κινήτρων για τη βελτίωση της επίδοσης των εκπαιδευτικών. Με βάση το πνεύμα αυτό, ισχυρά πλεονεκτήματα είχαν όσοι διέθεταν εξειδίκευση και εμπειρία. Αυτά τα δυο στοιχεία στη συνέχεια αξιοποιούνταν εντός του σχολείου μέσω ειδικών ρυθμίσεων που εισήχθησαν για την δημιουργία νέων επαγγελματικών ρόλων και βαθμών εξέλιξης για ειδικές κατηγορίες «άριστων» εκπαιδευτικών.

Η κυβέρνηση που ακολούθησε το 1997 ενθάρρυνε ακόμη περισσότερο το ανταγωνιστικό αυτό πνεύμα μέσω της ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής διοίκησης και της συστηματικοποίησης της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (η αξιολόγηση αποτελούσε πλέον αναπόσπαστο μέρος της σχολικής διοίκησης) εισάγοντας το νέο σύστημα της Διαχείρισης της Επίδοσής τους (Performance Management). Στο σύστημα αυτό γινόταν σύνδεση της επίδοσης του εκπαιδευτικού με τη μισθοδοσία του (performance-related pay). Με βάση το σύστημα αυτό, όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν για τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις μέσω της παρακολούθησης της διδασκαλίας τους και της στοχοθεσίας. Τον Ιανουάριο του 2004 η Κυβέρνηση παρουσίασε μια νέα μέθοδο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, πιο απλοποιημένη, η οποία έδινε έμφαση στην αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση και την απόδοση λόγου των σχολείων. Η μέθοδος αυτή εξακολουθούσε να περιλαμβάνει την επιθεώρηση, όμως σε λιγότερο τακτά χρονικά διαστήματα, με πιο μειωμένες απαιτήσεις και με μικρότερη διάρκεια. Το Σεπτέμβριο του 2009 τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πλαίσιο εξωτερικής αξιολόγησης των

σχολικών μονάδων, το οποίο είχε ως στόχο να συνδέσει τα αποτελέσματα της επιθεώρησης με τη βελτίωση και ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Συνεπώς η συχνότητα των αξιολογήσεων εξαρτιόταν από τα αποτελέσματα της προηγούμενης, ενώ η αυτοαξιολόγηση και η ετήσια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διαμορφωνόταν από τους πίνακες των επιδόσεων των μαθητών του κάθε σχολείου. Το 2010 στην αξιολόγηση του σχολείου εντάχθηκαν και οι γονείς των μαθητών. Τα σχολεία που είχαν κριθεί «καλά» και «άριστα» επιθεωρούνταν κάθε τέσσερα χρόνια περίπου εκτός και αν προέκυπτε κάτι απρόοπτο. Οι γονείς βάσει νόμου έπρεπε να ενημερώνονται για τα αποτελέσματα των επιθεωρήσεων. Επιπλέον τους παρέχονταν τα στοιχεία των επιθεωρητών σε περίπτωση που επιθυμούσαν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Όταν ο διευθυντής λάμβανε την επίσημη έκθεση των επιθεωρητών, όφειλε να αποστείλει αντίγραφο στους γονείς καθώς και να την κοινοποιήσει στους μαθητές. Το Σεπτέμβριο του 2012 τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο πρόγραμμα αξιολόγησης όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Για πρώτη φορά δινόταν βαρύτητα στις ικανότητες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σύμφωνα με ειδική λίστα προτύπων του Ειδικού Συμβουλίου. Μέχρι και σήμερα το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί τη γραμμή πλευσης της «απόδοσης» των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με βάση τη θέση εργασίας και τη μισθολογική κλίμακα. Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση θεωρείται μέσο επαγγελματικής και μισθολογικής ανόδου καθώς και βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Συγκεφαλαιώνοντας, το Ofsted, ως αρμόδιο όργανο για την επιθεώρηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κάθε βαθμίδας στην Αγγλία, διαμορφώθηκε μέσω των επάλληλων αλλαγών και βελτιώσεων σε διάστημα μιας εικοσαετίας. Ο γενικός σκοπός του είναι να βελτιώσει τις ζωές όλων προσφέροντας καλύτερες προοπτικές. Επίσης θεωρεί απαραίτητα βήματα για την επίτευξη του στόχου αυτού, τη συνεργασία με όλα τα μέλη που εμπλέκονται άμεσα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές) ή έμμεσα (γονείς, δήμος, ευρύτερη κοινωνία) στην εκπαιδευτική διαδικασία, την συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ηγεσίας και εν τέλει την αριστεία για το σχολείο. Το έργο τους όμως δεν εστιάζεται αποκλειστικά στην περαιτέρω ανάπτυξη των ήδη «καλών» σχολείων, αλλά κυρίως στη στήριξη και ανάκαμψη των σχολείων που βρίσκονται σε μη προνομιούχες περιοχές και απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες καθιστώντας τα αποδοτικά και αποτελεσματικά.

4.3 Διαχείριση της Επίδοσης (Performance Management)

Το σύστημα διαχείρισης της επίδοσης έχει ως στόχο να υιοθετήσει μια νέα κουλτούρα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως μέσο της ανάπτυξής της. Αισθάνονται αυτοπεποίθηση και επιθυμούν να αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή. Αναγνωρίζουν το βάρος της ευθύνης της διαδικασίας αυτής τόσο για τις επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο όσο και για τη σχολική μονάδα. Το μοντέλο διαχείρισης της επίδοσης (performance management) καθοδηγείται από την Ομάδα Ανταμοιβής και Κινήτρων- RIG (Rewards Incentives Groups). Ο όρος «μισθοδοσία βάση απόδοσης» (Performance – Related Pay) αναφέρεται σε όλα τα συστήματα που συνδέουν την απόδοση των δημοσίων υπηρεσιών με τις αμοιβές των υπαλλήλων τους. Οι πολιτικές P.R.P. σχεδιάζονται για συγκεκριμένες ομάδες υπαλλήλων και δεν εφαρμόζονται ομοιόμορφα σε όλο το φάσμα του δημόσιου τομέα (O.E.C.D., 2012)

Την ευθύνη για την υλοποίηση του μοντέλου έχουν:

α) το Διοικητικό Συμβούλιο, το οποίο, στο πλαίσιο του στρατηγικού του ρόλου για τη διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είναι αρμόδιο για την εφαρμογή και τον τακτικό έλεγχο του προγράμματος, καθώς και για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών με βάση τις συστάσεις των επιθεωρητών,

β) οι διευθυντές των σχολείων, που είναι αρμόδιοι για την εφαρμογή του προγράμματος, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών της μονάδας τους και την επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού και

γ) οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη, μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της ετήσιας επιθεώρησης αλλά και της αξιολόγησης των συναδέλφων τους, όπως ορίζει ο κανονισμός του σχολείου.

Το εν λόγω μοντέλο αποσκοπεί στη σύνδεση του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη των στόχων της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Την 1η Σεπτεμβρίου του 2000 εισήχθη στην Αγγλία το νέο σύστημα Διαχείρισης της Επίδοσης (performance management) των δημοσίων εκπαιδευτικών

μετά την έγκριση των Κανονισμών 1620/2000 από το Κοινοβούλιο. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του 2018, που αφορά την επιθεώρηση στα σχολεία, το OFSTED δεν ελέγχει τη διαδικασία και τα στοιχεία της διαχείρισης της επίδοσης του κάθε σχολείου. Επιπλέον το OFSTED δεν έχει απαιτήσεις από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τρόπο εφαρμογής της διαχείρισης της επίδοσης. Οι επιθεωρητές δεν έχουν καμία προσδοκία από τους διευθυντές να έχουν θέσει και να επιδείξουν σε αυτούς στόχους που να αφορούν την επίδοσή τους. Τέλος ο διευθυντής της μονάδας είναι υποχρεωμένος να διευκρινίσει στους εκπαιδευτικούς ότι τα αποτελέσματα της επιθεώρησης του OFSTED δεν επηρεάζουν τη μισθοδοσία τους (Ofsted, 2018) .

4.4 Διοικητική εποπτεία των σχολικών μονάδων

Σήμερα, τη γενική ευθύνη για την εκπαίδευση στην Αγγλία, έχει το Υπουργείο Παιδείας (Department for Education, DfE) και το Υπουργείο Επιχειρηματικότητας, Καινοτομίας και Δεξιοτήτων (Department for Business, Innovation and Skills, BIS). Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό. Αυτό σημαίνει ότι η ευθύνη για το εκπαιδευτικό έργο ανήκει κατά βάση στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA), τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς ή φορείς συμπεριλαμβανομένων των Εκκλησιών, τα Διοικητικά Συμβούλια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Όσον αφορά τους πόρους, το 75-80% εξ αυτών προέρχονται από την κυβέρνηση και τα υπόλοιπα από την τοπική φορολογία. Ο τρόπος διαχείρισης των χρημάτων περνά στη δικαιοδοσία του διευθυντή και του διοικητικού συμβουλίου.

5. Το πλαίσιο της έρευνας

5.1 Ερευνητικοί στόχοι

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στην Αγγλία, με αναφορά στην περίπτωση του Aurora Meldreth Manor School. Απώτερος σκοπός είναι να αναδειχθούν οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας σε μια σχολική μονάδα της Αγγλίας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της σχετικά με αυτές.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, γίνεται μία προσπάθεια αποκωδικοποίησης των διαδικασιών και της γενικότερης φιλοσοφίας της

αξιολόγησης στο πλαίσιο αυτό. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει στις διαδικασίες της αξιολόγησης αποσκοπώντας στον εντοπισμό των παραμέτρων της. Τέτοιες παράμετροι είναι οι σκοποί των επιμέρους συστημάτων που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης, τα κριτήρια και τέλος οι μέθοδοι, οι πρακτικές και η χρήση της. Επιπλέον ερευνάται ο τρόπος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως προς την αποτελεσματικότητά της και ως προς το ποσοστό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε αυτή. Εξετάζεται επίσης η άποψη των εκπαιδευτικών για αυτές και για την αποτελεσματικότητά τους.

Επομένως τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στην Αγγλία;
- Ποιος είναι ο ρόλος της επιθεώρησης του Ofsted για τη διασφάλιση της ποιότητας;
- Ποιος είναι ο ρόλος της αυτοαξιολόγησης για τη διασφάλιση της ποιότητας;
- Ποιες είναι οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαδικασίες αυτές;

5.2 Ερευνητική Μεθοδολογία

Έχοντας θέσει τους στόχους της έρευνας προχωρούμε αναφερόμενοι στον σχεδιασμό της, ορίζοντας αρχικά το είδος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και ακολούθως τις υπόλοιπες παραμέτρους.

Παραθέτοντας τον Hedge (2015), η έννοια της έρευνας ορίζεται ως μία ενδεδειγμένη, ελεύθερη και συστηματική αναζήτηση πληροφοριών, με επιστημονική και αναλυτική προσέγγιση. Η ερευνητική μεθοδολογία δεν είναι παρά η διαδικασία που περιλαμβάνει την έρευνα, μία συνολική προσέγγιση στο τι, το πώς και το γιατί, η οποία παράγεται με συγκεκριμένα εργαλεία, τεχνικές και μεθόδους. Κάθε μεθοδολογία απευθύνεται σε διαφορετικό είδος έρευνας και κάθε μία από αυτές έχει διαφορετικά πλεονεκτήματα. Ως προς το είδος μίας έρευνας, με βάση την προέλευση των στοιχείων, αυτή διακρίνεται σε πρωτογενή και δευτερογενή έρευνα.

Όπως αναφέρουν οι Rugg & Petre (2007), και τα δύο είδη έχουν μεγάλη σημασία στον ακαδημαϊκό χώρο, με διαφορετικό τρόπο το κάθε είδος. Η πρωτογενής

έρευνα οδηγεί στην «ανακάλυψη» μίας γνώσης που δεν είχε πραγματοποιηθεί από κανέναν προηγουμένως.

Η παρούσα εργασία, αποτελεί μια πρωτογενή έρευνα αφού έχουν συλλεχθεί νέα στοιχεία. Σχεδιάστηκε και διεξήχθη με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν. Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε είναι ποιοτική (Johnson & Christensen, 2008), και αφορά δύο διακριτά στάδια: Α. την ανάλυση περιεχομένου και Β. τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης.

Στο πρώτο στάδιο επιχειρήθηκε ανάλυση περιεχομένου του θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στην Αγγλία προκειμένου να διαμορφωθεί αντίστοιχα το πλαίσιο της δικής μας μελέτης.

6.2.1. Η ανάλυση περιεχομένου

Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας εργασίας αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η ανάλυση περιεχομένου είναι στην ουσία μια διαδικασία κατηγοριοποίησης των τεκμηρίων σε συστήματα κωδικοποίησης. Ο Weber αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η ανάλυση περιεχομένου είναι εν μέρει μία τέχνη και εξαρτάται από την κρίση και ερμηνεία του ερευνητή».

Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής και λεκτικής επικοινωνίας. Αποτελεί μία από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, καθώς στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με απώτερο σκοπό την ερμηνεία (Berelson, 1948). *«Κατά την ανάλυση, ο ερευνητής αναλύει κάποιο συγκεκριμένο μήνυμα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές ενότητες εννοιών, τα διάφορα θέματα που περιέχονται σε αυτό»* (Λαμπίρη – Δημάκη Ι., 1990).

Η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από το άτομο ή τις ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιούνται

στον ερευνητή τόσο τα αντικείμενα, όσο και τα υποκείμενα που οδηγήθηκαν για να εκφραστούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για το αντικείμενο. Με αυτής της μορφής την ανάλυση περιεχομένου επιτυγχάνεται επομένως η «αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, που εμπεριέχουν τα τεκμήρια» (Βάμβουκας, 2002).

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, αρχικά τέθηκαν τα βασικά ερωτήματα πάνω στα οποία βασίστηκε η διεξαγωγή της έρευνας. Στη συνέχεια προσδιορίστηκε η βασική μονάδα καταγραφής των δεδομένων, η οποία ήταν το «θέμα», τα τμήματα των κειμένων δηλαδή που θα αποτελούσαν την βάση για την κατηγοριοποίηση.

Στην προσπάθεια αυτή έγινε αντιληπτό ότι η μονάδα καταγραφής μπορεί να ερμηνευτεί μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα. Το εκτενέστερο αυτό σύνολο συντελεί στην έγκυρη κωδικοποίηση της μονάδας καταγραφής και ονομάζεται μονάδα των συμφραζομένων.

Η ανάλυση περιεχομένου επομένως έγινε με βάση το θέμα των επιμέρους καταγραφών και τα δεδομένα ταξινομήθηκαν στις εξής θεματικές κατηγορίες, οι οποίες ορίστηκαν από την ερευνήτρια σε συμφωνία με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας:

- Σκοποί της αξιολόγησης
- Διαδικασίες αξιολόγησης
- Κριτήρια αξιολόγησης
- Χρήση της αξιολόγησης

Στη συνέχεια, για τους σκοπούς της ανάλυσης περιεχομένου, επιλέχθηκαν οι πηγές που αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της έρευνας. Πρόκειται για θεσμικά κείμενα τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας, και συγκεκριμένα εκείνα που διαπιστώθηκε ότι περιλαμβάνουν τα δεδομένα τα οποία απαιτούνται για να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Χρησιμοποιήθηκαν ειδικότερα θεσμικά κείμενα που ορίζουν τους σκοπούς, τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τη χρήση της αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και αφορούν την περίπτωση σχολείων ειδικής αγωγής, όπως αυτό που μελετάται στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Πρόκειται για επίσημες πρωτογενείς πηγές από τις οποίες αντλήθηκαν συστηματικά τα δεδομένα της έρευνας

με βάση το θέμα ώστε να ταξινομηθούν στη συνέχεια στις θεματικές κατηγορίες της έρευνας.

Τα θεσμικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για την άντληση των ερευνητικών δεδομένων στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου ήταν τα εξής:

- Department for Education (2015). National standards of excellence for headteachers Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers.
- DfEE (1998). Green Paper: Teachers Meeting the Challenge of Change. London: HMSO.
- DfEE (2001). Schools Building on Success - Raising Standards, Promoting Diversity, Achieving Results
- Department for Education (2010). The importance of teaching: the schools white paper 2010
- DfES (2002). Green Paper: Reforming the School Workforce. (October) Ref. No: DfES/0751/2002.
- HM Government (2010). The importance of teaching: The schools white paper 2010, Cm7980, Norwich, TSO. Available at www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/CM%207980 [accessed 8 Nov 2012]
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school, School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 28 (4), 385-399
- MacBeath, J. (2012). Future of Teaching Profession, Education International Research Institute & University of Cambridge, Brussels: Education International.
- MacBeath, J. (2005). Self – evaluation: Models, Tools and Examples of Practice.
- MacBeath, J, 2005, School self-evaluation: Background, principles and key learning, Nottingham, National College for School Leadership. Available at

www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo?id=21846& filename=self-evaluation-background-principles-key-learning.pdf [accessed 8 Nov 2012]

- OFSTED (2010). Workforce reform in schools: has it made a difference?
- OFSTED (2018). School inspection handbook.
- The National Archives, The Education (Independent School Standards) Regulations 2014 No. 3283 Regulation 3

Το ερευνητικό υλικό εκτός από τα θεσμικά κείμενα, συγκροτήθηκε και από τις δέκα στο σύνολο συνεντεύξεις οι οποίες ελήφθησαν τον Ιούλιο του 2018, όπως περιγράφεται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα. Η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύεται έτσι με την παραγωγή διαφορετικών τύπων δεδομένων όπως είναι η ανάλυση του περιεχομένου θεσμικών κειμένων πάνω στο υπό μελέτη αντικείμενο και τα αποτελέσματα συνεντεύξεων.

