



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Τίτλος Εργασίας: Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της
αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου
Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας**

Μεταπτυχιακή εργασία

Φιλιπποπούλου Μαρία

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

**SCHOOL OF ENVIROMENT GEORGAFY AND APPLIES
ECONOMICS**

**DEPARTMENT ECONOMICS AND SUSTAINABLE ENVIROMENT
POSTGRADUATE PROGRAMME: EDUCATION AND CULTURE
COURSE: ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATION
UNITS**

**Title: Evaluation and self-assessment as part of decentralisation in education:
comparative study of Greece, the UK, Spain and Sweden**

Master Thesis

Student's name and surname: Filippopoulou Maria

Athens, 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ**

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή [ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ,
ΖΜΠΑΪΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ]**

**Όνομα Πρώτου Καθηγητή (Επιβλέπων/ουσα): ΚΟΥΤΟΥΖΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ
Καθηγητής, Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Όνομα Δεύτερου Καθηγητή: ΖΜΠΑΪΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής, Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο
Πανεπιστήμιο**

**Όνομα Τρίτου Καθηγητή ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ
Δρ., Τμήμα, Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Η Φιλιπποπούλου Μαρία

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

Αφιερώνεται στον Βασίλη, την Ευθυμία και τη Βάϊα

Ευχαριστώ από καρδιάς τον κ. Κουτούζη Εμμανουήλ για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση του προκειμένου να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Συντομογραφίες.....	8
Περίληψη στα Ελληνικά.....	9
Περίληψη στα Αγγλικά.....	10
Κατάλογος Εικόνων.....	11
Κατάλογος Πινάκων.....	11
A. Εισαγωγή	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ.....	20
1.1. Η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων στα συγκεντρωτικά συστήματα της Ευρώπης.....	20
1.2 Η περίπτωση της Ελλάδας ως παράδειγμα χώρας με περιορισμένα επίπεδα αυτονομίας και η σχετική νομοθεσία	21
1.2.1 Οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης που συνέβαλαν στην ενίσχυση της μερικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων.....	23
1.3 Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική	25
1.4 Ο ρόλος του διευθυντή στο «νέο σχολείο» με αυξημένη αυτονομία	26
1.5 Το πολιτικό οικονομικό κοινωνικό πλαίσιο και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ.....	30
2.1 Η έννοια της αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα	30
2.3 Ο Ρόλος της Τοπικής Κοινότητας και οι δυνατότητες συνεργασίας με το σχολείο: ο χαρακτήρας που αποκτά στα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης.....	35
2.4 Σχολικά Συμβούλια και Γνωμοδοτικές Επιτροπές: Μεγάλη Βρετανία, Ισπανία, Σουηδία, Ελλάδα	39
2.5 Η αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική στις χώρες σύγκρισης: Σχολική αυτονομία, αποκέντρωση και διάχυση αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΛΛΑΔΑΣ, ΗΝΩΜΕΝΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΙΣΠΑΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΟΥΗΔΙΑΣ.....	47
3.1 Το πολιτικό σύστημα των χωρών	47
3.2 Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των χωρών.....	50
3.3 Γενικά στοιχεία για την διοίκηση της εκπαίδευσης.....	54
3.3.1 Δομή εκπαιδευτικού συστήματος και επιλογή κύκλων εκπαίδευσης.....	58
3.3.2 Επιλογή κύκλων εκπαίδευσης	61

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

3.4 Μεθοδολογία.....	72
3.5 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας	73
3.6 Ο κίνδυνος της ιδιωτικοποίησης στο δημόσιο σχολείο με επίφαση μεταρρυθμίσεων.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ (Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Ισπανία)	75
4.1 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ως αφετηρία αυτονόμησης της .	75
4.1.1 Η διαδικασία και μεθοδολογία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	81
4.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	84
4.3 Συγκριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών: Είδη αξιολόγησης, φορείς, δείκτες, αξιοποίηση αποτελεσμάτων σε Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία και Ισπανία	92
4.3.1 Εσωτερική-Εξωτερική Αξιολόγηση	92
4.3.2 Φορείς Αξιολόγησης.....	104
4.3.3 Δείκτες αξιολόγησης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου	106
Συμπεράσματα.....	119
Βιβλιογραφία	122
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχεδιαγράμματα - Περιπτώσεις χωρών (Σουηδία, Αγγλία και Ουαλία, Ελλάδα, Ισπανία)	127

Λέξεις κλειδιά: αποκέντρωση, εκπαιδευτικό σύστημα, συγκέντρωση, αξιολόγηση, αυτονομία σχολικής μονάδας

Συντομογραφίες και ακρωνύμια

A. Π = Αναλυτικό Πρόγραμμα

ΑΣΕΠ= Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού

Δ.Ν.Τ= Διεθνές Νομισματικό Ταμείο

E.E = Ευρωπαϊκή Ένωση

E.O.K= Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

ΕΣΥΠ= Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας

ΙΝΕΔΙΒΙΜ: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης

ΚΕΕ = Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

T. A = Τοπική Αυτοδιοίκηση

ΟΟΣΑ = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Ο.Ε.Ο.Σ = Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας

ESO= Educación Secundaria Obligatoria = Υποχρεωτική Μέση Εκπαίδευση

LODE= Ley Orgánica de Derecho a la Educación = Οργανικός Νόμος Δικαίωμα στην Εκπαίδευση

LOGSE= Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España = Οργανικός Νόμος Γενικής Οργάνωσης Εκπαιδευτικού Συστήματος Ισπανίας

LOE: Ley Orgánica de Educación = Οργανικός Νόμος Εκπαίδευσης

NAE: Swedish National Agency for Education

OFSTED= Office for Standards in Education

OECD= Organisation for Economic Co-operation and Development

P.I.S.A = Programme for International Student Assessment

UNESCO = United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές στην επιστήμη, την τεχνολογία, καθώς και κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές εξελίξεις. Οι αλλαγές που συντελούνται, επηρεάζουν τη δομή και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων των διαφόρων χωρών. Τα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον όπως η αποκέντρωση της εκπαίδευσης, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που εξετάζονται στην παρούσα συγκριτική μελέτη, εγείρουν το ενδιαφέρον για το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η προσπέλαση εκπαιδευτικών συστημάτων του Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας ως παραδείγματα χωρών με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και του συστήματος αξιολόγησης τους, προκειμένου να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα που αναδεικνύονται μέσα από διαδικασίες και πρακτικές που υιοθετούνται με επίκεντρο την ευημερία του μαθητή.

Επιμέρους στόχος της συγκριτικής μελέτης, είναι να αναδειχθούν ομοιότητες και διαφορές ως προς τα μοντέλα αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εξεταζόμενες χώρες, με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα γύρω από τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν προκειμένου η αξιολόγηση να μπορεί να είναι το μέσο για τη επίτευξη των στόχων του σχολείου και της αύξησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος εξετάζεται η έννοια της σχολικής αυτονομίας σε συνάρτηση με τα περιθώρια που αφήνουν τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως της Ελλάδας, για την λήψη αποφάσεων που μπορούν να επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση.

ABSTRACT

The modern era is characterized by constant changes in science and technology and social, political, and cultural developments. These changes affect the structure and content of educational systems in various countries. Educational policy issues in a globalised environment, such as decentralization of education, the autonomy of the school unit and evaluation of school projects, are analysed in the specific comparative study and are of great interest to all members involved in education.

The purpose of this study is to investigate the educational systems of United Kingdom, Spain and Sweden as case studies of decentralized educational systems and additionally their evaluation methods, in order to draw useful conclusions from procedures and practices used in the above countries aiming at student well-being.

An individual goal of this comparative study is to identify similarities and differences regarding evaluation models used in these countries and draw conclusions about the necessary conditions to be met for evaluation to become a mean of achieving school goals and increasing study results. Finally, the study examines the concept of school autonomy in relation to the freedom allowed by centralized educational systems, such as the Greek system, to make decisions that could bring better results in education.

Πίνακας 1: Θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	77
Πίνακας 2: Κύριες δραστηριότητες αξιολόγησης ανά στάδιο	84
Πίνακας 3: Λειτουργίες, θεματικοί άξονες και δείκτες εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας (Ελλάδα)	107
Εικόνα 1: Μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ίδια επεξεργασία.....	93
Εικόνα 2: Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης	96
Εικόνα 3: Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο Ηνωμένο Βασίλειο.....	98
Εικόνα 4: Τα στάδια της αυτοαξιολόγησης στην Μ. Βρετανία	99
Εικόνα 5: Φορείς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας.....	105
Εικόνα 6: Λειτουργίες, Άξονες και Δείκτες για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.....	108
Εικόνα 7: Παράγοντες που συμβάλλουν στην βελτίωση και την ευημερία των μαθητών ...	111
Σχεδιάγραμμα 1: Η αξιολόγηση του σχολείου.....	62

A. Εισαγωγή

Η έννοια της σχολικής ή εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διεθνή βιβλιογραφία: εξελικτική θεώρηση του όρου της διοίκησης στο σχολικό πλαίσιο

Οι περισσότερες προσπάθειες προσπέλασης του όρου «σχολική ηγεσία» αναπόφευκτα οδηγούν στην μελέτη της έννοιας της ηγεσίας, η οποία εξετάζεται από τους μελετητές του κλάδου της εκπαίδευσης στο ειδικό πλαίσιο του σχολείου. Ορμώμενοι από τις θεμελιώδεις θεωρίες της ηγεσίας που έχουν διατυπωθεί και εξελίσσονται ανάλογα με την εποχή και κοινωνία, η έννοια της ηγεσίας μελετάται σε συνάρτηση με τις προϋποθέσεις, τους παράγοντες και τις παραμέτρους βάσει των οποίων λαμβάνονται αποφάσεις και συνδέεται με συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές του σχολείου (Κατσαρός, 2008: 107). Σύμφωνα με τους Hallinger και Murphy (1986), η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζεται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών:

- α. την αποστολή του σχολείου
- β. τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και
- γ. την ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα.

Μια νέα σύλληψη της σχολικής ηγεσίας παρατίθεται από τον Lambert (1998) ο οποίος προβάλλει στον ορισμό τη δημοκρατική διάσταση της σχολικής ηγεσίας ως διαδικασία αμοιβαίας μάθησης η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους σχολικούς εταίρους, με κοινό όραμα για το σχολείο (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, μέλη της τοπικής κοινότητας).

Οι πρώιμες θεωρίες ηγεσίας εστίαζαν στα βιολογικά και κληρονομικά χαρακτηριστικά του ηγέτη (ευγονική θεωρία) με την πάροδο του χρόνου όμως μετατοπίστηκαν στην επιλογή εκείνων που διέθεταν τα κατάλληλα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές για μελλοντικοί ηγέτες (Horner, 2004: 27). Χρονολογικά η απαρχή των θεωριών τοποθετείται στα μέσα του 18^{ου} προς αρχές του 19^{ου} αιώνα με τη θεωρία των Βέμπερ «περί διαχωρισμού προσωπικής και υπηρεσιακής εξουσίας» που σήμαινε τον εξορθολογισμό στη διοίκηση και θεμελίωση οργανωσιακής συμπεριφοράς (Weber, 1978).

Η κοινωνική ουμανιστική προσέγγιση της διοίκησης που σηματοδοτούσε τη μεταβολή της κουλτούρας της διοίκησης με επίκεντρο τον άνθρωπο, υιοθετήθηκε από τους μετέπειτα υπέρμαχους, προσαρμοσμένη σε επίπεδο σχολικής διοίκησης με πρακτικές που προωθούσαν τον προοδευτισμό και τη συμμετοχικότητα που αντιμετώπιζε το σχολείο ως ένα ανοιχτό σύστημα (Hoy and Miskel, 2001). Αυτές οι πρακτικές είχαν ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση των εσωτερικών διεργασιών του σχολείου που συμβαδίζει με τις εξελίξεις στην κοινωνία, το οικονομικό περιβάλλον, την διεθνή και εσωτερική πολιτική (Θεοφιλίδης, 2012:118).

Από το 1960 και έπειτα καθίσταται επιτακτικότερη η αναγκαιότητα της μελέτης άλλων

παραγόντων που διαμορφώνουν το πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα η τεχνολογία και άλλες εξωτερικές περιβαλλοντικές επιδράσεις. Στη μελέτη του κλάδου υπεισήλθαν επιρροές επιστημών της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας, εκπρόσωποι των οποίων έδωσαν βαρύτητα στη σημασία της οργανωτικής κουλτούρας, της οργανωσιακής συμπεριφοράς μέσα σε ιδιαίτερες συνθήκες οργάνωσης (Jones, 2016).

Οι σύγχρονες θεωρίες σχολικής διοίκησης, απομακρύνονται από παραδοχές που προέρχονται από την τυπική και νόμιμη εξουσία του διευθυντή, καθώς αυτή δεν ισχύει *defacto* ή *jure*. Με την πάροδο του χρόνου έγινε κατανοητό ότι η διοίκηση προκύπτει και διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλέγμα ιδιαίτερων αναγκών και συνθηκών. Ο τελευταίος ισχυρισμός συνοψίζεται από τον Spillane ως εξής : *«Οι ηγέτες αντιδρούν σε καταστάσεις οι οποίες καθορίζονται από τις πράξεις άλλων»* (Spillane, 2005).

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης εξετάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κλάδος που αφορά την οργάνωση και τη διοίκηση του ευρύτερου σχολικού συστήματος (*administration*), την οργάνωση και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (*school management*) σε αλληλεξάρτηση με την οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης (*classroom management*) (Ματσαγγούρας, 1999:9).

Σύμφωνα με τη Σαϊτή, η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι βασικός παράγοντας που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα: *«Στην περίπτωση της σχολικής μονάδας οι συντονισμένες δραστηριότητες μιας ομάδας, προκύπτουν από καθορισμένους και αντικειμενικούς στόχους με το σχολικό ηγέτη να παρακινεί και να καθοδηγεί τους εμπλεκόμενους παράγοντες προς την κατεύθυνση που θα ωφελήσει τον οργανισμό και θα επιφέρει τελικά τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα»* (Σαϊτή και Σαϊτης, 2011: 66-69).

Τα διάφορα μοντέλα σχολικής ηγεσίας (γραφειοκρατικά, κοινοτικά, πλουραλιστικά ή συμμετοχικά) σχετίζονται και επηρεάζονται άμεσα με τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα (συγκεντρωτικά, αποκεντρωτικά ή μικτής φύσης) που υπηρετούν κατά κοινό σκοπό την εκπαίδευση των παιδιών και γι' αυτό το λόγο συχνά στην βιβλιογραφία παράλληλα με την έννοια της ηγεσίας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, εμφανίζεται η έννοια της αποτελεσματικότητας (*effectiveness*) είτε της αποδοτικότητας (*efficiency*) των σχολικών μονάδων (Κουτούζης, 2008).

Η αποτελεσματικότητα αφορά την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας ενώ η αποδοτικότητα περιλαμβάνει το σύνολο των συντονισμένων προσπαθειών, τη θυσία προκειμένου να λειτουργήσουν καλύτερα εσωτερικά θέματα και διαδικασίες του οργανισμού. Οι συντονισμένες προσπάθειες της διοίκησης, δύνανται να αποδώσουν τα μέγιστα αποτελέσματα όταν η ηγεσία που υπηρετεί είναι η κατανόηση και η εφαρμογή της πράξης της ηγεσίας που τοποθετεί το καλό εκείνων που καθοδηγούνται πέρα από την ιδιοτέλειά του (Παπαλόη,

1999:81).

Ειδικά για την περίπτωση της σχολικής ηγεσίας, επισημαίνεται ότι οφείλει να στρέφει το ενδιαφέρον της προς τους εκπαιδευτικούς και μέσω της παρακίνησης να επιδιώκει τη δέσμευσή τους προς το σχολικό οργανισμό, παρέχοντας τους την απαραίτητη υποστήριξη και αξιοποιώντας στο έπακρο όλες τις δυνατότητες τους (Κουτούζης, 1999: 86).

Η αλληλεξάρτηση της σχολικής ηγεσίας με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, σηματοδοτεί τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, ο οποίος μέσω της διοίκησης που ασκεί, επιδρά έμμεσα αλλά καταλυτικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών του σχολείου (Ράπτης, 2020). Ανάλογα με το στυλ της ηγεσίας που επιλέγεται, διαφοροποιούνται και τα αποτελέσματα που προκύπτουν για τη σχολική μονάδα. Στην πράξη έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική για τα σχολεία και τους μαθητές όταν το στυλ της ηγεσίας τείνει να είναι η κατανεμημένη ηγεσία¹ (Leithwood, 1994).

Η σχολική ηγεσία νοείται ως μια διαδικασία επιρροής από τους ηγέτες στο προσωπικό που δημιουργεί την αναγκαιότητα για δέσμευση και επαγγελματισμό η οποία εκπορεύεται από όραμα, αξίες και δύναται να επιφέρει μια θετική αλλαγή στο σχολείο, σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της κοινότητας και αποτελεί κίνητρο για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών προς όφελος του οργανισμού (Bush and Glover, 2003).

Η ύπαρξη ισχυρής σχολικής ηγεσίας, κατά κοινή διαπίστωση, αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας και αξίζει να σημειωθεί ότι συνυφαίνεται σημαντικά με την έννοια της «αλλαγής» η οποία επαναλαμβάνεται στη διεθνή βιβλιογραφία ενισχύοντας την διατύπωση των Leithwood και Sammons (2006) για την αναγκαιότητα να μην θεωρείται η ηγεσία μονοπώλιο του ατόμου, αλλά αποτέλεσμα συνεργειών.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε σχέση με τον τρόπο που οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν στη σχολική ηγεσία, μας οδηγούν προς τη διαπίστωση ότι ανάλογα με το στυλ της ηγεσίας που επιλέγεται (καθοδηγητική, συμμετοχική, επιχειρηματική) δημιουργούνται διαφορετικοί συσχετισμοί, καθώς δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να λειτουργεί ευεργετικά σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Από την άλλη μεριά, η διατήρηση στοιχείων από διαφορετικά είδη ηγεσίας και η προσήλωση στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Πασιαρδής, Bauckmann, 2013).

Οι έρευνες για τη σχολική ηγεσία, συγκλίνουν στην ανάδειξη της σπουδαιότητας του

¹ Μορφή ηγεσίας που εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν κατά την εκτέλεση των εργασιών αυτών ανάμεσα στους ηγέτες, τους υφιστάμενους και τις περιστάσεις υπό τις οποίες διεκπεραιώνουν τις ηγετικές αρμοδιότητές τους.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

ρόλου του σχολικού ηγέτη για την αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, ωστόσο η ηγεσία είναι πολυσχιδής έννοια και πολυεπίπεδη καθώς επηρεάζεται από παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο και τους μαθητές του και το ευρύτερο περιβάλλον που τα πλαισιώνει. Ως εκ τούτου ο διευθυντής καλείται να προσαρμόσει το στυλ ηγεσίας ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες και περιστάσεις και να εναλλάσσει τον τρόπο με τον οποίο διοικεί εφόσον στη μπορεί να επιλέξει εναλλακτικές μορφές διοίκησης που θα του επιτρέψουν να προσαρμόσει τους πολλαπλούς ρόλους (εκπαιδευτικός, εμπυχωτικός, μετασχηματιστικός, εμπυχωτής) στην πραγματικότητα του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Αυτές τις αλλαγές είναι σημαντικό να γνωρίζει πως να τις διαχειρίζεται (Fullan, 1991).

Είναι γεγονός ότι για να μπορέσει ο σχολικός διευθυντής να εφαρμόσει τις τεχνικές ηγεσίας που επιλέγει και να αναδείξει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου που διοικεί μέσα από ευκαιρίες (απόκτηση δεξιοτήτων, καθοδήγηση για τη βελτίωση της διδασκαλίας, επιμόρφωση) τα σχολεία οφείλουν να αναμορφώσουν το πλαίσιο λειτουργίας τους ώστε ο ρόλος του διευθυντή να ασκείται επίσημα (Danielson και Πασιαρδής, 2014: 163).

Η σχολική ηγεσία στο συγκείμενο των συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων

Τα εκπαιδευτικά συστήματα ανάλογα με τον βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της διοικητικής τους δομής, διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα χωρίς να εμφανίζονται σε παγκόσμιο επίπεδο στην ίδια αναλογία (Τριανταφύλλου, 2020). Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια τάση προς την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε πολλές χώρες σε τοπικό επίπεδο ή σε επίπεδο περιφέρειας ειδικά στην Ανατολική Ευρώπη αλλά επίσης στην Ασία, τη Λατινική Αμερική και την Αφρική (Wayne and Ferrare, 2015). Στις χώρες του πρώην Ανατολικού μπλοκ, αυτή η μετάβαση σε αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης, έγινε με την αλλαγή του καθεστώτος της κυβέρνησης (Τσεχία, Πολωνία, Σλοβενία, Εσθονία κ.α.). Εκτός τούτου, η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος σε πολλές χώρες προέκυψε ως αναγκαιότητα της συνολικής βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων.

Η UNESCO (2018) συνοψίζει τα βασικά κίνητρα που ωθούν τις χώρες να μετατρέψουν το εκπαιδευτικό σύστημα τους σε αποκεντρωμένο:

- α. για να ενισχύσουν την συμμετοχικότητα στη λήψη των αποφάσεων προκειμένου να αξιοποιήσουν καλύτερα τους οικονομικούς πόρους
- β. για να προσαρμόσουν ορθότερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους στις ανάγκες της κάθε σχολική μονάδας

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

- γ. να μετατοπίσουν την διαχείριση των οικονομικών τους πόρων από εθνικό σε τοπικό επίπεδο
- δ. να αποδώσουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερη αυτονομία.

Όπως επισημαίνεται από τον Welsh, η μεταστροφή σε νέες μορφές διοίκησης και συστημάτων εκπαίδευσης οφείλεται στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η οποία αποδυνάμωσε σημαντικά το φαινόμενο της γραφειοκρατίας (Welsh, 1999). Η αλλαγή σε νέες μορφές διοίκησης γίνεται επιτακτικότερη για τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία πλέον αδυνατούν να απορροφήσουν τους κραδασμούς που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα των αναγκών που έχει η κάθε κοινωνία (Brennen, 2000).

Το συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας (centralization) συνεπάγεται με την άσκηση της εξουσίας συγκεντρωμένης στο αναγνωρισμένο νομικό πρόσωπο του κράτους, το οποίο αναθέτει σε κεντρικά όργανα ή κεντρικές υπηρεσίες τη διαχείριση όλων των διοικητικών θεμάτων τοπικού ή κεντρικού ενδιαφέροντος. Τα περιφερειακά όργανα δεν έχουν την ευχέρεια συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αλλά εκτελούν αποφάσεις που προέρχονται από τα κεντρικά όργανα (Μιχόπουλος, 1993). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το επίπεδο συγκέντρωσης δεν είναι πάντα το ίδιο και δεν συναντάται πάντοτε στην ακραία εκδοχή του (αυστηρή ιεραρχία και τις αποφάσεις να λαμβάνονται από την κορυφή της πυραμίδας με τους υφισταμένους να έχουν μόνο εκτελεστική εξουσία - συμπτύκωση) αλλά παρουσιάζεται σε μια μετριασμένη μορφή όπου υπάρχει ο έλεγχος από τις κεντρικές εξουσίες, με μεταφορά δικαιοδοσιών στη λήψη αποφάσεων από τοπικά ή περιφερειακά όργανα (αποσυμπτύκωση). Κατά συνέπεια όπως προκύπτει από τα παραπάνω, κανένα δυναμικό σύστημα δεν εφαρμόζεται με απόλυτο τρόπο όταν μπορούν να εμφανιστούν σε αυτό και στοιχεία άλλου (Παπαχατζής, 1990).

Σύμφωνα με την Ηλιού (1992: 89-90), ο συγκεντρωτισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής που συνοδεύεται από την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την τοπική αυτονομία, προσδίδει τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην παιδεία, αναγνωρίζοντας την επιδίωξη του συστήματος να αντιμετωπίσει με ίσους όρους διαφορετικούς πληθυσμούς. Αναγνωρίζοντας αυτή τη θετική πλευρά του συστήματος η Σαΐτη επισημαίνει τους κινδύνους και την παθογένεια της γραφειοκρατίας που κρύβεται πίσω από την δημιουργία ενιαίας οργανωτικής σκέψης και δράσης.

Στον αντίποδα του συγκεντρωτισμού, βρίσκεται η έννοια της αποκέντρωσης (decentralization), όπου η λήψη των αποφάσεων πραγματοποιείται στα πλαίσια του σχολείου, του οποίου το προσωπικό κατέχει τη δικαιοδοσία να το διοικεί ως προς ένα ή περισσότερα πεδία: προϋπολογισμός, αναλυτικό πρόγραμμα και προσωπικό. Με άλλα λόγια η αποκέντρωση συνεπάγεται με τη μεταφορά εξουσιών από κεντρικούς μηχανισμούς σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο και κατ' αυτό τον τρόπο, συντομεύεται ο χρόνος της λήψης των αποφάσεων χωρίς να

προηγείται έγκριση από τις κεντρικές πολιτικές αρχές, ενώ παράλληλα τονώνεται το αίσθημα της ευθύνης των ληπτών.

Η στρατηγική της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση, δεν ορίζεται με σαφήνεια, αναφέρεται ωστόσο σε μια ανεξάρτητη και αυτόνομη διοίκηση, με δικαιοδοσία να λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να εξαρτάται από την κεντρική κυβέρνηση. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία που γίνεται αναφορά σε χώρες κατά βάση του δυτικού κόσμου η στρατηγική της αποκέντρωσης ταυτίζεται με την Περιφέρεια που δρα και αποφασίζει σε τοπικό επίπεδο (Galtung 1974, Brown 1990).

Όπως αναφέρει ο Rondinelli (1983) τις τελευταίες δεκαετίες, η αποκέντρωση ως διοικητικό μοντέλο, τείνει να εφαρμόζεται παγκοσμίως, κατά κύριο λόγο στις δυτικές κοινωνίες και τις αναπτυσσόμενες χώρες. Σε αρκετές περιπτώσεις, η αποκέντρωση είναι συνυφασμένη με τον εκδημοκρατισμό και την ενίσχυση της δημοκρατίας, καθώς δημιουργείται η αναγκαιότητα αυτονόμησης των σχολείων, καθώς και η επιτακτικότητα της προσαρμογής των σχολικών μονάδων στο πλαίσιο μιας τοπικής κοινωνίας όπου επικρατούν ιδιαίτερες συνθήκες (Karlsen, 2000).

Σε έρευνα που έχει διεξάγει ο ΟΟΣΑ (2016), περιλαμβάνονται συγκεντρωτικά στοιχεία που προκύπτουν συγκριτικά με το βαθμό σχολικής αυτονομίας κάθε χώρα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι δεν είναι καθόλου εύκολο η σχολική αυτονομία να προσδιοριστεί ποσοτικά καθώς στη σύγκριση λαμβάνονται υπόψη κυρίως ποιοτικά κριτήρια, που αφορούν την εσωτερική λειτουργία των σχολικών μονάδων, όπως το ποσοστό των αποφάσεων που λαμβάνονται σε τοπικό επίπεδο από τα σχολικά συμβούλια, τους διευθυντές ή ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αποφάσεις που αφορούν την διαχείριση των κονδυλίων που διατίθενται για την εκπαίδευση, την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης μαθητών ή εκπαιδευτικών κ.λπ. Παράλληλα η ίδια έρευνα εξηγεί τους λόγους για τους οποίους δεν είναι εύκολο να εξαχθούν συμπεράσματα που εξαίρουν το ένα σύστημα και υποδαυλίζουν την αξία του άλλου, καθώς πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες που επιδρούν σε μια χώρα όπως το δημογραφικό, η οικονομία της, το ποσοστό των μεταναστών που διαθέτει μια χώρα, η μορφολογία και ο πληθυσμός της.

Επιπλέον δημιουργείται προβληματισμός γύρω από το κατά πόσο η αποκέντρωση μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα στην Ισπανία, η αποκέντρωση επηρέασε αρνητικά στην αρχή την επαγγελματική εκπαίδευση και ίσως για αυτό κάποιες χώρες όπως η Γερμανία διατήρησαν το συγκεντρωτικό σύστημα στην επαγγελματική εκπαίδευση ενώ αποκέντρωσαν την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια (Παγκόσμια Τράπεζα, 2016).

Κατά την συγκριτική προσέγγιση των συστημάτων, εντοπίζονται ουσιαστικές διαφορές που επιδρούν καταλυτικά στον πυρήνα της λειτουργίας του σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι μέθοδοι με τους οποίους επιλέγεται και αξιολογείται ο διευθυντής. Στις περισσότερες χώρες οι διευθυντές στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, προσελκύονται από γονείς, εκπαιδευτικούς, προσλαμβάνουσες αρχές, οι οποίοι εκπροσωπούνται από επιτροπές που πραγματοποιούν τις διαδικασίες επιλογής οι οποίες εναλλάσσονται στα διάφορα στάδια των διαδικασιών.

Η ποικιλία της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων που συμμετέχουν, εκφράζει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της τοπικής κοινότητας (Καλογιάννης, 2013). Για παράδειγμα στην Αγγλία, τη Δανία, την Αυστραλία, τη Σιγκαπούρη, την ευθύνη των διαδικασιών επιλογής σχολικών ηγετών έχουν τα σχολεία ενώ στα συγκεντρωτικά συστήματα της Σιγκαπούρης, της Ελλάδας, της Γαλλίας και κρατιδίων της Γερμανίας, την ευθύνη έχει το αρμόδιο Υπουργείο. Οι επιτροπές συγκροτούνται από τη σχολική περιφέρεια, το σχολείο, την τοπική κοινότητα, είτε το ίδιο το Υπουργείο (Huber, Pashiardis 2010).

Η επιλογή σχολικών ηγετών διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα που διαθέτουν. Σε ορισμένες χώρες όπως στη Γαλλία, διεξάγεται διαγωνισμός για την πρόσληψη διευθυντών δευτεροβάθμιας η οποία συνδυάζεται με προφορική εξέταση, ενώ σε άλλες χώρες τον τελικό λόγο έχει το Υπουργείο Παιδείας το οποίο καθορίζει τον τρόπο επιλογής. Η συνέντευξη συναντάται συχνά ως μέθοδος επιλογής διευθυντών η οποία αξιολογείται με συνδυασμό κριτηρίων τυπικών προσόντων τα οποία αλλάζουν από χώρα σε χώρα. Στην Αγγλία και τις ΗΠΑ τα κριτήρια αυτά καθορίζονται βάσει εθνικού καταλόγου προτύπων ενώ στην Γερμανία αποτιμάται η απόδοση στην θέση που κατείχε πριν. Στην Κύπρο κριτήριο για την επιλογή διευθυντών είναι τα έτη προϋπηρεσίας και η εμπειρία (Eurydice, 2021).

Έχοντας εστιάσει στις παραπάνω αναφορές η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να αναδείξει σημαντικές πτυχές κατά την ανάλυση τεσσάρων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, λαμβάνοντας υπόψη την οργανωτική και διοικητική τους οργάνωση με προσανατολισμό την υιοθέτηση ευρωπαϊκών πολιτικών στη σχολική εκπαίδευση και επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το πλαίσιο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και τα περιθώρια αυτονομίας της μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο κυρίαρχος λόγος της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα έθνη – κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Σουηδία) και πώς

διαμορφώνεται ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας;

- Ποιος είναι ο βαθμός εμπλοκής των τοπικών φορέων και της τοπικής κοινότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα;
- Από ποιους παράγοντες οι παράγοντες διαμορφώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα και ποια είναι η βαρύτητα που δίδεται από τη σχολική μονάδα ανάλογα με τα περιθώρια της να τα επηρεάσει;

Από τα παραπάνω προκύπτει η βασική προβληματική της βιβλιογραφίας η οποία παρουσιάζεται με την εξής δομή:

Το κείμενο της εργασίας είναι δομημένο σε τέσσερα τμήματα. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπέλαση της συγκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης μέσα από και παρουσιάζεται το πλαίσιο που σχηματίζει την σχετική ή περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα καθώς και τα νομοθετήματα που συνέβαλλαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζεται η σχολική αυτονομία και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της μέσα από τις μεταρρυθμίσεις, τη σχετική νομοθεσία. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στην περίπτωση της Ελλάδας ως παράδειγμα χώρας με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με περιθώρια αυτονομίας της σχολικής μονάδας και προσεγγίζεται ο ρόλος που καλείται να παίζει ο διευθυντής στη διοίκηση του σχολείου που διαρκώς αλλάζει.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η έννοια της αποκέντρωσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης μέσα από την παρουσίαση των κυριότερων συστατικών που διέπουν την εκπαίδευση χωρών που διαθέτουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον εστιάζει στην βαρύτητα που αποδίδουν οι χώρες με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα στην συμμετοχή της τοπικής κοινότητας, των τοπικών φορέων και άλλων θεσμικών οργάνων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται εκτεταμένη αναφορά στο πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών και αναλύονται οι κύκλοι της υποχρεωτικής και μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα εξετάζεται η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών σύγκρισης καθώς και οι κυριότερες μεταρρυθμίσεις στην ιστορία της εκπαίδευσης τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικοί άξονες που θεμελιώνουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και γίνεται σύγκριση ως προς τον κάθε άξονα ξεχωριστά ανάμεσα στην Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Σουηδία και την Ισπανία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

1.1. Η σχετική αυτονομία των σχολικών μονάδων στα συγκεντρωτικά συστήματα της Ευρώπης

Η ανταπόκριση της σχολικής μονάδας στις έξωθεν απαιτήσεις θα είναι ταχύτερη, όταν η κάθε σχολική μονάδα έχει τα μέσα και την υποστήριξη των επιμέρους παραγόντων της»

Neave Guy, 1998

Η σχολική αυτονομία αναφέρεται στην δυνατότητα της σχολικής μονάδας και του ανθρώπινου δυναμικού της να διαχειρίζεται καθημερινές δυσκολίες και θέματα που αφορούν τη διαδικασία της μάθησης αλλά και να αποφασίζει για αυτά (Moos, 2013).

Στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και η λήψη σημαντικών αποφάσεων γίνεται από την κεντρική κυβέρνηση (απόλυτη συγκέντρωση). Μια διαφορετική πραγματικότητα διαμορφώνεται στην περίπτωση προσπάθειας αποκέντρωσης εντός των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, η οποία στη βιβλιογραφία συναντάται ως συμπυκνωμένη (concentration) ή αποσυμπυκνωμένη εξουσία (deconcentration) (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου 1990, σελ.45-47).

Η έννοια της σχετική ή περιορισμένης αυτονομίας του σχολείου, συνυφαίνεται με την «αλλαγή του εκπαιδευτικού παραδείγματος» σε διεθνές επίπεδο και αφορά το δικαίωμα μιας πολιτικής ή κοινωνικής ομάδας να καθορίζει τους νόμους χωρίς να υπάρχει επέμβαση ή εξάρτηση από εξωτερικούς παράγοντες. (OECD, 2008).

Όπως επισημαίνεται από τον Caldwell (2016) ο ορισμός της έννοιας «αυτονομία» σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει ελλείψεις, διότι δεν είναι δυνατό να προσδιορίσουμε τον βαθμό αυτονομίας και όλες τις διαστάσεις της. Ωστόσο, η σχετική αυτονομία δηλώνει κατά βάση τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα και το προκαθορισμένο πλαίσιο επιλογών της σχολικής μονάδας εντός του οποίου οι αποφάσεις λαμβάνονται μετά από έγκριση.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σήμερα, η σχολική αυτονομία τείνει να αποτελέσει κοινή , καθώς μέσω αυτής οι σχολικές μονάδες μπορούν να επιδιώξουν καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση και μεγαλύτερη διδακτική ελευθερία για τον εκπαιδευτικό του οποίου η δράση αποκτά όλα τα χαρακτηριστικά του επαγγελματία (Παπακωνσταντίνου, 2002).

Το επίπεδο αυτονομίας στις ευρωπαϊκές χώρες, ορίζεται με εκπαιδευτικούς όρους Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

εφόσον αφορά τη διασφάλιση της διδακτικής ελευθερίας. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτονομίας, η εκπαιδευτική μονάδα είναι αρμόδια για τα Αναλυτικά Προγράμματα, τη διαμόρφωση του περιεχομένου των μαθημάτων και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής ύλης στις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας.

Σε εκθέσεις του ΟΟΣΑ και του Ευρωπαϊκού δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση, παρουσιάζονται οι πτυχές της σχολικής αυτονομίας που σχετίζονται με θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης, οι οποίες καθορίζουν το βαθμό αυτονομίας της.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη (2008), οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σήμερα διαθέτουν μερική αυτονομία στις σχολικές μονάδες ενώ επικρατεί μεγάλη αυτονομία ως προς την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. Στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζεται σχηματικά η συγκεκριμένη διαπίστωση.



(Πηγή: Ευρυδίκη 2008 – αρίθμηση από το πρωτότυπο)

Σύμφωνα με την Καρκατσέλιου (2017), οι θετικές διαστάσεις της σχολικής αυτονομίας έχουν ως αποτέλεσμα «την ελεύθερη δράση του σχολείου, τη διαμόρφωση δικής του κουλτούρας, τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και την προσαρμογή των Αναλυτικών προγραμμάτων στις ανάγκες των μαθητών»

1.2 Η περίπτωση της Ελλάδας ως παράδειγμα χώρας με περιορισμένα επίπεδα αυτονομίας και η σχετική νομοθεσία

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και αποτελεί μείζονος σημασίας θέμα για τους διεθνείς οργανισμούς. Στην Ελλάδα, παρά της διάφορες προσπάθειες αποκεντρωτικού χαρακτήρα, το εκπαιδευτικό σύστημα όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΟΑΣΑ (2011) παραμένει αρκετά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό και ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Με εξαίρεση ορισμένα εκπαιδευτικά θέματα που διεκπεραιώνονται στην Περιφέρεια, η αποκέντρωση αποτελεί αναγκαία προτεραιότητα ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί φορείς να ασκούν αποκεντρωμένη πολιτική σε όποιες αρμοδιότητες έχουν. Επιπλέον, δημιουργείται αυξημένη αναγκαιότητα σε ό,τι αφορά την επιλογή του προσωπικού, τις αποσπάσεις και τις μεταθέσεις και την μελλοντική δυνατότητα της περιφέρειας να μπορεί να τις πραγματοποιήσει χωρίς να περιμένει την έγκριση από το κέντρο. Το θέμα της συμμετοχής του πολίτη και των κοινωνικών φορέων τίθεται ολοένα και περισσότερο στο προσκήνιο, καθώς κάτι τέτοιο θα άνοιγε νέες προοπτικές στον τρόπο με τον οποίο ασκείται διοίκηση.

Μολονότι η Ελλάδα συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις χώρες που διαθέτουν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση μεταστροφής του με χαρακτηριστικά αποκέντρωσης. Οι πρόσφατοι νόμοι, δείχνουν την πρόθεση των κυβερνήσεων να αυξήσουν τα επίπεδα αυτονομίας και τις αρμοδιότητες των σχολικών μονάδων. Το μεγάλο διακύβευμα στην αναμόρφωση του σχολείου, έγκειται στη την απομάκρυνση των διευθυντών από τον γραφειοκρατικό - διαχειριστικό τους ρόλο, ο οποίος περιόριζε τα περιθώρια διοίκησης (Κουτούζης, 2008).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και η αποσαφήνιση του είδους της, (είναι διοικητική ή παιδαγωγική ή συνδυασμός αυτών) αποτελεί διαδικασία η οποία προέρχεται από συγκεκριμένη πολιτική, η οποία έχει σχεδιαστεί για το συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και δεν επιβάλλεται ξαφνικά ως «διεθνής τάση» σε περιβάλλον παγκοσμιοποίησης. Ως εκ τούτου πρέπει να προσαρμόζεται στις συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε χώρα (πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές) και στις δομές που διαθέτει. Το γεγονός αυτό εξηγεί τα διαφορετικά επίπεδα αυτονομίας που παρουσιάζονται από χώρα σε χώρα. (Παπακωνσταντίνου, 2013).

Το πέραςμα της Ελλάδας σε ένα διαφορετικό μοντέλο ρύθμισης της εκπαίδευσης με στοιχεία αυξημένης αυτονομίας, χρειάζεται χρόνο και αποδοχή, από όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Χρειάζεται επαρκής κατάρτιση τόσο από τα διοικητικά στελέχη όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η διοίκηση της εκπαίδευσης ως γνωστικό αντικείμενο, τα τελευταία χρόνια, ακολουθείται σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών από ολοένα και περισσότερα μέλη της εκπαίδευσης τα οποία προετοιμάζονται να διαδραματίσουν ένα νέο ρόλο μέσα σε ένα σχολείο πιο αυτόνομο.

Παρακάτω θα επικεντρωθούμε στις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις που συνέβαλαν στην ενδυνάμωση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα, ώστε να γίνει πιο αντιληπτή η διαμόρφωση της τωρινής κατάστασης μερικής ή περιορισμένης αυτονομίας. Ο νόμος που δημιούργησε τις βασικές προϋποθέσεις αυτονομίας της σχολικής μονάδας τέθηκε σε εφαρμογή

το 1985. Ο πρόσφατος νόμος που περιλαμβάνει διατάξεις που σχετίζονται με την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (2021) στις οποίες συμμετέχει ενεργά η τοπική κοινότητα και οι οποίες αυξάνουν τα επίπεδα λογοδοσίας της σχολικής μονάδας προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

1.2.1 Οι νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης που συνέβαλαν στην ενίσχυση της μερικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων

Ο Νόμος υπ' αριθμ. 1566/85, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί θεμελιώδη νόμο για την εκπαίδευση και ισχύει μέχρι σήμερα (Καραφύλλης, 2002). Μέσα από τις διατάξεις του προωθείται ο εκδημοκρατισμός και δημιουργούνται οι Δημοτικές (Κοινοτικές) Επιτροπές Παιδείας καθώς και οι Σχολικές Επιτροπές. Τα σχολεία περιήλθαν στους Δήμους, διαχωρίστηκε η Διοίκηση από την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και ορίστηκε η τετραετής θητεία για τους Διευθυντές ενώ ανανεώσιμη τετραετής θητεία για της σχολικούς συμβούλους.

Ο νόμος 1566/85 θέτει της βάσεις για την πορεία αποκέντρωσης της σχολικής μονάδας, η οποία πλέον θα λογοδοτεί στην κοινωνία υπολογίζοντας όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Ο Νόμος υπ' αριθμ. 2986/2002, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτυπώνει μια συστηματική προσπάθεια αποκέντρωσης με έμφαση στην ποιοτική εκπαίδευση με ίσες ευκαιρίες για όλους. Επιδιώκεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ιδρύονται οι περιφερειακές υπηρεσίες.

Ο Νόμος 3467/2006, Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης, αφορά την επιλογή στελεχών με βαρύτητα στα κριτήρια επιλογής της και τη δημιουργία παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Ρυθμίζονται θέματα προγραμμάτων και αξιολόγησης με έμφαση στην αξιοκρατία. Για πρώτη φορά ρυθμίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως εσωτερική διαδικασία στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» σύμφωνα με το οποίο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο γονέων, μαθητών και στη σχέση του σχολείου με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Η μεταφορά αρμοδιοτήτων στην Τοπική Αυτοδιοίκηση διαφοροποιεί τον συγκεκριμένο νόμο από τους προηγούμενους καθώς η νέα μορφή αποκεντρωμένης διοίκησης στόχευε στην εδραίωση σταθερών σχέσεων συνεργασίας του σχολείου με την τοπική κοινότητα.

Στον πρόσφατο νόμο 4823/2021 που έγκειται στην αναβάθμιση του σχολείου και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η αυτονομία στα σχολεία θεμελιώνεται μέσα από την ελευθερία του εκπαιδευτικού να λειτουργεί πιο αυτόνομα: να οργανώνει την σχολική ύλη, την μορφή, τη διάρκεια και τον αριθμό των δοκιμασιών αξιολόγησης των μαθητών καθώς και να εγκρίνει προγράμματα και δράσεις στα οποία συμμετέχει το σχολείο χωρίς να απαιτείται επιπλέον έγκριση του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς σε θέσεις ευθύνης να οργανώνουν παιδαγωγικές συναντήσεις πέραν του τυπικού ωραρίου λειτουργίας του σχολείου και να μπορούν να εξασφαλίζουν οικονομικούς πόρους για της σχολικές δράσεις.

Η αυτονομία του σχολείου ενισχύεται από δομές υποστήριξης της εκπαίδευσης (π.χ. κέντρα Διάγνωσης και Συμβουλευτικής) οι οποίες στελεχώνονται από μόνιμο προσωπικό το οποίο παρέχει την αναγκαία υποστήριξη σε μαθητές. Η δυνατότητα αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοτέλειας της σχολικής μονάδας καθώς οι μαθητές μπορούν να πάρουν την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση μέσα στο δικό τους σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με στοιχεία που παρέχονται από το δίκτυο Eurydice (2021), ο νόμος 4823/2021, ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οποία καθορίζεται μέσα από τους τέσσερις παρακάτω βασικούς άξονες που αφορούν τη θέσπιση του ισχυρού μηχανισμού διαφάνειας και κοινωνικής λογοδοσίας. Οι άξονες αυτοί περιστρέφονται γύρω από:

- α. τη σχολική αυτονομία,
- β. τη διοικητική - οργανωτική αυτονομία
- γ. την αυτονομία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού
- δ. την ενίσχυση δομών που παρέχουν υποστήριξη (π.χ συμβουλευτικής).

Όπως αναφέρεται στην αιτιολογική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας με τις ρυθμίσεις του 4823/2021 επιδιώκεται η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων μέσα από τη συμμετοχή της σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ενδιαφέροντος, για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης και την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και την διεύρυνση του κύκλου πηγών χρηματοδότησης.

Εν κατακλείδι, μέσα από τη νομολογία παρατηρείται μια έντονη προσπάθεια να αποτυπωθεί η ενίσχυση της αυτονομία της σχολικής μονάδας ως προς:

1. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την παροχή ίσων ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης
2. την αύξηση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού όσον αφορά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

3. την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στην οποία συμμετέχει πιο ενεργά η τοπική κοινότητα
4. τη δημιουργία θεσμών όπως της Συμβουλευτικής για μαθητές
5. τη δυνατότητα του σχολείου να συμμετέχει σε προγράμματα και να οργανώνει δράσεις χωρίς να προαπαιτείται έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας.

1.3 Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική

Η έννοια της σχολικής αυτονομίας βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας και αποτελεί μείζονος σημασία θέμα για τους διεθνείς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Keddie (2015) στην σημερινή πραγματικότητα του σχολείου, η έννοια της αυτονομίας έχει πολλές διαστάσεις, καθώς αφορά θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση των οικονομικών και του προσωπικού.

Όπως τονίζεται από το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (2006) σε έκθεση που συντάσσει, το σχολείο που έχει αυτονομία, καλείται να αξιοποιήσει όχι μόνο τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και τους κοινωνικούς εταίρους και να αναλάβει πρωτοβουλίες που θα την καταστήσουν αποτελεσματική.

Σε εκθέσεις του ΟΟΣΑ και του Ευρωπαϊκού δικτύου Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση, παρουσιάζονται οι πτυχές της σχολικής αυτονομίας που αφορούν τον εκπαιδευτικό και ειδικότερα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης καθώς επίσης και ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επιπλέον καθορίζεται ο βαθμός στον οποίο η σχολική διοίκηση έχει την ελευθερία να λειτουργεί με αυτονομία.

Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική, διευρύνει τα καθήκοντα της διοίκησης και αυξάνει εκ των πραγμάτων τις εξουσίες της. Συνεπώς, οι αποφάσεις που λαμβάνει η διοίκηση επηρεάζουν ακόμα περισσότερο τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον Χατζόπουλο (2015), για τον προαναφερθέντα λόγο η κεντρική εξουσία οφείλει να παρέχει και τα ανάλογα κίνητρα, ώστε ο διευθυντής να μην αντιλαμβάνεται το ρόλο του σαν μια συνεχή λογοδοσία.

Στην ενότητα που ακολουθεί, θα δούμε τον νέο ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σε ένα σχολείο με αυξημένα περιθώρια αυτονομίας, επηρεάζοντας θετικά μέσα από τις αποφάσεις του, εκπαιδευτικούς, μαθητές και την τοπική κοινότητα. Επίσης, θα προσεγγίσουμε τα στυλ

ηγεσίας που συνάδουν με την αυτονομία της σχολικής μονάδας.

1.4 Ο ρόλος του διευθυντή στο «νέο σχολείο» με αυξημένη αυτονομία

Η θέση του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι καίρια καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ της ανώτερης διοίκησης και του διδακτικού προσωπικού, μαθητών και γονέων. Ο διευθυντής του σχολείου καλείται να ασκήσει διοίκηση στο πλαίσιο ενός «Νέου Σχολείου» το οποίο διαρκώς αλλάζει ανταποκρινόμενο στις προκλήσεις της εποχής. Οι αλλαγές αυτές συνυφαίνονται με ένα σχολείο ανοιχτό στη γνώση, την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία και σε όλες τις μεταβολές που ακολουθούν την εξέλιξη της τεχνολογίας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στο νέο σχολείο, ο διευθυντής φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και μέσω της επικοινωνιακής δεξιότητας του προωθεί την οργάνωση της «ομάδας του σχολείου» και δίνει ένα καθημερινό αγώνα προκειμένου το σχολείο να είναι αποτελεσματικό και αποδοτικό (Τζώρτζου και Αναστασόπουλος, 2013).

Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυσύνθετος, διότι ισορροπεί μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής Κοινότητας και κατά την άσκηση του έργου του δέχεται κραδασμούς όχι μονάχα του σχολείου αλλά και του εξωτερικού περιβάλλοντος. Ο συντονιστικός και οργανωτικός του ρόλος επικεντρώνεται στην επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, γονείς και μαθητές έχει τόσο προσωπικό όσο και θεσμικό χαρακτήρα (Σαΐτης, 2002).

Η στάση και η συμπεριφορά του αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς και έμμεσα επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης, καθώς ο εκπαιδευτικός μεταφέρει το καλό κλίμα στους μαθητές και έτσι προάγονται καλύτερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο «νέο σχολείο» ο ρόλος του διευθυντή είναι πρωτίστως καθοδηγητικός. Είναι με άλλα λόγια ο εμπνευστής της σχολικής μονάδας, ο οποίος παροτρύνει, αντιμετωπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν και εξασφαλίζει την συνοχή που είναι απαραίτητοι για υλοποιηθούν οι στόχοι του σχολείου (Πολέμη - Τοδούλου, 2012).

Το «νέο σχολείο» είναι πιο αυτόνομο και παρέχει στο διευθυντή ευκαιρίες να προωθεί την καινοτομία, προσπερνώντας τη γραφειοκρατία, μειώνοντας τις ανισότητες που μπορεί να προκύψουν (Ward, 2014). Επιπλέον, οφείλει να εκμεταλλευτεί όσο περισσότερο μπορεί τα περιθώρια αυτονομίας για να δημιουργεί προϋποθέσεις ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές καθώς και ευκαιρίες για την ενεργό συμμετοχή στην σχολική κοινότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο από την μια μεριά δημιουργούνται κίνητρα και παρακίνηση για μάθηση (π.χ. συμμετοχή σε δράσεις της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, δένδροφυτεύσεις) και από την άλλη μεριά ο τρόπος με τον

οποίο συνεργάζεται με τους υπόλοιπους φορείς, την τοπική κοινωνία και τους γονείς, δίνει την ευκαιρία να ανταλλάσσονται εμπειρίες και να επιλύονται από κοινού θέματα που αφορούν το σχολείο (Τζώρτζου και Αναστασόπουλος, 2013: 244-245).

Ο διευθυντής ως ηγετικό στέλεχος, έχει υπόψη του ότι η αποτελεσματικότητα της διοίκησης δηλαδή η επίτευξη των στόχων της οργάνωσης, εξαρτάται από το εργασιακό περιβάλλον που δημιουργείται και έτσι οφείλει να μεριμνά για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, επενδύοντας στην εκπαιδευτική ομάδα, παρέχοντας ευκαιρίες επιμόρφωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης. Αυτή η επένδυση θα επιστρέψει πολλαπλασιασμένη μέσα από την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Ταμισόγλου, 2021: 15-18).

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντικού στελέχους, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο αυτόνομο σχολείο, το στυλ ηγεσία το οποίο θεωρείται το πιο αποτελεσματικό, διαφαίνεται να είναι το συναλλακτικό, συμμετοχικό, μετασχηματιστικό. Τα δύο τελευταία στυλ συνδέονται περισσότερο με την αυτονομία, καθώς μπορούν να επιφέρουν αλλαγές σε επίπεδο καταμερισμού ευθυνών, εν αντιθέσει με το συναλλακτικό μοντέλο που προσιδιάζει περισσότερο στο παραδοσιακό σχολείο (Rodriguez and Hovde, 2002).

Ειδικότερα, όσον αφορά την Ελλάδα και τα περιθώρια που έχει ο διευθυντής για να ασκήσει διοίκηση, το βασικό θέμα που δημιουργείται αφορά το συγκεντρωτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από σωρεία νόμων και διατάξεων τις οποίες καλείται να εφαρμόσει στην πράξη. Ωστόσο ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν περιθώρια αυτονομία που δίνουν στο διευθυντή την ευκαιρία να λάβει αποφάσεις που επηρεάζουν καταλυτικά την σχολική μονάδα, χωρίς να δέχεται παθητικά κεντρικές οδηγίες (Κουτούζης, 1999).

Τελευταία παρατηρείται η διεύρυνση αρμοδιοτήτων λειτουργικού χαρακτήρα όπως η έγκριση πολλαπλών τύπων αδειών του εκπαιδευτικού καθώς και άλλων που σχετίζονται με τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης, καινοτομίας, ανάληψη πρωτοβουλιών σε θέματα αναβάθμισης του κτηρίου, δραστηριοτήτων όπως αθλητικές, πολιτιστικές κ.α.

Όπως θα διαπιστώσουμε σε παρακάτω κεφάλαιο, εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος του στη διαδικασία καθοριστικής διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, τα αποτελέσματα της οποίας αξιοποιούνται για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας συνολικά (Αθανασούλα -Ρέππα, 2008).

Η δυνατότητα να συνδιαμορφωθούν οι αποφάσεις κατόπιν διαλόγου και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων, είναι μια διαδικασία η οποία δεν υπόκειται σε αυστηρούς περιορισμούς εκ του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς όπως είδαμε και παραπάνω, υπάρχει η πρόβλεψη εκ του νόμου οι θεσμοί να συμμετέχουν ενεργά, επηρεάζοντας τις αποφάσεις με κριτήριο της ανάγκης του εκάστοτε σχολείου. Ο βαθμός στον οποίο θα εμπλέξει εκπαιδευτικούς, Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

γονείς, τοπικούς φορείς, μαθητές στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων, βρίσκεται στη δικαιοδοσία του διευθυντή και υπό αυτή τη σκοπιά υπάρχουν αρκετά περιθώρια προς τη συμμετοχικότητα των αποφάσεων.

Σε σύγκριση με τις χώρες που θα εξετάσουμε παρακάτω, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και αυτών των διαδικασιών. Για παράδειγμα, μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχής των σχολικών θεσμών και της ενδυνάμωσης του ρόλου τους ειδικότερα αναφορικά με τη λήψη των αποφάσεων. Στα αποκεντρωμένα σύστημα εκπαίδευσης (π.χ. Σκανδιναβικές χώρες) όπου επικρατεί υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης μεταξύ πολίτη - κράτους, οι διαδικασίες αυτονομίας υλοποιούνται ευκολότερα (Niemi, 2016).

Παρακάτω θα δούμε τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της αυτονομίας και θα εξετάσουμε το πολιτικό, οικονομικό κοινωνικό πλαίσιο των χωρών που ευνοούν την αυτονομία στις σχολικές μονάδες.

1.5 Το πολιτικό οικονομικό κοινωνικό πλαίσιο και άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων

Η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και η αυτονόμηση των σχολικών μονάδων, αποτελεί προτεραιότητά και στρατηγικό στόχο των πολιτικών που χαράσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για την εκπαίδευση. Η διαδικασία της αναγνώρισης της «αυτονομίας» των σχολείων σχετίζεται με πολλαπλούς παράγοντες όπως είναι τα διατιθέμενα κονδύλια, τις υπάρχουσες διοικητικές δομές της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά και δείκτες που σχετίζονται με την λειτουργία της (υλικοτεχνική υποδομή, συντονισμός της σχολικής ζωής, καινοτομίες, παρεμβάσεις, διαχείριση της γραφειοκρατίας (Καραγιάννη, 2018). Απαραίτητη προϋπόθεση για τον καθορισμό των ειδικών αναγκών της μονάδας αποτελεί η αυτοαξιολόγηση της, διαδικασία κατά την οποία εντοπίζονται οι αιτίες που στέκονται τροχοπέδη στην πρόοδο της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου (Ανδρέου, 1999).

Οι χώρες που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Σουηδία) σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διαθέτουν τα πλέον αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης ως τους εξής άξονες: την επιλογή του προσωπικού της, το ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί φορείς και τέλος την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της έργου. Βεβαίως, παρατηρούνται ιδιαιτερότητες λόγω της διαφορετικής κουλτούρας μεταξύ χωρών Νότου (Ιταλία, Ισπανία, Πορτογαλία) και χωρών Βορρά (Σουηδία, Δανία) και διαφορετικής διοικητικής

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

σχολικής οργάνωσης, η οποία ξεκινά από τον τρόπο που οργανώνεται γενικότερα το κράτος σε επίπεδο διοίκησης της (π.χ. τα ομόσπονδα κράτη της Γερμανίας ή οι Περιφέρειες της Ισπανίας).

Σύμφωνα με τον Desurmont στη βιβλιογραφία του Χαριλάου (2016) αναφέρεται το εξής: *«Κάθε σχολική μονάδα λειτουργεί σε οριοθετημένο πλαίσιο με ιδιαίτερα τοπικά, γεωγραφικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αυτό σημαίνει ότι παρέχοντας στις σχολικές μονάδες μια σχετική έστω αυτονομία, μπορούν να τις στρέψουν σε κατεύθυνση που θα βελτιώσει τις λειτουργίες τους και μέσω των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα υιοθετήσουν να σχεδιάσουν πιο συγκροτημένα τη διδασκαλία της».*

Η εσωτερική αναδιαμόρφωσή των κανόνων και των πρακτικών οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας με βάση τις ιδιαιτερότητες που επικρατούν στην κάθε χώρα *«εξαρτάται από της παρεχόμενους βαθμούς ελευθερίας από την Πολιτεία»* (Solomon, 1999). Από πρόσφατα αποτελέσματα της PISA προκύπτει ότι όσο ενισχύεται η αυτονομία στις σχολικές μονάδες επηρεάζονται θετικά οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών και χώρες όπως η Φινλανδία που κατάφεραν να έχουν με το μέρος τους την τοπική κοινωνία και συμβολή των εκπαιδευτικών και την καθιέρωση προγραμμάτων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, έφτασαν σε υψηλά επίπεδα αυτονομίας (Sahlberg, 2000).

Η διοικητική αποκέντρωση προϋποθέτει την ωρίμανση της τοπικής αυτοδιοίκησης, της κοινωνίας και των συλλογικών της οργάνων. Για να φτάσουν τα σχολεία στο επίπεδο να αποκτήσουν εξουσίες και διοικητική αυτοτέλεια, απαιτείται τόσο η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, όσο και η προώθηση των απαραίτητων μεταρρυθμίσεις που θα εδραιώσουν ένα καλά οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Η ενίσχυση των δομών σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς η σχολική ζωή αναζητά τον εκδημοκρατισμό που θα οδηγήσει σε μείωση της σχολικής αποτυχίας και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εμπλοκή του κοινωνικού περίγυρου (Τζέλλος, 2008).

Τον ισχυρισμό αυτό υπερθεματίζουν οι Κασσωτάκης και Καζαμίας, κατά τους οποίους η διοίκηση μπορεί να αποδώσει όταν σε μια σχολική κοινότητα εκχωρούνται αρμοδιότητες σε όλη τη σχολική κοινότητα και καίριες αρμοδιότητες της περιφερειακής διευθύνσεις χωρίς ακρότητες (..) *«έτσι το σχολείο αποκτά τη δική του αποκλειστική ιστορία, παράδοση και προσωπικότητα, γίνεται αυτόνομο»*

Η μετατροπή του σχολείου σε αυτόνομο οργανισμό επιπλέον εξαρτάται από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της τοπικής κοινότητας και την εμπλοκή των γονέων. Προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι παράγοντες να συνεργάζονται και να λειτουργούν αρμονικά, δημιουργείται η ανάγκη μιας ολοκληρωμένης διοίκησης, η οποία θα προκύψει βάσει

σχεδίου δράσης και προγραμμάτων που θα τα διαχειρίζονται άτομα με δεξιότητες και αποτελεσματικά στελέχη (Δεληγιάννη, 2016).

Στους παραπάνω παράγοντες που συμβάλουν στην πορεία προς την αυτονομία των σχολικών μονάδων, συγκαταλέγεται ο οικονομικός παράγοντας. Η διοικητική και οικονομική αυτονομία συνεπάγεται με την διαχείριση των πόρων και των μέσων που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες, την δυνατότητα εξεύρεσης άλλων πόρων και προγραμμάτων για τη χρηματοδότηση των αναγκών της σε βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μεθόδους, επιμορφώσεις, σχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Φασουλή (2006): *«Η αυτονομία εκφράζεται ακόμα περισσότερο στη διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου καθώς και των οικονομικών του προσωπικού»*.

Όπως επισημαίνεται από τον Franklin (1998): *«Η σχολική αυτονομία προϋποθέτει και παιδαγωγική αυτονομία και είναι μέσο επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης διότι με τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πιο χρήσιμος ενώ παράλληλα εκτιμά την ελευθερία του να μπορεί να διαλέγει τα κριτήρια και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί κατά την αξιολόγηση των μαθητών του»*. Πάνω στο ίδιο θέμα ο Μπουραντάς προσθέτει ότι: *«η αίσθηση της επιρροής ικανοποιεί το αίσθημα της επιτυχίας, την ανάγκη για αναγνώριση και δύναμη»*. Αυτή η δύναμη του εκπαιδευτικού αποτυπώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα αποτελέσματα μάθησης, βελτιώνοντας καταλυτικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα δούμε ποια είναι τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών που λειτουργούν σε αποκεντρωμένο πλαίσιο και θα εστιάσουμε στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ενισχύουν τη σχολική αυτονομία καθώς στον ρόλο που έχουν οι θεσμοί στην πορεία της ενίσχυσης της σχολικής αυτονομίας (τοπική κοινότητα και τα σχολικά συμβούλια).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ

2.1 Η έννοια της αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα

Η αποκέντρωση στην εκπαίδευση, αφορά την αυτονομία της σχολικής μονάδας, η οποία έχει τη δυνατότητα να πετύχει τους στόχους της μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, γονέων, της τοπικής κοινωνίας καθώς και των εκπαιδευτικών φορέων που είναι διατεθειμένοι

να αναλάβουν ενεργό ρόλο (Τζέλλος, 2008). Σύμφωνα με την Επιτροπή του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (2006), η σχολική μονάδα μπορεί να συμβάλλει με αυτόν τον τρόπο στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι κυριότεροι λόγοι που έχουν οδηγήσει τα τελευταία χρόνια τα κράτη να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για αποκέντρωση είναι:

α. Η οικονομική παγκοσμιοποίηση, η οποία σήμανε την δυσκολία των κυβερνήσεων να βρουν πηγές χρηματοδότησης.

β. Η αύξηση μαθητών και εκπαιδευτικών, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της γραφειοκρατίας.

γ. Το εξελισσόμενο τεχνολογίες πληροφορίας κατέστησαν δυνατό τον έλεγχο των αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επιπλέον επισημαίνεται ότι η αποκέντρωση υιοθετήθηκε ακόμα και από χώρες που θεωρούνται κατά βάση συγκεντρωτικές, καθώς πείστηκαν να βρουν οικονομικούς πόρους μειώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τα δημόσια έξοδα (Mc Ginn and Welsh, 1999).

Η αποκέντρωση των σχολικών μονάδων και η ενίσχυση της αυτονομίας τους, βρίσκεται στο επίκεντρο των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, η εφαρμογή της αποκέντρωσης στην πράξη δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς απαιτείται η ταυτόχρονη αναμόρφωση της εκπαιδευτικής μονάδας μέσα από την ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η λειτουργία της σχολικής μονάδας σε αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνει τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους να επηρεάσουν με τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις το μέλλον του σχολείου και να λύσουν με μεγαλύτερη αμεσότητα προβλήματα της. Επίσης, προωθούνται οι καινοτομίες στα σχολικά προγράμματα πιο εύκολα καθώς δεν χρειάζεται η συγκατάθεση οργανισμών που μπορεί να είναι αντίθετοι σε αυτά.

Από την άλλη πλευρά, όπως προκύπτει από τις χώρες με εμπειρία στην αποκέντρωση, μπορεί να προκύψουν ζητήματα που απορρέουν από τα αυξημένα διοικητικά καθήκοντα που δημιουργεί η αποκέντρωση και την αδυναμία των διευθυντών να ανταποκριθούν σε αυτά λόγω πιθανής έλλειψης εξειδίκευσης. Επιπρόσθετα, με την αποκέντρωση δεν υπάρχει ομοιομορφία στη διοίκηση και η κάθε σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει κατά τη την κρίση των διευθυντών (Σαϊτης, 2005). Τέλος η αποκέντρωση μπορεί να επιφέρει κοινωνικές ανισότητες, δηλαδή οι τοπικοί φορείς μπορεί να δίνουν διαφορετική βαρύτητα στην εκπαίδευση ακόμα και προβλήματα κατανομής των οικονομικών πόρων που διαθέτουν στα σχολεία. Στα μειονεκτήματα της αποκέντρωσης, προστίθεται η σχέση εξάρτησης που μπορεί να αναπτυχθεί

μεταξύ σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας στην προσπάθεια ανεύρεσης οικονομικών πόρων για το σχολείο (Κατσαρός, 2008).

Από παιδαγωγικής απόψεως η ανάθεση περισσότερων ευθυνών σε σχολικό επίπεδο μπορεί να έχει θετική επίδραση στη σχολική επίδοση (Καραγιώργη και Νικολαΐδου 2010. Όσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία των εκπαιδευτικών τόσο καλύτερα είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα (Umansky, Vegas 2007) καθώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση και έχουν κίνητρα για τη βελτίωση της δουλειάς τους.

2.2 ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ: Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η καπιταλιστική αναδιάρθρωση στις χώρες της Ευρώπης, εξελίσσεται με διαφορετικούς ρυθμούς καθώς υφίστανται μεταξύ τους διαφορές ως προς την οικονομία, τις κοινωνικές δομές και τη διοίκηση. Αντίστοιχα, η αποκέντρωση της εκπαίδευσης στις χώρες, δεν πραγματοποιείται ανάλογα και βεβαίως η κάθε χώρα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στον ίδιο βαθμό χωρίς να χαθεί η έννοια του κράτους πρόνοιας. Παρακάτω θα δούμε τη δρομολόγηση της αποκέντρωσης στις χώρες σύγκρισης και θα διαπιστώσουμε τις προϋποθέσεις που πρέπει να δημιουργηθούν για την αποκέντρωση της εκπαίδευσης στην περίπτωση της Ελλάδας.

Σύμφωνα με τους Γουβιά και Θεριανό (2013: 194) τα νευραλγικότερα σημεία της αναδιάρθρωσης για την εκπαίδευση (αποκέντρωση, αξιολόγηση, επιλογή σχολείου) είναι η επιλογή του σχολείου από τους γονείς και ο τρόπος με τον οποίο χρηματοδοτούνται τα σχολεία.

Στις Σκανδιναβικές χώρες, όπως η **Σουηδία** από τη δεκαετία του '90 και έπειτα έχουν εφαρμοστεί μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση που έχουν στοιχεία ελεύθερης αγοράς. Η εγγραφή στα σχολεία πραγματοποιείται με επιλογή του σχολείου από τους γονείς και κατά την επιλογή παρεισφρύει το στοιχείο της επίδοσης καθώς το σχολείο χρηματοδοτείται από της τοπική αυτοδιοίκηση ανάλογα με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Το πέρασμα των σχολείων στις αρμοδιότητες των δήμων με τη μεταρρύθμιση του 1991 υπό την κυβέρνηση Κάρλσον, έχει δεχτεί έντονη κριτική καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται « Η επιλογή να περάσουν τα σχολεία στην αρμοδιότητα των δήμων έγινε μέσα σε μια νύχτα». Ο Κάρλσον είχε επιλέξει ως Υπουργό Παιδείας τον Πέρσον, ο οποίος προερχόταν από την τοπική αυτοδιοίκηση. Όπως είχε δηλώσει ο Κάρλσον σε συνέντευξη της εποχής «*Ημουν πεπεισμένος ότι τα σχολεία πρέπει να περιέλθουν* Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

στους δήμους για να αυξηθεί η σχολική ευημερία και η σχολική επίδοση και ότι θα φτάναμε στα επίπεδα της Φινλανδίας, όπου και εκεί υπεύθυνοι για τα σχολεία είναι οι δήμοι». Οι αντιδράσεις που ακολούθησαν της μεταρρύθμισης ήταν μεγάλες. Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν διαμαρτυρίες για την υποβάθμιση του έργου τους, τους χαμηλούς μισθούς, την απειλή για ισότητα στην εκπαίδευση. Σημειώνεται ότι η μεταρρύθμιση έγινε σε μια περίοδο που το σουηδικό σχολείο βρισκόταν από πολλές απόψεις στο απόγειο της.

Η **Ισπανία** έχει αυξήσει τα τελευταία χρόνια τις επενδύσεις της στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικά στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια βαθμίδα. Συγκριτικά με άλλες χώρες υπαγόμενες στον ΟΟΣΑ, η Ισπανία επενδύει περισσότερο κατά μέσο όρο ανά μαθητή. Η οικονομική επένδυση προέρχεται από κρατικές οικονομικές πηγές χρηματοδότησης και σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, η επανάληψη μιας τάξης στην Ισπανία, η οποία αγγίζει το 8% του συνόλου των μαθητών στη μέση εκπαίδευση, κοστίζει στο κράτος περίπου 20.000 € ανά μαθητή (ΟΟΣΑ, 2011). Οι σχολικές μονάδες διαφοροποιούν τη διαχείριση της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση ανάλογα με την γεωγραφική θέση της περιφέρειας το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν καθώς διαφέρουν οι ανάγκες στις οποίες η σχολική μονάδα καλείται να διοχετεύσει τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει για την ευημερία των μαθητών της.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η μετάβαση στο σχολείο της «ελεύθερης αγοράς» σηματοδότησε την επιλογή του σχολείου από τους γονείς. Η επιλογή του σχολείου από τους γονείς (parental choice) περιγράφεται από την Thatcher που εφάρμοσε την ιδέα των vouchers στο Ηνωμένο Βασίλειο: *«Εισαγάγαμε την ανοικτή εγγραφή, η οποία επέτρεψε στα δημοφιλή σχολεία να αναπτυχθούν. Η ανοικτή εγγραφή διέκρινε τις επιλογές των γονιών και εμπόδισε τις τοπικές αρχές να θέτουν όρια στην ανάπτυξη των καλών σχολείων προκειμένου να κρατήσουν αποτυχημένα σχολεία ανοικτά. Ουσιαστικό στοιχείο της μεταρρύθμισής μας ήταν η χρηματοδότηση του σχολείου ανά μαθητή, δηλαδή τα χρήματα που διέθετε το κράτος σε κάθε μαθητή τον ακολουθούσαν όποιο σχολείο και αν επέλεγε να παρακολουθήσει. Με αυτό τον τρόπο, οι γονείς ψήφιζαν ανάλογα με το σχολείο που επέλεγαν για το ποιο σχολείο είναι καλό. Το καλό σχολείο κέρδιζε μαθητές. Το κακό σχολείο θα έπρεπε ή να βελτιωθεί ή να κλείσει. Έτσι, προχωρήσαμε σε μια δημόσια μορφή εκπαιδευτικού κουπονιού»* (Thatcher 1993: 591)

Η πολιτική της Thatcher αρχικά κέρδισε πολλούς οπαδούς, όμως για κάποιους ερευνητές, η πρακτική της ελεύθερης επιλογής σχολείου, εργαλειοποιήθηκε με αποτέλεσμα τη μετατροπή του σχολείου από δημόσιο αγαθό σε ηγεμονία της αγοράς. Οι μεταρρυθμίσεις που σχετίζονται με το ζήτημα επιλογής του σχολείου, σύμφωνα με έρευνες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα

του σχολείου, έχουν δείξει ότι οι μετακινήσεις μαθητών σε άλλο σχολείο κάθε άλλο παρά συνέβαλαν στην σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Θεριανός και Φωτόπουλος, 2014).

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης στην Αγγλία, αποτελεί βασικό μέλημα της κυβερνητικής πολιτικής. Σύμφωνα με στοιχεία του υπουργείου οικονομίας, πριν την πανδημία του 2019, οι συνολικές δαπάνες για την εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο ανήλθαν σε 104 δισεκατομμύρια λίρες ή στο 4,4% του εθνικού εισοδήματος (αναλογούν σε 6.600 λίρες ανά μαθητή μέσης εκπαίδευσης).

Παρόλο που το κράτος δίνει αυτή η βαρύτητα στην εκπαίδευση, συχνά διατυπώνονται ανησυχίες ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η οικονομική διαχείριση από τις πολυεθνικές -ιδιωτικές εταιρείες στις οποίες έχει αναθέσει την οικονομική διαχείριση το ίδιο το κράτος. Παρατηρείται ότι εταιρείες που έχουν αναλάβει την οικονομική διαχείριση σχολείων και χρηματοδοτούνται για αυτό από το δημόσιο ταμείο, παρουσιάζουν αδιαφάνεια και οικονομική κακοδιαχείριση, δημιουργώντας οικονομικού περιεχομένου σκάνδαλα.

Στην **Ελλάδα** η επιλογή του σχολείου από τους γονείς γίνεται ανάμεσα σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Στο δημόσιο σχολείο, υπάρχει και η δυνατότητα απλής εγγραφής ή και κατόπιν εξετάσεων είτε σχολικής επίδοσης της προηγούμενης τάξης (πρότυπα, πειραματικά σχολεία). Για την εγγραφή στο δημόσιο σχολείο λαμβάνεται υπόψη ο τόπος κατοικίας και η εγγύτητα του με το σχολείο. Επίσης ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ένα ιδιωτικό σχολείο.

Η κυριότερη δρομολόγηση της αποκέντρωσης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έγινε το 1996 με τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση για τη διαχείριση κονδυλίων, τη συντήρηση των κτηρίων και άλλων δράσεων που θα αναβάθμιζαν στη συνέχεια την σχολική μονάδα και θα την καθιστούσαν περισσότερο αυτόνομη. Μολονότι οι προσπάθειες διεύρυνσης της αποκέντρωσης εντείνονται με την πάροδο του χρόνου, ο δεσμευτικός χαρακτήρας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος εξακολουθεί να περιορίζει την περαιτέρω εξέλιξη της αποκέντρωσης καθώς τα σχολεία είναι κρατικά χρηματοδοτούμενα και τα Αναλυτικά Προγράμματα τίθενται από τις κεντρικές αρχές. Παρόλα αυτά, ακόμα και μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο, υπάρχουν περιθώρια «αποκέντρωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης». Αυτό πρακτικά σημαίνει την εκχώρηση αρμοδιοτήτων στην τοπική αυτοδιοίκηση και την τοπική κοινότητα καθώς και τη δυνατότητα να συν-διαμορφώνουν βάσει των τοπικών ιδιαιτεροτήτων τα προγράμματα σπουδών, να χαράσσουν -έστω μερικώς- εκπαιδευτική πολιτική.