Μετά την αποδελτίωση των συνεντεύξεων ακολούθησε επομένως ανάλυση περιεχομένου του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις. Σε αυτή τη μορφή ανάλυσης περιεχομένου δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας, το οποίο σημαίνει: προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών και μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες.

Η κοινωνική έρευνα βασίζεται εξάλλου σε μια ανακατασκευαστική διαδικασία, οι ερμηνείες δηλαδή του ερευνητή για την κοινωνική πραγματικότητα αποτελούν δευτερογενείς τυποποιήσεις που βασίζονται στις πρωτογενείς τυποποιήσεις των υποκειμένων της έρευνας. Όπως επισημαίνει η Dausien (2000), «η έννοια της ανακατασκευής δεν σημαίνει “αναπαραγωγή” της ίδιας της κατανόησης των καθημερινών ταξινομητικών κατηγοριών και των νοηματικών δομών, αλλά μια στοχαστική, κριτική αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών κατασκευής “πρώτου βαθμού” καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα, παραλείπονται ή ενδεχομένως μεταβάλλονται».

Στην ανάλυση του περιεχομένου μελετάται κυρίως το βάθος, δηλαδή το περιεχόμενο του υλικού της επικοινωνίας, ως φαινομένου παρατηρήσιμου, που προκύπτει από τις καθεαυτό κοινωνικές σχέσεις. Επίσης, για να κατανοήσει ο ερευνητής πτυχές της πραγματικότητας των υποκειμένων της έρευνας, θα πρέπει να συνάψει επικοινωνιακές σχέσεις μαζί τους, αλλά και να τους παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσουν στη βάση του δικού τους συστήματος αναφορών και έκφρασης. Στην παρούσα έρευνα ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε με τη χρήση ημιδομημένων ερωτήσεων κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προσθέσουν, να σχολιάσουν και να διορθώσουν τυχόν αστοχίες του ερευνητή.

6.2.2. Διερευνητική μελέτη περίπτωσης

Στο δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε διερευνητική μελέτη περίπτωσης σε μια σχολική μονάδα, η οποία εστιάζει στη μελέτη των πρακτικών που εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και στους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Το δεύτερο αυτό στάδιο της έρευνας περιλαμβάνει ειδικότερα έναν συνδυασμό δυο ειδών της ποιοτικής έρευνας, την προσωπική συνέντευξη σε βάθος (personal in-depth interview) και τη μελέτη περίπτωσης (case study). Η ανάλυση επομένως των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το δεύτερο στάδιο της έρευνας δεν έχουν ποσοτικό χαρακτήρα και δεν είναι δυνατό να γενικευτούν εφόσον αφορούν κυρίως ένα περιορισμένο δείγμα. Επιπλέον, ως ποιοτική έρευνα έχει αναπόφευκτα έναν σημαντικό βαθμό υποκειμενικότητας καθώς υπάρχει φυσική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα, η ποιοτική έρευνα έχει χαρακτήρα υποκειμενικό και πνευματικό και είναι προσωπική και δομημένη. Θεωρεί την ανθρώπινη συμπεριφορά ως προσωπική, περιστασιακή, κοινωνική και απρόβλεπτη και στοχεύει στην υποκειμενική περιγραφή, στην εξερεύνηση και την κατανόησή της. Επικεντρώνεται στην εκτίμηση και την κατανόηση συγκεκριμένων ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Εξ αιτίας αυτού οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που την καθιστούν δυνατή είναι η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις εις βάθος και οι ανοιχτές ερωτήσεις. Έτσι τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας παρέχουν πρόσβαση σε εσωτερικές οπτικές (Johnson & Christensen, 2008). Είναι δύσκολο, επομένως, να

γενικευτούν καθώς διεξάγονται με μικρό αριθμό συμμετεχόντων και ισχύουν για τη συγκεκριμένη ομάδα, στις συγκεκριμένες συνθήκες και στα συγκεκριμένα πλαίσια.

Επισημαίνεται επίσης ότι λόγω της ευαισθησίας των ερωτημάτων που ζητούν κριτική του υφιστάμενου συστήματος σε συνδυασμό με την υπαλληλική ιδιότητα των ερωτούμενων υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να αποκρύπτονται απόψεις που είναι ιδιαίτερα αρνητικές ή κριτικές παρόλο που έγινε προσπάθεια διατήρησης της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στην ερμηνεία των φαινομένων που μελετά και συγκεκριμένα του τρόπου εφαρμογής των πολιτικών που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας στις εκπαιδευτικές μονάδες της Αγγλίας και ειδικότερα να διαφωτίσει ως προς τους παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή των επιμέρους κανονισμών και οδηγιών σε ένα καθορισμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

6.2.3 Πληθυσμός

Ως πληθυσμός μίας έρευνας ορίζεται το τμήμα του ευρύτερου συνόλου υποκειμένων για το οποίο εξάγονται συμπεράσματα και συγκεντρώνει τα στοιχεία εκείνα που θεωρούνται υποψήφια για τον σχηματισμό δείγματος (Ζαφειρόπουλος, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της σχολικής μονάδας (Aurora Meldreth Manor School) και συγκεκριμένα: πέντε εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης, δυο ψυχολόγοι (συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης), δυο βασικοί δάσκαλοι και η διευθύντρια της σχολικής μονάδας.

6.2.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η ατομική συνέντευξη ημι-δομημένου τύπου. Ειδικότερα, αποτελείτο από 20 προσχεδιασμένες ερωτήσεις αλλά οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αναφερθούν περαιτέρω σε θέματα που θεωρούσαν ότι δεν καλύπτονταν πλήρως από τα καθορισμένα ερωτήματα.

Συνέντευξη είναι η συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του ερευνητή με το υποκείμενο (Altrichter, 2001). Τα πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ότι ο ερευνητής έχει τη

δυνατότητα να μάθει λεπτομέρειες για ένα φαινόμενο καθοδηγώντας τη ροή της συνέντευξης. Αντλείται πληθώρα πληροφοριών για τον τρόπο λειτουργίας ενός οργανισμού, τις διαδικασίες και συμπεριφορές των εμπλεκομένων, τα κίνητρα, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αξίες τους. Είναι εφικτό να μελετηθούν συνολικά και συγκριτικά οι απόψεις των μελών της ομάδας που συμμετέχει στην έρευνα. Επιπλέον, παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να αξιοποιήσει πλήρως τις απαντήσεις του υποκειμένου, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις και να ανασύρει επιπρόσθετες απαντήσεις, να διερευνήσει θέματα που δεν είχαν εκ των προτέρων καθοριστεί αλλά προέκυψαν ως σημαντικά από τις απαντήσεις του υποκειμένου - ενισχύοντας έτσι τη σαφήνεια αλλά και το εύρος των δεδομένων που προκύπτουν (Ιωσηφίδης, 2003).

Ένα σημαντικό μειονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος η ανάλυση των απαντήσεων να υποπέσει στην υποκειμενικότητα του ατόμου που την διεξάγει (Maycut, 2005), η οποία ωστόσο επιχειρείται να περιοριστεί εδώ με την κατά το δυνατό ακριβή παράθεση των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί και η διευθύντρια της σχολικής μονάδας δεν είχαν τις ίδιες ερωτήσεις καθώς σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις όλων των εμπλεκομένων σχετικά με τους σκοπούς και τις διαδικασίες της αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν προσαρμοσμένες στο ρόλο και τις αρμοδιότητες των ερωτώμενων, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά παρακάτω.

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τη διευθύντρια

Οι ερωτήσεις για τη διευθύντρια ήταν 11 και χωρίστηκαν σε 4 κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα:

A. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τα χρόνια της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

1) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση; (How many years of educational experience do you have?)

B. Η δεύτερη κατηγορία περιλάμβανε δύο ερωτήσεις σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και την εμπλοκή της διεύθυνσης σε αυτή.

- 1) Πως διασφαλίζεται η ποιότητα στο σχολείο; (How is quality assured in school?)
- 2) Έχετε προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την ποιότητα γενικά; (Would you have any suggestions that could enhance quality assurance standards?)

Γ. Στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις φόρμες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

- 1) Χρησιμοποιείτε φόρμες αυτοαξιολόγησης σαν μέθοδο αυτοαξιολόγησης; Πόσο συχνά; (Do you use self evaluation forms (SEF) as a method of self evaluation? How often?)
- 2) Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι αυτών; (Which are the main targets of these forms?)
- 3) Σύμφωνα με την εμπειρία σας αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται; (According to your experience are these targets achieved?)
- 4) Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά πως λειτουργεί η ιεραρχική αξιολόγηση; Από ποιον αξιολογείστε εσείς και ποιους αξιολογείτε; (Could you describe briefly how hierarchical appraisal works? By whom are you evaluated and who do you evaluate?)

Δ. Στην τέταρτη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν τρεις ερωτήσεις που αφορούσαν το αναπτυξιακό πλάνο της σχολικής μονάδας.

- 1) Χρησιμοποιείτε αναπτυξιακό πρόγραμμα για τη σχολική μονάδα; Πόσο συχνά; (Do you use a school improvement plan? How often?)
- 2) Εφαρμόζεται σε συμφωνία με τους νόμους; Παρατηρείτε αποκλίσεις; Ποιες είναι αυτές; Γιατί; (Is it applied in accordance with the Acts? Do you observe deviations? Which are they? Why?)
- 3) Πιστεύετε ότι το αναπτυξιακό πρόγραμμα της σχολικής μονάδας επιτυγχάνει τους στόχους του; Ποιοι στόχοι είναι πιο πιθανό να επιτευχθούν και ποιοι όχι; (Do you believe that school improvement plan achieves its targets? Which targets are most likely to be achieved and which not?)

Στ. Τέλος δόθηκαν ερωτήσεις ώστε να εξασφαλιστεί η πλήρης κάλυψη των θεμάτων.

- 1) Πιστεύετε ότι υπάρχει σημαντικό, το οποίο θα θέλατε να προσθέσετε ή να σχολιάσετε; (Do you think that there is something important that you would like to add or comment on?)

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν 20 στο σύνολο και χωρίστηκαν σε 6 κατηγορίες ανάλογα με τη θεματική τους. Πιο συγκεκριμένα :

A. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε τα χρόνια της εκπαιδευτικής εμπειρίας.

- 1) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην εκπαίδευση; (How many years of educational experience do you have?)

B. Στη δεύτερη κατηγορία συμπεριλήφθηκαν πέντε ερωτήσεις σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση και τους γονείς των μαθητών/-τριών του σχολείου.

- 1) Με ποιο από τα άλλα μέλη του σχολείου συνεργάζεστε συνήθως; (Which of the other school members do you usually cooperate with?)
- 2) Λαμβάνετε υπόψη σας τις συμβουλές από τους άλλους δασκάλους και τους γονείς όσον αφορά θέματα του σχολείου; (Do you take under consideration the advice of other teachers or parents for school issues?)
- 3) Θεωρείτε ότι το να αξιολογείται κάποιος από τη διευθύντρια και τους άλλους δασκάλους, είναι χρήσιμο; Πώς; (Do you believe that being evaluated from the head teacher and other teachers is useful for you? How?)
- 4) Κατά την άποψή σας, υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις όταν αξιολογείται κάποιος από τους συναδέλφους του; (Are there, in your point of view, any negative impacts when somebody is being evaluated from his colleagues?)
- 5) Σύμφωνα με τη δική σας κρίση, ποια από τα κριτήρια αξιολόγησης των δασκάλων είναι πιο σωστά; (According to your opinion, which of the teachers' evaluation criteria are the most appropriate?)

Γ. Στην τρίτη κατηγορία εντάχθηκαν οκτώ ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη διαδικασία της επιθεώρησης του OFSTED.

- 1) Ποια είναι η άποψή σας για τις μεθόδους επιθεώρησης του OFSTED; Μπορείτε να τις περιγράψετε συνοπτικά; (Which is your opinion about OFSTED's methods of inspection? Could you describe them briefly?)
- 2) Θεωρείτε ότι μέθοδοι επιθεώρησης του OFSTED θα έπρεπε να είναι διαφορετικοί; Αν ναι, πώς; Από ποια οπτική; (Do you consider that the OFSTED's methods of inspection should be altered? If yes, how? In which aspect?)
- 3) Ποια είναι η άποψή σας για τα κριτήρια του OFSTED κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης; (Which is your opinion about OFSTED's criteria during the inspection? Are they adequate? Are they serving their aims?)
- 4) Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι βασικοί σκοποί της επιθεώρησης; (Which, do you consider, are the main targets of the inspection?)
- 5) Πιστεύετε ότι αυτοί οι σκοποί επιτυγχάνονται; Πώς; Γιατί; (Do you think that those targets are achieved? How? Why?)
- 6) Έπειτα από επιθεώρηση του OFSTED, υπάρχουν επιπτώσεις πάνω στο εκπαιδευτικό σας έργο; Πώς επηρεάζει, διαμορφώνει και καθορίζει η επίσκεψη του OFSTED το εκπαιδευτικό σας έργο;(Are there any impacts on your educational work after OFSTED's visit? How does OFSTED influence, shape and determine your educational work in the short- and the long-term?)
- 7) Κρίνετε ότι η εντύπωση που δίνεται στο OFSTED για την εικόνα του σχολείου, είναι κοντά στην πραγματική του; (Would you deem, the impression that the school gives to the OFSTED's inspectors is close to the actual performance of your school?)
- 8) Η επιθεώρηση του OFSTED έχει θετική ή αρνητική επίδραση στη δομή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου; Γιατί; Δώστε ένα παράδειγμα από μια τέτοια επίδραση (Do OFSTED inspections have a positive or negative impact on the structure and quality of your educational work? Why? Give an example of such an impact)

Δ. Η τέταρτη κατηγορία περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που αφορούσαν τις φόρμες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

- 1) Με ποιο τρόπο εμπλέκεστε ο ίδιος στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας; Θα μπορούσατε να τον περιγράψετε συνοπτικά; (In which

way are you involved in your school's self evaluation? Could you describe the procedure briefly?)

- 2) Κατά την άποψή σας, ποιοι είναι οι βασικοί σκοποί των φορμών της αυτοαξιολόγησης; [According to your opinion, which are the main purposes of the 'self evaluation form' (SEF)]?
- 3) Με βάση την εμπειρία σας, επιτυγχάνονται οι σκοποί των φορμών αυτοαξιολόγησης; (Based on your experience, are the SEF's aims achieved?)
- 4) Ποιοι πιστεύετε είναι οι βασικοί στόχοι αυτού του είδους αξιολόγησης; (Which do you believe are the main aims of this kind of evaluation?)
- 5) Θεωρείτε ότι αυτή η διαδικασία επιτελεί τους σκοπούς της; (Do you consider that this procedure fulfils its aims?)

Ε. Η πέμπτη κατηγορία διαπραγματεύτηκε το θέμα της διασφάλισης της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

- 1) Συγκριτικά με το παρελθόν, πως θα αξιολογούσατε το επίπεδο της διασφάλισης της ποιότητας; Έχουν υπάρξει αλλαγές; θεωρείτε ότι είναι θετικές ή αρνητικές; (Comparing with the past, how would you rate quality assurance standards? Have there been any changes? Are these positive or negative in your point of view?)

6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

6.1 Συστήματα αξιολόγησης των σχολείων στην Αγγλία

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, την ευθύνη της αξιολόγησης μοιράζονται το OFSTED, οι TEA και οι επιμέρους σχολικές μονάδες.

Υπάρχουν τρεις βασικές μέθοδοι αξιολόγησης των αγγλικών σχολικών μονάδων:

α) ο Οργανισμός Προτύπων για την Εκπαίδευση (OFSTED), μια ανεξάρτητη κρατική υπηρεσία, η οποία επιθεωρεί και συντάσσει εκθέσεις με βάση τα ευρήματά της.

β) το σύστημα εθνικών εξετάσεων των μαθητών και η αντίστοιχη κατάταξη των σχολείων σε αυτό ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών και

γ) το διοικητικό συμβούλιο του κάθε σχολείου, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εξασφάλιση αποτελεσματικών συστημάτων διοίκησης, εποπτείας και αξιολόγησης της επίδοσής του.

Σύμφωνα με την επίσημη διαδικτυακή σελίδα του OFSTED (Office for Standards in Education), ο Εθνικός Φορέας Επιθεώρησης (National Inspectorate) αναδιοργανώθηκε το 1992 με την εισαγωγή του συστήματος της επιθεώρησης σε εθνικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει διαδικασίες τακτικής εξωτερικής αξιολόγησης όλων των δημόσιων σχολείων της Αγγλίας από το OFSTED. Έργο του OFSTED είναι να πραγματοποιεί επιθεωρήσεις και να ελέγχει τις υπηρεσίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων καθώς και τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στόχος του είναι η ορθή ακαδημαϊκή πορεία και το μέλλον των παιδιών και των νέων ανθρώπων. Λειτουργεί με ανεξάρτητο και αμερόληπτο τρόπο, καταθέτοντας αναφορές απευθείας στο Κοινοβούλιο καθώς είναι μέλος του Εθνικού Μηχανισμού Πρόληψης.