Για να μπορέσουν οι πολίτες να έχουν λόγο σε ζητήματα της εκπαίδευσης όπως η διαχείριση των οικονομικών πόρων, οι υποδομές, τας σχολικά προγράμματα, ο διορισμός

εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητο να επανεξεταστεί το θεσμικό πλαίσιο άσκησης εξουσίας στην εκπαίδευση καθώς και ο επαεναπροσδιορισμός της έννοιας «αποκέντρωση». Δηλαδή, να απομακρυνθούμε από την μικρογραφία δομών εξουσίας του εθνικού κράτους σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Η περιφερειακή και η τοπική αυτοδιοίκηση πρέπει να διαχειρίζονται τα ζητήματα ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες και όχι με μια ενιαία γραμμή. Ουσιαστικά, προτείνεται «να επικρατήσει σχετική οργανωτική και εξουσιαστική αυτονομία στο πλαίσιο του κρατικού μηχανισμού με ρόλο συντονιστικό και ενισχυτικό παρά κανονιστικό και ρυθμιστικό» (Κασσωτάκης και Καζαμιάς, 1995:20-21).

2.3 Ο Ρόλος της Τοπικής Κοινότητας και οι δυνατότητες συνεργασίας με το σχολείο: ο χαρακτήρας που αποκτά στα αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης

Η «κοινότητα» σε συνάρτηση με το σχολείο γίνεται αντιληπτή είτε μέσα από τη θεσμοθετημένη μορφή της (π.χ. δήμος) είτε ως οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον σχολείου είτε ως σχολική κοινότητα. Επομένως, μια κοινότητα διαθέτει τόσο θεσμοθετημένους φορείς και υπηρεσίες που εμπλέκονται σε λειτουργίες του, όσο και άτυπες ομάδες πολιτών που οργανώνονται και δραστηριοποιούνται προς όφελος του σχολείου. Επιπλέον μπορεί να διαθέτει σωματεία, συλλόγους, φορείς, ιδρύματα κ.λπ.

Η κοινότητα έχει ρόλο υποστηρικτικό για το σχολείο και την οικογένεια και τη δυνατότητα να αξιοποιεί τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει (π.χ. έσοδα από εκδηλώσεις) για να ενισχύσει προγράμματα και δράσεις της σχολικής μονάδας (Μυλωνάκου, 119: 137-138).

Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής στο μοντέλο της Epstein (σχήμα 1) , παριστάνουν γραφικά τα τρία περιβάλλοντα μέσα στα οποία τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Η κοινότητα, δηλαδή ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος, εμπλέκεται εξίσου με το σχολείο και την οικογένεια ως προς το παιδί το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το παιδί που εισπράττει την αμέριστη φροντίδα και υποστήριξη από τα τρία περιβάλλοντα του, μπορεί να λειτουργήσει με επιμονή και αποδοτικά στο σχολείο. Πέραν της γονεϊκής εμπλοκής η οποία όπως θα δούμε σε παρακάτω κεφάλαιο επηρεάζει καθοριστικά την ευημερία αλλά και την σχολική επίδοση ενός παιδιού, όπως έχει προκύψει έρευνες που

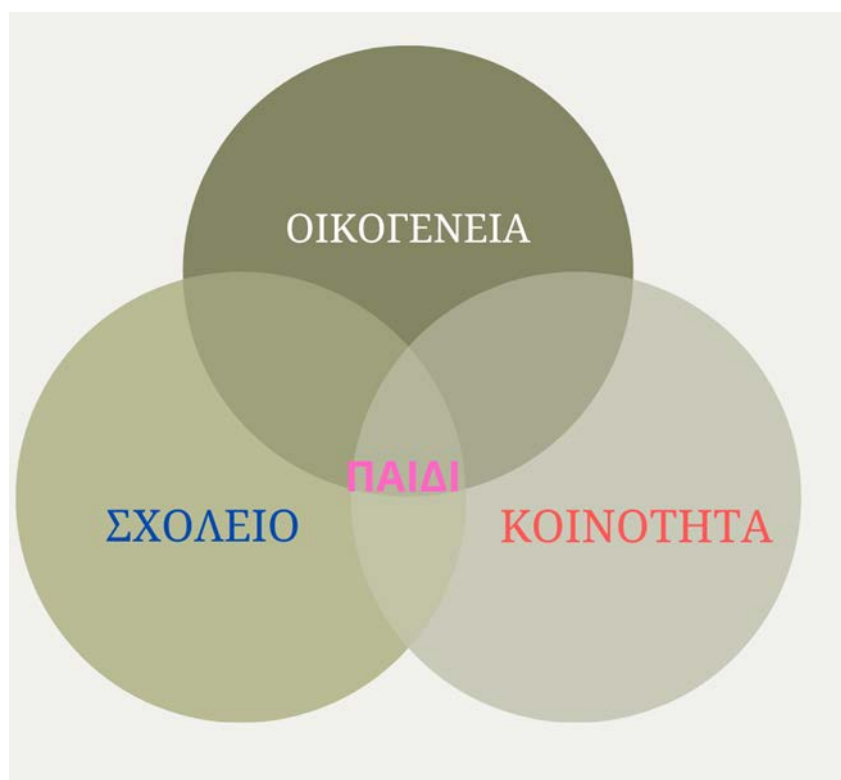
πραγματοποιούνται σε σχολεία, η συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινότητα και τους φορείς, δύναται να επιφέρει βελτίωση για το σχολείο και τον μαθητή.

Με την κατάλληλη συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα, οι διατιθέμενοι πόροι σχολείου και κοινότητας μπορούν συνεισφέρουν για την ενίσχυση των δραστηριοτήτων του σχολείου και της οικογένειας. (Epstein, Τυπολογία γονεϊκής εμπλοκής, 2011). Κατά συνέπεια αυτού του τύπου οι συνέργειες μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες οργανωμένης συμμετοχής σε προγράμματα και δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την περιβαλλοντική, πολιτισμική συνείδηση και καλλιεργούν δεξιότητες και ταλέντα.

Οι γονείς μέσω αυτών των δράσεων συνειδητοποιούν καλύτερα το ρόλο της κοινότητας και αποτελούν έναυσμα για να επικοινωνήσουν με το σύνολο των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα.

Το συστημικό μοντέλο που προτείνεται από την Epstein, αναδεικνύει το ρόλο και τη βαρύτητα συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στη σχολική ζωή, με στόχο να δημιουργηθούν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που ευνοούν την καλή και λειτουργική συνύπαρξη τους για όφελος του μαθητή και του σχολείου.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μια προσπάθεια ανάπτυξης συνεργατικών δικτύων στις σχολικές μονάδες, τα οποία στοχεύουν στη εδραίωση ισχυρών δεσμών και επικοινωνίας, ώστε οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα να μπορούν να συνεργαστούν για να ξεπεραστούν από κοινού τα εμπόδια που προκύπτουν. Όπως προκύπτει από τις πολιτικές που προωθεί η ευρωπαϊκή ένωση για τα σχολεία των κρατών – μελών της, ο ρόλος της κοινότητας τοποθετείται σε κεντρικής σημασίας παράγοντα που μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά αλλά και να επηρεάσει τις αποφάσεις του σχολείου.



Σχήμα 2 : Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein (1995, 2011: 282)

Πηγή: Μυλωνάκου - Κεκέ, Σχολείο οικογένεια και κοινότητα: 382

Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με της εκπαιδευτικούς θεσμούς, τα ιδρύματα, την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία, καθορίζουν σημαντικά την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποτελούν συντελεστή διαμόρφωσης του περιεχομένου της. Ο τρόπος με τον οποίο η σχολική μονάδα επικοινωνεί και συνεργάζεται με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι σχέσεις που αναπτύσσει με άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, διαμορφώνει ένα πεδίο όπου προγραμματίζει καλύτερα το εκπαιδευτικό έργο, δημιουργεί ευκαιρίες για την συμμετοχή της κοινότητας στις δραστηριότητές του σχολείου και συμβάλλει στην αναβάθμιση της τοπικής κοινωνίας.

Ουσιαστικά η τοπική κοινωνία θέτει ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης για την καλύτερη δυνατή λειτουργία της σχολικής μονάδας (πχ κοινές δραστηριότητες για την εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Για τους παραπάνω λόγους, ο παράγοντας της τοπικής κοινότητας καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η σχολική μονάδα συνεργάζεται με τους θεσμούς, αποτελεί δείκτη υπό διερεύνηση κατά την εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην οποία συμπεριλαμβάνεται η διερεύνηση της συχνότητας της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με τους κοινωνικούς φορείς καθώς και η αξιοποίηση άλλων φορέων και μηχανισμών προκειμένου να ενισχυθεί το εκπαιδευτικό έργο (Σολομών 1999).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες κατά τα τέλη της δεκαετίας του 80, γίνεται αισθητή η ανάγκη της συμμετοχής των κοινωνικών φορέων στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα. Οι πολίτες μέλη της ευρωπαϊκής κοινότητας επιθυμούν να έχουν λόγο στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και εκπαιδευτική πράξη, γεγονός που στην πράξη εκφράζεται με πρωτοβουλίες για αποκέντρωση αλλά και με τη σύσταση συμβουλίων και γνωμοδοτικών επιτροπών μέσω των οποίων εκπροσωπείται το σύνολο των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πανάρετος, 2000).

Το νέο σχολείο μολονότι διατηρεί βασικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση, πρέπει να μάθει να αλληλεπιδρά με την οικογένεια, της ομάδες συνομήλικων (Fischer, 2003). Από της αρχές της δεκαετίας του 60' και έπειτα *«η εκπαίδευση του παιδιού είναι συνευθύνη του σχολείου και των γονέων, δεδομένου ότι κυριαρχεί ο εκδημοκρατισμός – νεοφιλελευθερισμός της εκπαίδευσης που πηγάζει από οικοσυστημικά μοντέλα»* (Epstein, 2000). Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή η εξέλιξη των γνωστικών του λειτουργιών, μπορεί να κατανοηθεί στην παιδαγωγική επιστήμη, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο το οποίο περιλαμβάνει το κοινωνικό του περιβάλλον. Η ικανότητα της σκέψης και της μάθησης αναπτύσσεται μέσα σε ορισμένες κοινωνικές συνθήκες και οι έρευνες επιβεβαιώνουν ολοένα και περισσότερο την άρρηκτη σχέση που υφίσταται μεταξύ σχολικής επίδοσης και οικογένειας (Vygotsky, 1978).

Εμπλοκή τοπικής κοινότητας και σχολική επίδοση

Οι Επσταϊν και Σάντερς (2000), τονίζουν την **αναγκαιότητα της ανάμειξης των γονιών στη σχολική της πορεία** (προετοιμασία για το σχολείο, καθοδήγηση, επικοινωνία, εθελοντισμός σε δράσεις του σχολείου της οποίες μπορούν να προσφέρουν) καθώς και τη σπουδαιότητα της υποστηρικτικής της στάσης, η οποία οδηγεί στην κινητοποίηση, την προαγωγή της γνώσης και της μάθησης καθιστώντας τα παιδιά υπεύθυνα, κοινωνικά και με αυτοπεποίθηση (Epstein and Sanders, 2000). Σύμφωνα με την τυπολογία της Επσταϊν η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (Communicating), η προσφορά εθελοντικής εργασίας (volunteering), η συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν το σχολείο (Decision making), η συμμετοχή των γονέων σε όργανα που παίρνουν αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου καθώς η συνεργασία με την κοινότητα (Collaborating with the community), η εξεύρεση και η αξιοποίηση κοινωνικών και κοινοτικών υπηρεσιών για την ενίσχυση και τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων αποτελούν παραμέτρους που επιδρούν θετικά στη σχολική επίδοση (Epstein, 1987) καθώς και στη συμπεριφορά των παιδιών. Η σημασία στην ανάμειξη των γονέων και η συμμετοχή τους στις σχολικές κοινότητες, δηλαδή η επικοινωνία με δασκάλους, καθηγητές, ειδικούς του σχολείου, ψυχολόγους, συμβούλους κ.α., καθώς και με τους γονείς που έχουν ανησυχίες, τεκμηριώνεται σε σχετικές έρευνες

αναδεικνύοντας την σπουδαιότητα της εμπλοκής των κοινωνικών φορέων σε καίρια ζητήματα που αφορούν τη σχολική ζωή (Durisic, 2017).

Επιπλέον σε ορισμένες χώρες όπως για παράδειγμα στην Αγγλία και στη Σουηδία, υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείων και υπηρεσίες ψυχικής υγείας, ενώ οι παρεμβάσεις είναι μακροχρόνιες για όσο το παιδί φοιτά στο σχολείο. *Με τη συνεργασία δύο φορέων ή θεσμών θα μπορούσαν να σχεδιαστούν παρεμβάσεις με διαφορετική μορφή στήριξης για τα παιδιά και τις οικογένειές τους»* (Γεωργίου, 2000).

Η σχολική κουλτούρα που προωθεί τη συνεργασία σχολείου οικογένειας εδραιώνει σχέσεις εμπιστοσύνης, ενδυναμώνει τους γονείς καθώς είναι γεγονός ότι μέσα από την επικοινωνία αυτή μπορούν να βοηθηθούν στις σχολικές επιδόσεις όλα τα παιδιά, ιδίως τα προερχόμενα από φτωχά περιβάλλοντα και τα κοινωνικά περιθωριοποιημένα (O Connor, 1997).

Αναφορικά με το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων και της διαδικασίες διοίκησης της σχολικής μονάδας, τα παιδιά ως εμπλεκόμενοι κοινωνικοί φορείς έχουν ελάχιστη συμμετοχή σε αυτές μολονότι προβλέπεται από το νόμο. Αυτό θα ήταν εφικτό μόνο με την υποστήριξη των σχολικών συμβουλίων μολονότι και σε ευρωπαϊκό επίπεδο ο λόγος περί Δικαιωμάτων των Παιδιών, συνδέεται σε μικρότερο βαθμό με τα σχολικά συμβούλια (Alderson, 2000).

Όπως θα διαπιστώσουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, ο ρόλος της τοπικής κοινότητας είναι καθοριστικός εντός των αποκεντρωμένων σχολικών συστημάτων εφόσον προβλέπεται η συμμετοχή της στη λήψη αποφάσεων εκ του νόμου. Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι η τοπική κοινότητα, ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα με περιθώρια αυτονομίας όπως είναι το ελληνικό, έστω και άτυπα εξακολουθεί να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο με αντίκτυπο στους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση και κυρίως στο μαθητή.

2.4 Σχολικά Συμβούλια και Γνωμοδοτικές Επιτροπές: Μεγάλη Βρετανία, Ισπανία, Σουηδία, Ελλάδα

Από τις υπάρχουσες μελέτες που αφορούν το εύρος των αρμοδιοτήτων των οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση, καθώς και τον προσδιορισμό του βαθμού συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, διαπιστώνεται ότι δεν προσφέρουν μια σαφή εικόνα διότι, αφενός δεν υπάρχει πλήθος συγκριτικών μελετών και αφετέρου κάθε χώρα ξεχωριστά εφαρμόζει δικές τις πρακτικές ανάλογα με τα ήθη και έθιμά, την

τοποθεσία και γενικότερα την νοοτροπία του λαού (Πανάρετος, 2000).

Προκειμένου να προσεγγίσουμε καλύτερα τον τρόπο συμμετοχής των κοινωνικών ομάδων, μελετάμε τα **Συμβούλια Παιδείας**, μέσω των οποίων εκπροσωπούνται οι κοινωνικές ομάδες που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Πρόκειται για δημόσιους φορείς και έχουν έργο να *εισηγούνται στην εκπαιδευτική ηγεσία για μέρος ή σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο.*

Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι τα Συμβούλια είναι ανεξάρτητα όργανα, γνωμοδοτούν σε αρκετές περιπτώσεις είτε ζητηθεί από την εκπαιδευτική ηγεσία είτε όχι, ενώ σε αυτά εκφράζουν γνώμη και συμμετέχουν εκπρόσωποι των κοινωνικών ομάδων που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση. Σε χώρες με μακρά ιστορία αποκέντρωσης, οι αρμοδιότητες καταμερίζονται μεταξύ περισσότερων συμβουλίων ή επιτροπών.

Στην **Αγγλία**, τα Συμβούλια Παιδείας, λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο μη κυβερνητικοί δημόσιοι φορείς, οι οποίοι εισηγούνται σε Γενικούς Γραμματείς ή σε συλλογικά όργανα. Όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί, γονείς, οργανώσεις γνωμοδοτούν άμεσα στον Υπουργό Παιδείας σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντός αυτών λειτουργούν Τοπικές Εκπαιδευτικές Επιτροπές (Local Education Authorities) στα οποία συμμετέχουν δημοτικοί σύμβουλοι και μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργούν Διοικητικά Συμβούλια (Governing Bodies) με διευρυμένες αρμοδιότητες αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, την επιλογή του προσωπικού και θέματα διαχείρισης. Στα συμβούλια αυτά συμμετέχουν εκπρόσωποι γονέων, εκπαιδευτικού προσωπικού και της κοινότητας. Η πλειοψηφία απαρτίζεται από γονείς και τοπικούς φορείς.

Στη **Σουηδία** πρωταρχικό ρόλο έχουν οι τοπικές αρχές στην οργάνωση και κατά ένα τμήμα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης καθώς και οι γονείς με τη συμμετοχή της σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Από το 1996 και έπειτα, το κράτος προωθεί τη συγκρότηση συμβουλίων σε τοπικό επίπεδο με εκπροσώπηση γονέων και διευθυντών σχολείων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Η Ομοσπονδία γονέων (Hem och Skola) λειτουργεί για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διάφορες Επιτροπές Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Programrad) για την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Επιτροπές γονέων είναι ανεξάρτητο συμβουλευτικό όργανο, με σκοπό τη συνεργασία γονέων σχολείου και την επιρροή αυτών σε θέματα της σχολικής εκπαίδευσης ενώ οι Επιτροπές Προγραμμάτων Σπουδών ασχολούνται με τα προγράμματα σπουδών και της διδακτικούς στόχους των μαθημάτων που διδάσκονται.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παράλληλα με τη μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές

επιτροπές, οι τοπικές αρχές συγκροτούν Ενώσεις Γονέων με εκπροσώπους από κάθε σχολείο και συμβουλευτικό ρόλο προς τις τοπικές αρχές. Εντός του σχολείου λειτουργούν και οι Επιτροπές Γονέων ή Συμβούλια στα οποία προΐσταται ο διευθυντής και εκπρόσωποι γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών συμμετέχουν περίπου σε ίσο βαθμό με μικρή αριθμητική υπεροχή των γονέων. Η συμμετοχή της στη λήψη αποφάσεων αφορά το σχολικό περιβάλλον και τον προϋπολογισμό για την διοργάνωση ειδικών εκδηλώσεων.

Στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί σε κάθε σχολείο Επαγγελματικό Συμβούλιο (Yrkessrad) στα οποίο προΐσταται ο διευθυντής και εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, επαγγελματικών ενώσεων της τοπικής βιομηχανίας. Σε αυτό το συμβούλιο αποφασίζονται από κοινού θέματα της διδασκαλίας μαθημάτων τοπικού ενδιαφέροντος.

Στην **Ισπανία** το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Consejo Escolar del Estado) εισηγείται για όλα τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμματισμού Δευτεροβάθμιας, στον Υπουργό Παιδείας και Επιστημών. Ακόμη εγκρίνει και δημοσιεύει την ετήσια έκθεση της Μόνιμης Επιτροπής Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης. Σε αυτό συμμετέχουν 8 εκπαιδευτικοί δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης, 20 γονείς, 12 μαθητές 8 λοιπού προσωπικού 8 ειδήμονες και 12 προσωπικότητες κύρους οριζόμενες από τον Υπουργό. Ο πρόεδρος προτείνεται από τον αρμόδιο Υπουργό. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κάθε σχολείο διοικείται από ένα Διοικητικό Συμβούλιο (Counsejo Escolar del Centro) το οποίο μεριμνά για την εύρυθμη λειτουργία του. Σε αυτό συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ο συντονιστής εκπαίδευσης, ο σχολικός σύμβουλος και ο γραμματέας του σχολείου. Οι εκπρόσωποι γονέων και μαθητών σχηματίζουν τα 2/3 των μελών του συμβουλίου. Ο διευθυντής του σχολείου εκλέγεται από το Διοικητικό Συμβούλιο και προεδρεύει σε αυτό.

Στην **Ελλάδα**, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) ιδρύθηκε με το Ν. 2327 /95. Το έργο του ήταν να εισηγείται για όλα τα θέματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ο Υπουργός Παιδείας προΐστατο του Συμβουλίου είτε ο Πρόεδρος του ΕΣΥΠ και συμμετείχαν εκπρόσωποι Υπουργείων και Γενικών Γραμματειών. Συμμετείχαν 97 μέλη με εκπροσώπηση από όλους τους Κοινωνικούς και Δημόσιους Φορείς (Πολιτικά Κόμματα, Γονείς, Μαθητές, Φοιτητές, εκπρόσωποι δευτεροβάθμιας, Πρυτάνεις ΑΕΙ, Πρόεδροι ΤΕΙ, Τοπικές Αρχές, Ομοσπονδίες ατόμων με ειδικές ανάγκες, το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού) με 5ετή θητεία. Το ΕΣΥΠ, καταργήθηκε με το Νόμο 2839/2000.

Σε Περιφερειακό επίπεδο, λειτουργούν Νομαρχιακές Επιτροπές στις οποίες συμμετέχουν εκπρόσωποι της διοίκησης της εκπαίδευσης, δύο σχολικοί σύμβουλοι, δύο εκπρόσωποι εκπαιδευτικών, τέσσερις εκπρόσωποι γονέων από τοπικές αρχές, δύο από τη Νομαρχιακή Επιτροπή Επιμόρφωσης των παραγωγικών φορέων, δύο επιστημονικών ενώσεων και δύο

διοικητικών υπαλλήλων. Το έργο της Επιτροπής αφορά εκπαιδευτικά θέματα σε επίπεδο Νομού όπως για παράδειγμα δημιουργία ή κατάργηση σχολείων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θέματα πολιτισμού, οι συναντήσεις γονέων. Ανάλογη Επιτροπή λειτουργεί σε επίπεδο Δήμου, όπου μέρος των αρμοδιοτήτων είναι και ο έλεγχος των λειτουργικών δαπανών που αφορούν το κτήριο, την καθαριότητα, τον εξοπλισμό, την θέρμανση, τον φωτισμό κ.λπ.

Τα Υπηρεσιακά Συμβούλια – κεντρικά και περιφερειακά- γνωμοδοτούν επί των θεμάτων των εκπαιδευτικών στα οποία εκπροσωπούνται μέσω αιρετών εκπροσώπων της. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας λειτουργεί Σχολική Επιτροπή και Σχολικό Συμβούλιο. Η Σχολική Επιτροπή ευθύνεται για την οικονομική διαχείριση και λειτουργία του σχολείου. Σε αυτή συμμετέχουν ο διευθυντής, εκπρόσωποι καθηγητών, γονέων, μαθητές στην δευτεροβάθμια και μέλη τοπικών αρχών. Το σχολικό Συμβούλιο αποτελείται από το σύλλογο διδασκόντων, τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο οποίος στηρίζει τη λειτουργία του σχολείου. Στην πράξη παρατηρείται απόκλιση μεταξύ θέσπισης οργάνων και της λειτουργίας της. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα Εθνικά Συμβούλια Παιδείας, τα Σχολικά Συμβούλια καθώς το πλαίσιο λειτουργίας της είναι κάπως ακαθόριστο και οι αρμοδιότητές της περιορισμένες (Πανάρετος, 2000).

Σε αυτό το σημείο θα διερευνηθεί ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν διαχρονικά στη σχολική ζωή γονείς και μαθητές στη σχολική μονάδα, μέσα από τη νομοθεσία και τη νομολογία. Στα άρθρα 45-4 του ν. 1566/1985, προβλέπεται η οργάνωση της μαθητικής ζωής καθώς και η συμμετοχή των μαθητών σε μαθητικές κοινότητες, σχολικούς συνεταιρισμούς και της λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα για τις μαθητικές κοινότητες καταρτίστηκε κανονισμός λειτουργίας με υπουργική απόφαση, η οποία ορίζει τα όργανα της μαθητικής κοινότητας σε Γενική Συνέλευση και Πενταμελές Συμβούλιο. Αναφορικά με της σχολικούς συνεταιρισμούς, σύμφωνα με το άρθρο 46 του ίδιου νόμου, οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτά αναπτύσσοντας την κοινωνική ζωή του σχολείου μέσα από τη συμμετοχή της που αφορούν τον πολιτισμό, το περιβάλλον κ.λπ.

Ο σημαντικός ρόλος των γονέων επισημαίνεται σε πολλαπλές διατάξεις του ν. 1566/1985 όπου διαφαίνεται αποτυπωμένη στο νόμο η ενεργός συμμετοχή της στην σχολική λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα με το άρθρο 1510 του Αστικού Κώδικα ορίζεται ότι: *οι γονείς έχουν δικαίωμα αλλά και υποχρέωση για τη φροντίδα της μόρφωσης των παιδιών της*. Σημειώνεται ότι, στο άρθρο 53 του ίδιου νόμου της αντικαταστάθηκε από τον 2621/1998 «η συμμετοχή εκπροσώπων γονέων και μαθητών δευτεροβάθμιας στα σχολικά όργανα προϋποθέτει τη συγκρότηση και τη λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων. Επομένως οι γονείς κάθε δημοσίου σχολείου συγκροτούν σύλλογο που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συγκροτούν μια ένωση γονέων.

Οι παραπάνω διατάξεις εφαρμόζονται και στα ιδιωτικά σχολεία (Πούλης, 2012).

Από την παραπάνω αναφορά της λειτουργίας των Συμβουλίων προκύπτει ότι λειτουργούν και στις τέσσερις χώρες αναφοράς συμβουλευτικά συλλογικά όργανα σε εθνικό επίπεδο ή περιφερειακό, τα οποία δεν υπόκεινται σε άλλο θεσμικό όργανο και ο βαθμός ανεξαρτησίας ή επιρροής στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο που θέτει ένα αποκεντρωμένο ή πιο συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης. Στα κράτη με αποκεντρωμένη κουλτούρα, λειτουργούν περισσότερα συμβουλευτικά όργανα, με επιμέρους αρμοδιότητες σε άμεση επαφή με τον Υπουργό ή *ad hoc*. Σε χώρες της η Ελλάδα με συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, τα συμβούλια παιδείας καλύπτουν πολλαπλές πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι ανεξάρτητα.

Κοινό σημείο επαφής αποτελεί η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και η εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε τοπικές αρχές και κοινωνικούς φορείς. (π.χ. γονέων στη Σουηδία). Σε ορισμένες περιπτώσεις όπως για παράδειγμα στην επαγγελματική εκπαίδευση οι εκπρόσωποι εργοδοτών εργαζόμενων και επαγγελματικών ενώσεων στη Σουηδία έχουν αυξημένη βαρύτητα ως της τη λήψη αποφάσεων.

2.5 Η αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική στις χώρες σύγκρισης: Σχολική αυτονομία, αποκέντρωση και διάχυση αποτελεσμάτων στην εκπαίδευση

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της παγκόσμιας αγοράς έχουν στρέψει τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε πρακτικές αποκέντρωσης και σχολικής αυτονομίας. Μέσα από την αποκέντρωση της σχολικής διοίκησης και ευρωπαϊκά πρότυπα που συγκλίνουν, επιχειρούνται στρατηγικές αλλαγές στα εκπαιδευτικά ζητήματα και μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο παγκοσμιοποίησης (Αναστασοπούλου, 2011).

Ο όρος «αυτονομία» όσον αφορά τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, πρωτοβουλιών, τη χορήγηση εντολών και τη διαχείριση καταστάσεων (Παπαχατζής, 1991). Η έννοια της «αποκέντρωσης» συνδέεται ως προς το νόημα και το περιεχόμενό με το σύστημα δημόσια διοίκησης που εφαρμόζεται και με την κατανομή των αρμοδιοτήτων της διοίκησης (Παγκάκης, 1990). Η αυτονομία στα σχολεία, συναντάται μέσα σε διαφορετικά συστήματα διοίκησης (συγκεντρωτικά ή αποκεντρωμένα), πλήρως ή μερικώς αυτονομούμενα και καθοδηγούμενα από την τοπική αυτοδιοίκηση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να

σημειωθεί ότι το κριτήριο που διαφοροποιεί το αποκεντρωτικό σύστημα είναι η εξουσιοδότηση με νομοθετική αρμοδιότητα στα περιφερειακά όργανα και όχι οποιασδήποτε μορφής αρμοδιότητα.

Η συγκεκριμένη θέση υπερθεματίζεται από τον Σαΐτη *«η θέσπιση διατάξεων μέσω των οποίων παρέχονται αρμοδιότητες που εκτελούν τα περιφερειακά όργανα είναι αποφάσεις των κεντρικών αρχών και όχι εφαρμογή του αποκεντρωτικού συστήματος»*.

Σύμφωνα με τον Κωτσίκη (1993): *«το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διοικητικά αποκεντρωμένο όταν η χάραξη πολιτικής γίνεται στο κεντρικό επίπεδο και η υλοποίηση ανατίθεται στα αποκεντρωμένα όργανα ενώ πολιτικά αποκεντρωμένο, όταν τα περιφερειακά όργανα συμμετέχουν στην διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό επίπεδο»*.

Στα συγκεντρωτικά συστήματα, η μεταφορά αποφασιστικών αρμοδιοτήτων στα περιφερειακά όργανα, συναντάται στη βιβλιογραφία ως «αποσυγκέντρωση». Ο όρος «σχολική αυτονομία» είναι εννοιολογικά εγγύς με την αποκέντρωση και την αποσυγκέντρωση καθώς περιλαμβάνει στοιχεία αυτών. Κατά τον Τεγόπουλο-Φυτράκη, αυτόνομος είναι της που κυβερνιέται με της δικούς του νόμους και αυτή η τοποθέτηση αποκτά μια ειδική σημασία όταν εξετάζεται σε παιδαγωγικό πλαίσιο. Συχνά η «σχολική αυτονομία» προωθείται με σκοπό να ενισχυθεί η δυναμική της τοπικής κοινότητας και η σχέση που έχει με την κεντρική κυβέρνηση και τα εκπαιδευτικά συστήματα να μπορούν να εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τις πολιτικές της και να δρουν της όφελος της σχολικής μονάδας σε επίπεδο που αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης αλλά και στη διαχείριση των οικονομικών της. Επιπλέον, η αυτονομία της σχολικής μονάδας, μπορεί να καταστεί ο καταλύτης του σχολείου εφόσον μέσω της θα μπορέσουν να υλοποιήσουν της στόχους της και να λάβουν καλύτερες διοικητικές αποφάσεις. (Karlsen, 1999).

Όπως διαπιστώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η σχολική αυτονομία σηματοδοτεί την αύξηση της σχολικής επιτυχίας, τον περιορισμό της περιθωριοποίησης ομάδων και ορισμένα χαρακτηριστικά που ενδυναμώνουν τον πυρήνα της σχολικής μονάδας. Η δυνατότητα του σχολείου να καθορίζει αυτόνομα της εσωτερικές του λειτουργίες, καθίσταται η επιτομή της δημοκρατικότητας, καθώς με αυτόν τον τρόπο δύναται να μεταφέρει μέρος της εξουσίας σε βασικούς παράγοντές του, για παράδειγμα στην τοπική κοινωνία (Engel, 2014).

Οι διεθνείς οργανισμοί πολιτικής, της ο ΟΟΣΑ, το ΔΝΤ, η Παγκόσμια Τράπεζα και η UNESCO υποστηρίζουν την αποκέντρωση ως μια μορφή βελτίωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης και αύξησης τόσο της αποτελεσματικότητας όσο και της αποδοτικότητας της. Σε επίσημη Αναφορά της Unesco παρατίθεται ότι : *«είναι σαφές ότι η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, συνδέεται άρρηκτα με την αποκέντρωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας ως επίκεντρο της αλλαγής»* (EFA Global Monitoring Report, 2004). Παρακάτω γίνεται αναφορά της

χώρες που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και διαθέτουν υψηλά είτε αυξημένα περιθώρια αυτονομίας μέσα σε αποκεντρωμένα ή συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Το **Ηνωμένο Βασίλειο** αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα αποκέντρωσης της εκπαίδευσης, όπου οι αρμοδιότητες των αρχών της τοπικής εκπαίδευσης (LEAs) ολοένα και μειώνονται και μετατοπίζονται σε σχολικό επίπεδο (Self – managing school). Η λογική στην οποία στηρίζεται η σχολική αυτοτέλεια διαρθρώνεται από τρεις λειτουργίες:

- α. η εκπαίδευση προέρχεται από της εκπαιδευτικούς
- β. ο διευθυντής ευθύνεται για τη διαχείριση
- γ. το σχολείο λογοδοτεί της γονείς οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα στη σχολική κοινότητα.

Το συμμετοχικό μοντέλο αυτονομίας χαρακτηρίζεται από αυξημένες αρμοδιότητες στο Δήμο ως της τη διαχείριση των σχολείων.

Η **Σουηδία** από της αρχές της δεκαετίας του 1990 έχει στραφεί σε ένα εξαιρετικά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την αύξηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τη σχετική αρθρογραφία, οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν από σοσιαλιστικές κυβερνήσεις στόχευαν στην αύξηση της εμπλοκής των κοινωνικών παραγόντων της εκπαίδευσης, ωστόσο ο απομακρύνθηκαν από το βασικότερο στόχο της αποκέντρωσης, δηλαδή την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βάσει των στοιχείων που δίδονται από τον ΟΟΣΑ (2016) όπως προέκυψε από αξιολογήσεις των μαθητών (PISA, TIMMS, PIRLS) οι σχολικές επιδόσεις παρουσίασαν μείωση σε σχέση με εκείνες των μαθητών άλλων ευρωπαϊκών χωρών, ωστόσο βασική αιτία για αυτό φέρεται να είναι το μεταναστευτικό ζήτημα από το 1990 έως το 2000 (Lundhal, 2019).

Στην περίπτωση της **Ισπανίας**, η αυτονομία στην εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία στο πλαίσιο της πορείας εκδημοκρατισμού της χώρας και του Συντάγματος του 1978. Ύστερα από αιώνες σύγκρουσης μεταξύ των διαφορετικών εδαφών της Ισπανίας που τελούσε υπό καθεστώς μοναρχίας και την προσπάθεια συγκρότησης κρατικής δομής από Γάλλους Μονάρχες. Περιοχές της η Καταλονία και η χώρα των Βάσκων που είχαν στο ενεργητικό της περιόδους αυξημένης αυτονομίας, αντέδρασαν. Το 19^ο αιώνα, υπήρξαν προσπάθειες αυτονομίας οι οποίες κατεστάλησαν από στρατιωτικά καθεστώτα, της για παράδειγμα το κίνημα της Καταλονίας και των Βάσκων μέχρι το 1925, όπου η δικτατορία του στρατηγού Primo de Rivera απέρριψε της περιφερειακές διεκδικήσεις αυτονομίας και αυτοδιοίκησης.

Η δεύτερη ισπανική Δημοκρατία (1931-1936) που ακολούθησε τον ισπανικό εμφύλιο πόλεμο (1936-1939), έχει μεγάλη σημασία για την κατανόηση της αποκέντρωσης στην Ισπανία. Στη Δεύτερη Δημοκρατία, αναγνωρίστηκαν επίσημα περιοχές της η Καταλονία και η χώρα των

Βάσκων² Μετά από την περίοδο της δικτατορίας του Φράνκο που χαρακτηρίστηκε από συγκεντρωτισμό και απομόνωση, η χώρα ακολούθησε την ευρωπαϊκή πορεία του εκδημοκρατισμού, και στο πεδίο της εκπαίδευσης, κύριο μέλημα υπήρξε η δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες, όπως αποτυπώθηκε στην πράξη με αύξηση του αριθμού των σχολείων στον Οργανικό Νόμο του 1970 (LGE).

Η πορεία προς την αυτονομία των Περιφερειών και η συνακόλουθη αυτονομία των σχολικών μονάδων που θα ακολουθούσαν τα ευρωπαϊκά και Σκανδιναβικά πρότυπα, ήταν πια γεγονός. Η σοσιαλιστική Κυβέρνηση, με τον Νόμο του 1985 περί εκπαιδευτικών δικαιωμάτων³ εδραίωσε την εκπαιδευτική αυτονομία στα σχολεία των περιφερειών της Ισπανίας, ενώ η Κεντρική Κυβέρνηση διατηρούσε το δικαίωμα να ορίζει ένα γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο οι Περιφέρειες όφειλαν να σεβαστούν.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί στον τομέα των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, έχουν οδηγήσει σε μια διεύρυνση της αυτονομίας της σχολικές μονάδες, η οποία συνίσταται της εξής τομείς:

- α. στην παιδαγωγική/διδασκική,
- β. στη διοικητική και
- γ. στην οικονομική.

Όσον αφορά την Ελλάδα, το σημερινό σχολείο είναι διαφορετικό από εκείνο του παρελθόντος και αυτό οφείλεται στην προσπάθεια που γίνεται να συμβαδίσει με της τρέχουσες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Η εκπαίδευση τείνει να είναι συμπεριληπτική περιορίζοντας της κοινωνικές ανισότητες και προσαρμόζεται ολοένα και περισσότερο της ανάγκες των μαθητών.

Το ελληνικό σχολείο είναι πιο εξωστρεφές και μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων προσφέρει ακόμα περισσότερες ευκαιρίες και εφόδια. Αρκετές διορθωτικές προσπάθειες σημειώνονται και στην ειδική αγωγή καθώς οι σχολικές μονάδες ενισχύονται με νέα τμήματα ένταξης και εξειδικευμένο προσωπικό. Καθώς η αυτονομία παραμένει στη βάση της πολιτικής επιλογή, συνοδεύεται με πρακτικές που την ενδυναμώνουν, όπως για παράδειγμα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και η νέα οπτική στη συνεργασία με της τοπικούς και κοινωνικούς φορείς.