Τα καθήκοντα του Ofsted επικεντρώνονται στα ακόλουθα:

- α) επιθεώρηση των διατηρημένων (maintained) σχολείων και ακαδημιών, κάποιων ανεξάρτητων σχολείων, και πολλών άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων εκτός της ανώτατης εκπαίδευσης
- β) επιθεώρηση της αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων, των υπηρεσιών της παιδικής πρόνοιας και των υπηρεσιών υιοθεσίας και ανατροφής
- γ) έκδοση αναφορών με σκοπό την αξιοποίηση των ευρημάτων τους για τη βελτίωση της ολικής ποιότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης
- δ) έλεγχος των υπηρεσιών βρεφικής-νηπιακής αγωγής και των κοινωνικών υπηρεσιών φροντίδας παιδιών επιβεβαιώνοντας την καταλληλότητά τους για τα παιδιά και ενδεχομένως για ευαίσθητα άτομα
- ε) αναφορά στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με την αποδοτικότητα αυτών των υπηρεσιών.

Όπως είναι φυσικό οι προτεραιότητες αυτού του φορέα αναδιαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες που επικρατούν τη δεδομένη στιγμή στη χώρα.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, την ευθύνη της υλοποίησης έχει ο ίδιος ο διευθυντής σε συνεργασία με το Δ.Σ.. Οι σχολικές μονάδες στην Αγγλία χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο αυτονομίας, έχουν την κύρια ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και λογοδοτούν στην τοπική κοινότητα την οποία υπηρετούν. Τα τελευταία χρόνια η αυτοαξιολόγησή τους προωθείται και υποστηρίζεται με διαρκώς αυξανόμενη ένταση από την κεντρική κυβέρνηση (Υπουργείο και OFSTED) και από τις TEA, ως κινητήριο δύναμη σχεδιασμού, ανάπτυξης και βελτίωσης της σχολικής λειτουργίας. Ο διευθυντής, οφείλει μέσω εκθέσεων, να ενημερώνεται σε τακτική βάση, σχετικά με την πορεία της εφαρμογής της, τη συμβατότητά της με την πολιτική του σχολείου και της TEA και την ομαλή ενσωμάτωσή της στο πλαίσιο της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου. Η έκθεση του Διευθυντή οφείλει να περιλαμβάνει μια περίληψη των στόχων δράσης των αξιολογούμενων που αποφασίστηκαν από κοινού στις συνεδρίες της αξιολόγησης και της προόδου που έχει σημειωθεί σε σχέση με προηγούμενους στόχους (Education Act 2005)

6.1.1 Σκοποί της εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED

Παρόλο που οι στόχοι του Ofsted αλλάζουν ανάλογα με τις ανάγκες της εποχής, ο κύριος σκοπός του παραμένει ίδιος: η ανάπτυξη, δηλαδή των προδιαγραφών στις δομές της εκπαίδευσης, η συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και γενικά η καλύτερευση της ζωής των νέων, μέσω της αμερόληπτης αξιολόγησης. Απαραίτητα στοιχεία για την επίτευξη του στόχου αυτού, κρίνονται η συνεργασία με όλα τα άτομα που εμπλέκονται άμεσα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, διευθυντές) ή έμμεσα (γονείς, δήμος, ευρύτερη κοινωνία) στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεχής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματική ηγεσία.

Όπως αναφέρεται αυτολεξεί στην αναφορά του Ofsted: «εμείς προτείνουμε εξέλιξη παρά επανάσταση (στο χώρο της εκπαίδευσης). Ο στόχος μας είναι να εξελίξουμε τις αλλαγές που κάνουμε για να διασφαλίσουμε ότι το Ofsted εστιάζει στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές, βελτιώνοντας την ποιότητα του ελέγχου, ενώ διασφαλίζουμε ότι οι διαθέσιμοι πόροι χρησιμοποιούνται για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.» Και συνεχίζει: «Όπως θα δείτε στο Στρατηγικό Πλάνο, οι φιλοδοξίες του Ofsted είναι μεγάλες, γι αυτό και η επιθεώρηση και ο έλεγχος θα είναι απαιτητικοί τόσο για εμάς τους ίδιους όσο και για τους

οργανισμούς. Το Ofsted είναι εδώ για να διασφαλίσει ότι τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές λαμβάνουν την καλύτερη φροντίδα και εκπαίδευση που το δημόσιο έχει κάθε δικαίωμα να αναμένει. Είναι πρόπον να προσδοκούμε το καλύτερο από αυτούς που προσδοκούν το καλύτερο από το Ofsted.» (Ofsted, 07/2014).

Συμπερασματικά ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης του Ofsted είναι να προσφέρει, όσο το δυνατό, καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές παρέχοντάς τους πιο ικανούς δασκάλους.

Το Ofsted είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εξωτερική αξιολόγηση των σχολείων. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα, αν δεν σχεδιάζεται με αναφορά σε ορισμένο σκοπό και στόχους στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικού γίνεσθαι. (Μαυρογιώργος,2003). Μέσω των επιθεωρήσεων που πραγματοποιούνται σε κάθε σχολείο ερευνάται και αξιολογείται η ύπαρξη των εξής χαρακτηριστικών:

- (α) η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σχολείο,
- (β) κατά πόσο η εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συνόλου των μαθητών του σχολείου,
- (γ) τα εκπαιδευτικά πρότυπα που επιτυγχάνονται στο σχολείο,
- (δ) η ποιότητα της ηγεσίας και της διαχείρισης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της αποτελεσματικής διαχείρισης των οικονομικών πόρων που διατέθηκαν στο σχολείο,
- (ε) η πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών του σχολείου,
- (στ) η συμβολή του σχολείου στην ευημερία των μαθητών του.

6.1.2 Σκοποί της εσωτερικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, η οποία πραγματοποιείται από τον διευθυντή του κάθε σχολείου, οφείλει να εντάσσεται στο πλαίσιο των στόχων του σχολείου, οι οποίοι αναφέρονται στο Αναπτυξιακό του Πλάνο (School Improvement Plan), ώστε να υποστηρίζει τον

αναπτυξιακό σχεδιασμό αλλά και το αντίστροφο. Κάθε σχολική χρονιά, οι στόχοι του σχολείου θα πρέπει να συνδέονται με τους στόχους για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ και οι στόχοι της αξιολόγησής τους οφείλουν να διαμορφώνουν τους αναπτυξιακούς στόχους του σχολείου συνολικά.

Ως στόχοι της αξιολόγησης ορίζονται ειδικότερα:

α) η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και του επαγγελματικού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών, μέσω του εντοπισμού των δυνατοτήτων τους και της κατάλληλης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσής τους,

β) η υποστήριξη της λήψης διοικητικών αποφάσεων που αφορούν τους εκπαιδευτικούς γενικότερα, αλλά και η τεκμηρίωση των αποφάσεων σχετικά με την αναγκαιότητα της μεταβολής των καθηκόντων τους για την προώθηση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και τη βελτίωση των επαγγελματικών προοπτικών τους,

γ) η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών, μέσω της υποβοήθησης των εκπαιδευτικών για τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους και την αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων τους,

δ) η αναγνώριση των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών και η υποβοήθησή τους για τον εντοπισμό των τρόπων βελτίωσης των δεξιοτήτων και της επίδοσής τους,

ε) η υποστήριξη και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εκτέλεση του έργου τους μέσω κατάλληλης καθοδήγησης, παροχής συμβουλευτικού έργου και επιμόρφωσης,

στ) η πληροφόρηση των φορέων που είναι αρμόδιοι για την παροχή συστάσεων σχετικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των διαδικασιών πρόσληψής τους,

ζ) η βελτίωση της διοίκησης των σχολείων (National College for School Leadership,2012).

6.1.3 Διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης (Επιθεώρησης)

Οι επιθεωρήσεις του OFSTED λαμβάνουν χώρα κάθε τέσσερα χρόνια, εκτός και αν υπάρχουν αρκετές αρνητικές κριτικές για κάποιο σχολείο, οπότε οι επιθεωρήσεις

γίνονται ναυρίτερα. Σε περιπτώσεις που έχουν γίνει παράπονα για την ασφάλεια των μαθητών, το OFSTED πραγματοποιεί αιφνίδιες επιθεωρήσεις. Κεντρικός άξονας της επιθεώρησης είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Για το λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη βάση στη γνώμη των άμεσα εμπλεκόμενων δηλαδή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των συνεργαζόμενων φορέων.

Οι σχολικές μονάδες ενημερώνονται τηλεφωνικά συνήθως από την προηγούμενη μέρα το απόγευμα. Μαθητές και εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορά την αξιολόγηση του σχολείου τους. Αυτό οφείλουν να το παραδώσουν στον υπεύθυνο επιθεωρητή μέχρι τις 11 πμ. Αυτά τα ερωτηματολόγια θα συμβάλουν στην τελική απόφαση της επιθεώρησης (School inspection handbook, April 2018).

Κατά η διάρκεια της αξιολόγησης, οι επιθεωρητές συνομιλούν με το διευθυντή, το διοικητικό σώμα, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Έχουν το δικαίωμα να παρέμβουν επί τόπου στο εκπαιδευτικό έργο κάποιου δασκάλου κάνοντας εύστοχες παρεμβάσεις και εκτιμούν την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του διοικητικού σώματος.

Το Ofsted δίνει ιδιαίτερη σημασία στην άποψη των γονέων για το σχολείο. Για το λόγο αυτό έχει δημιουργήσει μια ηλεκτρονική πλατφόρμα στην οποία οι γονείς μπορούν να αξιολογήσουν τη σχολική μονάδα που φοιτούν τα παιδιά τους καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Το Ofsted με τη σειρά του λαμβάνει υπόψη τα σχόλια και τις κριτικές των γονέων, όταν πλησιάζει η περίοδος των επιθεωρήσεων (Ofsted, Parent view).

6.1.4 Διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης

Ο Διευθυντής - με τη συνδρομή της ομάδας στελεχών του σχολείου - αποτελεί την κινητήρια δύναμη στο έργο αυτό, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις το σχολείο δύναται να επιλέξει και τη συμμετοχή άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές και το εξω-διδασκτικό προσωπικό, ή να χρησιμοποιήσει τις υπηρεσίες ενός εξωτερικού συμβούλου (από την TEA ή ενός ανεξάρτητου συμβούλου).

Οι εκπαιδευτικές αρχές επηρεάζουν το περιεχόμενο της εσωτερικής αξιολόγησης με πολλούς τρόπους, για παράδειγμα μέσω της διατύπωσης συστάσεων σχετικά με τη

χρήση ενός προκαθορισμένου καταλόγου κριτηρίων, της παροχής κατευθυντήριων οδηγιών και εγχειριδίων, ή της δημιουργίας και διάδοσης δεικτών που επιτρέπουν στα σχολεία να συγκριθούν με άλλα.

Το OFSTED σε συνεργασία με τις αρμόδιες για την εκπαίδευση τοπικές αρχές είχε δημιουργήσει ένα online υλικό ‘Self-Evaluation Form’ (SEF) για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών μονάδων (OFSTED, 2005). Με τις ειδικές αυτές φόρμες αξιολόγησης (SEF) το OFSTED προσδοκούσε να βοηθήσει την εκάστοτε σχολική μονάδα να αναγνωρίσει τα προτερήματα και τις αδυναμίες της, ενώ ταυτόχρονα την αποδεσμεύει από το φορτίο της επιθεώρησης. Η πλειοψηφία των διευθυντών αντιτάχθηκε στη μέθοδο αυτή καθώς τη θεώρησε χρονοβόρα και γραφειοκρατική. Ύστερα από μια πενταετία που τέθηκε σε εφαρμογή και είχε ποικίλα αρνητικά σχόλια, το Ofsted αποφάσισε να αναστείλει την υποχρεωτική της χρήση. Σύμφωνα με νέο νόμο του OFSTED, το 2010, η συμπλήρωση της φόρμας SEF δεν είναι υποχρεωτική για τη σχολική μονάδα και εναπόκειται στη διάθεση του εκάστοτε διευθυντή αν θα χρησιμοποιηθεί καθώς και ο τρόπος χρήσης (National College for School Leadership, 2012).

Αυτό που έκανε τη φόρμα SEF καινοτόμα είναι ότι το OFSTED επέτρεπε στις σχολικές μονάδες να καταχωρούν ηλεκτρονικά τα στοιχεία, δίνοντας έτσι, θεωρητικά πάντα, τη δυνατότητα στον επιθεωρητή να προσαρμόσει τη μορφή της επιθεώρησης.

Παρόλα αυτά σήμερα ο OFSTED δεν υποχρεώνει καμία σχολική μονάδα να χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη φόρμα αυτοαξιολόγησης. Δίνεται η δυνατότητα στην εκάστοτε σχολική μονάδα να επιλέγει η ίδια τον τρόπο αυτοαξιολόγησής της και να τον παραδίδει στο γραφείο του OFSTED στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Ο MacBeath εκφράζει έντονα τις αμφιβολίες του σχετικά με τη μέθοδο αυτή αφού πιστεύει πως το SEF είναι τελικά μια περίληψη των ήδη υπαρχόντων δεδομένων και δεν βοηθάει ουσιαστικά την αυτοαξιολόγηση. Αυτό το είδος της αυτοαξιολόγησης ο MacBeath το αποκαλεί «αυτοεπιθεώρηση», αφού ουσιαστικά κάνουν οι ίδιες οι σχολικές μονάδες την ίδια διαδικασία με την επιθεώρηση (MacBeath, 2003). Επιπλέον το γεγονός ότι ο θεσμός της επιθεώρησης εξακολουθεί να υφίσταται και την τελική απόφαση την παίρνει ο επιθεωρητής χωρίς να συνυπολογίζει το SEF ενισχύει τη γνώμη του MacBeath ότι δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις δυο πλευρές (MacBeath 2006).

Η αυτοαξιολόγηση, κατά τον MacBeath, ορίζεται ως αυτόβουλη και συστηματική προσπάθεια αναστοχασμού μιας σχολικής μονάδας με σκοπό την ανάπτυξη και ποιοτική αναβάθμιση του παραγόμενου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού έργου (MacBeath, 2008). Πρόκειται, για μια «εκ των έσω» αξιολόγηση, η οποία έχει στόχο τη βελτίωση, μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και ενεργοποιείται από το ίδιο το σχολείο που εστιάζει τις δράσεις του στις ανάγκες του και τις προτεραιότητές του. Η αυτοαξιολόγηση είναι μία συνεχής διαμορφωτική εσωτερική αξιολόγηση (MacBeath, 2005) που λειτουργεί ως διαδικασία ανατροφοδότησης, ανάπτυξης και μάθησης (Creemers & Kyriakides, 2009) και ως κουλτούρα, που εδραιώνει έναν «πολιτισμό εμπιστοσύνης».

Συνδέεται και με άλλους αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες (οργανωτικές και διοικητικές δομές, εκπαιδευτικές διαδικασίες, υποστηρικτικές παρεμβάσεις, αντισταθμιστικές πρακτικές) οι οποίοι ενεργοποιούν δυνάμεις δημιουργικού προβληματισμού και πρακτικών που ενισχύουν την ανανεωτική δυναμική της και την πολλαπλώς ευεργετική αυτονομία του σχολείου.

Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς γίνονται μια κοινότητα που ενδιαφέρεται για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την προώθηση κοινών αξιών που βασίζονται στις λογικές:

α) λογοδότησης

β) βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και

γ) επαγγελματικής ανάπτυξης, κατά το σχήμα: Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση (Π.Ε.Α.Ε.) - PDCA (plan-do-check-act).

Αυτή η λειτουργία αποτυπώνει τα βήματα δράσης της αυτόνομης κοινότητας και το πλαίσιο ανατροφοδότησης του κεντρικού πολιτικού σχεδιασμού στη βάση «από κάτω προς τα πάνω» (bottom up). Βασική προϋπόθεση είναι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (MacBeath, 2008) κατά την ενασχόλησή τους με ένα τέτοιο πρόγραμμα, η οποία αποκτάται τόσο με την εξοικείωση (MacBeath, 2008) όσο και με την εμπιστοσύνη (Swaffield, 2008) προς τους υπεύθυνους της διοικητικής δομής, κυρίως σε ένα σύστημα που λειτουργεί με διαδικασίες «από πάνω προς τα κάτω».

Ο MacBeath υποστηρίζει πως η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα έπρεπε να πραγματοποιείται εξετάζοντας με κριτική ματιά τις ακόλουθες ερωτήσεις (MacBeath 2005) :

- Γιατί το κάνουμε;
- Ποιόν εξυπηρετεί;
- Ποια είναι η καλύτερη δομή;
- Πως θα αξιολογήσουμε;
- Τι κάνουμε;
- Ποια εργαλεία θα χρειαστούν;
- Πως θα μοιάζει το τελικό προϊόν;

Στο σύλλογο διδασκόντων ανατίθεται μόνο έκθεση αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της τάσης που επικρατεί διεθνώς, σχετικά με την αυτοαξιολόγηση (MacBeath, 2001), σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρακινείται να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη κριτική διάθεση αυτό που πρέπει να πράττει καθημερινά στη σχολική μονάδα.

Τίθεται, όμως, το μεγάλο ζητούμενο, της αποδοχής και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε συλλογικές πρακτικές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, χωρίς εμπειρία και σχετική συστηματική επιμόρφωση (MacBeath, 2006).

Ο τομέας της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης είναι καταλυτικός για την εφαρμογή της σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού (Swaffield & MacBeath, 2006; Plowright, 2007; Bangs & MacBeath, 2012; Karagiorgi et al., 2015), καθώς οδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό σε αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης και περιορίζει την ανησυχία τους για την επάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (O'Brien et al., 2015).

Ο MacBeath ισχυρίζεται ότι «ένα υγιές εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές πηγές αξιολόγησης». Ακόμη πιστεύει ότι οι προσδοκίες των εξωτερικών φορέων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις εσωτερικές ανάγκες των σχολείων, εν συντομία «οι εκ των άνω προσεγγίσεις χρειάζονται ανταπόκριση από τη βάση» (MacBeath, 2005).

Επιπλέον, οι συνεργατικές σχέσεις εξυπηρετούν τόσο την ανταλλαγή καλών πρακτικών όσο και την επίλυση προβλημάτων (Bangs & MacBeath, 2012; Swaffield, 2015). Γίνεται αντιληπτό πως η επιφυλακτικότητα και η έλλειψη εμπιστοσύνης (Swaffield, 2015) στα συστήματα συγκεντρωτικού τύπου, οδηγούν σε άγχος και άρνηση της όποιας αποτίμησης του παραγόμενου έργου τους. Κάτω από τέτοιες ασταθείς συνθήκες νομοθετικών ρυθμίσεων και στρατηγικών, η επιρροή των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στις κατευθυντήριες γραμμές δράσης του κλάδου, λαμβάνοντας άλλοτε ρόλο συνεργατικό κι άλλοτε αντιπαραθετικό απέναντι σε ανάλογες πρακτικές (Hall & Noyes, 2009; Bangs & MacBeath, 2012).

Η επιβεβλημένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, με τη σχεδόν ταυτόχρονη εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, είχε τελικά αρνητικό αντίκτυπο, γεννώντας ζητήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ακόμη και σε όσους αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή της στη βελτίωση του σχολείου (O'Hara, Lisi, Davidsdottir, 2011).

6.1.5 Κριτήρια εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED

Οι επιθεωρητές του OFSTED συλλέγουν πληροφορίες από όλες τις διαθέσιμες πηγές προκειμένου να σχηματίσουν, όσο το δυνατό, πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς είναι να είσαι μαθητής στο σχολείο που επιθεωρούν και αν όλα τα κριτήρια για την αξιολόγηση του σχολείου πληρούνται σε επαρκή βαθμό.

Για να εξαχθεί το τελικό αποτέλεσμα της αξιολόγησης κάθε σχολικής μονάδας οι επιθεωρητές εξετάζουν τις παρακάτω τέσσερις βασικές παραμέτρους (Ofsted, 2015):

- την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της διοίκησης,
- την ποιότητα της εκπαίδευσης και της μάθησης,
- την προσωπική εξέλιξη, συμπεριφορά και διαγωγή,
- τα αποτελέσματα της μάθησης στους μαθητές (βλ. παράρτημα)

Για την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας απαραίτητο θεωρείται να πληρούνται τα κριτήρια της αξιολόγησης των National Standards of Excellence for Headteachers. Ο αρμόδιος αυτός φορέας

αναγνωρίζει τέσσερις τομείς τους οποίους ένας διευθυντής πρέπει να διαχειρίζεται (DfE, 2015):

- ποιότητα και γνώση,
- μαθητές και προσωπικό,
- συστήματα και διαδικασίες,
- σύστημα αυτοβελτίωσης του σχολείου,

Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα κριτήρια δεν έχουν διαμορφωθεί για τον ίδιο σκοπό με αυτά των εκπαιδευτικών, να αξιολογούν δηλαδή την επίδοση των διευθυντών. Στόχος τους είναι, αντίθετα, να βοηθήσουν τον διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας να εξελιχθεί στο έργο του, να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και να βελτιώνει την ποιότητα της εκπαιδευτικής μονάδας του (DFE-00019-2015).

Προκειμένου να αξιολογήσουν έναν εκπαιδευτικό ως προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών του ικανοτήτων, οι επιθεωρητές του OFSTED λαμβάνουν υπόψη ορισμένα κριτήρια. Πιο αναλυτικά αξιολογούν κατά πόσο ο εκπαιδευτικός:

- θέτει υψηλά στάνταρ για τις ικανότητες των μαθητών,
- συναισθάνεται την ηλικία των μαθητών και μπορεί να επικοινωνεί ικανοποιητικά μαζί τους,
- αναγνωρίζει το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή,
- αντιλαμβάνεται, ανά πάσα στιγμή, ποιος μαθητής χρειάζεται επιπλέον υποστήριξη,
- επικοινωνεί με τους γονείς προκειμένου να θέσει περαιτέρω μαθησιακούς στόχους,
- δίνει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες και προάγει το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα,
- προάγει τα βρετανικά ιδεώδη και τις αξίες.

Προκειμένου να αξιολογήσουν έναν εκπαιδευτικό ως προς την προσωπική εξέλιξη, συμπεριφορά και διαγωγή, οι επιθεωρητές εξετάζουν κατά πόσο ο εκπαιδευτικός διαθέτει:

- περηφάνια για τα επιτεύγματά του καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του καριέρας,

- αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία και επίγνωση των απαιτούμενων για την προσωπική του εκπαιδευτική εξέλιξη,
- θετική στάση απέναντι στην διαρκή εκπαίδευση του ίδιου πάνω στο αντικείμενό του,
- γνώσεις στον τομέα της αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων όπως σεξουαλική κακοποίηση, βία, εξτρεμισμό κ.α,
- εφόδια ώστε να είναι χρήσιμο μέλος της ευρύτερης κοινωνίας.

Προκειμένου να αξιολογήσουν έναν εκπαιδευτικό ως προς τα αποτελέσματα του διδακτικού έργου τους, οι επιθεωρητές λαμβάνουν υπόψη τους:

- την πρόοδο του μαθητή αναφορικά με το σημείο εκκίνησης του καθενός (Common inspection framework August 2015).

Στα πλαίσια της εξωτερικής αξιολόγησης, οι επιθεωρητές αξιολογούν την ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης σύμφωνα με τα παρακάτω συγκεκριμένα κριτήρια:

1. τήρηση των πρότυπων των εκπαιδευτικών,
2. υψηλές σταθερά προσδοκίες των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού για το ποσοστό επιτυχίας του κάθε μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των πιο ικανών και των μειονεκτούντων μαθητών,
3. ασφαλή αντίληψη της ηλικιακής ομάδας με την οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό και ανάλογη γνώση του αντικειμένου (ή του μαθήματος) ώστε να μεταδοθεί σωστά στους μαθητές,
4. συλλογή πληροφοριών για την αξιολόγηση των μαθητών στα πρώτα σχολικά τους χρόνια από την εξέταση του τι γνωρίζουν, καταλαβαίνουν και μπορούν να κάνουν ήδη και από την ενημέρωση από τους γονείς τους/ προηγούμενους παρόχους,
5. χρήση των πληροφοριών της αξιολόγησης για το σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, συμπεριλαμβανομένου του να αναγνωρίζουν τους μαθητές που μένουν πίσω στη μάθηση ή που χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη, επιτρέποντάς τους να σημειώσουν καλή πρόοδο και να επιτύχουν ικανοποιητικά,

6. χρήση γραπτής ή προφορικής ανατροφοδότησης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, εκτός από την περίπτωση των πολύ μικρών, με σκοπό τη συνεχή βελτίωση και πρόοδό τους,

7. δέσμευση του σχολείου με τους γονείς, τους φροντιστές και τους εργοδότες τους (αν το σχολείο είναι ιδιωτικό), ώστε να συνειδητοποιηθεί από όλους ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευόμενοι επιτυγχάνουν το στόχο τους σε σχέση με τα πρότυπα της επιθεώρησης και ότι προσπαθούν για τη βελτίωσή τους,

8. προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και της αναγνώρισης της διαφορετικότητας μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης και

9. προώθηση μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης ικανοποιητικού επίπεδου κατοχής της αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών και απαραίτητων δεξιοτήτων με σκοπό τη σωστή ένταξη και λειτουργία του κάθε μαθητή στη βρετανική κοινωνία ως ένα οικονομικά ενεργό μέλος (School Inspection Handbook for inspecting schools in England under section 5 of the Education Act 2005).

Παρακάτω παρατίθενται σε μετάφραση τα κριτήρια των επιθεωρητών του OFSTED σχετικά με μια τυπική επιθεώρηση σε ένα σχολείο, όπως αναγράφονται στο επίσημο έγγραφο του OFSTED. Οι επιθεωρητές καλούνται να εκτελέσουν το έργο τους πάνω σε τέσσερις βασικούς άξονες της σχολικής μονάδας. Ο πρώτος είναι η διοίκηση και οργάνωση της μονάδας, ο δεύτερος η ποιότητα της διδασκαλίας, της εκμάθησης και της αξιολόγησης, ο τρίτος η προσωπική ανάπτυξη, η συμπεριφορά και η ευημερία και ο τέταρτος τα αποτελέσματα των παιδιών και των μαθητών.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο- Common Inspection Framework οι επιθεωρητές θα αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας αξιολογώντας σε ποιο βαθμό το διοικητικό σώμα (Δ.Σ.) :

- Επιδεικνύει ένα φιλόδοξο όραμα, έχει υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με αυτά που μπορούν να καταφέρουν, διασφαλίζει υψηλής ποιότητας παροχές και ενδιαφέρον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
- Βελτιώνει την επίδοση, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του προσωπικού, μέσω ενδεδειγμένης διαχείρισης της επίδοσής τους και της κατάλληλης επαγγελματικής εξέλιξης του καθενός.

- Αξιολογεί την ποιότητα των παροχών και των αποτελεσμάτων αυτών, μέσω της αυστηρής αυτοαξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη την άποψη αυτών που την υφίστανται, και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα για τη δυνατότητα της διαρκής ανάπτυξη.
- Παρέχει προγράμματα διδασκαλίας ή πρόγραμμα σπουδών τα οποία έχουν κατάλληλο εύρος, βάθος και σύνδεση, έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε οποιεσδήποτε θεσμικές απαιτήσεις, καθώς επίσης στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των υπαλλήλων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.
- Σχεδιάζει και διαχειρίζεται με επιτυχία προγράμματα διδασκαλίας, το πρόγραμμα σπουδών, έτσι ώστε όλα τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια ομαλή αρχή, να είναι καλά προετοιμασμένοι για το επόμενο στάδιο της εκπαίδευσης ή της εργασίας τους.
- Προάγει ενεργά την ισότητα και την ποικιλομορφία, παρεμποδίζει τον σχολικό εκφοβισμό και τις διακρίσεις, και αμβλύνει τα κενά ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Προάγει ενεργά τις βρετανικές αξίες
- Διασφαλίζει ότι τηρούνται οι κανονισμοί της ασφάλειας για τα παιδιά και τους νέους, και ότι καλύπτονται οι θεσμικές και κυβερνητικές απαιτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προάγει την ευδαιμονία και παρεμποδίζει την ρίζοσπαστικοποίηση και τον εξτρεμισμό.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο- Common Inspection Framework οι επιθεωρητές θα σχηματίζουν άποψη σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ποιότητα της διδασκαλία, της μάθησης και την αξιολόγησης, αξιολογώντας σε ποιο βαθμό :

- Οι εκπαιδευτικοί, οι διάφορες ειδικότητες και το υπόλοιπο προσωπικό έχουν διαρκών υψηλές προσδοκίες σχετικά με το τι μπορεί να πετύχει ο κάθε μαθητές και εκπαιδευτικός, συμπεριλαμβανομένων των πιο ικανών και των πιο αδύναμων.
- Οι εκπαιδευτικοί, οι διάφορες ειδικότητες και το υπόλοιπο προσωπικό έχουν πλήρως κατανοήσει την ηλικιακή βαθμίδα με την οποία δουλεύουν, έχουν σχετικές γνώσεις και είναι σε θέση να

επικοινωνήσουν ικανοποιητικά με τους μαθητές και το υπόλοιπο προσωπικό.

- Οι πληροφορίες των αξιολογήσεων συγκεντρώνονται ώστε να διευκρινιστεί τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές, να κατανοήσουν τι μπορούν να κάνουν και να είναι οι γονείς ενημερωμένοι.
- Οι πληροφορίες των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται με σκοπό να οργανωθούν στρατηγικές εκμάθησης και διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου το να αναγνωρίζονται μαθητές οι οποίοι υστερούν στη γνώση ή χρειάζονται επιπλέον στήριξη, βοηθώντας έτσι τους μαθητές και τους σπουδαστές να έχουν καλή πρόοδο και να τα καταφέρουν.
- Εξαιρώντας τους πολύ μικρούς σε ηλικία μαθητές, τα παιδιά και οι μαθητές κατανοούν πώς να βελτιωθούν μέσω της χρήσιμης ανατροφοδότησης του προσωπικού, όπου είναι εφικτό, οι γονείς, οι φροντιστές και οι υπάλληλοι να αντιλαμβάνονται πως οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν και πως μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν σε αυτό.
- Η εμπλοκή των γονέων, των φροντιστών και των υπαλλήλων τους βοηθά να καταλάβουν πως τα παιδιά και οι μαθητές ανταποκρίνονται στα προσδοκώμενα στάνταρ και τι χρειάζεται να κάνουν ώστε να βελτιωθούν.
- Η ισότητα των ευκαιριών και η αναγνώριση της διαφορετικότητας προάγονται μέσω της διδασκαλίας και της γνώσης.
- Κατά πόσο η αγγλική γλώσσα, τα μαθηματικά και οι λοιπές απαραίτητες δεξιότητες για ένα οικονομικά λειτουργικό μέλος της βρετανικής και παγκόσμιας κοινωνίας, προάγονται μέσω της διδασκαλίας και της γνώσης.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο- Common Inspection Framework οι επιθεωρητές θα αξιολογήσουν την προσωπική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την ευημερία του κάθε παιδιού και μαθητή, αξιολογώντας το βαθμό της επιτυχίας των παροχών και της στήριξης των παιδιών και των μαθητών σχετικά με:

- Την περηφάνια όταν καταφέρνουν και αφοσιώνονται στη μάθηση, υποστηριζόμενοι από ένα θετικό πνεύμα από όλους τους παρόχους.
- Την αυτοπεποίθηση, την αυτογνωσία και την κατανόηση για το πώς να γίνει κανείς καλύτερος μαθητής.
- Τις επιλογές τους σχετικά με το επόμενο στάδιο της μόρφωσής, της εργασίας, της αυτοαπασχόλησής τους ή της εκπαίδευσής τους, από αμερόληπτους συμβούλους επαγγελματικής αποκατάστασης.
- Τις επαγγελματικές ικανότητες έτσι ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για το επόμενο στάδιο της μόρφωσής, της εργασίας, της αυτοαπασχόλησής τους ή της εκπαίδευσής τους.
- Την άμεση και τακτική παρακολούθηση
- Την ακολουθία των οδηγιών για τη συμπεριφορά και τη διαγωγή, συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς τους, και της συναναστροφής τους με τους υπόλοιπους.
- Την κατανόηση για το πώς να κρατάνε τους εαυτούς τους ασφαλείς από σχετικού κινδύνους όπως η κακοποίηση, η σεξουαλική εκμετάλλευση και ο εξτρεμισμός συμπεριλαμβανομένης της χρήσης του διαδικτύου και των μέσων μαζικής επικοινωνίας.
- Την γνώση πώς να διατηρούν τους εαυτούς τους υγιείς τόσο σωματικά όσο και ψυχικά, συμπεριλαμβανομένης της άσκησης και της υγιεινής διατροφής.
- Την προσωπική τους ανάπτυξη ώστε να είναι ορθά προετοιμασμένοι να σέβονται τους υπολοίπους και να συνεισφέρουν στην ευρύτερη κοινωνία και βρετανική ζωή.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο- Common Inspection Framework οι επιθεωρητές θα λάβουν υπόψη τους για την τρέχουσα κατάσταση και πρόοδο των παιδιών και των μαθητών, τα δεδομένα των εκπαιδευτικών, και θα βγάλουν τα σχετικά αποτελέσματα σε ακαδημαϊκό και μαθησιακό επίπεδο αξιολογώντας σε ποιο βαθμό οι μαθητές:

- έχουν ικανοποιητική πρόοδο συγκριτικά με το σημείο εκκίνησης του καθενός, και έχουν επιτύχει ή ξεπεράσει τις προσδοκώμενες προδιαγραφές για την ηλικία τους.