Μέσω του πρόσφατου νόμου που αφορά την αναμόρφωση της σχολικής μονάδας (2021) επιδιώκεται η αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας μέσω της αξιολόγησης. Στο

² το Καταστατικό της Αυτονομίας στην Καταλονία θεσπίστηκε το 1932, το Καταστατικό της Αυτονομίας της Χώρας των Βάσκων θεσπίστηκε το 1936 και το Καταστατικό της Αυτονομίας της Γαλικίας αναπτύχθηκε αν και ποτέ δεν υλοποιήθηκε πλήρως κατά τη διάρκεια της Δεύτερης Δημοκρατίας

³ Law of Educational Rights (LODE)

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

κεφάλαιο που ακολουθεί θα δούμε ότι η εσωτερική αξιολόγηση είναι το εργαλείο με το οποίο το σχολείο μπορεί να διαμορφώσει καλύτερα την οργάνωση τη διοίκηση και τη διαχείρισή του. Με την παρακίνηση των εμπλεκόμενων παραγόντων και τη διαρκή ενημέρωση της κοινωνίας, το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σε μια πορεία επαναπροσδιορισμού. Οι προτάσεις της διαρκούς Επιτροπής μορφωτικών υποθέσεων της Βουλής αποτυπώνουν την αναγκαιότητα για την αύξηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας η οποία απαιτεί ένα σύνολο ενεργειών και αποσκοπεί στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Η αυξημένη ζήτηση για αποκέντρωση είναι γεγονός για τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες και σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ τα αποκεντρωμένα συστήματα είναι πιο ακριβά από τα συγκεντρωτικά. Παρά τη διαπίστωση αυτή, για να μπορέσει η σχολική μονάδα να ξεπεράσει αυτές της δυσκολίες καθώς και άλλα εμπόδια που προέρχονται από συνεχείς πολιτικές μεταβολές, έλλειψη στόχων και παγιωμένες νοοτροπίες, οφείλει να πράξει τα δέοντα ώστε να επέλθει η αλλαγή που οδηγεί στην επιλογή της αποκέντρωσης (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στη φυσιογνωμία των χωρών που έχουν παράδοση ετών στην αποκέντρωση που διέπει το εκπαιδευτικό τους σύστημα, εστιάζοντας στην επιμέρους εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας καθώς και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του πολιτικού συστήματος το οποίο επιτρέπει την εφαρμογή της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΛΛΑΔΑΣ, ΗΝΩΜΕΝΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, ΙΣΠΑΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΟΥΗΔΙΑΣ

3.1 Το πολιτικό σύστημα των χωρών

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα δούμε το πολιτικό σύστημα των χωρών, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το πλαίσιο στο οποίο επικράτησαν τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών που μελετάμε. Επισημαίνεται ότι στον δυτικό κόσμο, ιδιαίτερα στην Ευρώπη τα εκπαιδευτικά συστήματα εξακολουθούν να λειτουργούν κυρίως ως εθνοκεντρικοί - πολιτισμικοί και πολιτικοί μηχανισμοί εξουσίας (Καζαμίας και Κασσωτάκης, 1995).

Η **Ελλάδα** αποτελεί ενιαίο κράτος της Νοτιοανατολικής Ευρώπης και βρίσκεται στο νοτιότερο άκρο της βαλκανικής χερσονήσου. Η οργάνωση της χώρας είναι κατά βάση αποκεντρωμένη. Περιλαμβάνει δύο επίπεδα διακυβέρνησης, τη διακυβέρνηση του κεντρικού κράτους και την τοπική αυτοδιοίκηση. Η χώρα υποδιαιρείται διοικητικά σε επτά

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

αποκεντρωμένες διοικήσεις, δεκατρείς περιφέρειες και 323 δήμους οι οποίοι χωρίζονται σε 4.783 Κοινότητες. Οι Περιφέρειες και οι δήμοι αυτοδιοικούνται και οι αρχές τους εκλέγονται με καθολική ψηφοφορία και αποτελούν την τοπική αυτοδιοίκηση.

Το πολίτευμα της Ελλάδας είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία και καθιερώθηκε με το σύνταγμα του 197. Αρχηγός της Κυβέρνησης είναι ο Πρωθυπουργός και το πολιτικό σύστημα είναι πολυκομματικό. Η νομοθετική εξουσία ανήκει στη Βουλή των Ελλήνων, η οποία είναι ο κορυφαίος θεσμός της Δημοκρατίας εφόσον μέσω αυτής εκπροσωπείται ο λαός και αρχηγός του κράτους είναι ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας που εκλέγεται από τη Βουλή. Ο Πρωθυπουργός και το Υπουργικό Συμβούλιο διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην πολιτική διαδικασία, ενώ ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας έχει κυρίως τελετουργικό ρόλο, με κάποιες περιορισμένες νομοθετικές και εκτελεστικές εξουσίες. Η δικαστική εξουσία είναι ανεξάρτητη της εκτελεστικής και της νομοθετικής και αποτελείται από τις ανώτατες δικαστικές αρχές. Το σύστημα των εξουσιών διακρίνεται σε Εκτελεστική εξουσία, Νομοθετική, Δικαστική.

Το **Ηνωμένο Βασίλειο** αποτελεί ενιαίο κράτος που απαρτίζεται από τέσσερις επιμέρους περιφέρειες - «χώρες» : την Αγγλία, τη Σκωτία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Το πολίτευμα του Ηνωμένου Βασιλείου είναι Βασιλευόμενη Κοινοβουλευτική Δημοκρατία. Η βασίλισσα Ελισάβετ Β' είναι η μονάρχης και αρχηγός κράτους του Ηνωμένου Βασιλείου. Ο μονάρχης έχει «το δικαίωμα διαβούλευσης, το δικαίωμα ενθάρρυνσης και το δικαίωμα προειδοποίησης». Το Σύνταγμα του Ηνωμένου Βασιλείου είναι μη κωδικοποιημένο και αποτελείται κυρίως από μια συλλογή διαφορετικών γραπτών πηγών, συμπεριλαμβανομένων καταστατικών, νομολογίας δικαστών και διεθνών συνθηκών, καθώς και συνταγματικών συμβάσεων (ΟΟΣΑ, 2010).

Το κοινοβούλιο του Ηνωμένου Βασιλείου μπορεί να πραγματοποιήσει «συνταγματική αναθεώρηση» να αλλάξει ή να καταργήσει σχεδόν οποιοδήποτε γραπτό ή άγραφο στοιχείο του συντάγματος.

Η νομοθετική εξουσία ασκείται από το κοινοβούλιο, που αποτελείται από δύο σώματα, τη Βουλή των Λόρδων και τη Βουλή των Κοινοτήτων. Η Βόρεια Ιρλανδία, η Ουαλία και η Σκωτία διαθέτουν από το 1998 τοπικά αιρετά νομοθετικά σώματα και κυβερνήσεις και για το λόγο αυτό αναφέρονται στη βρετανική ορολογία ως «χώρες». Η κεντρική κυβέρνηση του Λονδίνου έχει παραχωρήσει στα σώματα αυτά αρμοδιότητες σε ζητήματα όπως η εκπαίδευση, το περιβάλλον και διατηρεί το δικαίωμα να αναστέλλει τη λειτουργία τους όταν το κρίνει απαραίτητο.

Στις 23 Ιουνίου 2016, ο Βρετανικός λαός αποφάσισε, με δημοψήφισμα, την αποχώρηση του Ηνωμένου Βασιλείου από την ΕΕ (Brexit). Η αποχώρηση υπερψηφίστηκε με το 51,9% των

καταγεγραμμένων ψήφων.

Το πολίτευμα της **Ισπανίας** είναι κοινοβουλευτική δημοκρατία και συνταγματική μοναρχία με αρχηγό κυβέρνησης τον πρωθυπουργό και αρχηγό κράτους τον μονάρχη. Το συμβούλιο των υπουργών ασκεί την εκτελεστική εξουσία υπό την προεδρία του πρωθυπουργού. Η Ισπανία αποτελεί ενιαίο κράτος, αποτελούμενο από 17 αυτόνομες κοινότητες και 2 αυτόνομες πόλεις (Θέουτα, Μελίγια) με διαφορετικό βαθμό αυτονομίας.

Το δεύτερο άρθρο του Συντάγματος το 1978, αναγνωρίζει το δικαίωμα σε «αυτόνομες περιφέρειες» να αυτοδιοικούνται, διακηρύσσοντας την «αδιάσπαστη ενότητα του ισπανικού έθνους». Το σύστημα των αυτόνομων κοινοτήτων έχει χαρακτηριστεί το πιο αποκεντρωμένο σύστημα κράτους με ένα μεγάλο ποσοστό των δημοσίων δαπανών να διοχετεύεται της κεντρικές κυβερνήσεις σε ποσοστό 38% και 13% στα τοπικά συμβούλια (ΟΟΣΑ, 2021). Κάθε αυτόνομη Περιφέρεια διαθέτει Καταστατικό, στο οποίο προβλέπει της περιπτώσεις, της προϋποθέσεις και της όρους με της οποίους μπορούν οι Περιφέρειες να συνάπτουν μεταξύ της συμφωνίες για τη διαχείριση και την παροχή υπηρεσιών που την αφορούν (Schwarze).

Η διακυβέρνηση των αυτόνομων κοινοτήτων στηρίζεται στην διάκριση των εξουσιών στο νομοθετικό σώμα με αιρετά μέλη και αναλογική αντιπροσώπευση από περιοχές της κοινότητας, στο Κυβερνητικό Συμβούλιο με εκτελεστικές και διοικητικές λειτουργίες και στο Ανώτατο Δικαστικό Συμβούλιο που είναι αρμόδιο για την οργάνωση της δικαιοσύνης.

Με την αναθεώρηση του Συντάγματος το 1978, κατοχυρώθηκε η αλληλεγγύη και η συνοχή στο έθνος, ενώ αποδυναμώθηκαν οι αποσχιστικές τάσεις ομάδων της Ισπανίας, περιορίστηκαν οι ακροδεξιές παρατάξεις και το ισπανικό κράτος μεταμορφώθηκε σε παράδειγμα αποκέντρωσης για όλη την Ευρώπη (Mark.E, Παγκόσμια Τράπεζα). Κάθε αυτόνομη κοινότητα εφαρμόζει δικούς της Νόμους, οι οποίοι διέπουν την οργάνωση και τη διοίκηση του κράτους (Statute of Regional Autonomy). Η κεντρική κυβέρνηση μπορεί να παρέμβει σε θέματα νομοθεσίας και όποιες διαφωνίες προκύπτουν, επιλύονται στο Συνταγματικό Δικαστήριο (Constitutional Court). Επιπλέον, το Κράτος διορίζει αντιπρόσωπό του της Περιφέρειες, ο οποίος αναλαμβάνει τη διεύθυνση της κρατικής διοίκησης στην εδαφική περιοχή της Περιφέρειας και το συντονισμό με τη διοίκηση της Περιφέρειας όταν κρίνεται αναγκαίο (άρθρο 156, Ισπανικό Σύνταγμα).

Οι αυτόνομες κοινότητες έχουν πολλαπλές δικαιοδοσίες επί της διαχείρισης των οικονομικών της. Εγκρίνουν της δικούς της ετήσιους προϋπολογισμούς και ενισχύουν τα έσοδά της μέσω των φόρων που εκχωρούνται από το κράτος. Επιπλέον διαθέτουν δύο ειδικά περιφερειακά συστήματα: την Οικονομική Συμφωνία της Χώρας των Βάσκων και τη Συμφωνία της Ναβάρρας. Με αυτά τα χρηματοπιστωτικά συστήματα, αυτές οι Κοινότητες διασφαλίζουν την

υποστήριξη του κράτους και στην εναρμόνιση του φορολογικού συστήματος που εφαρμόζουν με αυτό που επικρατεί στην υπόλοιπη εθνική επικράτεια. Η αυτονομία που απολαμβάνουν οι Περιφέρειες της Ισπανίας, επεκτείνεται σε όλους της τομείς της δημόσιας διοίκησης και της θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η **Σουηδία** είναι ενιαίο Σκανδιναβικό κράτος της βόρειας Ευρώπης και υποδιαιρείται σε 20 κομητείες και 290 δήμους. Το πολίτευμα του σουηδικού βασιλείου είναι συνταγματική μοναρχία και κοινοβουλευτική δημοκρατία. Αρχηγός της κυβέρνησης είναι ο πρωθυπουργός και αρχηγός κράτους είναι ο βασιλιάς/η βασίλισσα αλλά δεν έχει καμία ουσιαστική πολιτική εξουσία. Η κυβέρνηση αποτελείται από τον Πρωθυπουργό και τους Υπουργούς και ασκεί την εκτελεστική εξουσία και το κοινοβούλιο (Riksdag), αποτελείται από ένα σώμα, τη νομοθετική εξουσία.

Το σουηδικό Σύνταγμα είναι το θεμελιώδες νομοθετικό κείμενο στο οποίο καταγράφονται και κατοχυρώνονται οι βασικές αρχές με τις οποίες ασκείται η πολιτική εξουσία και διατυπώνεται ως «θεμελιώδης νόμος» και βρίσκεται σε ισχύ από το 1976 και το χαρακτηριστικό του είναι αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες «θεμελιωδών νόμων».

Η Σουηδική δημοκρατία πραγματώνεται μέσω της αντιπροσωπευτικότητας και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Οι δήμοι και τα Κοινοτικά Συμβούλια αποτελούν μεγάλο τμήμα του δημόσιου τομέα. Η χώρα εισήχθη στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1994 αλλά διατηρεί δικό της νόμισμα (SEK). Η χώρα διαθέτει μια πιο ισχυρές οικονομίες του κόσμου και χαρακτηρίζεται από κοινωνική συνοχή χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

3.2 Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των χωρών

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των χωρών που έπαιξαν ρόλο για την διοίκηση και την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης με αντίκτυπο σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεταρρυθμίσεις που έχουν συντελεστεί στην ιστορία της εκπαίδευσης των χωρών που εξετάζουμε, ήταν κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα πολιτικών και κοινωνικών ζυμώσεων και ταυτόχρονα αίτημα της κοινωνίας που επιθυμούσε την καλυτέρευση της ποιότητας της εκπαίδευσης, με ίσες ευκαιρίες για όλους. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον με την τεχνολογία της πληροφορίας να εξαπλώνεται με ταχείς ρυθμούς είναι όχι μόνο φυσική εξέλιξη των πραγμάτων αλλά και αναγκαιότητα.

Ελλάδα

Στην ιστορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της Ελλάδας υπάρχει πλήθος μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο θα επικεντρωθούμε στις κυριότερες μεταρρυθμίσεις μετά τη μεταπολίτευση, οι οποίες επηρέασαν την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος σε βάθος χρόνου και τέθηκαν οι βάσεις για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος των ημερών. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία αυτές είναι η μεταρρύθμιση του 1976, ως εξελιγμένη μεταρρύθμιση του 1965, 1985, 1997.

- 1976: Θεσμοθετήθηκε η μεικτή εκπαίδευση σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης,
- 1983: Θεσμοθετήθηκαν οι «γενικές εξετάσεις» με σύστημα εξετάσεων τεσσάρων δεσμών στην Τρίτη λυκείου για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- 1985 : Αποδυναμώθηκαν οι ιεραρχικές σχέσεις που επικρατούσαν στην εκπαίδευση και ενισχύθηκε η συμμετοχή γονέων και τοπικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων του σχολείου.
- 1997: Επιχειρήθηκε η σύνδεση σχολείου – αγοράς εργασίας και οι εξετάσεις της δευτέρας και τρίτης λυκείου συνδέθηκαν με το εθνικό απολυτήριο του ενιαίου λυκείου που οδηγούσε στην τριτοβάθμια κατόπιν εξετάσεων πολλών μαθημάτων γενικής παιδείας και κατεύθυνσης. Χαρακτηριστικό της μεταρρύθμισης ήταν η αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια και το πλήθος των μαθημάτων προς εξέταση. Η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση είχε μεγάλες αντιδράσεις από τη μαθητική κοινότητα. Επιπλέον, καθιερώθηκαν τα ολοήμερα σχολεία (νηπιαγωγείο, δημοτικό) και καταργήθηκε η επετηρίδα διορισμού εκπαιδευτικών και αντικαταστάθηκε με γραπτό διαγωνισμό μέσω ΑΣΕΠ.
- 2021: εισάγονται νέα Αναλυτικά Προγράμματα με τη μορφή Curriculum και ενισχύεται η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση, η αυτενέργεια του μαθητή και η σύνδεση του σχολείου σε όλες τις βαθμίδες με την αγορά εργασίας. Επίσης ο εκπαιδευτικός αποκτά ρόλο συντονιστή και επανακαθορίζεται το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού.

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο** οι μεγαλύτερες οργανωσιακές αλλαγές στη σχολική διοίκηση έγιναν με δύο μεταρρυθμίσεις, το 1998 και το 1997, με τις οποίες αυξήθηκε η σχολική αυτονομία, δόθηκε έμφαση στην κοινωνική λογοδοσία των σχολείων, εντάθηκε ο δημοσιονομικός έλεγχος και ο μισθός συνδέθηκε με την απόδοση (Glover:2000).

Η μεταρρύθμιση του 1988 επέφερε την μεγάλη μεταβολή με την εισαγωγή του ERA (Educational Reform Act) με την οποία μεταβιβάζονται αυξημένες εξουσίες σε σχολικό επίπεδο

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

και περιλάμβαναν την επιλογή, πρόσληψη και παύση των διευθυντών καθώς και την πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, γεγονός που είχε αποτέλεσμα τη μείωση των παραιτήσεων και τη δημιουργία δεξαμενής πιστοποιημένων διευθυντών (Καλογιάννης, 2013:142-143). Με αυτή τη μεταρρύθμιση δόθηκε περισσότερη αυτονομία στην εκπαιδευτική διοίκηση και η εκπαίδευση απέκτησε υψηλό βαθμό αποκέντρωσης (Karstanje, 1999:37). Όπως επισημαίνεται από τον Μπουζάκη (1990: 107): «Με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1988 για πρώτη φορά μετά από εβδομήντα χρόνια τέθηκε σε εφαρμογή ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα με συγκεκριμένα μαθήματα και οι γονείς μπορούν να διαλέξουν σε πιο σχολείο θα πάνε τα παιδιά τους μέσα σε μια Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή (LEA).

Το άνοιγμα των σχολείων στην αγορά άλλαξε τον τρόπο χρηματοδότησης των σχολείων, έγιναν περικοπές στην διανομή των επιχορηγήσεων που έδινε η LEA (Local Education Authorities) στα σχολεία και πλέον τα σχολεία παίρνουν χρήματα, ανάλογα με το ποσοστό το παιδιών που φοιτούν στο σχολείο (σε ποσοστό 75%) και ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών (σε ποσοστό 25%) (Αλεξιάδου, 1999: 75).

Η μεταρρύθμιση του 1993 από τη Νέα Εργατική Διακυβέρνηση που ψηφίστηκε επί διοικήσεως Τόνι Μπλερ (1997), μετέτρεψε τα δημόσια σχολεία σε αυτόνομες μονάδες με δικά τους περιουσιακά στοιχεία και εργασιακή πολιτική και τα σχολεία έγιναν αυτόνομοι οργανισμοί διοικούμενοι με ελαστικότερο τρόπο, ώστε κάθε σχολείο να μπορεί να ορίζει τους όρους πρόσληψης, εργασίας και αμοιβής του προσωπικού του.

Το 1979, το κόμμα των συντηρητικών ανέλαβε την Κυβέρνηση με αρχηγό κόμματος την Margaret Thatcher. Κατά τα χρόνια της διακυβέρνησης των συντηρητικών που κράτησε μέχρι το 1997, σημειώθηκαν μεγάλες αλλαγές στα θέματα της εκπαίδευσης (Simon, 1991: 472).

Η εκπαιδευτική πολιτική του κόμματος των συντηρητικών χαρακτηρίστηκε από δύο τάσεις. Η πρώτη αφορά την γενική ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και το δικαίωμα των γονιών να επιλέξουν το σχολείο των παιδιών τους (ανεξάρτητα από τον τόπο κατοικίας τους) και η δεύτερη τάση την ενίσχυση του κεντρικού ελέγχου της εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας και τους εκπαιδευτικούς ως «όργανα του κράτους» (Simon, 1991: 503).

Οι αντιδράσεις από την αντιπολίτευση δεν καθυστέρησαν. Ο αρμόδιος σε θέματα εκπαίδευσης Jack Straw, επισήμανε ανεπανόρθωτη ζημία που θα επέφερε η εφαρμογή του νόμου (Educational Reform Act) ο οποίος με την επίφαση της «αποκέντρωσης» και της «επιλογής των γονιών» θα επέφερε απόλυτο έλεγχο και υπερεξουσίες του Υπουργού Παιδείας (Simon, 1991: 542).

Με την μεταρρύθμιση του 1988, δημιουργήθηκε μια νέα κατηγορία σχολείων (Grant Maintained), τα οποία θα λειτουργούσαν με κανόνες της ελεύθερης αγοράς, υπό τον έλεγχο των

Συμβουλίων και χρηματοδοτούμενα από τον Υπουργό Παιδείας ανάλογα με τον αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών. Κατά τη διάρκεια 1979-1997 επί κυβερνήσεων Thatcher και Major, οδήγησαν μεγάλο αριθμό παιδιών στην ιδιωτική εκπαίδευση (Αγγελής, 1999: 143).

Σε διάστημα μεγαλύτερο των σαράντα ετών, η εκπαιδευτική πολιτική στην Αγγλία χαρακτηρίζεται από πολλές αντιπαραθέσεις, κυρίως ως προς το σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι οι μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων που επιθυμούν να επιφέρουν κοινωνικές αλλαγές και άλλες που στρέφουν τα σχολεία σε «επίλεκτου τύπου».

Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο μεγάλο αυτό χρονικό διάστημα είχαν δημιουργηθεί δύο «κατηγοριών» σχολεία, τα δημόσια σχολεία τα οποία σε μεγάλο βαθμό ήταν υποβαθμισμένα και τα ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούσαν με κανόνες ελεύθερης αγοράς, ήταν ταξικά και σε αυτά επιλέγονταν μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις στις σχολικές εξετάσεις. (Αγγελής, 2000).

Το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα η **Ισπανία** βίωσε ιστορικές πολιτικές αλλαγές και το εκπαιδευτικό σύστημα βίωσε ραγδαίες αλλαγές. Μετά το θάνατο του στρατηγού Φράνκο το 1975 και την κατάρρευση του δικτατορικού καθεστώτος, ξεκίνησαν οι διεργασίες της πολιτικής αλλαγής, οι οποίες κατέληξαν στην απόκτηση Συντάγματος το 1978 και την ένταξη της Ισπανίας ως χώρα – μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 1986. Για πρώτη φορά στα χρονικά η Ισπανία μπήκε σε τροχιά αυτονομίας των γεωγραφικών της περιφερειών οι οποίες σταδιακά θα διοικούνταν αυτόνομα (Judt, 2006). Σημειώνεται ότι με το Σύνταγμα του 1930, η «Περιφέρεια» εμφανίζεται πρώτη φορά σε νομοθετικό κείμενο και για να συγκροτηθεί χρειαζόταν την έγκριση των Κοινοτικών Συμβουλίων καθώς και την έγκριση του καταστατικού της από τις Κοινοότητες και την Κυβέρνηση, δηλαδή δεν καθόριζε τον αριθμό Περιφερειών αλλά την καθιστούσε «περιφεριοποιήσιμη» (Περιτσόπουλος, 2007).

Σε αυτές της πολιτικές αλλαγές συγκαταλέγεται και η περίοδος κατά τα τέλη της δεκαετίας του '60 που ακολούθησε τα πιο αυταρχικά χρόνια της δικτατορίας, όπου ξεκίνησε η νέα εποχή οικονομικής σταθεροποίησης υπό την επίβλεψη της Παγκόσμιας Τράπεζας μέσω των σχεδίων «οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Balfour, 2000). Κατά τη δεκαετία του '90, η Ισπανία μετασχηματίστηκε σημειώνοντας υψηλούς δείκτες οικονομικής ανάπτυξης και σημαντικές μεταβολές της κοινωνικές δομές της (Pellets, 2000).

Τους ρυθμούς της της ανάπτυξης, ακολούθησε και ο τομέας της εκπαίδευσης με αξιοσημείωτες μεταρρυθμίσεις, όπως συνέβη άλλωστε και σε άλλες ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης αυτή τη χρονική συγκυρία (McNair, 2005). Η σύγχρονη αυτή μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1992-1996 κατά την κυβέρνηση του Σοσιαλιστικού Κόμματος με

χαρακτηριστικές εκφράσεις που θεμελιώναν τη φιλοσοφία της της «δημοκρατία», «συμμετοχή» και «καινοτομία» (Gramigna, 2006).

Στο χρονικό διάστημα 1996-2004, σημειώνεται η δεύτερη μεγαλύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του εικοστού αιώνα, από πιο συντηρητικές κυβερνήσεις κατά την οποία, για πρώτη φορά η κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίσταται σε μόνιμη βάση και εφαρμόζονται εκπαιδευτικά μέτρα τα οποία είχαν ήδη εφαρμόσει τα ιδιωτικά σχολεία. Από το 2004 και έπειτα επιστέφει η σοσιαλιστική κυβέρνηση, αναμορφώνοντας τον Οργανικό Νόμο της Εκπαίδευσης που εισήχθη το 1990 (Pereyra, Kazamias, 2009).

Η Ισπανία ως κράτος - μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσαρμόζει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί, εκμεταλλευόμενη της ευκαιρίας της Ευρώπης ως ενιαίας οντότητας προκειμένου να εξυπηρετήσει της δικούς της ιδιαίτερους στόχους.

Οι σημαντικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη **Σουηδία**, εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο 1940-1975 και είχαν βασικό στόχο αφενός τον εκσυγχρονισμό και τη δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης αφετέρου την ενιαιοποίηση του σχολείου. Ο παράγοντας του χρόνου είναι καθοριστικός για τις μεταρρυθμίσεις καθώς συντελέστηκαν σταδιακά με σχεδιασμό που υλοποιήθηκε σε βάθος χρόνου.

Το 2011, ο σουηδικός νόμος για την εκπαίδευση αναθεωρήθηκε θέτοντας υψηλότερες τυπικές απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς από ό,τι προηγουμένως δίνοντας μεγάλη έμφαση στην υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Το ίδιο έτος, τέθηκε σε ισχύ το εθνικό πρόγραμμα σπουδών της Σουηδίας, το οποίο εφαρμόζεται σε όλες τις μορφές υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σουηδικό σχολικό σύστημα με νέους γενικούς στόχους και προγράμματα σπουδών. Για το έκτο έτος φοίτησης προστέθηκαν υποχρεωτικές εθνικές εξετάσεις για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.

3.3 Γενικά στοιχεία για την διοίκηση της εκπαίδευσης

Η **Ελλάδα**, διαθέτει συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης καθώς η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται σε κεντρικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από το οποίο προέρχονται οι μείζονος σημασίας αποφάσεις και τίθενται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι. Σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Eurydice (2020) τα θέματα που ρυθμίζονται από κεντρικό επίπεδο αφορούν τα προγράμματα σπουδών, τα συγγράμματα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τους μισθούς τους.

Η διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης γίνεται σε επίπεδο περιφέρειας και σε τοπικό επίπεδο. Σε επίπεδο περιφέρειας οι περιφερειακές διευθύνσεις υπάγονται άμεσα στον Υπουργό

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Παιδείας και είναι υπεύθυνες για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διοίκησης στην περιφέρεια. Σε τοπικό επίπεδο, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, υπάγονται στις οικείες περιφερειακές διευθύνσεις και είναι οι αρμοδιότητές τους αφορούν τη διοίκηση και τον έλεγχο των σχολικών μονάδων που υπάγονται σε αυτές διοικητικά, τη διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω της διοικητικής υποστήριξης.

Σε σχολικό επίπεδο η διοίκηση ασκείται κυρίως από τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση κάνουν μνεία για τον ρόλο των φορέων εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας να αυξηθούν τα επίπεδα αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με στοιχεία που παρέχονται από τον ΟΟΣΑ, οι βασικές αποφάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα, λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο (OECD, 2017). Στον ίδιο ισχυρισμό καταλήγει η εξής προσέγγιση (Παπακωνσταντίνου, 2012: 30-31): «Η Ελλάδα ακολουθεί το μοντέλο γραφειοκρατικής διοίκησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του την ιεράρχηση της εξουσίας, τον απρόσωπο προσανατολισμό, τους κανόνες, τον καταμερισμό εργασίας, τον προσανατολισμό καριέρας. Το κράτος διατηρεί απόλυτο έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εφαρμόζοντας αυστηρούς κανόνες και την τυποποίηση».

Όπως είχε σημειώσει η Archer σε συγκριτική ανάλυση για τα την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών συστημάτων αναφερόμενη στη Γαλλία: *«τα συγκεντρωτικά συστήματα παράγουν ένα λαβύρινθο αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων και γι' αυτό εκπαιδευτικά θέματα αποκτούν σε μεγάλο βαθμό και πολιτικό χαρακτήρα»*

Ο παραπάνω ισχυρισμός αποτελεί συχνή διαπίστωση στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο επισημαίνεται και η πλευρά της σχετικής αυτονομίας που επικρατεί τα τελευταία χρόνια και περιθώρια που έχουν δοθεί από την κεντρική διοίκηση στους Διευθυντές σχολείων. Όπως τονίζεται από τον Κουτούζη, (2012: 7- 8) αν τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας μπορούν να αξιοποιηθούν σωστά, ταυτόχρονα με την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, οι διευθυντές θέτουν και συμπληρωματικούς στόχους.

Το σύστημα της εκπαίδευσης στο **Ηνωμένο Βασίλειο** είναι αποκεντρωτικό. Η Αγγλία και η Ουαλία χωρίζονται σε εκατό δέκα έξι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (LEAs) οι οποίες ελέγχονται από εκλεγμένους αντιπροσώπους. Η εξουσία τους έγκειται στην λήψη αποφάσεων για την ίδρυση σχολείων, το διορισμό και τις αμοιβές των εκπαιδευτικών. Οι τοπικές αρχές είναι υπεύθυνες για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε αυτές ανήκουν τα περιφερειακά συμβούλια των μητροπολιτικών περιοχών και τα τοπικά συμβούλια των μικρότερων περιοχών. Στα περιφερειακά συμβούλια (county) έχει δοθεί επιπλέον η αρμοδιότητα πρόσληψης εκπαιδευτικού

προσωπικού με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Η κυβέρνηση ασκεί έλεγχο για την εκπαίδευση με τις Γενικές δημόσιες Πράξεις (Public General Acts) ή με τοπικούς νόμους που διαμορφώνονται και εφαρμόζονται τοπικά (Quote No 12/RP/79, 1979: 25).

Η νομοθεσία εισάγεται από την κρατική κυβέρνηση η οποία συνεργάζεται με τα Συμβούλια και τα σχολεία παρακολουθούνται με κρατικούς επιθεωρητές. Κάθε σχολείο διαθέτει διοικητικό συμβούλιο, το οποίο περιλαμβάνει εκλεγμένους αντιπροσώπους των εκπαιδευτικών και των γονέων, γεγονός που προσδίδει στο σχολείο ακόμα μεγαλύτερη αυτονομία (Μπουζάκης, 2013:107). Για παράδειγμα, εάν μια απόφαση ληφθεί από την πλειοψηφία των γονέων, τότε το σχολείο μπορεί να αποδεσμευτεί από την Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή (LEA) και η απόφαση να ληφθεί τελικά από την κεντρική κυβέρνηση. Η αρχή της αυξημένης δικαιοδοσίας των σχολικών συμβουλίων σε συνεργασία με τους αντιπροσώπους γονέων, έγινε με το νόμο του 1988, μέσω του οποίου κατά κάποιο τρόπο μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αποδυναμώθηκε η εξουσία των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Αγγελής, 1999:121).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι σημερινοί διευθυντές, έχουν πλέον αυξημένες αρμοδιότητες εφόσον είναι υπεύθυνοι για την αξιοποίηση των σχολικών επιδοτήσεων, την πρόσληψη και απόλυση προσωπικού, αποφασίζουν για τον διοικητικό προγραμματισμό, και την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της επίδοσης των σχολείων. Οι σχολικοί διευθυντές της Αγγλίας διαθέτουν υψηλά τυπικά προσόντα, δεξιότητες και επιπλέον επιμόρφωση.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο Ηνωμένο Βασίλειο από τις αρχές της δεκαετίας του 80' και έπειτα, δίνουν βαρύτητα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ρήγας, 1998, 26).

Η **Ισπανία** είναι μια χώρα με 46,7 εκατομμύρια πληθυσμό και διαιρείται σε 17 αυτόνομες Περιφέρειες, οι οποίες λογοδοτούν σε μια κεντρική κυβέρνηση. Τα τελευταία 39 χρόνια, η Ισπανία διαθέτει 7 διαφορετικές εκπαιδευτικές νομοθεσίες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που υφίστανται από το 2013 και έπειτα, δέχονται δριμύεια κριτική από τα περισσότερα πολιτικά κόμματα ενώ το μεγάλο διακύβευμα, περιστρέφεται γύρω από την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του καθώς και την επαγγελματική του εξέλιξη. Γι' αυτό το λόγο οι ακαδημαϊκές έρευνες στρέφονται κατά μείζονα λόγο της την «ηγεσία των εκπαιδευτικών» καθώς οι εκπαιδευτικοί, είναι τα πρόσωπα που μπορούν να προκαλέσουν την αλλαγή στα σχολεία, επηρεάζοντας θετικά της μαθητές και της επιδόσεις της (Wenner, Cambell, 2017). Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ της δημόσιου σχολείου (67,3% του πληθυσμού, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) της σχολείου με μεικτό σύστημα αυτοδιοίκησης δηλαδή ημι-κρατικού (25,9%), είτε ιδιωτικού σχολείου (6,9%) (Gratacós, 2021).

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Ο Υπουργός Παιδείας και Επιστημών είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή της κυβερνητικής πολιτικής, την οργάνωση των προγραμμάτων, των μεθόδων διδασκαλίας, της ψήφισης νόμων, έκδοσης διαταγμάτων και κανονισμών, για την λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά και την εξασφάλιση της γενικής ενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κράτος διασφαλίζει την ενότητα της εκπαίδευσης ορίζοντας τον κανονισμό χορήγησης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τίτλων. Επιπλέον εκδίδει οδηγίες- βάσει του άρθρου 27 του Συντάγματος- που αφορά της βασικές αρχές των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση. Τέλος, εκδίδει το γενικό κανονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος ο οποίος ορίζει τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της βαθμίδες, κύκλους, μεθόδους διδασκαλίας, τον αριθμό των ακαδημαϊκών ετών, τα ειδικά θέματα και γενικότερα κάθε απαίτηση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Το Υπουργείο Παιδείας έχει τρεις Γενικές Γραμματείες και τρία συμβούλια. Το Συμβούλιο των Σχολείων που είναι ανώτατη συμβουλευτική αρχή, το Εθνικό Συμβούλιο των Πανεπιστημίων και το Συμβούλιο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Το Υπουργείο μεταφέρει της αρμοδιότητες του για τα σχολεία όλων των βαθμίδων της αυτόνομες Κοινότητες με της περιορισμούς μιας συνεργατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα της Κοινότητες και την Κεντρική Κυβέρνηση και στην κάθε Περιφέρεια λειτουργούν οι Περιφερειακές εκπαιδευτικές Υπηρεσίες με εξαίρεση τα Πανεπιστήμια που είναι τελείως αυτοδιοίκητα.

Έως το 1980 το εκπαιδευτικό σύστημα στη **Σουηδία** ήταν σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό. Μέχρι τότε τα Περιφερειακά Συμβούλια (Regional Boards) προωθούσαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και ήταν υπεύθυνες για την χρηματοδότηση των σχολείων. Από το 1990 και έπειτα κάθε περιφέρεια (municipality) είναι υπεύθυνη για την οργάνωση και τη διαχείριση των τοπικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία είναι αυτόνομα. Περιφέρειες με τα σχολεία λαμβάνουν αποφάσεις για θέματα της σχολικής μονάδας.

Ο εκδημοκρατισμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης μετά τη λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου. Η δημοκρατική ηγεσία στα σχολεία και οι αρχές που τη συνοδεύουν, αποτελούν καλά εδραιωμένες αξίες, ενός κράτους κοινωνικής δικαιοσύνης (Moos and Johansson, 2009). Επιπλέον η σχολική ηγεσία στη Σουηδία έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, και αυτό αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μεταφερθούν τα παιδαγωγικά αποτελέσματα μέσα από τη διδασκαλία. (Skoverket, Skolinspektionen, 2010).

Επιπρόσθετα, η σχολικοί ηγέτες στη Σουηδία συμμετέχουν σε λήψεις αποφάσεων που αφορούν οικονομικά ζητήματα του σχολείου, τη στελέχωση του προσωπικού, την καθοδήγηση του και τη ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από την παροχή ευκαιριών

όπως για παράδειγμα η επιμόρφωση τους (Johansson, 2001).

3.3.1 Δομή εκπαιδευτικού συστήματος και επιλογή κύκλων εκπαίδευσης

Γενικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι χώρα της Νοτιοανατολικής Ευρώπης με πληθυσμό 10,6 εκατομμύρια κατοίκους. Η σημερινή διοικητική διαίρεση της Ελλάδας διαμορφώθηκε από το Πρόγραμμα Καλλικράτης και από το Πρόγραμμα Κλεισθένης. Σύμφωνα με αυτήν, η χώρα διαιρείται σε επτά αποκεντρωμένες διοικήσεις, δεκατρείς περιφέρειες και 332 δήμους. Οι περιφέρειες και οι δήμοι είναι αυτοδιοικούμενα νομικά πρόσωπα.

Τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος τέθηκαν με την ανεξαρτησία του έθνους και τα διατάγματα που θεσμοθετήθηκαν επί Όθωνος (1836 και 1837). Τα νομοσχέδια του 1899 θεσμοθετούν ένα δημοτικό σχολείο με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων. Η δικτατορία Μεταξά διέκοψε τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που προηγήθηκαν και ακολούθησε μια παραγμένη περίοδος. Μετά τη μεταπολίτευση ακολούθησαν μεταρρυθμίσεις που έχουν διαμορφώσει το σημερινό τοπίο εκπαίδευσης.

Η παιδεία είναι ένας από τους πολύπαθους τομείς που υφίσταται σε συνεχείς μεταβολές νομοθετημάτων και διατάξεων σε ένα πλαίσιο το οποίο αναμορφώνεται εξαιτίας μεγάλων αλλαγών στην κοινωνία. Το μεταναστευτικό φαινόμενο το οποίο εντάθηκε από το 2000 και έπειτα και οι ολοένα και αυξανόμενες μεταναστευτικές ροές, δημιούργησαν νέες ανάγκες στην εκπαίδευση όπως η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων (1996).

Ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι αρμόδιος για θέματα στρατηγικού σχεδιασμού, συντονισμού και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής, λαμβάνει νομοθετική πρωτοβουλία και εκπροσωπεί το Υπουργείο στους Διεθνείς Οργανισμούς.

Το Υπουργείο Παιδείας αποτελείται από τέσσερις Γενικές Γραμματείες, αυτοτελείς μονάδες υπαγόμενες στον Υπουργό και στις αρμοδιότητες τους υπάγονται φορείς (Ι.Ε.Π, Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ). Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο για:

- Την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων
- Τη δια βίου μάθηση
- Την εκπαίδευση και την κατάρτιση των νέων
- Την κοινωνικο-πολιτιστική μη τυπική εκπαίδευση
- Τον εθελοντισμό (Eurydice, 2022).

Στη Βουλή των Ελλήνων λειτουργεί διαρκής επιτροπή μορφωτικών υποθέσεων, αρμόδια επί θεμάτων του Υπουργείου Παιδείας.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Γενικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο

Το Ηνωμένο Βασίλειο είναι νησιωτικό κράτος βορειοδυτικά της Ηπειρωτικής Ευρώπης και χωρίζεται σε 48 γεωγραφικές κομητείες. Στην επικράτεια του Ηνωμένου Βασιλείου υπάρχουν τρία ανεξάρτητα μεταξύ τους εκπαιδευτικά συστήματα: Αγγλίας και Ουαλίας, Σκωτίας και Βόρειας Ιρλανδίας, των οποίων οι δομές παρουσιάζουν σημαντικές ιδιαιτερότητες. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που γίνονται από το Βρετανικό Κοινοβούλιο, αποτελούν το νομικό πλαίσιο καθώς το σύνταγμα της χώρας δεν υπάρχει ως ενιαίο νομικό έγγραφο. Το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα έχει περίπου ένα αιώνα με φορέα κρατικές υπηρεσίες, καθώς πριν βρισκόταν στην δικαιοδοσία της εκκλησίας. Βασικό χαρακτηριστικό του βρετανικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εκτεταμένη αποκέντρωση των οργάνων λήψης αποφάσεων. Το Ηνωμένο Βασίλειο από το 1988 είναι η πρώτη χώρα στην Ευρώπη η οποία διαμόρφωσε την αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Αντίφαση σε σχέση με αυτή τη διαπίστωση δημιουργεί ο ισχυρισμός που επαναλαμβάνεται στη βιβλιογραφία ότι από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση αντικατοπτρίζει τις δομές των κοινωνικών τάξεων (..) «παρά τη λειτουργία ενός *Ενιαίου Σχολείου*, συνεχίζει να υφίσταται το πρόβλημα της διαφοροποίησης, η οποία υπηρετεί τη *σχολική επιλογή* και *σταθεροποιεί την κοινωνική επιλογή* (Anweiler, 1989: 119, 143). Γενικότερα, διατυπώνεται ο προβληματισμός για το αποκεντρωτικό σύστημα όταν τα σχολεία αν και αυτόνομα εποπτεύονται από τις κυβερνητικές υπηρεσίες Ofsted και Ofqual και υπό την εποπτεία του κράτους.

Γενικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης στην Ισπανία

Η Ισπανία είναι μια χώρα με 46,7 εκατομμύρια πληθυσμό και διαιρείται σε 17 αυτόνομες Περιφέρειες, οι οποίες λογοδοτούν σε μια κεντρική κυβέρνηση. Τα τελευταία 39 χρόνια, η Ισπανία διαθέτει 7 διαφορετικές εκπαιδευτικές νομοθεσίες.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που υφίστανται από το 2013 και έπειτα, δέχονται δριμύεια κριτική από τα περισσότερα πολιτικά κόμματα ενώ το μεγάλο διακύβευμα, περιστρέφεται γύρω από την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, τον ρόλο του καθώς και την επαγγελματική του εξέλιξη. Γι' αυτό το λόγο οι ακαδημαϊκές έρευνες στρέφονται κατά μείζονα λόγο προς την «ηγεσία των εκπαιδευτικών» καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που μπορούν να προκαλέσουν την αλλαγή στα σχολεία επηρεάζοντας θετικά τους μαθητές και τις επιδόσεις τους (Wenner, Cambell 2017).

Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ ενός δημόσιου σχολείου (67,3% του πληθυσμού, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση), ενός σχολείου με μεικτό σύστημα αυτοδιοίκησης

δηλαδή ημι-κρατικού (25,9%), είτε ιδιωτικού σχολείου (6,9%) (Gratacós, 2021).

Γενικά χαρακτηριστικά εκπαίδευσης στη Σουηδία

Ο πληθυσμός της είναι 8,4 εκατομμύρια κάτοικοι εκ των οποίων ένα εκατομμύριο είναι ξένης εθνικότητας γεγονός που οφείλεται στην μετανάστευση. Σε γενικές γραμμές πρόκειται για μια χώρα πολυπολιτισμική και πολυεθνική. Παρά την οικονομική ύφεση της δεκαετίας του 70, η χώρα χαρακτηρίζεται από πολιτική σταθερότητα και ένα πλέγμα πολιτικών μέτρων που αποσκοπούν στην ίση κατανομή του εθνικού εισοδήματος και ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (Μακράκης, 1990).

Ο πληθυσμός είναι αρκετά ομοιογενής και η πλειοψηφία των σχολείων βρίσκεται κυρίως εκτός των λίγων μεγάλων πόλεων όπως παρατηρείται από τον ΟΟΣΑ σε σύγκριση με άλλες χώρες στα σουηδικά σχολεία δεν υφίσταται κοινωνικοοικονομικός διαχωρισμός.

Βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα σχολεία εντάσσουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά μεταναστών παρέχοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση με αναλυτικά προγράμματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί για την ομαλή ένταξη τους.

Στη Σουηδία, τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο σε ηλικία έξι ή επτά ετών. Το πρώτο σχολικό έτος προσχολικής εκπαίδευσης είναι προαιρετικό και τα ακόλουθα εννέα χρόνια είναι υποχρεωτικά. Πάνω από το 90% όλων των μαθητών συνεχίζουν να φοιτούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία συνήθως διαρκεί τρία χρόνια, και περίπου το 75% αποφοιτούν μετά από τρία ή τέσσερα χρόνια (SOU 2004: 29).

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων μεταξύ των περιφερειών της χώρας κινείται στα ίδια επίπεδα και όπως απορρέει από την Εθνική Υπηρεσία Εκπαίδευσης, η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί πρωτεύουσας σημασίας επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτυπώνεται στο δικαίωμα ίσης εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες. Το δικαίωμα αυτό ρυθμίζεται από το νόμο και εφαρμόζεται σε όλους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, καταγωγής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (Εθνικός Οργανισμός Εκπαίδευσης).

Η εκπαίδευση στη Σουηδία χρηματοδοτείται μέσω της φορολογίας σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και ως εκ τούτου είναι δωρεάν για το άτομο.

Το κοινοβούλιο της Σουηδίας αποφασίζει για τους εκπαιδευτικούς στόχους και το συνολικό πρόγραμμα σπουδών. Η εκλεγμένη κυβέρνηση διατυπώνει προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες εγκρίνονται ή απορρίπτονται από το Κοινοβούλιο. Επιπλέον αρμοδιότητες έχει ο Εθνικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, ο οποίος παρέχει στους δήμους και στα σχολεία τις απαραίτητες πληροφορίες, οδηγίες, κατευθυντήριες γραμμές για την πρωτοβάθμια και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

διενεργούν έρευνες, συλλέγουν δεδομένα και παρακολουθούν το σύστημα μέσω, για παράδειγμα, σχολικών επιθεωρήσεων (Gisselberg & Johansson, 1997).

Τονίζεται ότι οι Δήμοι διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο για το εκπαιδευτικό σύστημα, διότι παρόλο που οι κατευθυντήριες γραμμές και οι γενικοί κανονισμοί τίθενται κεντρικά, παραμένει ευθύνη των δήμων και του σχολικού συμβουλίου κάθε δήμου να διαμορφώσουν εκπαιδευτικά σχέδια για τη σχολική τους περιφέρεια και να διασφαλίσουν ότι τα σχέδια αυτά υλοποιούνται στην πράξη (Εθνικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, 2005). Ουσιαστικά, ο σχεδιασμός και οι αποφάσεις της καθημερινής σχολικής ζωής, λαμβάνονται από τα τοπικά διοικητικά όργανα όπως ο δήμος, η κοινότητα, η σχολική περιφέρεια και το κάθε σχολείο χωριστά.

Ο εκσυγχρονισμός και η δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής και συντελείται μέσα από την οργανωτική και παιδαγωγική διαφοροποίηση. Η πρώτη αντανakλάται στη δομή του σχολικού συστήματος ενώ η δεύτερη στα αναλυτικά προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Μακράκης, 1990).

Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ, η Σουηδία διαθέτει ένα αρκετά αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με υψηλά επίπεδα λογοδοσίας προς την τοπική κοινότητα και τους γονείς. Εκτός των δήμων, καθοριστικό ρόλο έχουν και οι Περιφέρειες, οι οποίες μεριμνούν ότι τα σχολεία θα εφαρμόσουν τους στόχους που έχουν θέσει (ΝΑΕ, 2005).

Κατά τις δεκαετίες 1960, 1970 και μέχρι τα τέλη του 80 είχε επικρατήσει η έκφραση «Ένα σχολείο για όλους» το αποτυπώνει την φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος και εκφράζει το αίτημα για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και με επίκεντρο την ευημερία των μαθητών του.

3.3.2 Επιλογή κύκλων εκπαίδευσης

Το Γενικό Βασικό Σχολείο διακρίνεται σε τρεις κύκλους εκπαίδευσης. Ο Κατώτερος κύκλος περιλαμβάνει τον πρώτο και τον δεύτερο χρόνο, ο μεσαίος κύκλος τον τρίτο, τέταρτο και πέμπτο χρόνο και ο Ανώτερος τον έκτο, έβδομο και όγδοο χρόνο. Το Δημοτικό σχολείο λειτουργεί πέντε ώρες την ημέρα και εικοσιπέντε την εβδομάδα ενώ το δευτεροβάθμιο τριάντα έως τριαντατρείς ώρες την εβδομάδα. Ο μαθητής έχοντας ολοκληρώσει τον υποχρεωτικό κύκλο παίρνουν απολυτήριο, με το οποίο μπορούν να εισαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά από εξετάσεις, δηλαδή στον ανώτερο κύκλο.

Ο ανώτερος κύκλος διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

α) το «Bachillerato Unificado Polivalente» με διάρκεια τα τρία χρόνια, το οποίο στην ουσία προετοιμάζει για το Πανεπιστήμιο. Επιπλέον οι μαθητές παρακολουθούν για ένα χρόνο παράλληλα πανεπιστημιακό προσανατολισμό και

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

β) το «Formacion Profesional», το οποίο έχει δύο βαθμίδες: με διετή φοίτηση αποδίδει τίτλο «Τεχνικού Βοηθού» ενώ με τριετή «Ειδικού Τεχνικού». Με την μεταρρύθμιση του 1993, η κατώτατη εκπαίδευση επεκτείνεται στην ηλικία των 16 ετών από 14 ετών. Η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελείται από τρεις κύκλους. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τρία χρόνια και ο δεύτερος και τρίτος κύκλος από δύο χρόνια. Στο τέλος του δεύτερου κύκλου αποδίδεται «Bachelor Degree» και στο τέλος του τρίτου κύκλου χορηγείται «Doktora».

Δομή εκπαιδευτικού συστήματος στην Ισπανία

Στην Ισπανία ισχύουν δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει δύο νομικά θεμέλια τον LGE (Γενικός Νόμος Παιδείας) και τον LOGSE (Οργανικός Νόμος Γενικής Ρύθμισης Εκπαιδευτικού Συστήματος). Σύμφωνα με τον LGE, η «Βασική Γενική Εκπαίδευση» είναι υποχρεωτική από την ηλικία 6 – 14 ετών (η πρωτοβάθμια 6-12 ετών και πρώτη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μεταξύ 12 – 14 ετών).

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (ESO), το απολυτήριο (Bachillerato) και την επαγγελματική εκπαίδευση μεσαίου βαθμού (ηλικίες από 6 έως 16 ετών, άρθρα 22 -31 L.O.E). Τα ισπανικά σχολικά προγράμματα μεριμνούν για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία επιτυγχάνεται με την ένταξη στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα μαθημάτων επιλογής στο δεύτερο κύκλο φοίτησης (3^ο και 4^ο έτος, ηλικίες 14-16 ετών). Ο πρώτος κύκλος φοίτησης (1^ο και 2^ο έτος ηλικίες 12-14 ετών) είναι κοινός και αυτό σχετίζεται εν μέρει με την μεγάλη ανομοιογένεια των μαθητών. Ο δεύτερος κύκλος φοίτησης, συνδέεται περισσότερο με την έννοια της αποκέντρωσης, καθώς εκεί εντάσσονται πιο ειδικά μαθήματα και ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών (Munoz, 1993).

Οι κύκλοι εκπαίδευσης στην Ισπανία

Το Γενικό Βασικό Σχολείο στην **Ισπανία** διακρίνεται σε τρεις κύκλους εκπαίδευσης. Ο Κατώτερος κύκλος περιλαμβάνει τον πρώτο και τον δεύτερο χρόνο, ο μεσαίος κύκλος τον τρίτο, τέταρτο και πέμπτο χρόνο και ο Ανώτερος τον έκτο, έβδομο και όγδοο χρόνο. Το Δημοτικό σχολείο λειτουργεί πέντε ώρες την ημέρα και εικοσιπέντε την εβδομάδα ενώ το δευτεροβάθμιο τριάντα έως τριαντατρείς ώρες την εβδομάδα. Ο μαθητής έχοντας ολοκληρώσει τον υποχρεωτικό κύκλο παίρνουν απολυτήριο, με το οποίο μπορούν να εισαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά από εξετάσεις, δηλαδή στον ανώτερο κύκλο.

Ο ανώτερος κύκλος διαχωρίζεται σε δύο κατηγορίες:

α) το «Bachillerato Unificado Polivalente» με διάρκεια τα τρία χρόνια, το οποίο στην ουσία προετοιμάζει για το Πανεπιστήμιο. Επιπλέον οι μαθητές παρακολουθούν για ένα χρόνο παράλληλα πανεπιστημιακό προσανατολισμό και

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

β) το «Formacion Profesional», το οποίο έχει δύο βαθμίδες: με διετή φοίτηση αποδίδει τίτλο «Τεχνικού Βοηθού» ενώ με τριετή «Ειδικού Τεχνικού». Με την μεταρρύθμιση του 1993, η κατώτατη εκπαίδευση επεκτείνεται στην ηλικία των 16 ετών από 14 ετών. Η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελείται από τρεις κύκλους. Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τρία χρόνια και ο δεύτερος και τρίτος κύκλος από δύο χρόνια. Στο τέλος του δεύτερου κύκλου αποδίδεται «Bachelor Degree» και στο τέλος του τρίτου κύκλου χορηγείται «Doktora».

Οι τύποι των σχολείων είναι οι εξής:

- Κρατικά σχολεία
- Ιδιωτικά σχολεία χρηματοδοτούμενα από το κράτος
- Αμιγώς ιδιωτικά σχολεία (*colegios privados*)

Εξετάσεις (υποχρεωτική κατώτερη Δευτεροβάθμια)

Η αξιολόγηση γίνεται γραπτώς στο τέλος κάθε τετράμηνου όπου επισημαίνονται τα προβλήματα των μαθητών και ολοκληρώνονται με την αξιολόγηση από τους καθηγητές, οι οποίοι αποφαινόμενοι για την προαγωγή και το απολυτήριο τους. Μετά την διαγνωστική αξιολόγηση οι μαθητές συνεχίζουν στην ανώτερη δευτεροβάθμια είτε εισέρχονται στην αγορά εργασίας.

Δομή εκπαιδευτικού συστήματος στη Σουηδία

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στη Σουηδία είναι εννιαετής (φοίτηση μεταξύ 7 - 13 ετών). Η φοίτηση σε αυτό ξεκινάει μεταξύ των ηλικιών 6-8 και χωρίζεται σε τρεις κύκλους. Τα σχολεία είναι δημόσια ενώ η ιδιωτική εκπαίδευση αρκετά περιορισμένη.

1. Τον κατώτερο κύκλο (2-3 τάξεις)
2. Τον μεσαίο κύκλο (4-6)
3. Τον ανώτερο κύκλο (7-9)

Προσχολική εκπαίδευση

Στη Σουηδία οι μαθητές κάτω των έξι ετών εντάσσονται στην προσχολική εκπαίδευση (Förskolan). Αμέσως μετά υπάρχει μια προπαρασκευαστική τάξη (Förskoleklass) για παιδιά 6-7 ετών η οποία είναι προαιρετική όμως την παρακολουθούν σχεδόν όλοι οι εξάχρονοι μαθητές (94%). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δομές της κοινωνικής μέριμνα εξασφαλίζουν για τα παιδιά ηλικίας 1-5 ετών των οποίων οι γονείς εργάζονται ή σπουδάζουν Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου, Παιδικούς Σταθμούς, Κέντρα με ανοιχτές Ψυχαγωγικές Δραστηριότητες για τις ώρες πριν και μετά το σχολείο ή κατά την διάρκεια των διακοπών καθώς επίσης και Σχολικούς Παιδότοπους.

Επιπλέον καινοτομία αποτελεί ο θεσμός «Family Daycare Home» όπου μια μητέρα μαζί με τα παιδιά της μπορεί να κρατά, να φυλάει και να φροντίζει και άλλα παιδιά. Αξιοσημείωτη

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

είναι η κινητοποίηση του Δήμου μέσω προγραμμάτων για με ειδικές ικανότητες, σε ηλικίες της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Η κοινωνική ισότητα, η ομαδική εργασία, η ισότητα των δυο φύλων και η συνεργασία με τους γονείς, σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες κατάλληλα διαμορφωμένες εγκαταστάσεις για παιδιά καθώς και την σημασία που δίδεται στην περίθαλψη τους, είναι καταλυτικοί παράγοντες διαφοροποιούν την εκπαίδευση Σουηδία από άλλες χώρες του ΟΟΣΑ. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 2006 θεσπίστηκε Νόμος κατά της εξευτελιστικής συμπεριφοράς και των διακρίσεων (αναπηριών, φύλου, κοινωνικοοικονομικού status, ειδικών προβλημάτων και φυλής) απέναντι στους μαθητές.

Υποχρεωτική εκπαίδευση

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι εννιαετής και αποτελεί το δεύτερο στάδιο υποχρεωτικής εκπαίδευσης (μετά την προσχολική) για μαθητές 7-15 ετών. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τα σχολεία βασικής εκπαίδευσης, τα σχολεία για μαθητές με προβλήματα ακοής, τα σχολεία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα «Sami School» για τους Λάπωνες μαθητές του Βορρά. Δεν υπάρχει σταθερή ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αν και συνήθως κυμαίνεται μεταξύ 6-8 ετών όμως οι μαθητές υποχρεούνται να φοιτήσουν εννιά χρόνια σε αυτή τη βαθμίδα. Οι μαθητές στο υποχρεωτικό σχολείο σπουδάζουν σουηδικά ή σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα, μαθηματικά, αγγλικά, τεχνολογία, οικιακή οικονομία, κοινωνικές σπουδές, επιστήμη, μητρική γλώσσα και σύγχρονες γλώσσες. Επίσης, το μάθημα της σεξουαλικής αγωγής διδάσκεται ως υποχρεωτικό του προγράμματος από το 1956.

Εκτός από τους καθηγητές τα υποχρεωτικά σχολεία στελεχώνονται με Ψυχολόγους, Φροντιστές, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Νοσηλευτές, Μάγειρες, Υπευθύνους Καθαριότητας, Βιβλιοθηκονόμους και Τεχνικούς Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Αξιοπαρατήρητες είναι οι πλήρως εξοπλισμένες εγκαταστάσεις με χώρους ειδικά φωτισμένους και αίθουσες που προσφέρονται για την ξεκούραση ή τη μελέτη των μαθητών. Τέλος προβλέπεται υποχρεωτική πρακτική εκπαίδευση 6-10 εβδομάδων για τον εγκλιματισμό των μαθητών με τους χώρους εργασίας.

Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι τριετής και προαιρετική. Το σύστημα στηρίζεται σε πιστωτικές μονάδες οι οποίες όταν συγκεντρωθούν δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφοιτήσουν νωρίτερα από την ανώτερη Δευτεροβάθμια όταν συγκεντρώσουν 2.500 credits. Επιπρόσθετα, οργανώνεται με 25 διαφορετικά προγράμματα και 500 μαθήματα ειδικότητας, 8 εκ των οποίων είναι ευέλικτα, δηλαδή δεν έχουν συγκεκριμένο ωρολόγιο

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

πρόγραμμα.

Στο απολυτήριο που λαμβάνουν οι μαθητές που ολοκληρώνουν τη φοίτηση αναγράφονται τα μαθήματα που είχαν επιλέξει και ανάλογα με την κατεύθυνση τους (Γενικής Παιδείας ή Επαγγελματικής Κατάρτισης επιλέγοντας πρόσθετα μαθήματα) εισέρχονται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικά προγράμματα στη Σουηδία

Το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα παλαιότερα στην Ευρώπη και από τα πιο αποτελεσματικά. Κάθε χρόνο η χώρα βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς το σύστημα επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την ολόπλευρης προσωπικότητας. Στην επίτευξη των τιθέμενων στόχων που τίθενται από τις αρχές, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι σχολικοί διευθυντές καθώς μεσολαβούν σε μια σύνθετα διαμορφωμένη, πολυπολιτισμική κοινωνία. Ουσιαστικά οι διευθυντές καλούνται να εξισορροπήσουν με τη διοίκηση τους το χάσμα που προκύπτει μεταξύ της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εκείνης που ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου.

Σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ (2020), η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην μείωση της εγκατάλειψης του σχολείου, στην ενίσχυση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών με την ταυτόχρονη βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην αναβάθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων μέσω των οποίων οι μαθητές θα βελτιώσουν τη σχολική επίδοση καθώς και την αναβάθμιση του κύκλου φοίτησης στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τελικό στόχο να αυξηθεί το ποσοστό των εισερχόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Από την άλλη μεριά ένας από τους κυριότερους άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Σουηδίας αποτελεί η βελτίωση των μηχανισμών εξεύρεσης χρηματοδότησης για την εκπαίδευση. Μολονότι το κράτος επενδύει σημαντικά στην εκπαίδευση με ιδιαίτερη πρόβλεψη χρηματοδότησης για τους μετανάστες που είναι νεοεισερχόμενοι στη χώρα (5,4% του ΑΕΠ), έχει θέσει ως στόχο την επιπλέον ενίσχυση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης με πρακτικές όπως για παράδειγμα την εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως επαγγελματικού προσανατολισμού, εκμάθησης ξένων γλωσσών αλλά και την λήψη μέτρων που αφορούν την παρακίνηση του προσωπικού όπως η αύξηση των μισθών διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Στη Σουηδία, δεν έχει προσδιοριστεί κάποιο κεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα που να τηρείται αυστηρά από όλα τα σχολεία, και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου διαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Αναφορικά με τις τάξεις του δημοτικού σχολείου η ιδιαιτερότητα είναι ότι τα παιδιά είναι ότι τα

παιδιά μέχρι την έκτη δημοτικού δεν βαθμολογούνται και η γνώση και η γνώση αξιολογείται από το «Α» η υψηλότερη μέχρι το «F».

Συνολικά όπως προκύπτει από τις μελέτες που εστιάζουν στη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος στη Σουηδία, δίδεται μεγάλη σημασία στα προγράμματα που αφορούν την ένταξη και την περαιτέρω εξέλιξη των μεταναστών. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για αυτό το ζήτημα, συμπεριλαμβάνει διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών που βοηθούν σε αυτό το στόχο, δηλαδή την προσαρμογή τους στη γλώσσα και τον τόπο.

Η συμπερίληψη των ξένων γλωσσών στα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί ιδιαίτερα ανεπτυγμένο κομμάτι της εκπαίδευσης καθώς η επιλογή ξένης γλώσσας (Αγγλικών) είναι υποχρεωτική για τα εννιά χρόνια υποχρεωτικής φοίτησης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Σουηδία, συμπεριλάμβαναν την δυνατότητα επιλογής δεύτερης ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, παρέχοντας κίνητρα όχι μόνο να βελτιώσουν οι μαθητές το επίπεδο τους σε μια γλώσσα αλλά να συνεχίσουν με τέτοιες σπουδές (Cabau- Lampira, 1999).

Επιπλέον, λειτουργούν ειδικά τμήματα για παιδιά μεταναστών με τάξεις διαφορετικών ηλικιών και λαμβάνεται υπόψη τόσο η προηγούμενη εκπαίδευση όσο και η μητρική γλώσσα καθώς και η ηλικία. Το κράτος δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση ικανοποιητικού επιπέδου της σουηδικής γλώσσας σε σύντομο χρονικό διάστημα. Στους μαθητές στο υποχρεωτικό σχολείο, το ειδικό σχολείο και το σχολείο Sami (Λάπωνες) προσφέρονται μαθήματα μητρικής γλώσσας όταν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως να γνωρίζουν σε βασικό επίπεδο την γλώσσα και να σχηματιστεί τμήμα πέντε παιδιών.

Σημαντική είναι και η συμμετοχή των ειδικών της σωματικής και ψυχικής υγείας (γιατροί, ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί) οι οποίοι συνεργάζονται με τα σχολεία προσφέροντας τις υπηρεσίες τους. Από αυτή τη στήριξη προκύπτουν πολλαπλά οφέλη όπως η μείωση της εγκατάλειψης του σχολείου. Εκτός από τα δημοτικά σχολεία που βρίσκονται υπό τη διοίκηση των περιφερειών, υπάρχουν σχολεία επαγγελματικού προσανατολισμού (γεωργία, δασοκομία, κτηνοτροφία). Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης γίνεται μέσω φορολόγησης των Σουηδών και η φοίτηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι δωρεάν. Ωστόσο, οι μαθητές αγοράζουν σχολικά βιβλία με δικά τους έξοδα.

Εξετάσεις υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Σουηδία: το νέο σύστημα

Ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στη Σουηδία γίνεται με ενδοσχολικές εξετάσεις. Το 2011 τροποποιήθηκε η βαθμολογική κλίμακα εξετάσεων για αποφοίτηση. Για την απόκτηση εθνικού απολυτηρίου, οι μαθητές αξιολογούνται με έξι βαθμούς από το Α έως το Ε, ενώ ο βαθμός F δεν είναι επαρκής για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Το σύστημα αυτό

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

είναι παρόμοιο με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS), το πρότυπο σύστημα βαθμολόγησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Δομή εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για παιδιά ηλικίας 4 – 15 ετών. Περιλαμβάνει:

- α. Το Νηπιαγωγείο (4-6 ετών)
- β. Την Πρωτοβάθμια (Δημοτικό)
- γ. Την Κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο)

Η προσχολική εκπαίδευση ξεκινάει από τα 2,5 έτη, στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και συνεχίζεται στο νηπιαγωγείο. Με νομοθεσία του 2006, το δεύτερο έτος του νηπιαγωγείου είναι υποχρεωτικό και η φοίτηση παρέχεται δωρεάν σε παιδιά που έχουν συμπληρώσει το πέμπτο έτος της ηλικίας τους. Η φοίτηση στην πρωτοβάθμια είναι εξαστητή και ξεκινάει από το έκτο έτος ηλικίας. Η δημόσια εκπαίδευση και τα βιβλία είναι δωρεάν και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται από τον τακτικό προϋπολογισμό του κράτους καθώς επίσης από τον προϋπολογισμό Δημοσίων Επενδύσεων για την αναπτυξιακή πολιτική της χώρας (Eurymice, 2022).

Οι κύκλοι σπουδών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους: Την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Γυμνάσιο και τη μεταυποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Ενιαίο Λύκειο και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.).

Γυμνάσιο: Το Γυμνάσιο καλύπτει τα τρία τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι μαθητές φοιτούν από την ηλικία των δώδεκα μέχρι των δεκαπέντε ετών.

Η εκπαίδευση που παρέχεται στο Γυμνάσιο, όπως αναφέρεται στο σχετικό Νόμο, έχει ως στόχο να προωθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη ζωή, να αναπτύξουν κλίσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα.

Επίσης, λειτουργούν ημερήσια Γυμνάσια καθώς και εσπερινά. Στα εσπερινά Γυμνάσια γίνονται δεκτοί εργαζόμενοι μαθητές εφόσον έχουν συμπληρώσει το 14ο έτος της ηλικίας τους. Επίσης, στην Ελλάδα λειτουργούν Μουσικά Γυμνάσια, Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γυμνάσια με τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Για τους μαθητές του Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και για τους αλλοδαπούς μαθητές παρέχεται Ενισχυτική Διδασκαλία στα μαθήματα στα οποία έχουν δυσκολίες. Παράλληλα, λειτουργούν Ειδικά

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Γυμνάσια και Τάξεις Ένταξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από το 1996 λειτουργούν Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για παιδιά μεταναστών.

Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές που δε συμπληρώνουν βαθμό προαγωγής σε κάποια μαθήματα, παραπέμπονται σε συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο. Όσοι δεν προάγονται οφείλουν να φοιτήσουν και πάλι στην ίδια τάξη ή εφόσον πρόκειται για μαθητές της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, έχουν δικαίωμα να προσέρχονται σε επαναληπτική εξέταση στις προβλεπόμενες εξετάσεις.

Οι απόφοιτοι Γυμνασίου λαμβάνουν Απολυτήριο Τίτλο, ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στο Β' Κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, απόφοιτοι Γυμνασίου, ηλικίας άνω των 18 ετών, μπορούν να γίνουν δεκτοί σε Τμήματα των Ι.Ε.Κ.

Ενιαίο Λύκειο: Το Ενιαίο Λύκειο θεσμοθετήθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, με το Ν. 252 και στόχος του είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων - δεξιοτήτων του μαθητή και η προετοιμασία του ώστε να αναλάβει υπεύθυνο ρόλο μέσα στη σύγχρονη κοινωνία. Κύρια χαρακτηριστικά του είναι η έμφαση στη γενική παιδεία και η μεγάλη δυνατότητα που παρέχει για οριζόντια και κάθετη μετακίνηση στις άλλες ισότιμες ή ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το Ενιαίο Λύκειο αποτελείται από 3 τάξεις και η φοίτηση διαρκεί τρία χρόνια. Η εισαγωγή των αποφοίτων του Γυμνασίου στην Α' τάξη γίνεται χωρίς εξετάσεις.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Ελλάδα

Στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου το πρόγραμμα αποτελείται από μαθήματα Γενικής Παιδείας, τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές. Στη Β' τάξη οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να επιλέξουν μία από τις ακόλουθες Κατευθύνσεις: Θεωρητική, Θετική ή Τεχνολογική.

Τα μαθήματα κατεύθυνσης στη Β' Λυκείου είναι τρία και καλύπτουν 7 ώρες την εβδομάδα. Στη Γ' Λυκείου τα μαθήματα κατεύθυνσης είναι τέσσερα και καλύπτουν 12 ώρες την εβδομάδα. Παράλληλα οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου της Β' και Γ' τάξης παρακολουθούν και μαθήματα γενικής παιδείας, που καλύπτουν 24 και 16 διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη αντίστοιχα. Σε όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου προσφέρονται μαθήματα επιλογής από τα οποία οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τουλάχιστον 2 ώρες την εβδομάδα.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου το πρόγραμμα αποτελείται από μαθήματα Γενικής Παιδείας, τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές. Στη Β' τάξη οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να επιλέξουν μία από τις ακόλουθες Κατευθύνσεις: Θεωρητική, Θετική ή

Τεχνολογική.

Τα μαθήματα κατεύθυνσης στη Β΄ Λυκείου είναι τρία και καλύπτουν 7 ώρες την εβδομάδα. Στη Γ΄ Λυκείου τα μαθήματα κατεύθυνσης είναι τέσσερα και καλύπτουν 12 ώρες την εβδομάδα. Παράλληλα οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου της Β΄ και Γ΄ τάξης παρακολουθούν και μαθήματα γενικής παιδείας, που καλύπτουν 24 και 16 διδακτικές ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη αντίστοιχα. Σε όλες τις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου προσφέρονται μαθήματα επιλογής από τα οποία οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τουλάχιστον 2 ώρες την εβδομάδα.

Εξετάσεις

Οι μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου, στο τέλος του έτους, δίνουν εξετάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας στο σύνολο των μαθημάτων τους, ενώ της Γ΄ τάξης, οι μαθητές δίνουν εξετάσεις τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε εθνικό επίπεδο για να αποκτήσουν Απολυτήριο Ενιαίου Λυκείου.

Οι αποφοιτήσαντες που έχουν Απολυτηρίου Ενιαίου Λυκείου μπορούν:

- Να εισέλθουν στην αγορά εργασίας εργαζόμενοι στο δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα
- Να εισαχθούν στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Πανεπιστήμια) ή στα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΤ.Ε.Ι.) της χώρας, συμμετέχοντας στις εξετάσεις που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο στο εθνικό επίπεδο σε πέντε μαθήματα γενικής παιδείας και σε τέσσερα μαθήματα κατεύθυνσης.
- Να εισαχθούν σε δημόσια ή ιδιωτικά Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ), και να αποκτήσουν Δίπλωμα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικής κατάρτισης.

Τύποι σχολείων: Εκτός από τα ημερήσια λειτουργούν και εσπερινά Ενιαία Λύκεια με τετραετή φοίτηση για τους εργαζόμενους νέους. Επίσης λειτουργούν Μουσικά Ενιαία Λύκεια, Εκκλησιαστικά Ενιαία Λύκεια, Ενιαία Λύκεια με Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης, Μειονοτικά Ενιαία Λύκεια και Ενιαία Λύκεια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και Ενιαία Λύκεια Ειδικής Αγωγής και Τάξεις Ένταξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δομή Εκπαιδευτικού συστήματος στο Ηνωμένο Βασίλειο

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για παιδιά ηλικίας 5 – 16 ετών και περιλαμβάνει:

- α. Το πρωτοβάθμιο σχολείο με έξι τάξεις (φοίτηση 5-11 ετών)
- β. Το δευτεροβάθμιο ενιαίο σχολείο με επτά τάξεις (φοίτηση 11-16) και χωρίζεται σε δύο στάδια (στάδιο 3: 11-14 ετών) και (στάδιο 4: 14 -16 ετών)

Σύμφωνα με εκπαιδευτικό νόμο του 2002, η προσχολική και νηπιακή εκπαίδευση

(foundation level) είναι υποχρεωτική για παιδιά ηλικίας 3 – 5 ετών και παρέχεται από δημόσιους και ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς. Τα παιδιά ηλικίας τριών – τεσσάρων ετών δικαιούνται 15 ώρες δωρεάν εκπαίδευσης ανά 38 εβδομάδες. Ενώ υφίσταται εθνικό πρόγραμμα σπουδών για όλα τα σχολεία, το πρόγραμμα διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου. Στο τέλος του πρώτου σταδίου εκπαίδευσης και στην αρχή του δεύτερου σταδίου, οι μαθητές αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς είτε με εργασίες και διαγωνίσματα στο πρώτο στάδιο είτε με γραπτές εξετάσεις στην αρχή του δεύτερου σταδίου.

Στη Μεγάλη Βρετανία η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με την περιοχή μπορεί να περιλαμβάνει διαφορετικού τύπου σχολεία τα οποία ακολουθούν την πολιτική που θέτει η εκάστοτε τοπική αρχή. Οι τύποι των σχολείων είναι οι ακόλουθοι:

- Τα State Boarding Schools, είναι υπαγόμενα στους Δήμους και ακολουθούν τους κρατικούς κανονισμούς και τις διαδικασίες αξιολόγησης
- Τα Ιδιωτικά ή ανεξάρτητα σχολεία, είναι διαχωρισμένα ανά φύλο, έχουν δίδακτρα και διατηρούν δικό τους μισθολόγιο
- Τα Community schools βρίσκονται υπό τον έλεγχο των Δήμων και της τοπικής κοινότητας και ακολουθούν τους κρατικούς κανονισμούς με ελάχιστη κρατική παρέμβαση.
- Οι *Ακαδημίες* οι οποίες ανήκουν σε ιδιώτες και επιτηρούνται από τον οργανισμό αξιολόγησης Ofsted. Έχουν δική τους μισθολογική κλίμακα και είναι πιο ανεξάρτητα στην τήρηση του κύκλου σπουδών. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας στις ακαδημίες επιλέγουν να υπαχθούν σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί ως «ανεπαρκή» από τον Ofsted
- Επίσης υπάρχουν τα εκκλησιαστικά σχολεία (faith schools) και
- Τα τεχνολογικά σχολεία με έμφαση στην τεχνολογία και των τεχνών.

Όπως θα δούμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί, η κάθε χώρα ανάλογα με το πολιτικό σύστημα που διαθέτει και σύμφωνα με τον τρόπο που υποδιαιρείται διοικητικά καθώς επίσης βάσει των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτιστικών χαρακτηριστικών της, καθορίζει όχι μόνο τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζει αλλά και το σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Εκπαιδευτικά προγράμματα

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Εστιάζοντας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (στάδιο 3 και 4) το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Curriculum) στο Ηνωμένο Βασίλειο περιλαμβάνει τα εξής μαθήματα: μαθηματικά, επιστήμη ιστορία, γεωγραφία, σύγχρονες ξένες γλώσσες, σχεδιασμός και τεχνολογία, τέχνη και μουσική φυσική αγωγή, κοινωνική αγωγή.

Επιπλέον οι μαθητές διδάσκονται μαθήματα θρησκευτικών καθώς και σεξουαλική αγωγή -υγεία.

Στο στάδιο 4, περιλαμβάνονται μαθήματα κορμού (μαθηματικά, Αγγλικά, μαθήματα θετικών επιστημών) και μαθήματα ειδικότητας όπως υπολογιστές, επιστήμες αγωγής της υγείας και κοινωνικής αγωγής. Τέλος, προσφέρονται μαθήματα καλών τεχνών, ανθρωπιστικών επιστημών, νέων τεχνολογιών και ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, σεξουαλικής αγωγής και υγείας.

Εξετάσεις

Οι μαθητές στο τέλος του σταδίου 4, εξετάζονται σε δέκα μαθήματα με κλίμακα βαθμολόγησης A-G. Με βαθμό G (κατώτατος) δεν απολύονται με χαρακτηρισμό unclassified (μη προβιβάσιμος). Με βαθμολογία A- F, οι μαθητές αποκτούν Γενικό Πιστοποιητικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης GCE στο τέλος του σταδίου 4 σε ηλικία 16 ετών (General Certificate of Secondary Education) το οποίο αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια. Σημειώνεται ότι σε ορισμένες περιοχές η εισαγωγή στη δευτεροβάθμια γίνεται μετά από εξετάσεις που διεξάγει το σχολείο

3.4 Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι μια συγκριτική μελέτη που στηρίχθηκε σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Η κύρια πηγή άντλησης δεδομένων έγινε μέσα από την προσπέλαση της βιβλιογραφίας της συγκριτικής παιδαγωγικής καθώς της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν συγκεντρωτικές συγκριτικές μελέτες που παρέχουν στοιχεία για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, έρευνες και αρθρογραφία που εστιάζουν στη συστηματική μελέτη του τρόπου με τον οποίο διεξάγονται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η εξωτερική αξιολόγηση στις χώρες μελέτης.

Επιπρόσθετα στοιχεία στη μελέτη, προσέφεραν οι επίσημοι ιστότοποι διεθνών οργανισμών και φορέων των χωρών σύγκρισης καθώς άλλες δευτερογενείς πηγές όπως άρθρα από τον τύπο και αφιερώματα που έδιναν στοιχεία για την πολιτική κατάσταση που επικρατούσε σε κάθε χώρα κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Έχοντας συλλέξει πληροφορίες για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιχειρήθηκε η κριτική αξιολόγηση των συστημάτων που εφαρμόζουν οι χώρες, προκειμένου να αναδειχθούν σημαντικές πτυχές κατά την ανάλυση τεσσάρων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Έχοντας λάβει υπόψη την οργανωτική και διοικητική τους οργάνωση με προσανατολισμό την υιοθέτηση ευρωπαϊκών πολιτικών στη σχολική εκπαίδευση, η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το πλαίσιο της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και τα περιθώρια αυτονομίας της μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα;
- Πώς νοηματοδοτείται η έννοια της αποκέντρωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα πεδία εκπαίδευσης;
- Ποιος είναι ο κυρίαρχος λόγος της Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στα έθνη – κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Ισπανία, Σουηδία) και πώς διαμορφώνεται ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας;
- Ποιος είναι ο βαθμός εμπλοκής των τοπικών φορέων και της τοπικής κοινότητας στα εκπαιδευτικά συστήματα;
- Από ποιους παράγοντες οι παράγοντες διαμορφώνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα σε μια σχολική μονάδα και ποια είναι η βαρύτητα που δίδεται από τη σχολική μονάδα ανάλογα με τα περιθώρια της να τα επηρεάσει;

3.5 Δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν ορισμένα αντικειμενικά προβλήματα που συνάντησα. Τα περισσότερα από αυτά σχετίζονται με ζητήματα τα οποία έχει εκ των πραγμάτων η συγκριτική παιδαγωγική όπως ο εθνοκεντρισμός, η υποκειμενικότητα και η μεροληψία στη συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης.

Θέματα αξιοπιστίας των πηγών και ελλειπτικά στοιχεία εύλογα δημιουργούν αμφιβολίες στο μελετητή καθώς οι οργανισμοί καταχωρίζουν στις εκδόσεις του στοιχεία που προέρχονται από απαντήσεις εθνικών κυβερνήσεων. Κατά συνέπεια αμφισβητείται η αντικειμενικότητα τους είτε απλά κυριαρχούν οι θετικές πλευρές που επιθυμούν να επικοινωνήσουν. Σε αρκετές περιπτώσεις απουσιάζουν ουσιαστικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα στατιστικά στοιχεία που παρέχουν αντικειμενική πληροφόρηση.

Η σύγκριση, συχνά γίνεται ανάμεσα σε άξονες οι οποίοι να μεν είναι κοινοί, αλλά οι επικρατούσες συνθήκες και τα δεδομένα ανάμεσα στις εξεταζόμενες χώρες, είναι διαφορετικά. Για παράδειγμα τα ανεξάρτητα σχολεία της Αγγλίας είναι ελάχιστα συγκρίσιμα με αυτά του σουηδικού ενιαίου σχολείου (ιδιωτικό – δημόσιο, επιλεγμένο προσωπικό και μαθητές - αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού).

Αναφορικά με τα νομοθετικά κείμενα που μελετώνται, αυτά έχουν διαφορετική ισχύ ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας και ως εκ τούτου σε άλλες χώρες εφαρμόζονται σε όλη τη χώρα (συγκεντρωτικά) και σε άλλες η ισχύς περιορίζεται από τις διατάξεις περιφερειακών ή τοπικών οργάνων. Δύσκολη ήταν επίσης η πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές συγκριτικών δεδομένων και οι οργανισμοί δεν παρέχουν άλλη πληροφόρηση πέραν της επίσημης ιστοσελίδας τους.

Τέλος υφίστανται αναντιστοιχίες δεικτών για τη μέτρηση ποσοτικών δεδομένων (διάρκεια φοίτησης, διαφορετικοί τύποι σχολείων) και άλλα ζητήματα όπως η γλώσσα καθώς και ο ετερόκλητος χαρακτήρας των δευτερογενών πηγών.

3.6 Ο κίνδυνος της ιδιωτικοποίησης στο δημόσιο σχολείο με επίφαση μεταρρυθμίσεων

Σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο, εισάγονται μορφές ιδιωτικοποίησης στα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα που συνοδεύονται από αλλαγές στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτές οι αλλαγές λανθάνουν πίσω από μια μεταρρύθμιση η οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού (Γρόλλιος, 2006). Η κρυφή ιδιωτικοποίηση σημαίνει τη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα σε κερδοσκοπική βάση και το άνοιγμα τμήματος της δημόσιας εκπαίδευσης (σχεδιασμό, διοίκηση, διατύπωση πολιτικής, συμβουλευτικές υπηρεσίες) στον ιδιωτικό τομέα (πολυεθνικές) ή και σε μη κερδοσκοπικές εταιρείες.

Εδώ και πολύ καιρό η συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα στη δημόσια εκπαίδευση είναι γεγονός και πιο συγκεκριμένα οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, έχουν αρχίσει να εμπλέκονται στην παροχή εκπαίδευσης σε τμήματα του αναπτυσσόμενου κόσμου όπου δεν έχει καθιερωθεί εξολοκλήρου η κρατικά χρηματοδοτούμενη εκπαίδευση. Ιδιωτικοί φορείς εκπαίδευσης παρέχουν στις δυτικές εκβιομηχανισμένες χώρες διάφορες μορφές εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξαρτιόταν σημαντικά από τα εκκλησιαστικά σχολεία. Άλλες φορές η ιδιωτική παροχή είναι πρόσχημα συμπληρώματος του δημόσιου τομέα (συμπράξεις δημοσίου και ιδιωτικού τομέα).

Επιπλέον, ιδιωτικές εταιρείες και σύμβουλοι, δραστηριοποιούνται έντονα στις μέρες μας, για την συντήρηση, τροφοδοσία, παροχή λογισμικών, υπηρεσίες μισθοδοσίας και ανθρώπινων πόρων (HR), προγράμματα παιδαγωγικής (διαδραστικοί πίνακες κ.λπ.) με εμπορικό κέρδος (σύναψη συμβάσεων μη κεντρικής σημασίας-έργο που άλλοτε γινόταν από τις τοπικές αρχές, τις περιφέρειες, το αρμόδιο υπουργείο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο και τη Σουηδία η πρακτική αυτή είναι τόσο καθιερωμένη που οι ίδιες συμβάσεις αποκαλούνται «κεντρικής σημασίας» (Ball, Youdell. 2001: 30). Πέραν αυτών, μεγάλα ποσά δαπανώνται σε ιδιωτικές εταιρείες συμβούλων, οι οποίες μπορούν να αποφέρουν κέρδη. (1,76 δις λίρες Αγγλίας επενδύθηκαν και απέφεραν 2.000 λίρες την ημέρα) (γραφείο κυβερνητικού εμπορίου Αγγλίας, 2005).

Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στην εκπαίδευση ή αλλιώς «ενδογενής ιδιωτικοποίηση» αναφέρεται σε σχολεία που μοιάζουν με επιχειρήσεις και βασίζεται στην εισαγωγή στο κρατικό σύστημα μορφών σχολικής επιλογής δηλαδή το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν σχολείο. Αυτό γίνεται με την πρακτική της παροχής σχολικών «κουπονιών» για δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, η οποία ενισχύει τον ανταγωνισμό. Αυτή η πρακτική σημαίνει είτε την άνοδο σχολείων-πρότυπα είτε με το κλείσιμο των «φτωχών» σχολείων τα οποία επειδή δεν βελτιώνονται, κλείνουν.

Εν κατακλείδι, οι μορφές ιδιωτικοποίησης στην εκπαίδευση αλλάζουν τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογείται η επιτυχία των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΣΤΙΣ ΧΩΡΕΣ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ (Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Ισπανία)

4.1 Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας ως αφετηρία αυτονόμησης της

Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) αποτελεί μια συμμετοχική, δυναμική και αυτόβουλη διαδικασία ανατροφοδότησης που διεξάγεται από τη σχολική μονάδα προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες για τον τρόπο που λειτουργεί. Αυτά τα δεδομένα στην συνέχεια αναλύονται για να ληφθούν αποφάσεις που θα βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Mac Beath, 2000: 195).

Αξιολογητές της διαδικασίας είναι ο Διευθυντής του σχολείου, υπεύθυνος για την οργανωτική και διοικητική αποτελεσματικότητα του σχολείου και η Επιτροπή Αυτοαξιολόγησης η οποία συνίσταται από πέντε μέλη του Συλλόγου διδασκόντων. Στο τέλος του διδακτικού έτους τα μέλη συντάσσουν αναφορά για την αυτοαξιολόγηση και τη λειτουργία του σχολείου και την υποβάλλουν μέσω Συμβουλίων στα Κ.Ε.Ε (Καρατζιά - Σταυλιώτη, 2006).

Στην ουσία, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όλοι οι μετέχοντες στη σχολική ζωή καθώς αυτοί είναι οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων που τους αφορούν άμεσα. Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σχολείου, που αντανακλά στη φυσιογνωμία του (Mac Beath, 2005).

Σύμφωνα με τον Chelimsky (2005): *«η αυτοαξιολόγηση συνίσταται στην πληροφόρηση του σχολείου για την λήψη αποφάσεων που το αφορούν, στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, στην εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης εντός της σχολικής μονάδας και στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας εφόσον έχουν γίνει κατανοητοί οι λόγοι της ύπαρξης της λογοδοσίας αναφορικά με την εξέλιξη του σχολείου».*

Η συγκεκριμένη αξιολόγηση εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες σχεδόν της ευρωπαϊκές χώρες με μεθόδους την συμμετοχική αξιολόγηση, την έρευνα δράσης, την αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

ενδυναμωτική αξιολόγηση και τη διοίκηση ολικής ποιότητας (Σολομών, 1999). Η μεταστροφή της σχολικής μονάδας στην αυτό-αξιολόγηση, σύμφωνα με τη Simons, δείχνει ότι έχει πλέον γίνει κατανοητό ότι το σχολείο ως ενότητα είναι η εστία της επιδιωκόμενης αλλαγής στην εκπαίδευση και για αυτό το λόγο η σχολική μονάδα φέρει την ευθύνη της υλοποίησης της αξιολόγησης.

Στην Ελλάδα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ξεκινά να θεσμοθετείται το 2010 καθώς το σχολείο ως τελικός αποδέκτης των εκπαιδευτικών αλλαγών καλείται να ανταποκριθεί σε αυτές και να αναζητήσει μεθόδους και στρατηγικές αντλώντας πληροφορίες που χρειάζεται μέσα από τις ανάγκες του (Μητροπούλου, 2015). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει προς την κατεύθυνση της αλλαγής (Κουτούζης και Παυλάκης, 2008).

Κάθε σχολείο σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές του και την ιστορία του, χρησιμοποιεί τον μηχανισμό της διαδικασίας της αξιολόγησης, μέσα από τον οποία μεταβιβάζονται σε αυτό εξουσίες, προκειμένου να καταγράψει της απαραίτητες πληροφορίες και να αξιολογήσει στη συνέχεια της λειτουργίες του (Parsons και Σαΐτης, 2000). Σύμφωνα με τον MacBeath: *«τα σχολεία γίνονται αποτελεσματικότερα όταν χρησιμοποιούν σωστά τα διατιθέμενα εργαλεία τα οποία βοηθούν στην συνειδητοποίηση της πραγματικής κατάστασης της»*.

Προκειμένου να πραγματοποιήσουν τα σχολεία αυτή τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, είναι απαραίτητο να καθοριστούν τα κριτήρια που τη διαμορφώνουν, δηλαδή να γνωρίζουν τι ακριβώς αξιολογείται (προγράμματα σπουδών, εξοπλισμός, κτήριο, προσωπικό, διοίκηση, κλίμα τάξης, μαθητικές επιδόσεις) και ποιοι συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία (κεντρική διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές) (Κατσαρού, 2008).

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2005), τα κριτήρια αυτά είναι ταυτόσημα με το προφίλ που έχουν τα αποτελεσματικά σχολεία δηλαδή ισχυρή διοίκηση, άριστο σχολικό κλίμα, καλές υποδομές, συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και έμφαση στη διδασκαλία.

Στην βιβλιογραφία, επικρατούν δύο συστήματα αξιολόγησης. Το πρώτο σύστημα «εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα» εφαρμόστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και χωρίζει της δείκτες ποιότητας σε 7 θεματικές ενότητες, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα:

Μαθητικό Δυναμικό: Κοινωνικά, Πολιτισμικά Χαρακτηριστικά ↔ Χαρακτηριστικά: Κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο (Τοπικό – Περιφερειακό – Εθνικό)		
Σολομών, Ι 1999	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΔΕΔΟΜΕΝΑ	1. Διαθέσιμα Μέσα – Πόροι	1.1. Κτίριο, Χώροι και Εξοπλισμός 1.2. Οικονομικοί Πόροι
	2. Προγράμματα Σπουδών – Βιβλία	2.1. Προγράμματα Σπουδών 2.2. Σχολικά Βιβλία – Οδηγίες
	3. Προσωπικό Σχολείου	3.1. Διδακτικό Προσωπικό 3.2. Διοικητικό – Ειδικό Επιστημονικό Βοηθητικό Προσωπικό
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	4. Διοίκηση	4.1. Συντονισμός Σχολικής Ζωής 4.2. Διαμόρφωση, Εφαρμογή σχολικού Προγράμματος 4.3. Αξιοποίηση Μέσων – Πόρων
	5. Κλίμα – Σχέσεις Συνεργασίες	5.1. Σχέσεις Εκπαιδευτικών μεταξύ της και με το υπόλοιπο Προσωπικό 5.2. Σχέσεις Εκπαιδευτικών – Μαθητών και Μαθητών μεταξύ της 5.3. Σχέσεις Σχολείου – Γονέων/Κηδεμόνων 5.4. Σχέσεις Σχολείου με Εκπαιδευτικούς Θεσμούς, Τοπική και Ευρύτερη Κοινωνία
	6. Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία	6.1. Ποιότητα της Διδασκαλίας 6.2. Ποιότητα της Μάθησης 6.3. Λειτουργία της Αξιολόγησης
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	7. Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα	7.1. Φοίτηση – Ροή – Διαρροή Μαθητών 7.2. Επίδοση – Πρόοδος Μαθητών 7.3. Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη των Μαθητών 7.4. Κατευθύνσεις των μαθητών

Πίνακας 1: Θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

(Πηγή: Μπαγάκης, 2008: 77, Ιδία επεξεργασία)

Χρησιμοποιούνται πολλά ποιοτικά κριτήρια που προκαθορίζονται αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να προστεθούν και άλλα από της συμμετέχοντες (Σολομών, 1999). Επισημαίνεται ότι σε μια αποτελεσματική διαδικασία προτάσσονται οι θεματικές περιοχές που αποτελούν προτεραιότητα σύμφωνα με την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας (Κουτούζης, 2008) και όχι απαραίτητα το σύνολο των θεματικών περιοχών (McBeath, 2001).

Το δεύτερο σύστημα ταξινόμησης κριτηρίων προτείνεται από το ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα του με τίτλο «αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» το οποίο εφαρμόστηκε σε 18 ευρωπαϊκές χώρες. Το σύστημα στηρίζεται σε κριτήρια ποιότητας τεσσάρων τομέων, ο καθένας εκ των οποίων έχει τρία πεδία. Για παράδειγμα ο τομέας «αποτελέσματα» περιλαμβάνει τα εξής πεδία (ακαδημαϊκές επιδόσεις, ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και προορισμοί των μαθητών) (Mac Beath, 2005). Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας και για τα δύο συστήματα είναι ποιοτικά ή ποσοτικά και χρησιμοποιούνται για ερμηνευτική προσέγγιση (Car, 1997). Κατά την αξιολόγηση αξιοποιούνται ερωτηματολόγια, ημερολόγια που τηρούνται από της εκπαιδευτικούς με προσυμφωνημένες ερωτήσεις και άλλα εποπτικά και τεχνολογικά μέσα χρησιμοποιούμενα με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να προστατεύονται τα προσωπικά δεδομένα. Εξίσου επιλέγεται η μέθοδος καταγραφής μέσω παρατήρησης. Οι διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης προϋποθέτουν τη συνειδητοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί και συντελείται σε ένα καλό κλίμα με τήρηση εχεμύθειας. Συχνά η διαδικασία εποπτεύεται από ένα «κριτικό φίλο» δηλαδή ένα αντικειμενικό κριτή, που δεν ανήκει στο σχολείο αλλά που ξέρει το ρόλο του (Mac Beath, 2001).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ενδυναμώνει την αυτονομισή της διότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν, μπορούν να αξιοποιηθούν για να ενισχυθεί η εκπαιδευτική πολιτική καθώς η συμμετοχικότητα ως προς τη λήψη των αποφάσεων. *«Η αυτοαξιολόγηση χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικών συστήματα όπου οι εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς έχουν ενεργό ρόλο στον καθορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησης καθώς επίσης και για διαδικασίες που την διαδέχονται»* (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική Κοινότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας φέρνει πιο κοντά το σχολείο με την τοπική κοινότητα, μεθοδεύονται οι διεκδικήσεις για το σχολείο και βελτιώνεται η σχολική ζωή (Πράτζου, 2005). Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει η Καραγιάννη *«το εγχείρημα της αυτοαξιολόγησης βασίζεται*

στην *αναγνώριση της αυτονομίας των σχολείων* για να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί το εκπαιδευτικό της έργο και αποσκοπεί στην αυτοβελτίωση του σχολείου. Αξίζει να σημειώσουμε ότι χώρες με μακρά παράδοση στο θεσμό του επιθεωρητισμού, της η Μεγάλη Βρετανία, η Σκωτία στράφηκαν πρώτες στην εφαρμογή της διαδικασίας σε μια κατεύθυνση με πορεία ενίσχυσης της αυτονομίας της (McNamara, O'Hara, 2005).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη και τον Θεοφιλίδη, η εν προκειμένω διαδικασία λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός για την δημιουργία κινήτρων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν το έργο της. *«Η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, του ανθρώπινου κεφαλαίου της σχολικής μονάδας, είναι μείζονος σημασίας για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μέσα από της ικανότητες, δεξιότητες γνώσεις και καλές πρακτικές της μπορεί να βελτιωθεί και το παραγόμενο έργο»*. (Θεοφιλίδης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί ως ειδικοί στην άσκηση του έργου της, μέσα από την εμπλοκή της σε αυτή τη διαδικασία μπορούν να συνεισφέρουν τα εκπαιδευτικά της τεκμήρια και να παράλληλα να ενισχύσουν τη δέσμευση της για την βελτίωση του σχολικού οργανισμού, εφόσον γνωρίζουν καλύτερα της μοναδικές συνθήκες της λειτουργίας του. Υπό αυτή την έννοια, η αυτοαξιολόγηση μετασχηματίζεται σε διαδικασία της ανάπτυξης τόσο της σχολικής μονάδας όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κουτούζης, 2008).

Το ελληνικό σχολείο αν και χαρακτηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, διατηρεί σχετική αυτονομία αναφορικά με τις πρωτοβουλίες σχετικές με το εκπαιδευτικό έργο και τον προσδιορισμό της ποιότητάς του, τόσο θεσμικά όσο και πρακτικά (Σολομών, 1999:32). Η σχολική μονάδα καλείται να δράσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες και να αυτοαξιολογηθεί και να αποτιμήσει τις λειτουργίες του μέσα σε κλίμα που διαρκώς αλλάζει και μετασχηματίζεται σε διεθνές επίπεδο. Η συστηματική αναμόρφωση του σχολείου μέσα από την επίπονη διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί το εργαλείο με το οποίο η σχολική μονάδα βελτιώνεται και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Η απομάκρυνση από την τακτική επίρριψης ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική κυβέρνηση, είναι η αρχή της σχετικής αυτονομίας (Μπαγάκης 2005: 142).

Μολονότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μια άτυπη διαδικασία καθώς μέχρι το 2010 που ξεκίνησε να νομοθετείται η διαδικασία της, δεν προβλεπόταν από το Νόμο η υποχρεωτικότητα. Στο πρόσφατο Προεδρικό Διάταγμα του Υπουργείου του 2021 αναφέρεται ρητά ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας είχε εφαρμοστεί ήδη προηγούμενες δεκαετίες σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Κασσωτάκης, 2019). Χαρακτηριστικά διατυπώνεται στην σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας το εξής:

«Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί μια διαδικασία εκπαιδευτικής ανατροφοδότησης

ως προς το συμφέρον πρωτίστως των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριων, της εκπαιδευτικής κοινότητας και του κοινωνικού συνόλου, εν γένει, στοχεύει στην αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, έχει βελτιωτικό χαρακτήρα(..) είναι δε υποχρεωτική για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς» (Π.Δ 115853/ΓΔ5/16-9-2021).

Σύμφωνα με τον Clift το όταν η ευθύνη μοιράζεται, τότε δημιουργείται κλίμα δέσμευσης κατά τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της εσωτερικής αξιολόγησης και γενικότερα το πνεύμα συνεργασίας που επικρατεί, θεωρείται ότι ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που συμβάλλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με αυτό θα πρέπει να διατυπωθεί ότι η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης που αντανάκλαται στη βελτίωση όχι μόνο στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου (πόροι, διοίκηση, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.λπ.) αλλά στα μαθησιακά αποτελέσματα, συναντάται κατά κύριο λόγο σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς μεγάλο μέρος των αποφάσεων λαμβάνεται από της τοπικούς φορείς και με διαδικασίες αποκεντρωμένης διοίκησης και το σχολείο αντιμετωπίζεται σαν σύνολο και δεν εστιάζει μόνο στους εκπαιδευτικούς και στις εκπαιδευτικές πρακτικές για μαθησιακά αποτελέσματα. (Clift, 1987).

Αυτός ο ισχυρισμός, εξηγεί και την αιτία για την οποία η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από μόνη της ως διαδικασία δεν μπορεί να οδηγήσει ακριβώς στα επιθυμητά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των σχολικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως διατυπώθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, στα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, ο αυξημένος ρόλος της τοπικής κοινότητας. Στην ουσία, η δυνατότητα που έχει να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, επιτρέπει την ενίσχυση του σχολείου με πρακτικές που μπορούν να επιδράσουν άμεσα στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (επιμόρφωση εκπαιδευτικών, χρηματοδότηση από διάφορες πηγές για μαθησιακούς σκοπούς, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, ευελιξία στην τήρηση των αναλυτικών προγραμμάτων). Οι περιορισμοί στους οποίους υπόκεινται οι εκπαιδευτικοί στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, σε συνδυασμό με το ότι μοναδική πηγή χρηματοδότησης είναι το κράτος, δεν της επιτρέπει να επεκτείνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές της πέραν των προβλεπόμενων και για αυτό το λόγο όπου υπάρχει η δυνατότητα μερικής έστω αυτονομίας, παρατηρείται ότι προκύπτουν και τα ανάλογα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και γενικότερα παρουσιάζεται εικόνα συνολικής βελτίωσης.

Συνοψίζοντας, η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρεωτικής λογοδοσίας (accountability) μετατρέπεται σε υψηλής προτεραιότητας διαδικασία, καθώς οι κυβερνήσεις προβαίνουν ολοένα και περισσότερο σε συστήματα αξιολόγησης και σε συνάρτηση με το γεγονός ότι οι εξωτερικές αξιολογήσεις δεν είναι οικονομικά συμφέρουσες στις χώρες που

υπάρχει έλλειψη χρηματοδότησης, η αυτοαξιολόγηση τείνει να αποτελέσει στο μέλλον την καλύτερη λύση που μπορεί να παρακινήσει αποτελεσματικά το προσωπικό του σχολείου για πρωτοβουλίες βελτίωσης.

Σύμφωνα με τον Nevo (1998), μετά από εξωτερικές αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, για παράδειγμα στην Μ. Βρετανία τις αρχές της δεκαετίας του 70' διαπιστώθηκε ότι το κράτος προσπάθησε να αντλήσει την ίδια πληροφόρηση για την εκπαιδευτική μονάδα από ένα εξωτερικό σύστημα που το διέπει μια κουλτούρα που αφήνει ελάχιστα περιθώρια στο σχολείο να αξιολογήσει της πρακτικές του και περιορίζει την κατάθεση της προσωπικής εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών του. Ομάδα αξιολογητών εκείνης της εποχής που αξιολογούσαν ένα από τα προγράμματα του "The Humanities Curriculum Project" με επικεφαλής τον Lawrence, της αναφέρεται από τον ίδιο: *«Η εξωτερική αξιολόγηση αποτυγχάνει λόγω των υφιστάμενων τοπικών και πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στα σχολεία καθώς το κάθε ένα εξ' αυτών αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έννοια της καινοτομίας (....) άλλωστε δεν γίνεται να υπάρξει εξέλιξη στα προγράμματα χωρίς να συνοδεύεται από την αντίστοιχη εξέλιξη των εκπαιδευτικών»*.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η χώρα της συμμετείχε στο πρόγραμμα Bridge Across Boundaries (γέφυρες πάνω από τα Σύνορα, τέλη δεκαετίας 90') στο οποίο συμμετείχαν της 7 χώρες (Τσεχία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Πολωνία, Ελβετία και Ελλάδα). Το πρόγραμμα συνίστατο στην ενσωμάτωση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης και είχε στόχο να ανταλλαχθούν σημαντικές πληροφορίες ανάμεσα στα συμμετέχοντα κράτη γύρω από τη διαδικασία και να δοκιμαστεί ένα προαιρετικό πρόγραμμα το οποίο έδινε βαρύτητα στην εμπλοκή των γονέων (Μπαγάκης, 2003:112). Η Ελλάδα έχει συμμετοχές σε διεθνή προγράμματα της το "Carpe Vitam- Leadership for Learning" μέσω του οποίου αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία για την ποιότητα του σχολείου και των εμπλεκόμενων στην σχολική Κοινότητα (Μπαγάκης και Δεμερτζή, 2003: 53-56).

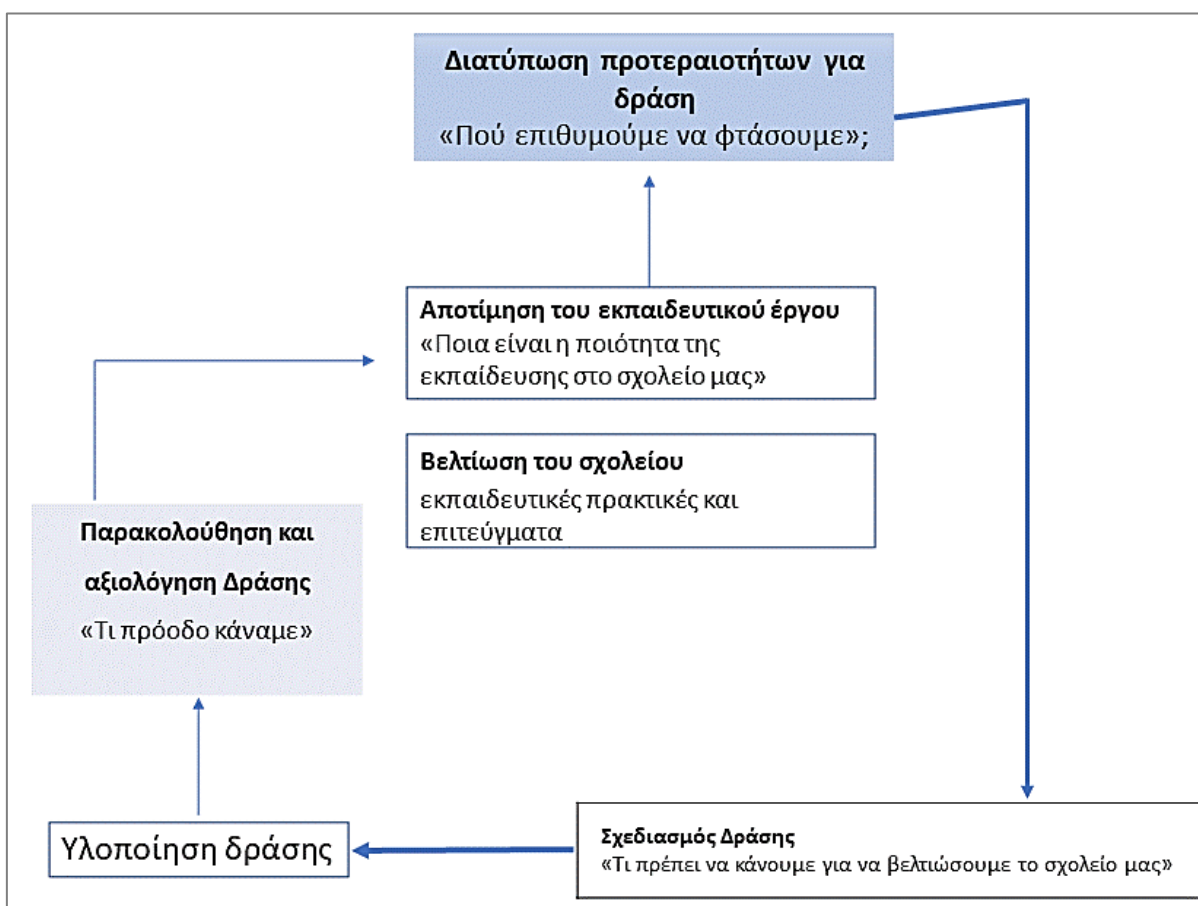
4.1.1 Η διαδικασία και μεθοδολογία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης αποτελείται προκαταρκτικό στάδιο προπαρασκευαστικών συναντήσεων από δύο βασικές φάσεις. Η πρώτη φάση είναι η διαγνωστική και έχει στόχο να αποτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο. Περιλαμβάνει τη συζήτηση σε ομάδες, στην ολομέλεια και την σύνταξη έκθεσης. Η δεύτερη φάση είναι η διερευνητική και έχει στόχο τη διερεύνηση δεικτών ποιότητας. Κατά αυτή τη φάση διαμορφώνονται κριτήρια,

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

συλλέγονται δεδομένα τα οποία ερμηνεύονται. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας εσωτερικής αξιολόγησης, προκύπτει σχέδιο δράσης (διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης ομάδων εργασιών, θέματα χρόνου και επικοινωνίας, βαθμός ικανοποίησης εκπαιδευτικής κοινότητας για το σχέδιο δράσης, προοπτικές) και συντάσσεται τελική έκθεση αξιολόγησης στην οποία τεκμηριώνεται το έργο της σχολικής μονάδας (Μπαγάκης, 2006:78).

Το σχέδιο Δράσης υλοποιείται από την Ομάδα Δράσης που διαμορφώνει, παρακολουθεί και αξιολογεί το Σχέδιο Δράσης. Οι εργασίες του Σχεδίου καταγράφονται ενδελεχώς (τήρηση ημερολογίου δραστηριοτήτων, αποφάσεις αναθεώρησης σχεδίου κ.λπ.). Τα κείμενα που προκύπτουν από την αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης, διοχετεύονται στην τελική Έκθεση που θα συνταχθεί στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Κουλαΐδης και Ταμπακοπούλου, 2006: 75-87). Τα αποτελέσματά της γνωστοποιούνται σε μαθητές, γονείς, σχολικούς συμβούλους και έπειτα δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της σχολικής μονάδας καθώς και στο Κ.Ε.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) αντίστοιχα.



Σχεδιάγραμμα 2: Η αξιολόγηση του σχολείου
(Πηγή: Μπαγάκης, 2008:78. Ιδία επεξεργασία)

Στις μεθόδους αξιολόγησης περιλαμβάνεται η αξιολόγηση εγγράφων (πίνακες, έντυπα, της εκθέσεις, επιστολές γονέων, βιβλίο συμβάντων, σχολικό ημερολόγιο κ.α.), συναντήσεις και Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους μαθητών οι οποίες λαμβάνουν τη μορφή ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η παρατήρηση της διδασκαλίας γίνεται μέσω αξιολογητών των ειδικοτήτων και έτσι παρέχεται ανατροφοδότηση. Επιπλέον στην διαδικασία αυτή συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές ενώ ο τρόπος συμμετοχής της καθορίζεται από τον αξιολογητή. Τέλος παρακολουθούνται φάκελοι που τηρεί ο εκπαιδευτικός με εργασίες και άλλα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές και διαπιστώνεται μέσα από επισκέψεις η καταλληλότητα των χώρων του κτιρίου, της ασφάλειας της, της επάρκειας του εξοπλισμού. Κατά το μετα-αξιολογικό στάδιο, τα αποτελέσματα του αξιολογητή κοινοποιούνται σε διευθυντή και υποδιευθυντή, στον πρόεδρο σχολικού συμβουλίου συλλόγου διδασκόντων. Στη συνέχεια εισηγούνται βελτιώσεις, γίνονται ερωτήματα της τον αξιολογητή και στην συνέχεια ακολουθεί συζήτηση με τον Σχολικό Σύμβουλο (Μπάλιου, 2011: 53).

Α) Προκαταρκτικό Στάδιο	
1. Ειδοποίηση διευθυντή	
2. Ο αξιολογητής σε συνεννόηση με το σχολείο προγραμματίζει της προκαταρκτικές συναντήσεις	
3. Ο διευθυντής συμπληρώνει πληροφοριακό έντυπο με στοιχεία του σχολείου	
4. Οι διδάσκοντες συμπληρώνουν πληροφοριακό έντυπο με τα στοιχεία των υπό εξέταση διδακτικών αντικειμένων	
5. Προπαρασκευαστικές συναντήσεις με τον διευθυντή, υποδιευθυντές, διδάσκοντες και εκπροσώπους γονέων	
β) Στάδιο Ενδοσχολικής Αξιολόγησης	
1. Έλεγχος εγγράφων	
2. Συνεντεύξεις με διευθυντές, υποδιευθυντές, διδάσκοντες προσωπικό που συνεργάζεται με το σχολείο	
3. Παρακολούθηση Διδασκαλίας	
4. Συναντήσεις με της μαθητές	
5. Έλεγχος της προόδου μαθητών	
6. Ανατροφοδότηση διευθυντή και διδασκόντων	
γ) Μετά Αξιολογικό Στάδιο	
1. Προετοιμασία σχεδίου Αξιολογικής Έκθεσης	

2. Συνάντηση με τον Διευθυντή
3. Συνάντηση με Εκπαιδευτικούς
4. Τεκμηριωμένη Επαλήθευση του Σχεδίου αξιολογικής έκθεσης σε συνεργασία με τον διευθυντή και επίδοσή του σε αυτόν
5. Δημοσίευση της Έκθεσης

Πίνακας 2: Κύριες δραστηριότητες αξιολόγησης ανά στάδιο
(Πηγή: Μπάλιου Ε, Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου, 2011:45)

Όπως προκύπτει από την ελληνική βιβλιογραφία και νομολογία, η διαδικασία αυτή είναι υποχρεωτική για της συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αποτελεί βασική πηγή ανατροφοδότησης και προσφέρει όχι μόνο συμπεράσματα σχετικά με αδυναμίες του οργανισμού, οργανωτικά, λειτουργικά, διοικητικά προβλήματα αλλά και διαδικασία που αναδεικνύει τα επιτεύγματα και τις καλές πλευρές της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2015). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, επικρατεί το επιχείρημα πως όταν η σχολικές μονάδες κατανοήσουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης της αυτοαξιολόγησης, τότε θα πάψει ο υποχρεωτικός χαρακτήρας εφόσον θα επικρατήσει το συναίσθημα της αυτοδέσμευσης των εκπαιδευτικών της το σχολείο που υπηρετούν (Simons, 2006).