- Έχουν αποκτήσει τα κατάλληλα εφόδια ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο της εκπαίδευσής τους και να αποκτήσουν υψηλότερου επιπέδου εφόδια ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν επαγγελματικά και κοινωνικά σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

6.1.6 Κριτήρια εσωτερικής αξιολόγησης

Για τον κάθε εκπαιδευτικό καθορίζονται ατομικοί στόχοι για την επαγγελματική του εξέλιξη. Ο διευθυντής μέσω της συνεχούς εποπτείας (mentoring) του κάθε εκπαιδευτικού και με το διάλογο με αυτούς (τον καθένα ξεχωριστά), θέτει στόχους. Αυτοί αφορούν παρεμβάσεις για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του.

Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές. Ο κάθε μαθητής έχει τους δικούς του στόχους, οι οποίοι καθορίζονται ανάλογα με τη σχολική μονάδα, τις δυνατότητες του μαθητή και την προηγούμενη αξιολόγησή του (DfEE 0051/2000,).

Τα κριτήρια του χρησιμοποιεί ο εκάστοτε διευθυντής για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, μπορούν να ποικίλουν. Ο OFSTED παρέχει σε όλες τις σχολικές μονάδες μια φόρμα αυτοαξιολόγησης και τις παρακινεί να την ακολουθούν. Παρόλα αυτά η χρήση ή μη της συγκεκριμένης φόρμας είναι στην διακριτική ευχέρεια της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι διαδικασίες αξιολόγησης του έργου των Διευθυντών εντάσσονται στο ίδιο περίπου πλαίσιο με αυτό των λοιπών εκπαιδευτικών, αν και την ευθύνη τους αναλαμβάνει το Διοικητικό Συμβούλιο.

6.1.7 Χρήση της εξωτερικής αξιολόγησης του OFSTED

Η εξωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του OFSTED, αποτελεί μέσο απόδοσης λόγου των σχολείων στον ίδιο τον οργανισμό, τον OFSTED και στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA) σχετικά με την ποιότητα του έργου τους και τα επίπεδα απόδοσής τους (standards). Η εσωτερική αξιολόγηση χρησιμοποιείται ως το αναπτυξιακό εργαλείο, που βοηθά τα σχολεία να εντοπίσουν τις αδυναμίες αλλά και τις δυνατότητες τους για βελτίωση. Οι δυο μορφές αξιολόγησης βοηθούν το OFSTED να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση και το επίπεδο της εθνικής παιδείας.

Η αποκεντρωμένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η ιστορικά θεμελιωμένη ιδεολογία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και των εκπαιδευτικών καθιστούσαν επιβεβλημένη την ύπαρξη ενός εξωτερικού μηχανισμού εποπτείας της λειτουργίας του και διασφάλισης της ποιότητάς του για τον έλεγχο των αποτελεσμάτων του. Δεδομένης μάλιστα της έλλειψης κεντρικού καθορισμού των επιπέδων απόδοσης των σχολείων και της μεγάλης απόκλισης μεταξύ των τοπικών πολιτικών και πρακτικών ως προς την παροχή της εκπαίδευσης, το σύστημα της επιθεώρησης αποτελούσε τον μόνο τρόπο διασφάλισης κάποιου στοιχειώδους βαθμού ομοιογένειας ως προς τα επίπεδα αυτά. Η Επιθεώρηση της Α.Μ. αποτελούσε ουσιαστικά έναν αναγκαίο κεντρικό μηχανισμό διάχυσης της πληροφορίας και ανατροφοδότησης της πολιτικής της κυβέρνησης εξασφαλίζοντας ένα μέσο επικοινωνίας με τους τοπικούς φορείς παροχής της εκπαίδευσης και απόδοσης λόγου ταυτόχρονα στα τοπικά όργανα της διοίκησης και στο κοινό, χωρίς να επιδεικνύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Broadfoot & Osborn, 1993). Η επιθεώρηση αποτέλεσε στο πλαίσιο αυτό τον κυρίαρχο φορέα εξουσίας που μετέφερε, ως συνδετικός κρίκος, τη θέληση της κεντρικής πολιτικής εξουσίας στη βάση και ασκούσε άμεση εποπτεία στο έργο της (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η περιοδική εξωτερική αξιολόγηση έρχεται να συμπληρώσει την εσωτερική. Μάλιστα η μεθοδολογία της επιθεώρησης του OFSTED στοχεύει στην υιοθέτηση μιας κουλτούρας αυτοαξιολόγησης. Αυτό συμπεραίνεται από τις συζητήσεις που διενεργούνται μεταξύ των επιθεωρητών και των εκπαιδευτικών και μεταξύ των επιθεωρητών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Με βάση τις σύντομες επισκέψεις τους στα σχολεία, οι επιθεωρητές καλούνται να σχηματίσουν μια γενική και αντιπροσωπευτική εικόνα για το επίπεδο του κάθε σχολείου, συντάσσοντας μια έκθεση, όπου περιγράφεται η διαδικασία της αξιολόγησης και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα βάσει των όσων διεξήχθησαν. Αντίγραφο της έκθεσης αυτής αποστέλλεται στο γραφείο του OFSTED, στο διοικητικό συμβούλιο, στις τοπικές αρχές και στο διευθυντή της μονάδας.

Γενικά τα αποτελέσματα των εκθέσεων των επιθεωρήσεων έχουν αντίκτυπο σε τέσσερις βασικούς άξονες που σχετίζονται με την παιδεία: στην ευρύτερη κοινωνία, στη σχολική μονάδα σαν σύνολο, στο διευθυντή και τέλος στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται ως συλλογή

δεδομένων για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συστήματος της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πιο συγκεκριμένα με βάση αυτά διαμορφώνουν το πρόγραμμα σπουδών και τις διδακτικές πρακτικές. Απώτερος σκοπός είναι η παραγωγή γνώσης για την ανάπτυξη μιας ορθότερης συλλογικής διδασκαλίας. Μέσω των εκθέσεων αυτών αναγνωρίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες, διαφαίνονται οι αδυναμίες του συστήματος και προτείνονται σχετικές δράσεις.

Τα πορίσματα των εκθέσεων μπορούν είτε να απαλλάξουν ένα σχολείο από μελλοντική επιθεώρηση, είτε να το υποβάλλουν σε νέα επιθεώρηση σε περίπτωση που εντοπισθούν σοβαρές ελλείψεις. Οι διευθυντές των σχολείων λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να διαμορφώσουν πρακτικές βελτίωσης της απόδοσης της σχολικής τους μονάδας και να λάβουν μέτρα για την ανασυγκρότηση (προαγωγή, απόλυση, μισθολογική αναβάθμιση κ.α.) του ανθρώπινου δυναμικού τους. Οι ετήσιες αυτές εκθέσεις επηρεάζουν και την επαγγελματική πρόοδο των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτές κρίνεται η επίδοσή τους και τοποθετούνται στην αντίστοιχη θέση της μισθολογικής κλίμακας.

6.1.8 Χρήση της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αυτοαξιολόγηση στοχεύει στην τεκμηριωμένη ενημέρωση όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας σχετικά με τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά της, στην ανατροφοδότηση των κυβερνητικών πρωτοβουλιών, στην υποστήριξη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ενίσχυση του διαμορφωτικού ρόλου των TEA. Εξυπηρετεί δε και τις συγκεκριμένες αναπτυξιακές ανάγκες του ίδιου του σχολείου μέσω της ανατροφοδότησης γενικότερα του έργου του, προσβλέποντας συνακόλουθα στο διαρκή εκσυγχρονισμό και στη βελτίωσή του. Μαζί με άλλες πηγές πληροφοριών, τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης συχνά επιτρέπουν στους εξωτερικούς αξιολογητές να επεξεργαστούν το προφίλ του σχολείου που πρόκειται να επισκεφθούν και να υιοθετήσουν πιο εστιασμένη προσέγγιση στο έργο τους. Συνήθως, οι εξωτερικοί αξιολογητές δεν λαμβάνουν υπόψη τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης όταν αυτή έχει διαφορετικό σκοπό και πεδίο εφαρμογής, ή όταν η εσωτερική αξιολόγηση δεν είναι υποχρεωτική ή δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί πλήρως.

6.2 Η αξιολόγηση στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School

6.2.1 Χαρακτηριστικά σχολικής μονάδας

Το Aurora Meldreth Manor School είναι ένα ανεξάρτητο σχολείο για παιδιά με ειδικές ανάγκες. Αυτό ανήκει στην κατηγορία «άλλο ανεξάρτητο ειδικό σχολείο» (other independent special school) και υποστηρίζει παιδιά και εφήβους ηλικίας 6-18 ετών που έχουν πολύπλοκες μαθησιακές δυσκολίες και πολλές φορές πολλαπλές αναπηρίες, όπως εγκεφαλική παράλυση, επίκτητη εγκεφαλική βλάβη, εκφυλιστικές παθήσεις, αυτισμό. Στόχος του σχολείου είναι, υιοθετώντας μια ολιστική προσέγγιση, να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε νεαρό να εμπλακεί και να προχωρήσει στο δικό του επίπεδο μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

Το σχολείο αποτελείται από τρεις τάξεις. Ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν είναι 20 στο σύνολο. Οι δυο τάξεις αποτελούνται από μαθητές με ολική ή μερική κινητική αναπηρία, ενώ η τρίτη από μαθητές με αυτισμό ή και άλλες εγκεφαλικές παθήσεις. Όλες οι τάξεις έχουν έναν βασικό δάσκαλο καθώς και έναν εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης για κάθε μαθητή ξεχωριστά. Στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα εκτός από τους εκπαιδευτικούς, σημαντικό κομμάτι για την εκπαίδευση των μαθητών έχουν και άλλες ειδικότητες όπως οι ψυχολόγοι (συμπεριφοριστικής κατεύθυνσης).

Σύμφωνα με το νόμο 2014 No. 3283 Regulation 3, οι επιθεωρήσεις στα ανεξάρτητα σχολεία, όπως το Aurora Meldreth Manor School, γίνονται σύμφωνα με το ίδιο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει σε όλες τις κατηγορίες σχολείων. Παρόλα αυτά το OFSTED έχει δικαίωμα να κάνει αιφνίδιες επιθεωρήσεις εάν έχει λάβει πληροφορίες αρνητικές για συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Σε διαφορετική περίπτωση οι επιθεωρήσεις πραγματοποιούνται κάθε τρία χρόνια όπως ορίζει η νομοθεσία (Section 109(1) and (2) of the Education and Skills Act 2008).

Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται κάθε 3 χρόνια από τους αρμόδιους επιθεωρητές του OFSTED. Προηγείται τηλεφωνική επικοινωνία με την διευθύντρια του σχολείου ώστε να ενημερωθεί για την επικείμενη επίσκεψή τους. Η διευθύντρια με τη σειρά της ενημερώνει όλο το προσωπικό του

σχολείου. Κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης οι επιθεωρητές, τρεις στο σύνολο, παρακολουθούν το μάθημα των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία αυτή δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από την επιθεώρηση, αυτή διαρκούσε περίπου μισή ώρα σε κάθε αίθουσα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αλλάζουν κάτι στον τρόπο διδασκαλία τους, ώστε να είναι σίγουροι ότι όλα θα πάνε καλά, όπως κάθε μέρα. Στο τέλος της σχολικής ημέρας ή σε κάποιο διάλειμμα οι επιθεωρητές κάνουν κάποιες ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας τους, τα μέσα που χρησιμοποιούν, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον ίσως τους ζητηθεί να ελέγξουν το απουσιολόγιο των μαθητών και να παρουσιάσουν στοιχεία με την πρόοδο των μαθητών. Οι επιθεωρητές λαμβάνουν πάντα υπόψη τους και τις απόψεις των γονέων των μαθητών από τη σελίδα του OFSTED, το λεγόμενο parent view. Τέλος γίνεται έλεγχος στην πολιτική που ακολουθεί το σχολείο σε ό,τι αφορά την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Αν τηρούνται δηλαδή όλοι οι κανόνες για την ασφάλεια στο σχολείο (safeguarding).

Επιπλέον οι επιθεωρητές ζητούν πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, επιθυμούν να ενημερωθούν πόσο συχνά η διευθύντρια παρακολουθεί το εκπαιδευτικό τους έργο, αν οι οδηγίες που τους δίνει είναι βοηθητικές για τους ίδιους, αν έχουν καλή συνεργασία με τους γονείς και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η διαδικασία της επιθεώρησης των εκπαιδευτικών ολοκληρώνεται σε μια σχολική ημέρα. Δεν χρειάστηκε ποτέ ως τώρα να γίνει δεύτερη επίσκεψη στο σχολείο για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, στα πλαίσια της εσωτερικής αξιολόγησης, για το Aurora Meldreth Manor School είναι δυο. Πρώτον η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία η ανώτερη σε κλίμακα διοικητικής ιεραρχίας – διευθύντρια- αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς. Και δεύτερον η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους εαυτούς τους σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας.

Κατά την πρώτη μορφή αξιολόγησης, η διευθύντρια πραγματοποιεί ολιγόλεπτη παρακολούθηση του μαθήματος του κάθε εκπαιδευτικού. Κρατάει σημειώσεις τόσο για τη διδακτική μεθοδολογία του καθενός όσο και για τη

συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του. Στο τέλος της σχολικής ημέρας ακολουθεί συνάντηση με τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας η διευθύντρια και ο εκπαιδευτικός συζητούν την πρόοδό του, συγκρίνουν τα αποτελέσματα της προηγούμενης αξιολόγησης με αυτά της τωρινής και προτείνουν από κοινού τρόπους βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του.

Κατά τη δεύτερη μορφή αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί μέσω της συνδιδασκαλίας που γίνεται μια φορά την εβδομάδα, παρακολουθούν ο ένας το μάθημα του άλλου και έπειτα συζητούν ομαδικά τις αδυναμίες και τα θετικά στοιχεία του καθενός. Επιπλέον δίνουν συμβουλές ο ένας στον άλλο και παίρνουν ιδέες ο ένας από τον άλλο. Κοινός στόχος τους είναι να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης στους μαθητές και να είναι αντάξιοι των προσδοκιών που έχει η διευθύντρια για τον καθένα ξεχωριστά και για την σχολική πραγματικότητα στο σύνολο.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της διευθύντριας από το OFSTED, οι επιθεωρητές πραγματοποιούν δεύτερη επίσκεψη την επόμενη μέρα ώστε να επιθεωρήσουν μόνο την ίδια και το έργο του ΔΣ. Στη δεύτερη επίσκεψη αρχικά συνδιαλέγονται πάνω στο πλάνο που έχει καταθέσει η διευθύντρια στο OFSTED σχετικά με την βελτίωση της σχολικής μονάδας. Οι επιθεωρητές μέσω της συζήτησης αυτής θα εξάγουν συμπεράσματα για τις φιλοδοξίες της διευθύντριας, τον τρόπο που διοικεί την μονάδα και το γενικό της όραμα για το μέλλον του σχολείου. Επιπλέον ελέγχεται μέσω αυτού η ικανότητά της να θέτει εφικτούς στόχους για το σχολείο και να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες του. Στη συνέχεια ζητούνται πληροφορίες για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης που ακολουθούνται στο σχολείο. Στόχος των επιθεωρητών αυτή τη φορά είναι να ελέγξουν πως διαχειρίζεται η διευθύντρια το προσωπικό της, τι πρακτικές αξιολόγησης εφαρμόζει και πως αξιοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που ασκεί στους υφισταμένους της. Τέλος ελέγχονται οι αρετές και οι αξίες της διευθύντριας. Αν δηλαδή προάγει τα βρετανικά ιδεώδη, την ισότητα, το σεβασμό στη διαφορετικότητα κ.α.

Στη σχολική μονάδα που μελετάται διενεργούνται και οι δυο μορφές εσωτερικής αξιολόγησης. Η διευθύντρια ως ανώτερη ιεραρχικά αξιολογεί τους υφισταμένους της, τους εκπαιδευτικούς δηλαδή, (ιεραρχική μορφή εσωτερικής αξιολόγησης). Παράλληλα υπάρχει και η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή

αυτοαξιολόγηση, που πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς προς τους συναδέλφους τους ως προς τις διδακτικές πρακτικές τους και προς την σχολική μονάδα ως προς τον τρόπο λειτουργίας της και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διευθύντρια διάκεινται θετικά απέναντι στην αξιολόγηση. Δεν την αντιμετωπίζουν ως μια διαδικασία που πρέπει αναγκαστικά να γίνει λόγω γραφειοκρατικών αναγκών. Αντίθετα είναι πρόθυμοι να συζητήσουν ώστε να γίνει ο καθένας ξεχωριστά καλύτερος στον τομέα που υστερεί με απώτερο σκοπό να διασφαλίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης για τους μαθητές και για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τα ζητήματα της σχολικής μονάδας που απασχολούνται. Καλούνται να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε να διορθώσουν τυχόν προβλήματα. Συζητούν ανοιχτά ο ένας με τον άλλον για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών. Τονίζουν τα θετικά στις διδακτικές του καθενός, εντοπίζουν τις αδυναμίες τους, βρίσκουν από κοινού διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και λύσης σε αυτές και τέλος ανταλλάσσουν ιδέες με στόχο την ανατροφοδότησή τους.