Σύμφωνα με τον MacBeath η αυτοαξιολόγηση επιτρέπει την ιεράρχηση των αναγκών και την πρόβλεψη όσων πρέπει να γίνουν, στοχεύοντας στην βελτίωση και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, η καινοτομία του εγχειρήματος της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας έγκειται στο γεγονός ότι αναδύει στην επιφάνεια διαδικασίες, κουλτούρες και σχέσεις οι οποίες καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2007).

Συνοψίζοντας, στο παρακάτω κεφάλαιο θα προσπελαστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ευρώπη και περιπτώσεις χωρών που διαθέτουν αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον θα διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους η εσωτερική αξιολόγηση είναι ζωτικής σημασίας και αποτελεί προϋπόθεση για να εφαρμοστεί η εξωτερική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα.

4.2 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Μέσα σε μια παγκόσμια οικονομία, στην οποία η τεχνολογία εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς περιορίζοντας σημαντικά της αποστάσεις μεταξύ κρατών, τις ανεπτυγμένες χώρες,

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

όσον αφορά τα εκπαιδευτικά της συστήματα, έχουν στραφεί στην επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου που διαθέτουν, θεωρώντας ότι αυτό θα αποδώσει την επιθυμητή εξέλιξη σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων.

Το αίτημα για τον μετασχηματισμό και βελτίωση της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης είναι κοινό της ανεπτυγμένες χώρες. Η επένδυση στον άνθρωπο δείχνει να είναι η λύση για την επίτευξη των στόχων που επιδιώκουν τα κράτη να πετύχουν. Αυτή η επένδυση στη γνώση και τον άνθρωπο, προϋποθέτει την αναγνώριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και προγραμμάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση κρίνεται απαραίτητο να γίνει συνείδηση από όλους της εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την εκπαιδευτική Κοινότητα, ότι όλοι συμμετέχουν αμέριστα σε διαδικασίες που μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, όπως αυτή της αξιολόγησης. (Kesner, 2012).

Στον ευρωπαϊκό χώρο λόγω της κοινής της πορείας σε επίπεδο Ε.Ε τα εκπαιδευτικά συστήματα αλληλεξαρτώνται, προσαρμόζονται ωστόσο για τους σκοπούς και τους στόχους που επιδιώκουν να εξυπηρετήσουν και για αυτό το λόγο οι χώρες της Ε.Ε, υιοθετούν διαφορετικά είδη αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αυτό που παρατηρείται είναι η στροφή των περισσότερων χωρών στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας με κοινά σημεία την τάση βελτίωσης και της ποιότητάς του εκπαιδευτικού έργου, την αναγκαιότητα για κοινωνική λογοδοσία της όφελος του σχολείου και την κοινή αποδοχή ότι ο εξωτερικός έλεγχος είναι κοστοβόρος και οικονομικά ασύμφορος. Για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο, η εμπειρία της εξωτερικής αξιολόγησης έχει δείξει ότι παρότι έχει την πρόφαση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου στην πραγματικότητα τα κίνητρα ήταν διαφορετικά (Cullingford, Daniels 2001).

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένοι από της ορισμούς που έχουν δοθεί για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και γίνεται προσέγγιση σε των μορφών αξιολόγησης που εφαρμόζονται σε χώρες της Ε.Ε και πιο ειδικά στην Ελλάδα, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ισπανία και τη Σουηδία.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2015: 56) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται ως *«μια διαδικασία μέσω της οποίας η εκπαιδευτική ηγεσία της σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας, συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία του καθώς και για το μαθησιακό περιβάλλον τα οποία αξιοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την ανέλιξη του προσωπικού καθώς και στη λήψη μέτρων για την βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και γενικότερων σκοπών και στόχων που σχετίζονται με την παρεχόμενη εκπαίδευση»*.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Πολυχρονόπουλο (2014) συνδέεται με την έννοια του μετασχηματισμού των σκοπών της εκπαίδευσης οι οποίες αποσκοπούν στον καθορισμό της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας της μάθησης. Από την άλλη πλευρά ο Meigniez (2015) εστιάζει στην «εξέταση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο Κασσωτάκης αποτυπώνει ορισμό που περιλαμβάνει το σύνολο «της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, της επάρκειας του προσωπικού της σχολικής μονάδας» προσθέτοντας της παραπάνω ορισμούς το κρίσιμο συστατικό την αντιστοιχίας των προϊόντων της εκπαίδευσης σε σχέση με την οικονομία και την κοινωνία της κάθε χώρας (Κασσωτάκης, 2003).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι όταν αναφερόμαστε στην βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που αποτελεί το βασικό στόχο της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, στηρίζομαστε στην ανθρωπιστική αντίληψη ότι η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου και προσθέτει χαρακτηριστικά στην αυτονομία και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του: κριτική, δημοκρατική σκέψη, σεβασμός, αξίες (διακήρυξη Unesco για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 2005).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά την αποτίμηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά καθώς και των επιμέρους Σχεδίων Δράσης. Στο τέλος του διδακτικού έτους ο Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας συγκαλεί το Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση προκειμένου να συντάξουν ετήσια έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της Σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 198/2021, άρθρο 2.Γ). Ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου ως της κάθε λειτουργία και άξονα, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, της διαθέσιμες υποδομές, και της ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αναφέρεται πέρα από τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε διάφορα διοικητικά επίπεδα και ανάλογα με την κάθε χώρα αφορά εκπαιδευτικούς, σχολεία ή τοπικές αρχές. Πρόκειται για συστηματική διαδικασία που έχει αντικείμενο την αξιολόγηση κάπου προγράμματος ή δραστηριότητας, προκειμένου να αποκτηθεί κάποια πληροφορία η οποία θα στο μέλλον θα αξιοποιηθεί για τη βελτίωση του πεδίου που αξιολογείται.

Το φάσμα που καλύπτει η αξιολόγηση είναι ευρύτατο και περιλαμβάνει δείκτες βαρύνουσας σημασίας για την εκπαίδευση της υλικοτεχνική υποδομή, διάθεση οικονομικών πόρων, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό προσωπικό, την ποιότητα της

διδασκαλίας και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία όπου συνεργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση για την ομαλή πορεία της σχολικής ζωής (Μπάλιου, 2011). Το τελευταίο αναφερθέν σχετίζεται άμεσα με την «νέα τάξη πραγμάτων» και την παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση, η οποία έχει κάνει επιτακτική την ανάγκη της νέου, σύγχρονου σχολείου, το οποίο μετασχηματίζεται προσαρμοσμένο της ανάγκες της εκάστοτε χώρας. Ως εκ τούτου, γίνεται και λόγος από της Διεθνείς Οργανισμούς για την στροφή της μια «κοινωνία της εκπαίδευσης» όπου οι *«πολίτες γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό της και διαδραματίζουν τον ανάλογο ρόλο στην εργασία και την κοινότητα»* (Καρράς, 2007). Ανάμεσα στις προκλήσεις που έχει επιφέρει αυτή η αλλαγή, συμπεριλαμβάνεται και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία συνυφαίνεται με την εσωτερική αποτελεσματικότητα του σχολείου (διδασκαλία και προσεγγίσεις της, προσωπικότητα εκπαιδευτικού, σχολικό κλίμα κ.ά.) καθώς και την εξωτερική, η οποία αφορά την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε μια ευρύτερη κοινωνία πολιτών που προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες που επικρατούν.

Το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, παρατηρείται η εφαρμογή της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης σε της χώρες, η οποία άλλοτε στοχεύει στη λήψη αποφάσεων άλλοτε στον προσδιορισμό της αποτελεσματικότητας είτε στην αξιολόγηση κάποιου προγράμματος (Δημητρόπουλος, 1990). Η βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από της βασικούς στόχους του Ευρωπαϊκού Στρατηγικού Πλαισίου για την εκπαίδευση και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνιστά στα κράτη-μέλη να δημιουργήσουν αξιόπιστα συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας στην εκπαίδευση και προβαίνει στον καθορισμό συγκεκριμένων κατευθύνσεων για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διενεργείται στα σχολεία (Θεοχάρης, 2011). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στη συμμετοχή όλων των παραγόντων που συμμετέχουν άμεσα η έμμεσα στην εκπαιδευτική Κοινότητα και με τη συμβουλευτική και την υποστήριξη ειδικών εμπειρογνομόνων της σχολικών συμβούλων.

Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης, αποδίδουν μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση καθώς θεωρείται πλέον κρίσιμος μηχανισμός για την σχολική μονάδα που μπορεί να οδηγήσει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. (Kothoff, 2004). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών, έχει προκύψει ως αναγκαιότητα λογοδοσίας των σχολικών οργανισμών η οποία πηγάζει από την επιτακτική ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την δυνατότητα για ίσες ευκαιρίες. Από τη μια μεριά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αξιολόγηση ανακύπτει ως κοινωνικό αίτημα για ίσες ευκαιρίες που εξασφαλίζονται από το σχολείο και από την άλλη αναπόφευκτα αποτελεί φυσική συνέπεια της παγκόσμιας οικονομίας να αναζητά στο ανθρώπινο δυναμικό άτομα με γνώσεις, δεξιότητες και κατάρτιση, ικανά να ανταπεξέλθουν σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (ΟΟΣΑ, 2011).

Μολονότι η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αποτελούσε πάντα ένα φλέγον πεδίο για την ιστορία της εκπαίδευσης, οι πρακτικές των συστημάτων αξιολόγησης δεν μετρούν πολλά χρόνια ακόμα και της πιο ανεπτυγμένες χώρες, θεωρούνται ωστόσο πρελούδιο της προοπτικής αλλαγής και απαραίτητες για τη λήψη αποφάσεων και της βελτίωσης των σχολείων (Nevo, 1998).

Είναι γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών από χώρα σε χώρα. Οι μέθοδοι, τα κριτήρια και ο τρόπος με τον οποίο συλλέγονται τα δεδομένα της αξιολόγησης ποικίλλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα που υφίσταται σε κάθε χώρα και ανάλογα με το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο. Μεγάλες διαφοροποιήσεις ως προς την εφαρμογή της αξιολόγησης παρουσιάζουν οι χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία στερούνται αυτονομίας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι ο βαθμός αυτονομίας ακόμα και της χώρες με συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να διαφέρει (Scheerens et al., 1999).

Αν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων αξιολόγησης διαφέρουν, ο σκοπός της αξιολόγησης παραμένει κοινός και της δεν είναι της από την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Η διαδικασία της συγκριτικής προσέγγισης των διαφορετικών συστημάτων αξιολόγησης, αποτελεί μια πρόκληση καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πολυεπίπεδα και προσφέρονται για μελέτη και σύγκριση των θετικών και αρνητικών πτυχών της. Παρακάτω θα προσπελαστούν τα συστήματα αξιολόγησης που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια σε Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία και Ισπανία με σκοπό να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές, να εντοπιστούν τα πιο ισχυρά και τρωτά σημεία καθώς και να επισημανθούν πρακτικές που εφαρμόζουν χώρες με αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα οι οποίες καθιστούν πιο αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό έργο συνολικά.

Τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο, η εσωτερική αξιολόγηση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών γονέων, μαθητών και τοπικής κοινότητας, είναι υποχρεωτική σε 22 ευρωπαϊκές χώρες και υιοθετείται ολοένα και περισσότερο καθώς επικρατεί η αντίληψη ότι οι αλλαγές ουσίας μπορούν να προέλθουν από διαδικασίες αξιολόγησης που έχουν την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας και αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας (bottom-up) και όχι με φορά από «πάνω της τα κάτω» (bottom-down).

Η εξωτερική αξιολόγηση, λειτουργεί περισσότερο συμπληρωματικά, υποβοηθώντας την ενίσχυση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης, αυξάνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής

αξιολόγησης λαμβάνει χώρα σε περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα της για παράδειγμα στην Ισπανία. **Οι αυτόνομες Περιφέρειες της Ισπανίας** είναι υπεύθυνες για την εφαρμογή της Αξιολόγησης, ενώ σε ορισμένες Περιφέρειες (Ναβάρα, χώρα των Βάσκων, Ριόχα) δίνεται αυξημένη βαρύτητα στην αξιολόγηση του μαθητή και της σχολικής επίδοσης. Στη Σουηδία, οι Περιφέρειες ευθύνονται για την εφαρμογή της Αξιολόγησης σε τοπικό επίπεδο, προσδιορίζοντας το περιεχόμενο της, ενώ ο Εθνικός Οργανισμός Εκπαίδευσης (National Agency for Education/NAE, Skolverket) δίνει εξίσου σημασία στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και στην σχολική επιτυχία (OECD Education Working Papers No. 42).

Στο **Ηνωμένο Βασίλειο** επικρατεί ισχυρό πλαίσιο λογοδοσίας της την Κεντρική Κυβέρνηση και όλους της εμπλεκόμενους φορείς και η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνδέεται με την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του επαγγελματισμού, την ανάπτυξη του σχολείου. Επικρατεί συνδυαστικά εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση /επιθεώρηση από εθνικούς φορείς καθώς και από της Τοπικές Αρχές της οποίες ανήκουν. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (στοχοθεσία σχολείου και βάσει αναπτυξιακού σχεδιασμού) η οποία στη συνέχεια τροφοδοτεί με της απαραίτητες πληροφορίες την διαδικασία της εξωτερικής αξιολόγησης. Στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εφαρμόζεται το σύστημα δεικτών ποιότητας καθώς και η λογοδοσία (accountability) των εκπαιδευτικών για το έργο της και η συμμετοχή των γονέων στην αποτίμησή του (Ξωχέλλης και Χανιωτάκης, 2011).

Στην Μ. Βρετανία, το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή διαμορφώνεται από τον Κρατικό Οργανισμό OFSTED⁴. Πρόκειται για ανεξάρτητη κρατική υπηρεσία, με αντικείμενο την Αξιολόγηση και την δημοσίευση Εκθέσεων που συντάσσονται με βάση τα αποτελέσματα της Αξιολόγησης. Ο Οργανισμός OFSTED, προκαθορίζει τα κριτήρια της αποτελεσματικότητας στα πεδία της διοίκησης, της ποιότητας της διδασκαλίας, της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης του μαθητή και των ευκαιριών που παρέχονται για προσωπική εξέλιξη και ευημερία του μαθητή κ.α.).

Πιο συγκεκριμένα το 2005, ο Οργανισμός εξωτερικής Αξιολόγησης OFSTED, συνέστησε στα σχολεία να αυτοαξιολογούνται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να είναι σε ετοιμότητα να αξιολογηθούν και επιθεωρηθούν από τον Οργανισμό ανά πάσα στιγμή. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο οργανισμός OFSTED έχει την ευθύνη για την επιθεώρηση πάνω από 20.000 σχολείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικής εκπαίδευσης.

Στην Ισπανία η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες ενώ γίνεται παράλληλη προσέγγιση, δηλαδή χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα της εσωτερικής

⁴ Ο κρατικός οργανισμός OFSTED ιδρύθηκε το 1992.

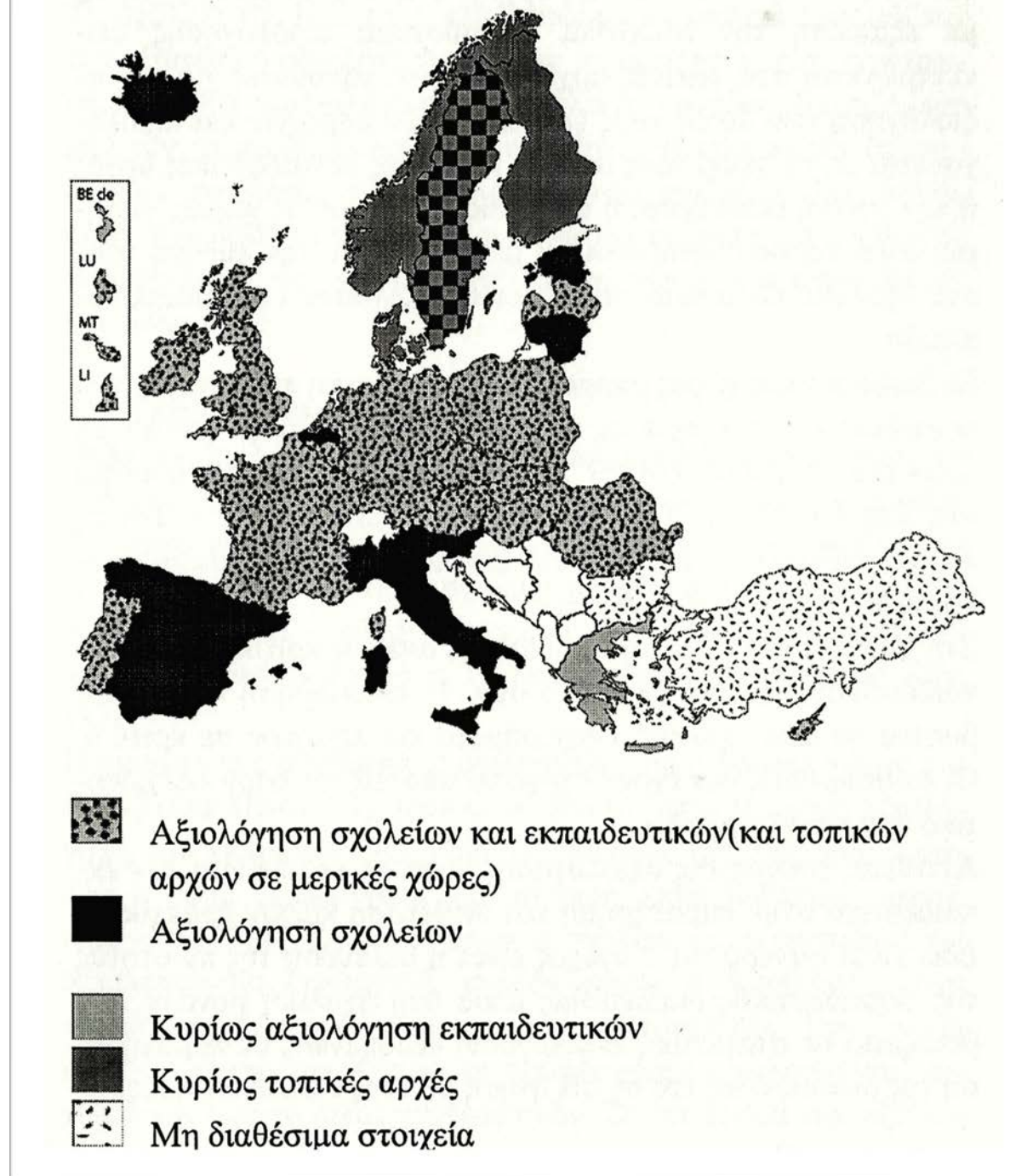
Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

αξιολόγησης για την διενέργεια εξωτερικής και το αντίστροφο (Μπάλιου, 2012).

Στη Σουηδία υπάρχει αλληλεξάρτηση μεταξύ εσωτερικής αξιολόγησης και την αξιολόγηση που γίνεται από το Δήμο. Η σχέση στη μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης δεν λαμβάνεται υπόψη καθώς της είδαμε σε προηγούμενη ενότητα (κεφάλαιο 3), υπάρχει Εθνική Αρχή Αξιολόγησης και το επίκεντρο είναι η εσωτερική αξιολόγηση η οποία απορρέει από την αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρακάτω, παρατηρούμε ότι στις χώρες της κεντρικής και βόρειας και Δυτικής Ευρώπης, δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών, ενώ στην Ελλάδα η αξιολόγηση αφορά κατά βάσιν τους εκπαιδευτικούς και του εκπαιδευτικού έργου.

Η έμφαση της αξιολόγησης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.



Εικόνα 1: Η έμφαση της αξιολόγησης στις χώρες της Ε.Ε

(Πηγή: Ευρυδίκη, Μπάλιου Ε. Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, 2011:30)

4.3 Συγκριτική προσέγγιση εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών: Είδη αξιολόγησης, φορείς, δείκτες, αξιοποίηση αποτελεσμάτων σε Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία και Ισπανία

Η αξιολόγηση αποτελεί ένα επίκαιρο θέμα για τον χώρο της εκπαίδευσης και όλους της εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αίτημα για βελτίωση στην ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί κοινό σημείο για τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη τα οποία βρίσκονται σε μια διαδικασίας εξέλιξης των αξιολογικών της συστημάτων. Η αξιολόγηση στις ευρωπαϊκές χώρες ξεκινά στα μέσα της δεκαετίας του 90' και παρουσιάζει κοινούς στόχους, εργαλεία, δείκτες και φορείς. Επιπλέον η κάθε χώρα ανάλογα με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό της υπόβαθρο καθώς την κουλτούρα που επικρατεί στην κοινωνία της, αξιοποιεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν για να βελτιώσει το σύνολο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2010: 47). Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με στοιχεία του δικτύου Ευρυδίκη, εφαρμόζεται σε 26 ευρωπαϊκές χώρες (επί συνόλου 32) ενώ εσωτερική αξιολόγηση εφαρμόζεται στα δύο τρίτα των ευρωπαϊκών χωρών.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξεταστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας της εξής ευρωπαϊκές χώρες: Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, Σουηδία, Ισπανία. Η σύγκριση αφορά τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης και θα γίνει ως προς τους παρακάτω άξονες, οι οποίοι αναλύονται στο παρόν κεφάλαιο:

- α. Εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση
- β. Φορείς αξιολόγησης
- γ. Δείκτες αξιολόγησης και
- δ. Αξιοποίηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης.

4.3.1 Εσωτερική-Εξωτερική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση διαχωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική. Στην εσωτερική συμμετέχουν γονείς, μαθητές και τοπικοί φορείς και συντάσσεται ετήσια έκθεση από τον διευθυντή του σχολείου, το διοικητικό συμβούλιο (της χώρας που υπάρχει) και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και μπορεί να είναι είτε ιεραρχική εσωτερική είτε συλλογική εσωτερική ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας από εκπαιδευτικούς και συχνά από μαθητές και γονείς (Σολομών, 1999).

Οι Bourdieu και Passeron τονίζουν ότι αν και δεν είναι δυνατόν να γίνει συνολική εκτίμηση Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

της παραγωγής του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να τίθεται το ερώτημα της εξειδικευμένης απόδοσης για τις λειτουργίες του και για αυτό το λόγο στρεφόμαστε στην εσωτερική παιδαγωγική επιτυχία η οποία επιτυγχάνεται από τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων (1967: 45-46).



Εικόνα 2: Μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ίδια επεξεργασία

Στην εξωτερική «αξιολόγηση» οι φορείς που δεν έχουν άμεση συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες συντάσσουν ετήσιες εκθέσεις, ενώ λαμβάνονται μέτρα για τα σχολεία που από την αξιολόγησή τους απορρέουν μη αναμενόμενα αποτελέσματα. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται είναι:

- Συγκριτικές μελέτες επιδόσεων των μαθητών σε περιφερειακό επίπεδο, σε κεντρικό (εθνικό απολυτήριο) αλλά και σε διεθνές (διαγωνισμός PISA)
- Στοχευμένες μελέτες αξιολόγησης (π.χ. αξιολόγηση προγραμμάτων)
- Επισκέψεις των αξιολογητών στο σχολείο όπου ελέγχονται οι υποδομές και επιμέρους λειτουργίες του σχολείου (επιθεώρηση)
- Δομημένες συνεντεύξεις του διευθυντή του σχολείου, του προσωπικού και της χώρας που προβλέπεται συνεντεύξεις από γονείς και μαθητές
- Δια ζώσης παρατήρηση του μαθήματος από της αξιολογητές, έλεγχος των εποπτικών μέσων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (π.χ. portfolio μαθητών).

Στην περίπτωση της Ελλάδας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ακολούθησε τον μακροβιότερο θεσμό στην ιστορία της εκπαίδευσης, δηλαδή το θεσμό του «επιθεωρητή». Εξαιτίας του συγκεντρωτικού και αυταρχικού τρόπου με τον οποίο μεσολαβούσε μεταξύ Υπουργείου και εκπαιδευτικών ως εντεταλμένος που ασκούσε δέκα επιθεωρήσεις το χρόνο, το

αίτημα των εκπαιδευτικών για την κατάργηση του θεσμού, ικανοποιήθηκε με την αποκατάσταση του δημοκρατικού πολιτεύματος, που σήμανε την κατάργηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού (Εκπαιδευτικά Συνέδρια, 1930).

Σχετικά με τις αρμοδιότητες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σταδιακά ανατέθηκαν στον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος λειτούργησε ως διάδοχος θεσμός που εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1982. Με νομοθέτημα του 1984, προβλεπόταν για η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το Σχολικό Σύμβουλο, ωστόσο δεν υλοποιήθηκε.

Στην Ελλάδα, από το 1982 και έπειτα, μέσα από ρυθμίσεις με νόμους και Προεδρικά Διατάγματα, καθορίζεται το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ωστόσο σε πολλά επίπεδα ο καθορισμός παραμένει γενικός. Έως σήμερα επικρατεί της συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων ως προς εκπαιδευτικό έργο, μια δυναμική διαδικασία η οποία επανακαθορίζεται με τον πρόσφατο νόμο 4823/2021 που έγκειται στην αναβάθμιση του σχολείου, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της αυτονομίας στα σχολεία.

Η διαδικασία της αξιολόγησης, της προκύπτει από το νόμο 4823/2021 συμβάλλει στην ποιότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων και συγκεκριμένα:

- της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας (τι μαθαίνουν και πώς μαθαίνουν οι μαθητές)
- της διοικητικής λειτουργίας
- της λειτουργίας του σχολείου ως κοινότητα μάθησης, η οποία συμβάλλει στην αυτονόμηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ο βασικός φορέας εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα η οποία αποτιμά στοχευμένα το σχολικό έργο, επιδιώκοντας να διαπιστώσει αν η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στα αναμενόμενα από την πολιτεία επίπεδα, της ανάγκες μαθητών και γονέων.

Η εσωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα, πραγματοποιείται από το Σύλλογο διδασκόντων και τον Διευθυντή του σχολείου και της είδαμε σε προηγούμενη ενότητα συγκροτείται ομάδα εργασίας εκπαιδευτικών που ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία καταλήγει στην σύνταξη τελικής έκθεσης αξιολόγησης που υποβάλλεται στον διευθυντή του σχολείου. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται αξιοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών καθώς και στη λήψη μέτρων για την βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Πασιαρδής 2015: 56).

Ο διευθυντής αξιολογεί το διοικητικό κομμάτι (υπηρεσιακή συνέπεια, υπευθυνότητα, προθυμία συνεργασίας με της της εκπαιδευτικούς κλπ.) (Κελεσιδής, 2001: 32). Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αποτελεί μια πολύ σημαντική διαδικασία του μετασχηματισμού του σχολείου και βασική διαδικασία της εκμάθησης (το σχολείο μαθαίνει πώς να μαθαίνει) και όπως τονίζεται από τον Κασσωτάκη (2018) *«συνιστά ένα καινοτόμο εγχείρημα υποστήριξης της αλλαγής δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας στη σχολική μονάδα»* (MacBeath, 2001, Πασιάς και Παπαχρήστος, 2016, Κασσωτάκης, 2018).

Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται σε παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίες αφορούν τη σχολική μονάδα είτε την εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τους στόχους της, προσδίδεται διαφορετικός προσανατολισμός: ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός (Ζουγανέλη, 2006: 393).

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα προχώρησε σε μεταρρυθμίσεις των αξιολογικών της πρακτικών με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από σχετικές μεταρρυθμίσεις, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρατηρείται ότι η διαδικασία της αξιολόγησης μετακινείται προς την σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την διαπίστωση ότι οι ευρωπαϊκές χώρες ως επί το πλείστον, υιοθετούν την εσωτερική αξιολόγηση ως καταλληλότερη και οικονομικά συμφέρουσα. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αυτό που παρατηρείται είναι η στροφή των περισσότερων χωρών στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αναφορικά με αυτό το ζήτημα, στη βιβλιογραφία επικρατεί η άποψη ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα καθώς και τα προβλήματα του σχολείου που προκύπτουν, εξετάζονται διεξοδικότερα κυρίως μέσω της αυτοαξιολόγησης.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται εικόνα από το ΦΕΚ του Ν.4839/2021 στην οποία παρουσιάζεται η συνεχής κυκλική διαδικασία τριών σταδίων. Της προκύπτει από το σχήμα ο κύκλος της εσωτερικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τον συλλογικό προγραμματισμό, την αυτοαξιολόγηση (τεκμηρίωση αξιολόγησης, προτάσεις για την λύση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων) και τέλος την υλοποίηση της κατά την οποία αξιοποιούνται τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί για ανατροφοδότηση.



Εικόνα 3: Στάδια εσωτερικής αξιολόγησης
(Πηγή: ΦΕΚ Ν.4823/202: άρθρο 2)

Η **εξωτερική αξιολόγηση στην Ελλάδα**, πρόκειται να εφαρμοστεί στη χώρα για πρώτη φορά. Ενώ έχουν γίνει προσπάθειες στο παρελθόν (1997, 2015) όμως στην πραγματικότητα δεν έχει ευοδωθεί καμία (Κασσωτάκης, 2016).

Σύμφωνα με το πρόσφατο Ν. 4839/2021 η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από της Συμβούλους Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης (άρθρο 6) τον Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης και τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας Εκπαίδευσης (άρθρο 7). Οι Σύμβουλοι Εκπαίδευσης συντάσσουν έκθεση αξιολόγησης η οποία:

1. Αποτυπώνει τα θετικά σημεία και της αδυναμίες του σχολείου
2. Περιλαμβάνει προτάσεις για την βελτίωση της λειτουργία της σχολικής μονάδας ανάλογα με της ανάγκες της
3. Αποτιμά συνολικά οι δράσεις του σχολείου και αναλύονται τα αποτελέσματα της με σκοπό να υιοθετηθούν οι καλές πρακτικές που απορρέουν από αυτές.

Οι επόπτες ποιότητας, αφού λάβουν υπόψη της της εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης και της εκθέσεις εξωτερικής αξιολόγησης των συμβούλων εκπαίδευσης, συντάσσουν έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της οποίες περιλαμβάνονται:

1. Συνολικές συνοπτικές παρατηρήσεις σχετικά με την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης στα σχολεία της Διεύθυνσης αρμοδιότητάς της, ανά άξονα
2. Προτάσεις βελτίωσης ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου

3. Καταγραφή των καλών πρακτικών που αναδείχθηκαν από τις εκθέσεις των Συμβούλων Εκπαίδευσης και την εσωτερική αξιολόγηση
4. Προτάσεις για διάχυση των επιτυχημένων πρακτικών που αναπτύχθηκαν της σχολικές μονάδες,
5. Προτάσεις για αναγκαίες επιμορφώσεις,
6. Καταγραφή των αναγκών και των τάσεων που αναδείχθηκαν μέσα από της Εκθέσεις των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης,
7. Τις επισημάνσεις, κατά την κρίση των Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης.
8. Έκθεση Εξωτερικής Αξιολόγησης των Περιφερειακών Εποπτών Ποιότητας Εκπαίδευσης

Οι εν προκειμένω εκθέσεις υποβάλλονται στο ΙΕΠ και δημοσιεύονται στην ιστοσελίδα της περιφερειακής διεύθυνσης.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο επικρατεί της συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Τα σχολεία της χώρας, χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αυτονομίας και την βασική ευθύνη για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας φέρει το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Διευθυντής του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο ο διευθυντής, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τα στελέχη διοίκησης του σχολείου συμμετέχουν στην διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης, ώστε να καθοριστούν οι στόχοι που αφορούν τόσο την βελτίωση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και ζητημάτων που αφορούν τη διοίκηση του. Το Διοικητικό Συμβούλιο έχει εποπτικό ρόλο επί του συνόλου των λειτουργιών οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου και οφείλει να εφαρμόζει τα συστήματα αξιολόγησης αποτελεσματικά προς όφελος των μαθητών (Παρατηρητήριο ΑΕΕ).

Όπως προκύπτει από σχετική ανακοίνωση της κεντρικής κυβέρνησης προς στα σχολεία «Τόσο η αυτοαξιολόγηση όσο και εξωτερική αξιολόγηση, είναι ζωτικής σημασίας και από τον συνδυασμό των συστημάτων θα προκύψει μια «νέα σχέση» μεταξύ των φορέων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο θα πλησιάσει στην καλύτερη του εκδοχή» Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση σημειώνεται ότι η οπτική γωνία της εξωτερικής αξιολόγησης είναι καθοριστική για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν καθώς το σχολείο χρειάζεται αυτή την επίβλεψη (Miliband, 2004). Την χρονιά που ακολούθησε αυτή την ανακοίνωση (2005) σε εξαγγελία του Υπουργείου Παιδείας (DfES) διατυπώθηκαν πληρέστερα οι αρχές του NRwS (new relationship with schools) σύμφωνα με τις οποίες τα σχολεία θα έπρεπε να έχουν ενιαίο και ολοκληρωμένο σχέδιο ανάπτυξης με βάση την αντικειμενική αξιολόγηση των αναγκών του. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι το σύστημα το οποίο προσφερόταν για τον καθορισμό των πραγματικών αναγκών του σχολείου. (DfES, 2004: 5)

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Σύμφωνα με παραπάνω στοιχεία, διαπιστώνεται ότι δίδεται εξίσου βαρύτητα και στα δύο συστήματα αξιολόγησης (εσωτερική - εξωτερική) και όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω τα συστήματα αυτά αλληλοσυμπληρώνονται καθώς στοιχεία που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του σχολείου χρησιμοποιούνται από τον οργανισμό εξωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να εξαχθούν κρίσιμα συμπεράσματα για το σχολείο. Παρακάτω θα δούμε συνοπτικά τον κύκλο λειτουργίας της εσωτερικής αξιολόγησης και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κρατικός Οργανισμός εξωτερικής αξιολόγησης OFSTED.

ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΟ ΗΝΩΜΕΝΟ ΒΑΣΙΛΕΙΟ		
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ	ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ
σχολικές επιδόσεις	Εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης υψηλών προδιαγραφών και κατάλληλη υποστήριξη από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς	Αποτελεσματική διοίκηση που επηρεάζει θετικά και την ενδιάμεση διοίκηση
πρόοδος εξέλιξη ευημερία	Ποιότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα (καταλληλότητα, ισορροπία στην ύλη, διάρκεια, εμβάθυνση)	Πρωώθηση δράσεων που συμβάλλουν στην βελτίωση και τη ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδιασμού
ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων	Επαγγελματική δέσμευση εκπαιδευτικών και σχεδιασμός μαθημάτων που μεταρέπει την εκπαιδευτική διαδικασία σε εμπειρία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	Η επιρροή της Ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς και η παροχή ευκαιριών και κινήτρων για την εξέλιξη τους

Εικόνα 4: Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας στο Ηνωμένο Βασίλειο, ίδια επεξεργασία

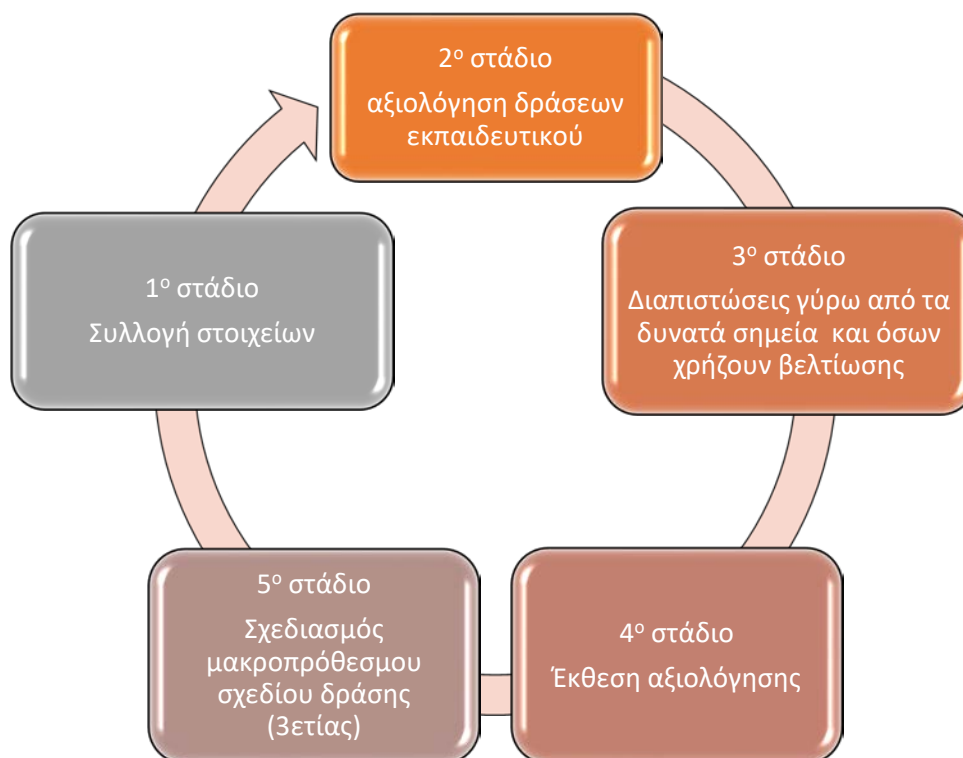
Η εσωτερική αξιολόγηση είναι διαμορφωτική (formative) δηλαδή συλλέγονται όλα τα στοιχεία που δίνουν σημαντικές πληροφορίες για ανατροφοδότηση αφού πρώτα εντοπιστούν τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης και τελική (summative) κατά την οποία αξιολογούνται συνολικά και επί της ουσίας τα αποτελέσματα που προέκυψαν στο προηγούμενο στάδιο (Hanna and Dettmer, 2004). Τα στάδια της αξιολόγησης όπως περιγράφονται από τον (Nelson 2015)

περιλαμβάνουν τις εξής διαδικασίες. Στις παρακάτω φάσεις της αυτοαξιολόγησης περιλαμβάνονται τα στάδια όπως παρουσιάζονται παρακάτω (εικόνα 6):

1^ο Φάση (στάδιο 1) - Σχεδιασμός: το σχολικό προσωπικό και άλλοι ενδιαφερόμενοι συναντώνται για να συζητήσουν και να συμφωνήσουν τους στόχους της αξιολόγησης. Κατά αυτό το στάδιο συλλέγονται δεδομένα για τους σκοπούς της αξιολόγησης, όπως δεδομένα αξιολόγησης μαθητών, εργασίες, παρατηρήσεις που έγιναν από τους εκπαιδευτικούς στα μαθήματα, ερωτηματολόγια γονέων ή συνεντεύξεις και οποιαδήποτε άλλα δεδομένα κρίνονται σχετικά με την αξιολόγηση.