Η δε διευθύντρια έχει πλήρη επίγνωση της κατάστασης της σχολικής μονάδας που διοικεί. Γνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα όλων των εκπαιδευτικών, τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους. Έχει ολοκληρωμένη εικόνα για τις παροχές της μονάδας. Μπορεί να σχεδιάζει με σιγουριά το πλάνο που θα καταθέσει στο OFSTED. Είναι σε θέση να λογοδοτεί με ειλικρίνεια και συνέπεια στο Δ.Σ. και στις Τ.Ε.Α. για την πορεία της σχολικής μονάδας. Σε άλλο επίπεδο, χτίζει ισχυρούς δεσμούς επαγγελματικής συνεργασίας και ομαδικότητας με τους συναδέλφους της.

Παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τις στάσεις και τις απόψεις της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης στο σχολείο Aurora Meldreth Manor School.

6.2.2 Στάσεις και απόψεις της Διευθύντριας σχετικά με τα συστήματα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School

Η διευθύντρια της σχολικής μονάδας διέθετε εκπαιδευτική εμπειρία 15 χρόνων. Στο συγκεκριμένο σχολείο υπηρετούσε ένα χρόνο στη θέση αυτή. Παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τη συνέντευξη της διευθύντριας σε καθέναν από τους 4 άξονες- κατηγορίες που προαναφέρθηκαν:

A. Διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και εμπλοκή της διευθύντριας σε αυτή.

Σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και την εμπλοκή της διεύθυνσης σε αυτή, η διευθύντρια του σχολείου ανέφερε ότι εφαρμόζει το αναπτυξιακό πλάνο της σχολικής μονάδας (School Improvement Plan) κάθε εξάμηνο και το κατέθετε στο γραφείο του OFSTED. Το πλάνο αυτό οργανώνεται σε συμφωνία και με το Δ.Σ. του σχολείου. Συζητάνε από κοινού τις ανάγκες του σχολείου, θέτουν στόχους και βρίσκουν λύσεις για τυχόν προβλήματα. Το έβρισκε αρκετά υποστηρικτικό στη δουλειά της αφού κάλυπτε όλες τις πτυχές της σχολικής μονάδας. Σχετικά με τις φόρμες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υποστήριξε ότι δεν γινόταν με τις τυπικές διαδικασίες των φορμών (self evaluation form). Αντίθετα επιθεωρούσε η ίδια όλους τους εκπαιδευτικούς, κάθε δυο μήνες περίπου, παρατηρώντας σε ανύποπτο χρόνο το μάθημά τους. Εν συνεχεία αξιολογούσε την απόδοσή τους και τους παρείχε ανατροφοδότηση. Διευκρίνισε ότι η διαδικασία ήταν ατομική για τον κάθε εκπαιδευτικό και ότι γινόταν σε άτυπη μορφή ώστε να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πιο οικεία. Εξάλλου, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, οι SEF δεν ήταν υποχρεωτικές για τη διαδικασία της επιθεώρησης του OFSTED, αλλά βοηθούσαν την ίδια. Με αυτό τον τρόπο μπορούσε να έχει πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την απόδοση των εκπαιδευτικών, σε ποιο σημείο βρίσκονταν συγκριτικά με τον έλεγχο της τελευταίας φοράς και τι χρειαζόταν να βελτιώσουν.

B. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά τη δική της αξιολόγησης ανέφερε ότι ακολουθούσε μόνο την SEF μόνο για τον εαυτό της. Δήλωσε τη δυσαρέσκειά της για το γεγονός ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα αξιολόγησής της επειδή στην ιεραρχική κλίμακα η ίδια βρισκόταν στο ανώτερο σκαλοπάτι. Ένα ακόμα μέτρο που λάμβανε, με προσωπική της

πρωτοβουλία, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της μονάδας και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, ήταν η συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών. Είχε τη διάθεση να αφιερώσει χρόνο και να λάβει υπόψη τη γνώμη τους. Στην ερώτηση αν είχε να προτείνει κάτι για τη βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας, απάντησε πως θα ήθελε να τονίσει την ανάγκη για επίδειξη περισσότερης προσοχής στα θέματα των μέτρων προστασίας των μαθητών στους σχολικούς χώρους. Όπως ανέφερε, αυτό το ζήτημα ήταν κάτι που δεν είχε ακόμη εξ ολοκλήρου προγραμματιστεί και εφαρμοστεί από το OFSTED και το θεωρούσε πρόβλημα επιτακτικής ανάγκης.

Τέλος στην ερώτηση που αναφερόταν στην ιεραρχική αξιολόγηση, απάντησε πως η αξιολόγηση είναι πάντα βοηθητική. Δήλωσε, όμως, τη δυσαρέσκειά της για το γεγονός ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα αξιολόγησής της από κάποιον επειδή στην ιεραρχική κλίμακα ο/η ίδιος/ίδια βρισκόταν στο ανώτερο σκαλοπάτι.

Όσον αφορά τις φόρμες αυτοαξιολόγησης, η διευθύντρια ανέφερε ότι ναι με χρησιμοποιεί την αυτοαξιολόγηση για την σχολική της μονάδα, αλλά δεν προτιμά τις φόρμες του OFSTED. Ανέφερε ότι έχει αναπτύξει μια δικιά της φόρμα που την βρίσκει πιο αποδοτική για τη μονάδα που διοικεί. Αυτή τη φόρμα την δημιούργησε σε συνεργασία με το Δ.Σ. και το διδακτικό προσωπικό.

Η συχνότητα της χρήσης της αυτοαξιολόγησης είναι κάθε δυο μήνες. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι να έχουν εκπαιδευτικοί και Δ.Σ. μια αντικειμενική εικόνα για το σχολική μονάδα. Μέσω της φόρμας της αυτοαξιολόγησης εντοπίζονται τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της μονάδας σε διδακτικό αλλά και διοικητικό επίπεδο. Γίνεται επίσης συζήτηση πάνω στα αποτελέσματά της και προτάσεις για τη βελτίωση της αποδοτικότητας όλων των μελών.

Κατά την άποψη της διευθύντριας η αυτοαξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας για την μονάδα για δυο βασικούς λόγους. Πρώτον βοηθάει την ίδια να έχει καλύτερο έλεγχο στην διοίκηση της μονάδας, αφού είναι σε στενή συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και γνωρίζει τις αδυναμίες του καθενός ξεχωριστά. Δεύτερον η φόρμα αυτή προσφέρει πληροφορίες στο Δ.Σ. Με τον τρόπο αυτό η ίδια παίρνει ανατροφοδότηση (feedback) για την αποτελεσματικότητα του έργου της και την αποδοτικότητά της.

Γ. Αναπτυξιακό πλάνο σχολικής μονάδας (School Improvement Plan)

Το αναπτυξιακό πλάνο που παραδίδει η σχολική μονάδα στο OFSTED συντάσσεται μια φορά το χρόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αφορά όλη τη χρονιά. Στη σύνταξή του λαμβάνονται υπόψη και οι κριτικές και προτάσεις των γονέων των μαθητών, τα αποτελέσματα των προηγούμενων επιθεωρήσεων του OFSTED καθώς και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Απώτερος σκοπός του πλάνου αυτού είναι να γίνονται συνεχείς προσπάθειες για βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της σχολικής μονάδας συνολικά. Το αναπτυξιακό πλάνο όπως ανέφερε η διευθύντρια συντάσσεται 100% με βάση τα προβλεπόμενα από το νόμο, με τη διαφορά ότι η ίδια επιλέγει να συντάσσει και ένα δεύτερο στα μισά της χρονιάς εάν κρίνει ότι υπάρχει ανάγκη ριζικών αλλαγών. Το δεύτερο πλάνο που συντάσσεται, χρησιμοποιείται αποκλειστικά για διοικητικούς λόγους.

Δ. Συμπληρωματικές ερωτήσεις για την πλήρη κάλυψη των θεμάτων

Σε αυτό το σημείο η διευθύντρια θεώρησε σκόπιμο να κάνει νύξη στην επιθεώρηση του OFSTED, καθώς όπως τόνισε η επίδρασή του στον εκπαιδευτικό χώρο είναι πολύ μεγάλη. Ανέφερε ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαν ήταν όλα πολύ καλά δομημένα και επαρκή ώστε να κρίνουν το εκπαιδευτικό έργο στο σύνολό του. Η διαδικασία της επιθεώρησης δεν ήταν κάτι που την άγχωνε διότι η πολυετής εμπειρία της είχε ως αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται η αξία και η συμβολή της στο διοικητικό έργο. Επίσης ήταν ικανοποιημένη από τη διαδικασία της επιθεώρησης, και δεν θα άλλαζε κάτι στον τρόπο που διενεργείται. Παρόλα αυτά πιστεύει ότι θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερος έλεγχος στο πρόγραμμα σπουδών (curriculum) καθώς και πιο εξειδικευμένοι επιθεωρητές σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς η φύση των σχολείων αυτών ήταν τέτοια που έχρηζε ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Μέσα από τη συζήτηση που είχε η ίδια με τους επιθεωρητές, έβρισκε τις συμβουλές τους πολύ βοηθητικές. Πιο συγκεκριμένα οι κατευθυντήριες οδηγίες που έπαιρνε για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από την ίδια βοηθούσαν σε μεγάλο βαθμό, ώστε να βελτιώσει την απόδοση του σχολείου. Όσο για τους σκοπούς της επιθεώρησης θεωρούσε ότι επιτυγχάνονταν διότι οι εκπαιδευτικοί ήταν και οι ίδιοι ικανοποιημένοι και είχαν εξέλξει στο έργο τους. Παρόλα αυτά, η διευθύντρια ανέφερε πως μια αλλαγή που θα βοηθούσε τη βελτίωση του OFSTED θα ήταν η περαιτέρω κατάρτιση των επιθεωρητών σε θέματα ειδικής αγωγής, ώστε να μπορούν

και οι ίδιοι να θέτουν διαφορετικά κριτήρια και να έχουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ανάγκες των ειδικών σχολείων.

Παρόλο που στην έρευνα δεν υπάρχουν ερωτήσεις για το μοντέλο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, η διευθύντρια ανέφερε ότι το τρέχον χρονικό διάστημα ακολουθεί το ΚΠΑ για τη δική της σχολική μονάδα. Τόνισε ότι είναι ακόμα σε πειραματικό στάδιο για την συγκεκριμένη μονάδα. Επεσήμανε ότι κατά καιρούς εφαρμόζει διάφορα μοντέλα, ώστε να καταλήξει στο τέλος στο πιο αποτελεσματικό για τη μονάδα που διοικεί. Για το λόγο αυτό δεν μπορούσε να έχει επαρκείς πληροφορίες για το μοντέλο διοίκησης που πιστεύει πως είναι το πιο αποτελεσματικό. Παρόλα αυτά ανέφερε ότι το ΚΠΑ δείχνει να είναι αρκετά λειτουργικό για μια συγκροτημένη μονάδα που διοικείται από κάποιον διευθυντή με εμπειρία.

6.2.3 Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συστήματα αξιολόγησης στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School

Παρουσιάζονται παρακάτω τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τη συνέντευξη των εκπαιδευτικών σε καθέναν από τους 5 άξονες-κατηγορίες που προαναφέρθηκαν :

A. Εκπαιδευτική εμπειρία

Όσον αφορά τα χρόνια της εκπαιδευτικής εμπειρίας: οι πέντε εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης είχαν εκπαιδευτική εμπειρία ενός έτους, από τους δυο συμπεριφοριστές, ο ένας υπηρετούσε δύο χρόνια και ο άλλος πέντε χρόνια με αυτή την ιδιότητα στο συγκεκριμένο σχολείο ενώ από τους βασικούς δασκάλους ένας πέντε χρόνια και ο άλλος έντεκα χρόνια εκπαιδευτική εμπειρία στην ίδια σχολική μονάδα.

B. Συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση και τους γονείς των μαθητών/-τριών του σχολείου.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου και με τους γονείς των μαθητών θεωρήθηκε απαραίτητη για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου και για τη διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια αυτά κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρούσε το θεσμό της αξιολόγησης από τη διεύθυνση του σχολείου ως μια διαδικασία αγχωτική. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι όταν ερωτήθηκαν αν τους αγχώνει, η απάντηση όχι μόνο ήταν αρνητική,

αλλά και διακρινόταν μια απορία για την ερώτηση αυτή. Θεωρούσαν τη διαδικασία αυτή απόλυτα φυσιολογική και απαραίτητη, που δεν τους προκαλούσε κάποια ιδιαίτερη αίσθηση. Επιπλέον υπήρχε 100% ομοφωνία ως προς τη σημαντικότητα της αξιολόγησης και τη συμβολή της στη διεξαγωγή και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Εκτιμούσαν πως η διευθύντρια όφειλε να τους αξιολογεί σε τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό να έχει επίγνωση του έργου τους και να έχει τη δυνατότητα της ανατροφοδότησης, ώστε να βελτιωθούν. Θεωρούσαν σημαντική τη γνώμη του/της και την λάμβαναν σοβαρά υπόψη τους. Επιπλέον διεξάγονταν κάποιες ομαδικές συνδιασκαλίες κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντάλλασαν απόψεις και ιδέες για τον τρόπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς απέναντι στους μαθητές που εμφάνιζαν πιο απαιτητικές και δύσκολα διαχειρίσιμες συμπεριφορές (άκαμπτες και μη στερεοτυπικές συμπεριφορές). Και οι εννέα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνεργάζονταν μεταξύ τους αλλά και με την διευθύντρια και τους γονείς των μαθητών ώστε να ανταπεξέλθουν στο έργο τους. Λάμβαναν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη όλων των ατόμων που συμβουλευόνταν καθώς ο καθένας συνέβαλλε στη βελτίωση του έργου του άλλου με το δικό του τρόπο και τη δική του συμβουλή.

Οι απόψεις τους σχετικά με τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν γενικά κοινά στοιχεία μεταξύ τους αλλά σε μερικές περιπτώσεις διέφεραν.

Στους εννέα εκπαιδευτικούς υπήρχε ομοφωνία ως προς τη σημαντικότητα της ορθής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή (σεβασμός, προσοχή, υπομονή). Ένα ακόμα κριτήριο για το οποίο συμφωνούσαν ήταν αυτό που αφορά τους στόχους που θέτει ο εκπαιδευτικός για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά: σχετικά με το βαθμό δηλαδή στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κρίνει τις ικανότητες του κάθε μαθητή και να θέσει σωστούς στόχους για την μάθηση και την πρόοδό του. Όσον αφορά τα διαφοροποιημένα κριτήρια, τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση του συναδέλφου τους διαδραμάτιζαν οι δραστηριότητες που οργάνωνε για τα παιδιά: πόσο πρωτότυπες και δημιουργικές ήταν, καθώς και πόσο κοντά ήταν στο να εκπληρώσουν τους ατομικούς στόχους για τον κάθε μαθητή. Άλλος εκπαιδευτικός τόνισε τη σημασία της αντίδρασης των εκπαιδευτικών σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (επιληπτικό επεισόδιο κλπ) ως κριτήριο αξιολόγησής τους, όπως και τη σημασία της προσπάθειας του εκπαιδευτικού να οργανώνει και να υλοποιεί με τέτοιο τρόπο το μάθημα ώστε να ενισχύσει τη

συνεργασία μεταξύ των μαθητών της τάξης του και τέλος η συνεργασία του βασικού δασκάλου της τάξης με τους δασκάλους της παράλληλης στήριξης.

Γ. Διαδικασία της επιθεώρησης του OFSTED.

Σε σχέση με την κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούσαν τη διαδικασία της επιθεώρησης του OFSTED συγκεντρώθηκαν ποικίλες απόψεις. Επτά από τους εννέα εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι η διαδικασία της επιθεώρησης δεν τους άγχωνε καθόλου. Μόνο δυο ισχυρίστηκαν ότι αγχώνονταν σε μικρό βαθμό. Επιπλέον κανένας εκπαιδευτικός δεν άλλαζε τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματός του, ώστε να δείξει κάτι διαφορετικό στο OFSTED. Αντίθετα ενέχει τον κίνδυνο της έκθεσής τους στους επιθεωρητές διότι είναι δυνατό με βάση την εμπειρία των τελευταίων να διαπιστώσουν από την άνεσή των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία αν έχουν χρησιμοποιήσει την ίδια μέθοδο ξανά στο παρελθόν. Όλοι όμως συμφώνησαν ότι προτιμούν να κάνουν το μάθημα όπως πάντα: ασκήσεις, δραστηριότητες και τρόπους διδασκαλίας που είχαν ξαναδουλέψει. Το μόνο που παραδέχτηκαν ήταν ότι από την προηγούμενη ημέρα της επιθεώρησης προετοιμάζονταν τακτοποιώντας τον χώρο της αίθουσας και αρχειοθετώντας όλα τα απαραίτητα έγγραφα που έπρεπε να δείξουν στους επιθεωρητές (απουσιολόγιο, εργασίες μαθητών, πρόγραμμα μαθημάτων, στόχους). Όλοι συμφώνησαν ότι η επιθεώρηση σαν θεσμός είχε αποκλειστικά θετικό αντίκτυπο στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους χαρακτήρα αφού μέσω αυτής γίνονταν πιο υπεύθυνοι και συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω (στα χαρακτηριστικά του σχολείου), μεγάλο ποσοστό του προσωπικού ήταν νέο όσον αφορά την εργασιακή τους εμπειρία με αποτέλεσμα να μην έχει έρθει ακόμα σε επαφή με τη διαδικασία της επιθεώρησης. Πιο συγκεκριμένα οι πέντε από τους εννέα εκπαιδευτικούς του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης, δεν είχαν εμπειρία από την επιθεώρηση του OFSTED. Η μέθοδος της επιθεώρησης περιγράφηκε από τους τέσσερις βασικούς εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο. Οι επιθεωρητές έμπαιναν στην τάξη περίπου για 45'. Κάθονταν στο πίσω μέρος αυτής και παρατηρούσαν τη διδασκαλία. Στο τέλος της ώρας ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν το απουσιολόγιο της τάξης, το πρόγραμμα Μαθημάτων και τους ατομικούς στόχους που είχαν τεθεί από πιθανή προηγούμενη επιθεώρηση. Ακολουθούσε έπειτα συζήτηση πάνω σε αυτά και δίνονταν κατευθυντήριες οδηγίες στον εκπαιδευτικό με στόχο τη βελτιστοποίηση της

ποιότητας του έργου του. Πιο συγκεκριμένα οι συζητήσεις αφορούσαν τις μεθόδους που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτεύξει τους στόχους του, σε ποια σημεία δυσκολεύτηκε, τι θα μπορούσε να είχε κάνει διαφορετικά, αν θεωρεί ο ίδιος ότι οι στόχοι που έθεσαν οι επιθεωρητές είναι εύστοχοι και βοηθάνε το έργο του. Οι τέσσερις βασικοί εκπαιδευτικοί έβρισκαν την επιθεώρηση ιδιαίτερα βοηθητική.

Όσον αφορά την επίδραση της διαδικασίας στο έργο τους και την αποτελεσματικότητά της, οι δύο από τους τέσσερις ισχυρίζονταν ότι αυτή ήταν σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτελεί τους σκοπούς της. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι τη έβρισκε αρκετά απρόσωπη. Ιδιαίτερα τόνισε ότι οι επιθεωρητές ενδιαφέρονταν μόνο για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και αν γινόταν σωστά, μη δίνοντας τόση σημασία στους μαθητές και χαρακτήρισε τους επιθεωρητές αρκετά συγκρατημένους στις εκδηλώσεις τους και απόμακρους. Ένας άλλος εκπαιδευτικός θωρούσε ότι η διαδικασία θα έπρεπε να διαρκεί περισσότερο χρόνο ώστε να είχαν τη δυνατότητα να δείξουν περισσότερες δραστηριότητες και εκτενέστερο κομμάτι από τη διδασκαλία τους.

Παρόλα αυτά όλοι θεωρούσαν ότι ο σκοπός της επιθεώρησης επιτελούνταν στο ακέραιο, αφού οι στόχοι που έθεταν ατομικά για τον καθένα ήταν εφικτοί, προσαρμοσμένοι τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού και επικεντρώνονταν στις αδυναμίες τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου.

Όσον αφορά τα κριτήρια που είχαν ως γνώμονα οι επιθεωρητές, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν ωστόσο ότι δεν ήταν επαρκή για ένα ειδικό σχολείο. Δεδομένου όμως ότι τα σχολεία ειδικής αγωγής είχαν τα ίδια κριτήρια και τους ίδιους επιθεωρητές με τα υπόλοιπα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι τα κριτήρια θα έπρεπε να είναι διαφοροποιημένα καθώς οι συνθήκες και οι ανάγκες των μαθητών είναι διαφορετικές. Πιο συγκεκριμένα δυο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα έπρεπε να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση του δασκάλου για τις πρώτες βοήθειες και για οποιεσδήποτε άλλες έκτακτες ανάγκες που είναι πιθανόν να προκύψουν.

Δ. Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στην κατηγορία των ερωτήσεων που αφορούσαν τις φόρμες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τη

διευθύντρια, όλοι περιέγραψαν αυτή τη διαδικασία με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Αρχικά είναι απαραίτητο να τονιστεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, όπως προαναφέρθηκε, δεν χρησιμοποιούσε τις επίσημες φόρμες αξιολόγησης (SEF) για την αξιολόγηση του προσωπικού της. Αντίθετα η διευθύντρια κάθε δυο μήνες περίπου παρακολουθούσε σε όλες τις τάξεις μέρος του μαθήματος τόσο του βασικού δασκάλου, όσο και των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης. Στη συνέχεια μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου ακολουθούσε προσωπική συζήτηση με όλους τους εκπαιδευτικούς. Εκεί τονίζονταν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Γίνεται ανάλυση των στόχων που είχαν τεθεί σε προγενέστερο χρόνο, κατά πόσο αυτοί είχαν εκπληρωθεί ή χρειάζονταν επιπλέον προσπάθεια. Σε περίπτωση που κάποιοι στόχοι είχαν εκπληρωθεί, οριζόταν καινούριοι, ενώ σε αντίθετη περίπτωση έβρισκαν από κοινού καινούριες μεθόδους πιο αποτελεσματικές για την επίτευξή τους.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό της αυτοαξιολόγησης μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες. Τρεις από τους εννέα υποστήριξαν ότι πρωταρχικός και βασικός σκοπός ήταν η βελτίωση της εικόνας του σχολείου ενόψει της επιθεώρησης από το OFSTED και δευτερευόντως η προσωπική εξέλιξή τους. Οι υπόλοιποι έξι εκπαιδευτικοί πίστευαν το αντίθετο ότι κύριος σκοπός είναι η προσωπική της ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων τους και δευτερευόντως η εικόνα του σχολείου. Βέβαια και οι δύο πλευρές αναγνώρισαν την σύνδεση και αλληλεξάρτηση της προσωπικής επαγγελματικής ανέλιξης με την εξασφάλιση καλής κριτικής της σχολικής μονάδας από το OFSTED.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας αυτής, οι εκπαιδευτικοί όντας χωρισμένοι στις παρά πάνω δυο κατηγορίες απάντησαν αναλόγως. Οι μεν πρώτοι υποστήριξαν ότι εφόσον διαπιστωνόταν βελτίωση της σχολικής μονάδας, η διαδικασία αυτή ήταν αποτελεσματική. Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών ωστόσο υποστήριξε ότι μέσω αυτής εξελίσσονταν σε καλύτερους εκπαιδευτικούς, αναγνώριζαν τα λάθη τους, υπήρχε βελτίωση στο έργο τους και αποκτούσαν πιο στενή επαγγελματική σχέση εμπιστοσύνης. Συμπερασματικά, και οι μεν και οι δε κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, αναγνώρισαν δηλαδή την ύψιστη σημασία της διαδικασίας αυτής, παρόλο που τα κριτήρια της αφετηριακής συλλογιστικής τους ήταν διαφορετικά.

Ε. Διασφάλιση της ποιότητας της σχολικής μονάδας και εμπλοκή της διευθύντριας σε αυτή.

Στην ερώτηση που ζητούσε από τους ερωτημένους να αξιολογήσουν ουσιαστικά τα μέτρα για τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της εκπαίδευσης συγκριτικά με το παρελθόν, υπήρξε ομοφωνία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα όλοι ανέφεραν ότι συγκριτικά με το παρελθόν, ο χώρος της εκπαίδευσης έχει βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό. Το επίπεδο των μαθητών είναι υψηλότερο και οι εκπαιδευτικοί πιο καταρτισμένοι. Τα σχολεία παρέχουν στο προσωπικό τους επιπλέον εκπαίδευση και εξειδίκευση ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της φύσης του επαγγέλματός τους. Επιπλέον η συνεργασία με τους γονείς είχε βελτιωθεί αρκετά. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κατά τη γνώμη τους από τον τομέα της διασφάλισης της ποιότητας απουσιάζει κάτι πολύ βασικό: η διασφάλιση της ασφάλειας των μαθητών στους σχολικούς χώρους. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό, για το οποίο όμως το γραφείο της επιθεώρησης δεν είχε μεριμνήσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Δύο εκπαιδευτικοί μάλιστα ανέφεραν ότι σε κάθε επιθεώρηση εξέφραζαν στους επιθεωρητές την επιτακτική ανάγκη για συμπερίληψη της διασφάλισης της ασφάλειας των μαθητών στη διαδικασία της επιθεώρησης.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να αποκωδικοποιήσει τις διαδικασίες και τη γενικότερη φιλοσοφία της αξιολόγησης στη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School. Επιμέρους στόχοι ήταν να διερευνηθούν οι σκοποί των επιμέρους συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εσωτερικής και της εξωτερικής αξιολόγησης, τα κριτήρια και τέλος οι μέθοδοι, οι πρακτικές και η χρήση της. Επιπλέον ερευνήθηκε ο τρόπος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ως προς την αποτελεσματικότητά της και ως προς το ποσοστό ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε αυτή.

Από την ανάλυση των θεσμικών κειμένων σχετικά με τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και τη μελέτη περίπτωσης στη σχολική μονάδα προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα :

✚ Σχετικά με την εξωτερική αξιολόγηση

Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι ικανοποιημένοι με τις διαδικασίες διεξαγωγής της επιθεώρησης του OFSTED. Δεν προκαλείται σε αυτούς

άγχος και θεωρούν ότι η ανατροφοδότηση που παίρνουν είναι χρήσιμη για το εκπαιδευτικό τους έργο καθώς το επηρεάζει άμεσα και ότι επιτυγχάνεται ο σκοπός της. Οι προσωπικοί στόχοι που θέτουν οι επιθεωρητές για τον κάθε εκπαιδευτικό τους βοηθούν να έχουν επαγγελματική εξέλιξη.

Ο τρόπος διεξαγωγής της επιθεώρησης τους βρίσκει σύμφωνους και πιστεύουν ότι ο χρόνος είναι αρκετός ώστε να επιδείξουν αυτά που επιθυμούν.

Τα κριτήρια θεωρήθηκαν εύστοχα, με άμεση αποτελεσματικότητα για την αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, θα ήταν χρήσιμο αν οι επιθεωρητές είχαν πιο οικεία προσέγγιση προς τους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν περισσότερη εξοικείωση των επιθεωρητών σε θέματα που αφορούν την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο (safeguarding). Τέλος η διευθύντρια τόνισε την επιτακτική ανάγκη οι επιθεωρητές να είναι καταρτισμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής.

✚ Σχετικά με την εσωτερική αξιολόγηση:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τους και η αξιολόγησή τους από τη διευθύντρια, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, είναι άκρως βοηθητική για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους καριέρας και τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται.

Επικρατεί ένα κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης με τους συναδέλφους αλλά και με τους γονείς των μαθητών. Βρίσκονται όλοι σε στερνή συνεργασία ώστε να συμβάλλει ο καθένας με τον τρόπο του στη βελτίωση του έργου των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών έχουν λόγο για το έργο των μαθητών είναι άκρως ενθαρρυντικό για τη σχολική μονάδα. Δείχνει ότι όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, σέβεται την άποψη του γονιού και είναι πρόθυμη να την συζητήσει.

Η διευθύντρια λαμβάνει επίσης υπόψη της τις απόψεις των γονιών και τους προτρέπει να συμμετάσχουν στο parent view προκειμένου να ενισχύσουν με τον τρόπο τους την αξιολόγηση της μονάδας. Αξίζει να σημειωθεί επιπλέον ότι η διευθύντρια είναι τακτική στη συχνότητα των παρατηρήσεων του έργου κάθε εκπαιδευτικού. Είναι τυπική και κρατά πάντα ένα άκρως επαγγελματικό προφίλ απέναντι στον καθένα ξεχωριστά. Δεν μεροληπτεί και δίνει εύστοχη ανατροφοδότηση.

Όσον αφορά τη χρήση της SEF, η διευθύντρια συμφωνεί με το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών της χώρας, όπως προέκυψε και από έρευνες, ότι η SEF είναι προϊόν γραφειοκρατίας και δεν βοηθάει ουσιαστικά τη σχολική μονάδα. Για το λόγο αυτό, εφαρμόζει μια δική της μέθοδο αυτοαξιολόγησης σε συνεργασία με το Δ.Σ. η εφαρμογή ανεξάρτητων φορμών αυτοαξιολόγησης είναι κάτι σύνηθες στις σχολικές μονάδες. Αρκετές από αυτές δε, αναρτούν στον ιστότοπό τους τη μέθοδο που ακολουθούν.

Σχετικά με τη χρήση και την εφαρμογή του SIP, ο χαρακτηρισμός "τυπικές" θα περιέγραφε τη στάση της διευθύντριας, καθώς την συμπληρώνει τακτικά και με συνέπεια όπως ορίζει το OFSTED. Η ίδια βρίσκει το SIP στο σύνολό του εξαιρετικά βοηθητικό και υποστηρικτικό στο έργο της. Η διαδικασία της ολοκλήρωσης και κατάθεσης του SIP γίνεται σε συνεργασία με το Δ.Σ. της σχολικής μονάδας. Γεγονός που κάνει και την ίδια να λογοδοτεί σε ανωτέρους για το έργο που παράγει η ίδια.

Συγκεφαλαιώνοντας, οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας για τη σχολική μονάδα Aurora Meldreth Manor School, εκτελούνται πιστά όπως ορίζουν οι νόμοι και τα διατάγματα του κράτους. Όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή είναι ευχαριστημένοι με τους τρόπους διεξαγωγής της, αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση με θετική διάθεση και συμβάλλουν στην τελική εικόνα της σχολικής μονάδας κατά την επιθεώρηση του OFSTED.

Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον αν βλέπαμε σε μελλοντικές έρευνες να εστιάζεται το ενδιαφέρον τους στην κατάρτιση των επιθεωρητών και συγκεκριμένα σε θέματα που αφορούν την ειδική αγωγή. Επίσης αξίζει να ερευνηθεί περαιτέρω η αξιολόγηση του διευθυντή σε συνάρτηση με το Δ.Σ. και τις διαδικασίες επιθεώρησης του OFSTED. Τέλος θα ήταν επίσης χρήσιμο για την επιστημονική κοινότητα η ανάλυση της επιρροής των TEA στα συστήματα διασφάλισης της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας.

8. Επίλογος

Η ανάγκη της αξιολόγησης στην εκπαίδευση προκύπτει από το γεγονός ότι κάθε κοινωνία πρέπει να παρέχει εκπαίδευση κοινώς αποδεκτή, που θα εκπληρώνει τους στόχους τους οποίους υποσχέθηκε και θα οδηγεί στην αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη βελτίωσή του. Εφόσον η εκπαίδευση είναι πολιτική υπόθεση και θα πρέπει να στοχεύει στην κοινωνική βελτίωση, εξέλιξη και αλλαγή, εναπόκειται σε μέγιστο βαθμό στις κυβερνήσεις να λάβουν τα κατάλληλα

μέτρα και να στηριχτούν στην αξιολόγηση, ώστε να λειτουργούν με γνώμονα το συμφέρον της κοινωνίας και να προσφέρουν με τον τρόπο αυτό «ποιοτικότερη» εκπαίδευση.

Στηριζόμενη στην πληθώρα των πληροφοριών της βιβλιογραφίας, στα αποτελέσματα της έρευνας και στην κριτική μου αντίληψη τα συμπεράσματα στα οποία έχει οδηγηθεί η παρούσα εργασία είναι πολλαπλά.

Αρχικά πρέπει να τονιστεί ότι το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωμένο και έτσι κρίνεται σκόπιμο από πλευράς του ερευνητή να παραθέσει όλες τις διαστάσεις αυτού του θέματος. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται και ο κίνδυνος διαμόρφωσης ενός τοπικού περιφερειακού συγκεντρωτισμού. Η αυτοτέλεια δύναται να δημιουργήσει μεγάλη εξάρτηση των προσανατολισμών και των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών από τις περιφερειακές και τοπικές ιδιαιτερότητες ώστε, τελικά, να προκύψει το φαινόμενο της εσωστρέφειας. Επομένως κρίνεται επιτακτική η ανάγκη διαφύλαξης του ενιαίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης, της ομοιογένειάς της και της ισότητας σε αυτή, εφόσον η εκπαίδευση θεωρείται δημόσιο αγαθό.

Αναγκαίο είναι να επισημανθούν επιπλέον οι αρνητικές επιπτώσεις που επέρχονται σε οικογένειες από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα να εγγράψουν τα παιδιά τους στα λεγόμενα «καλά» σχολεία, ενώ οι ίδιοι, εξαιτίας του μορφωτικού τους επιπέδου, δεν μπορούν να έχουν την ίδια δυνατότητα άσκησης των δικαιωμάτων τους και δεν μπορούν να έχουν την ευκαιρία συμμετοχής στο διοικητικό συμβούλιο του σχολείου. Είναι ανέφικτο λοιπόν ο συναγωνισμός (μήπως ανταγωνισμός;) να είναι «ισότιμος» σε μια καπιταλιστική κοινωνία, όπως η αγγλική. Η εκπαίδευση των παιδιών δεν μπορεί να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των γονέων, πρέπει να τη μοιράζονται με την πολιτεία (Μαρξ, 1970). Για το λόγο αυτό το κράτος πρέπει να παρέχει κατάλληλη και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής και οικονομικής κατάστασης κτλ.

Ζητούμενο, επιπροσθέτως, αποτελεί η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, η οποία αφορά την παρακολούθηση και την υποστήριξη των στόχων της εκπαίδευσης. Μια αποτελεσματική διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας απαιτεί ισορροπία μεταξύ των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μπορούν να στηρίξουν την υπάρχουσα κατάσταση ή να αλλάξουν αυτή τη διαδικασία, εάν αυτό απαιτείται. Μια σημαντική παράμετρος στην αποτελεσματική αυτή εφαρμογή είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των κατάλληλων συστημάτων παρακολούθησης και

ανατροφοδότησης (Βλάχος κ.ά., 2008). Τέτοια συστήματα διαθέτει η αγγλική εκπαίδευση, όμως αποτελεί ερώτημα η αποτελεσματική προσφορά τους.

Συγκεκριμένα στην Αγγλία, η διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται μέσω της εξωτερικής και της εσωτερικής αξιολόγησης. Η εξωτερική αξιολόγηση σε αυτή τη χώρα εφαρμόζεται σε ένα αυστηρό πλαίσιο λογοδοσίας. Τα σχολεία λειτουργούν εντός ενός ιδιαίτερα ανταγωνιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα σχολεία τοποθετούνται σε πίνακες με βάση την επίδοση των μαθητών τους στις εξετάσεις και η αξιολόγηση σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί ως «διαχείριση της απόδοσης» (performance management) των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Η αξιοποίηση, η διατήρηση και η συνεχής κατάρτιση του προσωπικού που εκτελεί τις επιθεωρήσεις αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για μια αντικειμενική και ορθή αξιολόγηση. Θετική μπορεί να κριθεί η συνεργασία της σχολικής μονάδας με εξωτερικούς εταίρους, η οποία μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός κλίματος άκρως υποστηρικτικού για αυτή.

Επιπλέον, η εσωτερική αξιολόγηση, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα σημεία της εργασίας, είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και προϋποθέτει αρκετή προετοιμασία. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη η ανάλογη αποδοχή αυτής της διαδικασίας από όλο το προσωπικό του σχολείου ώστε να διεξαχθεί ομαλά χωρίς να προκύψουν προσκόμματα. Ταυτόχρονα οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της αξιολόγησης αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να τηρούν, σε μικρό ποσοστό βέβαια, αρνητική στάση απέναντι στα συστήματα της αξιολόγησης. Οι διαδικασίες αυτές θεωρούνται από αυτούς χρονοβόρες και δεσμεύουν εργασιακό χρόνο αναγκάζοντάς τους κάποιες φορές να επιμηκύνουν το ωράριο εργασίας τους χωρίς να αμείβονται. Αυτό έχει ως συνέπεια να δέχονται πίεση από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να έχουν πάντα έτοιμα όλα όσα απαιτεί η γραφειοκρατία και συγχρόνως να αποδίδουν άριστα στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Καταληκτικά, η ποιοτική εκπαίδευση για όλους αποτελεί ένα από τα θεμέλια της κοινωνικής συνοχής και της ανοικτής κοινωνίας. Η ποιοτική εκπαίδευση συνιστά κάτι πολύ περισσότερο από μια οικονομική επένδυση. Καθίσταται παράγοντας ουσιαστικής σημασίας για την προσωπική και την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, καθώς και για την οικονομική του ευημερία. Η ποιότητα της διδασκαλίας και η ποιότητα της διεύθυνσης των σχολείων θεωρούνται καθοριστικές προϋποθέσεις για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης. Ένα από τα βασικά στοιχεία, τα οποία στοχεύουν

στην αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, στη βελτίωση των κοινωνικών αποτελεσμάτων της και στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς της στα σχολεία είναι η παροχή αποφασιστικότερης στήριξης στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη μετάδοση των γνώσεων και των κοινών αξιών και στην παροχή στήριξης στους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτα κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα. Για να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντεπεξέρχονται σε αυτά τα απαιτητικά καθήκοντα, χρειάζονται στρατηγικές επενδύσεις. Με τον τρόπο αυτό θα υπάρχουν αποτελεσματικά διευθυντικά στελέχη στα σχολεία και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών θα βασίζεται σε υψηλής ποιότητας αρχική εκπαίδευση, ομαδική εργασία και επαγγελματική εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Ωστόσο, είναι δύσκολο να βρεθεί το τέλει σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σε όλο τον κόσμο (βλέπε ΟΟΣΑ) προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, γιατί όλοι θέλουν το καλύτερο για τη νεολαία, αφού αυτή αποτελεί το μέλλον για κάθε χώρα. Οι προσπάθειες αξίζει να συνεχιστούν!

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Altrichter H. / P. Posch / B. Somekh (2001), Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Bangs, J., & MacBeath, J. (2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38 (2), 331-343.

Bolton, A. (1995). A rose by another name: TQM in higher education. *Quality Assurance in Education*, 3(2), σσ. 13-18.

Bonstingl, J. J. (1992). *Schools of quality: an introduction to Total Quality Management in education*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Improvement.

Crawford, L. E., & Shatler, P. (1999). Total quality management in education: problems and issues for the classroom teacher. *The International Journal of Educational Management*, 13(2), σσ. 67-72.

Creemers B.P.M. & Kyriakides, L. (2009). Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29, 293 – 31.

Crosby, P. B. (1984). *Quality without tears: the art hassle-free management*. New York: McGraw-Hill.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis: quality, productivity and competitive position*. Cambridge: Cambridge University Press.

Department for Education (2015). *National standards of excellence for headteachers* Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers.

DfEE (1998). *Green Paper: Teachers Meeting the Challenge of Change*. London: HMSO.

DfEE (2001). *Schools Building on Success - Raising Standards, Promoting Diversity, Achieving Results*

- Department for Education (2010). The importance of teaching: the schools white paper 2010
- DfES (2002). Green Paper: Reforming the School Workforce. (October) Ref. No: DfES/0751/2002.
- EFQM (1999). The EFQM Excellence Model. European Foundation for Quality Management (EFQM), Brussels.
- EIPA (2009). Annual Report. European Institute of Public Administration, Maastricht.
- Engel C. (2002). Common Assessment Framework – the State of Affairs. Eipascope, 1/2002, Maastricht.
- Engel C. (2003). Quality management tools in CEE candidate countries, EIPA. Maastrich
- European Parliament (2018). Treaty on European Union (TEU) / Maastricht Treaty
- EUPAN (2011). Five Years of CAF 2006: From Adolescence to Maturity – What Next? European Public Administration Network. EIPA CAF Resource Center, Maastricht.
- Hadgraft, R., & Holocek, D. (1995). Viewpoint: towards total quality using problem-based learning. The International Journal of Engineering Education, 11(1), σσ. 8-13.
- Hedge, D. (επιμ.) (2015). Essays on Research Methodology. Mumbai, India: Springer India
- HM Government (2010). The importance of teaching: The schools white paper 2010, Cm7980, Norwich, TSO. Available at www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/CM%207980 [accessed 8 Nov 2012]
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). Educational Research: Quantitative, and Mixed Approaches. USA: Sage Publications Inc..
- Kenneth W. Howell, Victor, N. (2000). Curriculum-based Evaluation: Teaching and Decision Making, Wadsworth.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). Improving the urban high school: What works and why. New York: Teacher's College Press.

MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 28 (4), 385-399

MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*, Education International Research Institute & University of Cambridge, Brussels: Education International.

MacBeath, J. (2005). *Self – evaluation: Models, Tools and Examples of Practice*.

Macbeath, J, 2005, *School self-evaluation: Background, principles and key learning*, Nottingham, National College for School Leadership. Available at www.nationalcollege.org.uk/index/docinfo?id=21846&filename=self-evaluation-background-principles-key-learning.pdf [accessed 8 Nov 2012]

MacBeath, J. & Jacobsen L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marx, K. (1970). *Capital*, 3 Vol., Progress. Moscow

Matei L. & Lazar C - G. (2011). *Quality Management and the Reform of Public Administration in Several States in South-Eastern Europe. Comparative Analysis. Theoretical and Applied Economics*, XVIII, 4 (257), 65-98.

Maycut, 2005 *Beginning Qualitative Research: A Philosophical and Practical Guide*

McNamara, Gerry, O'Hara, Joe, Lisi, Penelope L. and Davidsdottir, Sigurlina (2011) 'Operationalising self-evaluation in schools: Experiences from Ireland and Iceland' *Irish Educational Studies*, 30: 1,63-82

Morris, E.(2001). *Professionalism and Trust – the future of teachers and teaching*. A speech to the Social Market Foundation

OECD (2012). *Policy framework for policy coherence for development*. Working Paper no 1.

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

O.E.C.D.(2005) *Performance- related Pay Policies for Government Employees*

OFSTED (2010). *Workforce reform in schools: has it made a difference?*

OFSTED (2018). School inspection handbook.

Rugg, G. & Petre, M. (2007). A Gentle Guide to Research Methods. Poland: Open University Press.

Scott, W. (1989). TQM expected to boost productivity, ensure survival of U.S. industry. Aviation Week, 13(23), σσ. 64-69.

Scriven Michael (1995). A unified theory approach to teacher evaluation.

Swaffield., S., & MacBeath J. (2006). Embedding Learning How to Learn in school policy: the challenge for leadership. Research Papers in Education, 21 (02), 201-215

Teigland, M. (1993). A study of the beliefs for total quality management comparing superintendents, board members, and classroom teachers in Iowa schools. Dissertation, Iowa State University, Professional Studies in Education, Ames.

The National Archives, The Education (Independent School Standards) Regulations 2014 No. 3283 Regulation 3

Thijs N. & Staes P. (2005). The Common Assessment Framework in European public administration: a state of affairs after five years. Eipascopie 2005/3, 41-49.

Ελληνική

Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, (1994). Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αρβανιτογιάννης, Ι. Σ., & Κούρτης, Λ. (2002). ISO 9000:2000. Παρουσίαση του νέου προτύπου. Σύγκριση με το ISO 9000:1994. Εφαρμογές του ISO 9000 σε παραγωγή προϊόντων και παροχή υπηρεσιών, διαχείριση ολικής ποιότητας, έρευνα αγοράς, ικανοποίηση καταναλωτή. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης

Βελισσαρίου, Ε. (2000). Ποιότητα και χαρακτηριστικά προσωπικού στον τουρισμό. Στο Ε. Μανώλογλου (Επιμ.), Διοίκηση τουρισμού και τουριστικών επιχειρήσεων (σσ. 161-191). Πάτρα: ΕΑΠ

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ., Βαβουράκη, Α. (2008). "Ποιότητα και εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις". Στο Η ποιότητα στην

εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σελ. 537-602). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδάνος.

Δούκας, Χ. (1997). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Ανακοίνωση της επιτροπής προς το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, το συμβούλιο, την ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική επιτροπή και την επιτροπή των περιφερειών. Βελτίωση και εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης. Βρυξέλλες, 7.12.2016 COM(2016) 941 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0941&from=EN> (τελ. ανάκτηση στις 15-4-2019).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/el/home>

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2006). Η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες και τα προϊόντα. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;. [χ.τ.]: Κριτική

Καραγιάννης Α., Φουρνιώτη Γ. (2010). “Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διαχείρισης Ποιότητας – Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας”

Κέφης Β. (2014). Διοίκηση ολικής ποιότητας. Αθήνα

Λαμπίρη- Δημάκη Ι. (1990). Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Λογοθέτης Μ. (1992). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003) Διδασκαλία και Αξιολόγηση , τ. Β΄, Γιάννενα

Μπάλιου Ελένη Μ. (2011) Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου : εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα : αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Μπρίνια, Β. (2008). Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης. Αθήνα: Σταμούλης

Νίκα Μ. (2008). Τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επιλογής στελεχών στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική μελέτη, Αθήνα

ΟΟΣΑ (2011), «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα»

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008) Η ποιότητα στην Εκπαίδευση

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 15, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 15, Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση

Παππά, Μ. Θ. (2005). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης & Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Παππά, Μ., & Θανόπουλος, Ι. (2006). Βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή πανεπιστημίου. Σπουδαί, 56(4), σσ. 58-82.

Παπαδάκης, Ν., & Γράβαλης, Δ. (2005). Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς. Αθήνα: Σαββάλας.

Παπαναστασίου Κωνσταντίνος (2017). Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Έκδοση Ιδιωτική.

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

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ., Στυλιάρης, Ε. (2015). «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετατροπής του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, περιοδικό Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων

Πράντζου-Κανιούρα Κ. (2005), Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας: εγχειρίδιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Σβώλης, Κ. (2017). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση.

Σπαθής, Α. (2006). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου, 2012 από thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_diet/Espolitl.doc

Στεφανάτος Σ., 2000, «Ολική Ποιότητα: Προγραμματισμός για την Ποιότητα», Τόμος Β', Εκδόσεις ΕΑΠ, Πάτρα

Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας (2007). Οδηγός Εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης, Αθήνα

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα (1985-2003). Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση, 34, σσ. 28-44.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Dausien, B. (2000/2013). Η ανακατασκευή του “φύλου” μέσα από τη “βιογραφία”. Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης, & Ε. Σιούτη (Επιμ.), *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* (Γ. Τσιώλης, & Θ. Τάσης, Μεταφρ., σσ. 223-250). Αθήνα: Νήσος.

MacBeath, J. & Jacobsen L. (2005). Η Αυταξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιστοσελίδες

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>

<http://www.efqm.org/>

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>

Παράρτημα

Κριτήρια αξιολόγησης του OFSTED για τους εκπαιδευτικούς. Πηγή: DfE (2011). Teachers' Standards (<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>)

PART ONE: TEACHING

A teacher must:

1 Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils

- establish a safe and stimulating environment for pupils, rooted in mutual respect
- set goals that stretch and challenge pupils of all backgrounds, abilities and dispositions
- demonstrate consistently the positive attitudes, values and behaviour which are expected of pupils.

2 Promote good progress and outcomes by pupils

- be accountable for pupils' attainment, progress and outcomes
- be aware of pupils' capabilities and their prior knowledge, and plan teaching to build on these
- guide pupils to reflect on the progress they have made and their emerging needs
- demonstrate knowledge and understanding of how pupils learn and how this impacts on teaching
- encourage pupils to take a responsible and conscientious attitude to their own work and study.

3 Demonstrate good subject and curriculum knowledge

- have a secure knowledge of the relevant subject(s) and curriculum areas, foster and maintain pupils' interest in the subject, and address misunderstandings
- demonstrate a critical understanding of developments in the subject and curriculum areas, and promote the value of scholarship
- demonstrate an understanding of and take responsibility for promoting high standards of literacy, articulation and the correct use of standard English, whatever the teacher's specialist subject
- if teaching early reading, demonstrate a clear understanding of systematic synthetic phonics
- if teaching early mathematics, demonstrate a clear understanding of appropriate teaching strategies.

4 Plan and teach well structured lessons

- impart knowledge and develop understanding through effective use of lesson time
- promote a love of learning and children's intellectual curiosity
- set homework and plan other out-of-class activities to consolidate and extend the knowledge and understanding pupils have acquired
- reflect systematically on the effectiveness of lessons and approaches to teaching
- contribute to the design and provision of an engaging curriculum within the relevant subject area(s).

5 Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils

- know when and how to differentiate appropriately, using approaches which enable pupils to be taught effectively
- have a secure understanding of how a range of factors can inhibit pupils' ability to learn, and how best to overcome these
- demonstrate an awareness of the physical, social and intellectual development of children, and know how to adapt teaching to support pupils' education at different stages of development
- have a clear understanding of the needs of all pupils, including those with special educational needs; those of high ability; those with English as an additional language; those with disabilities; and be able to use and evaluate distinctive teaching approaches to engage and support them.

6 Make accurate and productive use of assessment

- know and understand how to assess the relevant subject and curriculum areas, including statutory assessment requirements
- make use of formative and summative assessment to secure pupils' progress
- use relevant data to monitor progress, set targets, and plan subsequent lessons
- give pupils regular feedback, both orally and through accurate marking, and encourage pupils to respond to the feedback.

7 Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment

- have clear rules and routines for behaviour in classrooms, and take responsibility for promoting good and courteous behaviour both in classrooms and around the school, in accordance with the school's behaviour policy
- have high expectations of behaviour, and establish a framework for discipline with a range of strategies, using praise, sanctions and rewards consistently and fairly
- manage classes effectively, using approaches which are appropriate to pupils' needs in order to involve and motivate them
- maintain good relationships with pupils, exercise appropriate authority, and act decisively when necessary.

8 Fulfil wider professional responsibilities

- make a positive contribution to the wider life and ethos of the school
- develop effective professional relationships with colleagues, knowing how and when to draw on advice and specialist support
- deploy support staff effectively
- take responsibility for improving teaching through appropriate professional development, responding to advice and feedback from colleagues
- communicate effectively with parents with regard to pupils' achievements and well-being.

PART TWO: PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT

A teacher is expected to demonstrate consistently high standards of personal and professional conduct. The following statements define the behaviour and attitudes which set the required standard for conduct throughout a teacher's career.

- Teachers uphold public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school, by:
 - treating pupils with dignity, building relationships rooted in mutual respect, and at all times observing proper boundaries appropriate to a teacher's professional position
 - having regard for the need to safeguard pupils' well-being, in accordance with statutory provisions
 - showing tolerance of and respect for the rights of others
 - not undermining fundamental British values, including democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs
 - ensuring that personal beliefs are not expressed in ways which exploit pupils' vulnerability or might lead them to break the law.
- Teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality.
- Teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities.