2^η Φάση (στάδια 2 και 3) - Ανάλυση δεδομένων: τα δεδομένα που συλλέγονται χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται ή όχι οι στόχοι. Το στάδιο αυτό είναι εκείνο κατά το οποίο προσδιορίζονται οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των ηγετών.

3^η Φάση (στάδια 4 και 5): Αποτίμηση των ευρημάτων και ανάλυση των σημαντικότερων σημείων της συζήτησης των ελλείψεων, προβλημάτων και αδυναμιών που διαπιστώθηκαν από τη συζήτηση. Ακολουθεί η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης και η κατάστρωση μακροπρόθεσμου σχεδίου δράσης.



Εικόνα 5: Τα στάδια της αυτοαξιολόγησης στην Μ. Βρετανία

(Πηγή: PDST, department of education and skills under the National Development Plan, 2021, ίδια επεξεργασία και μετάφραση)

Αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων

Η αυτοαξιολόγηση στις Αυτόνομες Κοινότητες της Ισπανίας είναι προαιρετική ωστόσο οι Επιθεωρήσεις ενθαρρύνουν τα σχολεία να εφαρμόζουν την εσωτερική αξιολόγησή τους. Ο εκπαιδευτικός νόμος LOE (2006) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές αρχές οφείλουν να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Στην πραγματικότητα αυτό που συμβαίνει είναι ότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης προωθείται όταν πρόκειται να ακολουθήσει εξωτερική αξιολόγηση και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή, αξιοποιούνται από την εξωτερική αξιολόγηση. Στην Ισπανία η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά αποτελεί από το 2006 αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και διεξάγεται από το Ινστιτούτο Αξιολόγησης παλαιότερα γνωστού ως INCE (1990) και INECSE (2002) σε συνεργασία με τους αντίστοιχους φορείς των Αυτόνομων Κοινοτήτων της Ισπανίας. Το Ανώτατο Σώμα Επιθεώρησης, το οποίο συνίσταται από ανώτατους δημοσίους υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας, έχει σημαντικό ρόλο στην Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το έργο της Ανώτατης Επιθεώρησης είναι η σύνταξη γενικών αξιολογήσεων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ο Εκπαιδευτικός Νόμος του 2006 (LOE: Ley Orgánica de Educación) που ορίζει το βασικό κανονιστικό πλαίσιο για τη γενική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνει το γενικό πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Βάσει του πλαισίου αυτού, η αξιολόγηση διενεργείται σε όλες τις βαθμίδες και τους τομείς της εκπαίδευσης, και αφορά τις μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών, τη διοίκηση και τις υπηρεσίες της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων και της ίδιας της επιθεώρησης.

Η ευθύνη για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ανήκει στις επιμέρους Αυτόνομες Κοινότητες. Η κάθε Κοινότητα υιοθετεί τη δική της προσέγγιση και καθορίζει ένα **Σχέδιο Αξιολόγησης** (plan de evaluación) - **εσωτερικής και εξωτερικής** - των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς της, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική κατάσταση των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον και τους πόρους του. Η αξιολόγηση συνοδεύεται πάντα από ένα **Σχέδιο Βελτίωσης** (plan de mejora), το οποίο υιοθετείται από κάθε σχολείο ανάλογα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Κάποιες Κοινότητες ενθαρρύνουν την εφαρμογή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης (Andalusia, Asturias, Cantabria, Castile and Leon, Castile – La Mancha, Catalonia, Extremadura, Galicia) (παρατηρητήριο της ΑΕΕ, 2021). Όπως προκύπτει από στοιχεία του ΟΟΣΑ (2019) τα τελευταία χρόνια οι σχολικές μονάδες προωθούν και αναπτύσσουν ολοένα και περισσότερο την **αυτοαξιολόγηση ως συνέχεια των εξωτερικών αξιολογήσεων** που πραγματοποιούνται.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Η **εξωτερική αξιολόγηση των ισπανικών σχολείων** διεξάγεται από την **Εκπαιδευτική Επιθεώρηση** της κάθε Αυτόνομης Κοινότητας, κάθε 3 έως 6 έτη, ανάλογα με την περιφέρεια. Το έργο αυτό αναλαμβάνουν σε ομάδες οι περίπου 1.400 Επιθεωρητές Εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι - εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία συνήθως σε θέση διευθυντή σχολείου - με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα και σημαντικά διοικητικά καθήκοντα.

Η «πλήρης επιθεώρηση» διαμορφώνεται από μια σειρά επισκέψεων στο σχολείο, με σκοπό τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, την παροχή συμβουλευτικού έργου, την ενθάρρυνση και υποστήριξη των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης των σχολείων, τη διάδοση κουλτούρας αξιολόγησης στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ενημέρωση σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των σχολείων.

Κατά την αξιολόγηση δίνεται έμφαση στο Πρόγραμμα Σπουδών (στόχους, περιεχόμενο, μεθοδολογία, υλικό, αξιολόγηση), στη διαχείριση της διαφορετικότητας, στην ασφάλεια των μαθητών, στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου και καθοδηγητή των μαθητών, στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων στο σχολείο, στη συνεργασία και το συντονισμό των εκπαιδευτικών καθώς και στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Η διαδικασία των επιθεωρήσεων περιλαμβάνει την ανάλυση αρχείων, τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, τη διενέργεια συνεντεύξεων και παρατηρήσεων κ.ά.. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι επιθεωρήσεις ανακοινώνονται εκ των προτέρων. Οι εκθέσεις διαβιβάζονται στις αρχές της αρμόδιας Αυτόνομης Κοινότητας και συνήθως κοινοποιούνται στα σχολεία αλλά δεν δημοσιεύονται. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με τη διαμόρφωση Σχεδίων Βελτίωσης.

Διεξάγονται επίσης «περιορισμένης εμβέλειας» επιθεωρήσεις που εστιάζουν σε μία ή δύο διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου (συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ποιότητα της διοίκησης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού για την ανάληψη θέσης διευθυντή, κατάσταση των κτηρίων κ.λπ.). Η Επιθεώρηση παρέχει επίσης συμβουλευτικό έργο στα σχολεία σε σχέση με την ανάπτυξη και την υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου, την οργάνωση και το συντονισμό των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των νέων κανονισμών, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου κ.ά.

Η **Σουηδία** διαθέτει ένα από τα πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Τα σχολεία των 290 περιφερειών της χώρας (ανήκοντα στις Περιφέρειες είτε ανεξάρτητα) απολαμβάνουν αυξημένη αυτονομία αναφορικά με την διοίκηση και τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές μεθόδους, πρακτικές και την ποιότητα της εργασίας τους, η οποία σε μεγάλο

βαθμό προκύπτει από την διαδικασία της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό εργαλείο της κεντρικής κυβέρνησης ώστε να παρακολουθεί το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι στόχοι που σχετίζονται με την ποιότητα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Στα σχολεία της χώρας εφαρμόζεται εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Τα συστήματα της αξιολόγησης είναι καλά σχεδιασμένα συστήματα και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αυτά, προσφέρουν στο σχολείο και τους μαθητές του την ευκαιρία να βελτιωθούν μέσω της ανατροφοδότησης.

Η αυτοαξιολόγηση στη Σουηδία δεν ρυθμίζεται από τις κεντρικές αρχές. Το εκπαιδευτικό σύστημα όντας σε μεγάλο βαθμό αποκεντρωμένο, παρέχει την ελευθερία στις σχολικές μονάδες να καθορίσουν τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Συνεπώς παρατηρούνται και μεγάλες διαφορές από περιοχή σε περιοχή καθώς και μεταξύ των σχολείων της χώρας. Την αποκλειστική ευθύνη έχει των διαδικασιών έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς τοπικούς φορείς.

Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας απορρέει μέσα από τις επιθεωρήσεις, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και επιμέρους αξιολογήσεις όπως από το δήμο καθώς και την αξιολόγηση των τοπικών φορέων και των γονέων.

Στην πολιτική αξιολόγησης εμπλέκονται διοικούντες, διδάσκοντες, εθνικοί φορείς και δήμοι. Πρόκειται για ένα συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και ενώ υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις στην εφαρμογή τους, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία, ευθυγραμμίζονται με τους γενικούς εθνικούς στόχους. Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατα καταργήθηκαν οι υποχρεωτικές εκθέσεις που υπέβαλαν σε ετήσια βάση τα σχολεία, γεγονός που εγείρει ανησυχίες για την πορεία της αυτοαξιολόγησης στη χώρα. (OECD, 2011)

Η αξιολόγηση σχολείων στη Σουηδία βασίζεται σε εθνικές επιθεωρήσεις, την αξιολόγηση του σχολείου από τη Δημοτική Αρχή και αυτοαξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχει αυξημένη βαρύτητα και ο θεσμός των Επιθεωρητών επικουρεί τη διαδικασία εντοπίζοντας ελλείμματα του σχολείου που πρέπει να βελτιωθούν. Η αξιολόγηση που προκύπτει από τις επιθεωρήσεις, παρέχει κίνητρα στα σχολεία να αποκαταστήσουν τυχόν ελλείψεις και να βελτιωθούν. Περιγραφή αυτών γίνεται παρακάτω ως εξής:

Αξιολόγηση από Επιθεωρήσεις των σχολείων - Swedish Schools Inspectorate (SSI)

Στη Σουηδία μια ομάδα επιθεωρητών επισκέπτεται κάθε σχολείο ανά τρία χρόνια. Οι επιθεωρήσεις αυτές ακολουθούν εθνικά πρότυπα και αποσκοπούν στην αποτίμηση του συνόλου των δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολείο όπως: διδασκαλία, καθοδήγηση, διοίκηση και διασφάλιση ποιότητας και αξιολόγηση των συνθηκών λειτουργίας τους. Από τις επιθεωρήσεις

προκύπτουν εκθέσεις αναφοράς, οι οποίες αποτυπώνουν εις βάθος τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και αναρτώνται δημοσίως, για κάθε σχολείο ξεχωριστά στο διαδίκτυο. Οι μεγάλοι δήμοι που έχουν πολλά σχολεία, κάνουν τις δικές τους επιθεωρήσεις, προσλαμβάνοντας για το σκοπό αυτό είτε επιθεωρητές πλήρους απασχόλησης είτε με ανάθεση σε έμπειρους διδάσκοντες ή διευθυντές σχολείων μερικής απασχόλησης.

Αξιολογήσεις από τον Δήμο και το σχολείο

Από το τέλος της δεκαετίας του '90 δήμοι και σχολεία υποχρεούνται να παρουσιάζουν ετησίως τετράμηνες εκθέσεις αναφοράς για την ποιότητα των σχολείων του δήμου με τη βοήθεια εξωτερικών συντελεστών. Αυτή η υποχρέωση τελευταία καταργείται σταδιακά, αλλά η τεκμηριωμένη ποιοτική διαχείριση των σχολείων παραμένει ως καθήκον των σχολείων και των δήμων. Η προετοιμασία των λεγόμενων «εκθέσεων ποιότητας» ή «εκθέσεων διαλόγου» θεωρείται ως μια συμμετοχική διαδικασία με την συμμετοχή διδασκόντων, διοικούντων, μαθητών και γονέων, με καθαρό στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Αυτές οι εκθέσεις λειτουργούν ανατροφοδοτικά για την παρακολούθηση της συνεχούς βελτίωσης του σχολείου.

Εξωτερική Αξιολόγηση στη Σουηδία

Η εξωτερική αξιολόγηση διενεργείται από τον Εθνικό Οργανισμό Αξιολόγησης NAE (Swedish National Agency for Education καθώς και από τον Οργανισμό Επιθεώρησης σουηδικών σχολείων (Swedish School Inspectorate) με ενεργό δυναμικό 290 επιθεωρητών. Τα αποτελέσματα που εξάγονται από αυτές τις επιθεωρήσεις είναι ποιοτικά.

Η NAE έχει δημιουργήσει βάσεις δεδομένων (SIRIS και SALSA) για κάθε σχολείο και τα περισσότερα δεδομένα είναι διαθέσιμα στο κοινό. Η βάση SIRIS εμπεριέχει στατιστικά δεδομένα για τα σχολεία (αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών, προσοντολόγιο εκπαιδευτικών, αποτελέσματα εθνικών εξετάσεων κ.α.) και η βάση SALSA περιλαμβάνει στοιχεία επίδοσης σχολείων και περιφερειών (αναλογία μαθητών με βασικό επίπεδο γνώσεων στο 9^ο έτος και προβλέψεις επιδόσεων με βάσει τις επιδόσεις των μαθητών στο 9^ο έτος. Κάθε σχολείο αξιολογείται τακτικά και συχνά, γεγονός σημαίνει ότι σχολεία με χαμηλές επιδόσεις έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν.

4.3.2 Φορείς Αξιολόγησης

Σε αυτή την υποενότητα θα δούμε από ποιους φορείς διενεργείται η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση στις χώρες. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι με εξαίρεση την Ελλάδα όπου μέχρι σήμερα εφαρμόζεται αποκλειστικά η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στις υπόλοιπες χώρες επικρατεί ένας συνδυασμός εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης, με τα δύο συστήματα να αλληλοσυμπληρώνονται. Αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση, στην Ελλάδα και στην Αγγλία υπεύθυνοι για την διεξαγωγή των διαδικασιών είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής αξιολογεί το διοικητικό κομμάτι ενώ ο σύλλογος διδασκόντων αποτιμά συνολικά το εκπαιδευτικό έργο.

Στη Ισπανία την εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιεί το Ινστιτούτο Αξιολόγησης σε συνδυασμό με φορείς των Αυτόνομων Κοινοτήτων και Σώμα Επιθεωρητών. Στη Σουηδία η εσωτερική αξιολόγηση είναι προαιρετική και τα αποτελέσματα της χρησιμοποιούνται ανατροφοδοτικά. Όταν διενεργείται κατ' επιλογή της εκάστοτε σχολικής μονάδας η εσωτερική αξιολόγηση, διεξάγεται μέσω επιθεωρήσεων και με την συμμετοχή του Δήμου και της τοπικής κοινότητας. Σημειώνεται ότι στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει αξιολόγηση του μαθητή με βαθμολογία όπως στις άλλες χώρες.

Ως προς την εξωτερική αξιολόγηση παρατηρείται ότι ακόμα και στα αυτόνομα εκπαιδευτικά συστήματα της οι φορείς αξιολόγησης είναι κρατικοί, με τη διαφορά ότι στην Αγγλία και τη Σουηδία υπάρχουν εξωτερικοί Οργανισμοί Αξιολόγησης (OFSTED στην Αγγλία και NAE στη Σουηδία). Η Ισπανία πραγματοποιεί την εξωτερική αξιολόγηση στις σχολικές μονάδες μέσω Επιθεωρήσεων σε κάθε Αυτόνομη Κοινότητα ξεχωριστά. Στη Σουηδία εκτός από τον Οργανισμό NAE στην αξιολόγηση συμμετέχει και ο Οργανισμός Επιθεώρησης Σουηδικών Σχολείων.



Εικόνα 6: Φορείς εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας, ίδια επεξεργασία

4.3.3 Δείκτες αξιολόγησης ποιότητας εκπαιδευτικού έργου

Ελλάδα

Οι δείκτες ποιότητας αξιολόγησης αποτελούν σημαντικά εργαλεία μέτρησης και ανίχνευσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και είναι καθοριστικοί για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών αναγκών. Ο διεθνής οργανισμός ΟΟΣΑ αξιοποιεί τους δείκτες για την συγκριτική αξιολόγηση των χωρών και έχοντας ένα κοινό σημείο αναφοράς, τα εθνικά συστήματα έρχονται πιο κοντά στα ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια. Οι χώρες του ΟΟΣΑ μετρούν την επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων τους σε σχέση με τις άλλες χώρες και προσανατολίζουν την εκπαιδευτική πολιτική τους.

Οι άξονες της αξιολόγησης έχουν καθοριστεί βάσει ορισμένων κριτηρίων και προδιαγραφών που απαντούν σε συγκεκριμένα ερωτήματα σε σχέση με το αντικείμενο και τους σκοπούς της αξιολόγησης. Επομένως εκφράζουν το γενικό προσανατολισμό και το περιεχόμενο της αξιολόγησης και με εργαλείο τους δείκτες αξιολόγησης επιχειρείται η αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα οι δείκτες, έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και παραμέτρους, ουσιαστικές για το εκπαιδευτικό έργο και επηρεάζουν καταλυτικά την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.

Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών εξετάζεται βάσει κριτηρίων. Τα κριτήρια είναι μεταβλητές βάσει των οποίων περιγράφονται ή μετρούνται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων της αξιολόγησης, τα οποία ανταποκρίνονται στους σκοπούς και τους στόχους της και απαντούν στα ερωτήματα που δημιουργούν οι άξονες αξιολόγησης (π.χ. ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός αντεπεξέρχεται στα καθήκοντά του (Δημητρόπουλος, 1999).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι άξονες και οι δείκτες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, βάσει του νόμου 4832/2021. Σημειώνεται ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα στην πράξη.

Οι λειτουργίες, οι άξονες και οι δείκτες παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα:

Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση	- Εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών - Ενίσχυση ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών/τριών - Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης - Υποστήριξη ένταξης ευάλωτων ομάδων μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες - Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας - Ενασχόληση με ομίλους, σχολικές δραστηριότητες, προγράμματα - Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις
2. Σχολική διαρροή - φοίτηση	- Παρακολούθηση και μείωση της άτακτης/σποραδικής φοίτησης και σχολικής διαρροής - Μέριμνα για τη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων και προς την αγορά εργασίας
3. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	- Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών - Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού, εμπιστοσύνης και σεβασμού της διαφορετικότητας - Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων - Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού
4. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών	- Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών - Υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών
5. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας	- Ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας, υποστήριξη και ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος
Διοικητική λειτουργία	
Άξονες	Δείκτες
6. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	- Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων - Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού - Αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού - Κατανομή και διαχείριση πόρων - Προστασία, αξιοποίηση και εκσυγχρονισμός σχολικών χώρων - υποδομών
7. Σχολείο και κοινότητα	- Πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων - Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς - Εξωστρέφεια -διάχυση καλών πρακτικών
Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	
Άξονες	Δείκτες
8. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις	- Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς - Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης - Σχεδιασμός δράσεων ανάπτυξης του γλωσσικού και του επιστημονικού εγγραμματισμού - Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία
9. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα	- Συμμετοχή σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) - Συμμετοχή σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ.

Πίνακας 3: Λειτουργίες, θεματικοί άξονες και δείκτες εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης σχολικής μονάδας (Ελλάδα)

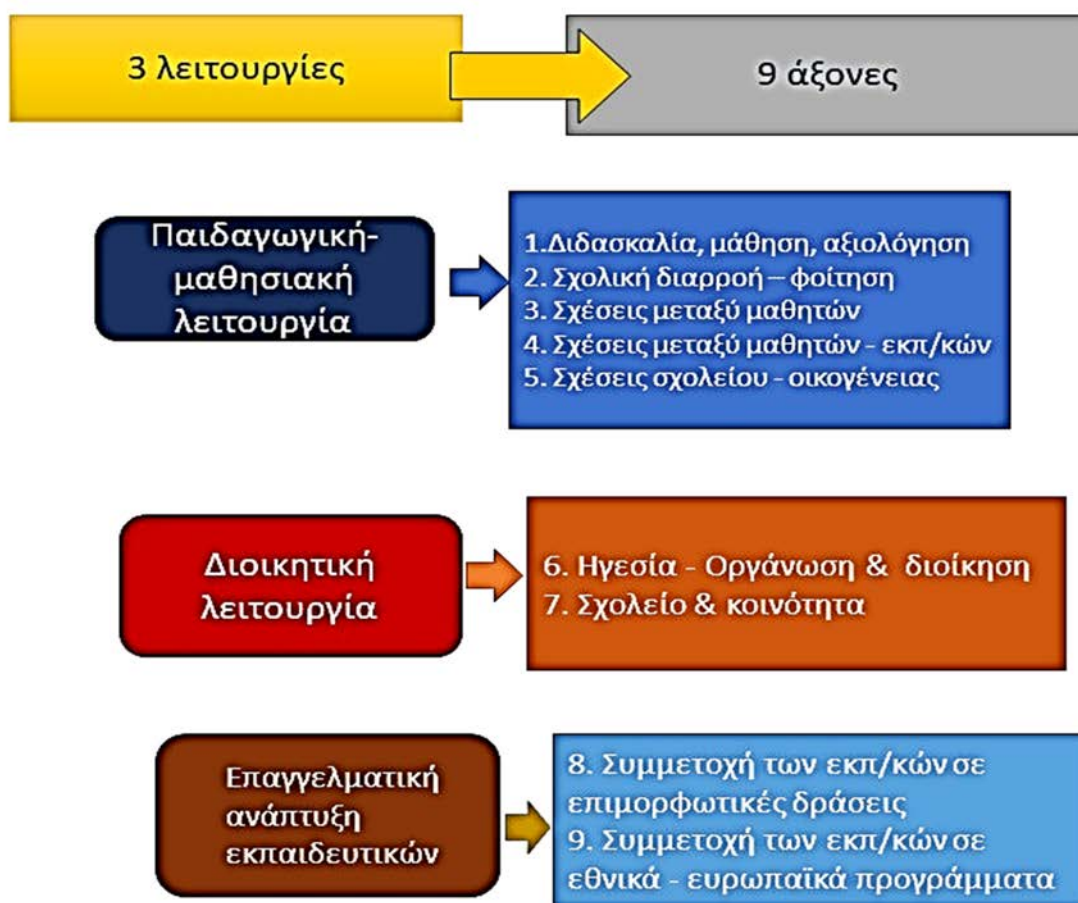
Πηγή: νόμος υπ' αριθμ. 4832/2021, Άρθρο 3

Όπως προκύπτει από το άρθρο 3 του νόμου 4823/ 2021 οι δείκτες ποιότητας αντιστοιχούν σε 9 θεματικούς άξονες (Πίνακας 3). Οι δείκτες αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις ανθρώπινες σχέσεις, τη διοίκηση του σχολείου, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις και ευρωπαϊκά προγράμματα (Πίνακας 3). Κάθε άξονα περιγράφεται μέσα

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

από μια σειρά δεικτών οι οποίοι διαμορφώνουν το πλαίσιο του περιεχομένου του κάθε άξονα και δεν αποτιμώνται ξεχωριστά. Η αξιολόγηση γίνεται ανά άξονα σε τετράβαθμη κλίμακα αφού ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του σχολείου, οι υποδομές του και οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί. Η τετράβαθμη κλίμακα διαμορφώνεται ως εξής:

- μη επαρκής λειτουργία, με αρκετά σημεία προς βελτίωση
- επαρκής λειτουργία με κάποια σημεία προς βελτίωση
- καλή λειτουργία, με ελάχιστα σημεία προς βελτίωση
- εξαιρετική λειτουργία



Εικόνα 7: Λειτουργίες, Άξονες και Δείκτες για αξιολόγηση της σχολικής μονάδας,
(Πηγή: ΙΕΠ (2021), Συλλογικός Προγραμματισμός - Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας σελίδα 5, ίδια επεξεργασία)

Από την αξιολόγηση προκύπτουν τα δυνατά σημεία που αφορούν τις λειτουργίες του σχολείου δηλαδή την παιδαγωγική/μαθησιακή, τη διοικητική καθώς και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων, συντάσσεται έκθεση συνολικής

αποτίμησης της σχολικής μονάδας η οποία περιλαμβάνει διαπιστώσεις γύρω από τους τομείς-άξονες που χρήζουν βελτίωσης και πρέπει να αποδοθεί βαρύτητα αλλά και σχετικά με τομείς που λειτουργούν καλά και τις δράσεις που πρέπει να διατηρηθούν και να εξελιχθούν περισσότερο.

Ενδεικτικά αναφέρονται χαρακτηριστικές προτάσεις από κάθε άξονα αξιολόγησης όπως διατυπώθηκαν σε έκθεση αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας Λυκείου (1^ο Επαγγελματικό Λύκειο Κοζάνης, έτος αναφοράς 2021-2021).

Άξονας παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας:

Θετικά σημεία: Το ενδιαφέρον για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία που θέλει να συνδέεται με φορείς και με την αγορά εργασίας μέσα από τη Μαθητεία και το ΣΕΠ.

Άξονας διοικητικής λειτουργίας: Η τοποθεσία και η ιεράρχηση προτεραιοτήτων ως προς την αξιοποίηση και τη βελτίωση των υποδομών και η διάθεση για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος η οποία έγινε πράξη μέσα από επεμβάσεις στις κτιριακές υποδομές.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η διάθεσή τους να διατηρούν επικαιροποιημένες γνώσεις και να διαθέτουν ένα αξιόλογο επιστημονικό υπόβαθρο, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετώπισαν με την πανδημία και τον ελάχιστο προσωπικό και οικογενειακό χρόνο που διαθέτουν.

Προτάσεις για αξιοποίηση στο μέλλον:

- Να υλοποιηθεί ο θεσμός της Μαθητείας και να ενεργοποιηθούν εκ νέου οι συνεργασίες της σχολικής μας μονάδας με φορείς από την τοπική και ευρύτερη κοινωνία προς όφελος της ένταξης των μαθητών μας στην αγορά εργασίας και της εφαρμογής στην πράξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει από τη φοίτησή τους στο σχολείο μας.
- Να υλοποιηθούν περισσότερες επιμορφώσεις για την επέκταση της καλλιέργειας του ψηφιακού εγγραμματισμού σε όλους τους διδάσκοντες, για την περαιτέρω εξοικείωσή τους.
- Να στηρίζουμε το άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία περισσότερο υλοποιώντας δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος ή ωφέλειας.

Ηνωμένο Βασίλειο

Διοίκηση: Διαπιστώνεται η αφοσίωση και η δέσμευση της διοίκησης ως προς όλους τους παράγοντες του σχολείου μέσω της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας του στρατηγικού σχεδιασμού, των εκπαιδευτικών πολιτικών καθώς και την επίτευξη στοχοθεσίας,

Επίσης, ελέγχεται η συχνότητα διοργάνωσης συνεδριάσεων των σχολικών συμβουλίων καθώς και τα πρακτικά των συναντήσεων από τις οποίες προκύπτουν συζητήσεις για ευρύ φάσμα σχολικών θεμάτων.

Επιπλέον, διαπιστώνεται η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού μέσα από στοιχεία για την επαγγελματική που αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όπως συμμετοχές σε προγράμματα κατάρτισης, δεξιοτήτων, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ. Σημαντικός δείκτης για τη διοίκηση είναι η καλή δικτύωση μεταξύ σχολείου και της σχολικής κοινότητας - τοπικών φορέων (εξωστρέφεια σχολείου, σχέσεις με τοπικούς φορείς, σχολικά δίκτυα κ.α.).

Το πεδίο της οικονομικής διαχείρισης της οικονομικής μονάδας και ο έλεγχος δεικτών που φανερώνουν καλή διαχείριση των πόρων αποτελεί ένα ακόμα κριτήριο με δείκτες που πρέπει να ελεγχθούν (π.χ. ο έλεγχος της κατάστασης υποδομών και της ασφάλειας των χώρων).

Εκπαιδευτική διαδικασία και ποιότητα αποτελεσμάτων μάθησης: Τα αποτελέσματα της μάθησης προκύπτουν από δείκτες που σχετίζονται με τις σχολικές επιδόσεις και την πρόοδο των μαθητών, συμπεράσματα που προκύπτουν από παρατηρήσεις μαθημάτων και θεμάτων συμβουλευτικής για μαθητές, παιδαγωγικές πρακτικές ενίσχυσης της δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, ομαδικής συνεργασίας. αυτοπειθαρχία και συνέπεια ως προς τη γνώση.

Ενημερία μαθητών – προσωπική εξέλιξη: Ως προς αυτό το πεδίο δείκτες για την εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελούν η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς και της ενημερίας τους όπως για παράδειγμα τα ποσοστά συμμετοχής σε αθλητικές, πολιτιστικές δράσεις, την συμμετοχή τους σε μαθήματα και προγράμματα που σχετίζονται με την σωματική και ψυχική υγεία, η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που οργανώνονται τα Σαββατοκύριακα, η συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις και σε προγράμματα που αφορούν την υποστήριξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, συμμετοχή σε δράσεις δικτύωσης της σχολικής κοινότητας κ.λπ.

Στην παρακάτω εικόνα παρουσιάζονται οι παράγοντες που συνδιαμορφώνουν την ενημερία των μαθητών και βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει.



Εικόνα 8: Παράγοντες που συμβάλλουν στην βελτίωση και την ευημερία των μαθητών

(Πηγή: school effectiveness framework, Plant A., Department for Children, Education, Lifelong Learning, Welsh Assembly Government)

Δείκτες εξωτερικής αξιολόγησης από τον Οργανισμό OFSTED

Ο Οργανισμός **OFSTED** αφού συλλέξει δεδομένα από διαφορετικές πηγές πληροφόρησης, τα κατηγοριοποιεί δημιουργώντας ξεχωριστή βάση δεδομένων τα οποία χρησιμοποιεί προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Στην πραγματικότητα πρόκειται για δείκτες οι οποίοι αφορούν τα εξής πεδία:

- α. Αποτελεσματικότητα Ηγεσίας – Διοίκησης (Leadership and Management)
- β. Αξιολόγηση ποιότητας διδασκαλίας, μάθησης- σχολική επιτυχία (teaching and Learning assessment)
- γ. Προσωπική εξέλιξη και ευημερία μαθητών (Development, behaviour and welfare)
- δ. Επίπεδα ασφάλειας και προστασίας παιδιών (αξιολόγηση κτηρίων και υποδομών)
- ε. Συμμόρφωση με κανονισμούς (Compliance with regulatory requirements)
- στ. Αξιοποίηση οικονομικών διαθέσιμων προς όφελος των μαθητών
- ζ. Περιοχές που χρήζουν βελτίωσης και σύγκριση αυτών με προηγούμενη αξιολόγηση

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Η διαδικασία της αξιολόγησης όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα γίνεται μέσα από παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και άλλα εργαλεία. Οι δείκτες αξιολόγησης αναφέρονται σε συγκεκριμένα κριτήρια και προδιαγραφές που πρέπει να πληρούνται από τα σχολεία.

Ορισμένοι από αυτούς τους δείκτες αφορούν διαδικαστικά θέματα (π.χ το χρόνο στον οποίο ολοκληρώθηκε συγκεκριμένο πεδίο αξιολόγησης), την αξιολόγηση δράσεων από τις τοπικές αρχές. Ορισμένοι από τους δείκτες αφορούν την ποιότητα των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται καθώς δείκτες που αναφέρονται σε ποσοστά παιδιών που επαναλαμβάνουν τη φοίτηση τους σε μια τάξη, δείκτες σχολικής αποτυχίας. Οι παραπάνω δείκτες παρουσιάζονται στην βιβλιογραφία ως δείκτες με αυξημένη βαρύτητα (Bilson και Martin, 2017).

Επιπλέον κατηγορία που περιλαμβάνει δείκτες που αναλύονται για την εξαγωγή συμπερασμάτων είναι αυτή που αφορά αναλύσεις οικονομικών στοιχείων όπως έξοδα και δαπάνες της σχολικής μονάδας.

Τέλος, σημειώνονται παρατηρήσεις που αφορούν περιοχές στις οποίες διαπιστώθηκαν ελλείψεις. Και σε αυτή την κατηγορία οι δείκτες διαμορφώνουν αποτελέσματα αναφορών και κρίσεων από τις οποίες διαπιστώνεται το μέγεθος των ελλείψεων προκειμένου να μπορέσουν στο μέλλον τα σχολεία να προβούν στις απαραίτητες βελτιώσεις. (David Wilkins and Vivi Antonopoulou, 2017)

Επισημαίνεται ότι από τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τις μετρήσεις και την ανάλυση των δεικτών, η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται από τον Οργανισμό OFSTED σε τετράβαθμη κλίμακα ως εξής:

Βαθμίδα 1: Εξαιρετική

Βαθμίδα 2: Καλή

Βαθμίδα 3: Χρειάζεται βελτίωση

Βαθμίδα 4: Ανεπαρκής

(Allan Steel Understanding the OFSTED school's inspection process, FEDA publications, 2000)

Σουηδία

Οι **δείκτες αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας** περιλαμβάνονται στα παρακάτω εργαλεία μέσω των οποίων γίνεται η αξιολόγηση και αφορούν:

- Τα γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου
 - Το στυλ ηγεσίας και τις αποφάσεις της διοίκησης
 - Τους στόχους του σχολείου
 - Τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των παραγόντων του σχολείου
- **BRUK:** Η NAE λειτουργεί το σχολικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης BRUK το οποίο είναι η σουηδική συντομογραφία «Αξιολόγηση, Αποτίμηση της Ποιότητας και Ανατροφοδότηση» το οποίο επιτρέπει στα **ανεξάρτητα σχολεία** να εντοπίζουν τρωτά σημεία και αδυναμίες που σχετίζονται με δραστηριότητες που βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών.
 - Μέθοδος σταθμισμένης **κάρτας βαθμολογίας:** Επιπλέον εργαλείο που υποστηρίζεται από την NAE αποτελεί η μέθοδος σταθμισμένης κάρτας βαθμολογίας η οποία αφορά τις σχολικές επιδόσεις (Olson & Sahlin-Andersson, 2005).
 - **QUALIS:** Το εργαλείο "Qualis" αποδίδει χαρακτηρισμό αναφορικά με τα επίπεδα ποιότητα κάθε σχολείο που επιτρέπει στα σχολεία να θέσουν στόχους για σταδιακή βελτίωση οργανωτικά
 - **SKOLINDICATOR:** όπως περιγράφεται στην ιστοσελίδα του ως «εργαλείο ανάλυσης για την επιχειρηματική ανάπτυξη του σχολείου».
 - **PESOK:** Το Υπουργείο Παιδείας του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης έχει αναπτύξει ένα διαγνωστικό εργαλείο για το σχολικό κλίμα, που ονομάζεται PESOK το οποίο χρησιμοποιείται από δήμους και εθνικούς φορείς για την αξιολόγηση των σχολείων για να περιγράψει το σχολικό κλίμα.

Δείκτες εξωτερικής Αξιολόγησης

Το πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης διαμορφώνεται από κριτήρια που καθορίζονται από ένα σύστημα δεικτών ποιότητας οι οποίοι παρακολουθούνται από τους υπεύθυνους της κάθε περιφέρειας δύο φορές το χρόνο. Η κάθε περιφέρεια έχει τους δικούς της στόχους για τα σχολεία που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα τους. Για παράδειγμα στην περιφέρεια της Στοκχόλμης, το

σύστημα αξιολόγησης βασίζεται σε ένα σύστημα δεικτών ποιότητας με ερωτηματολόγια για τη διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών σε περιφερειακό επίπεδο, στις εκθέσεις ποιότητας διαφορετικών ομάδων σχολείων καθώς και εκθέσεις από την επιθεώρηση της Στοκχόλμης που εστιάζουν στα Αναλυτικά Προγράμματα.

Οι κυριότεροι δείκτες ποιότητας που εξετάζονται είναι οι ακόλουθοι:

- Εκπαιδευτικό/μαθησιακό πλαίσιο: περιλαμβάνει την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, τους στόχους του σχολείου, την χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνολογιών εκπαίδευσης, τα προγράμματα που περιλαμβάνουν σεξουαλική αγωγή, θέματα οδικής συμπεριφοράς, ναρκωτικών, εθελοντισμού κ.α.
- Υποδομές και προδιαγραφές περιβάλλοντος χώρου: Βάσει των δεικτών ελέγχεται το ποσοστό καταλληλότητας κτιρίων, ο βαθμός ασφάλειας των υποδομών, η πληρότητα προϋποθέσεων για την εξυπηρέτηση μαθητών με ειδικές ανάγκες υποστήριξης κ.α.
- Συμμετοχή σε προγράμματα (vocational programs): Διαπιστώνεται αν συμμετέχουν σε αυτά μαθητές σε ποσοστό πάνω από το 50% και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις σύγχρονες δεξιότητες και γνώσεις της αγοράς εργασίας.

Επιπλέον δείκτες είναι ο έλεγχος των χρονοδιαγραμμάτων όπως για παράδειγμα αν δόθηκαν οι βαθμοί έγκαιρα, η πρόληψη βίαιων συμπεριφορών, η ασφάλεια, ο βαθμός στον οποίο η ηγεσία εμπλέκει στις αποφάσεις τους άλλους παράγοντες το σχολικό κλίμα, η προστασία του περιβάλλοντος και η ποιότητά του, η παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για μετεκπαίδευση και κατάρτιση.

Άλλες περιφέρειες εφαρμόζουν ένα σύστημα αξιολόγησης από συναδέλφους (peer evaluation system) ορίζοντας διευθυντές είτε εκπαιδευτικούς σχολείων ως αξιολογητές της απόδοσης άλλων σχολείων (πχ. στην περιφέρεια Malmö). Σε άλλες περιφέρειες δίνεται βαρύτητα στη διερεύνηση απόψεων των γονέων για θέματα του σχολείου.

4.4. Αποτίμηση και κριτική προσπέλαση των υφιστάμενων συστημάτων αξιολόγησης

Σε αδρές γραμμές αναφορικά με την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα λειτουργεί συμπληρωματικά της εξωτερικής αξιολόγησης ή προαιρετικά και οι χώρες αυτές διαθέτουν δικά τους μοντέλα (Σουηδία, Ισπανία). Η Ελλάδα και η Αγγλία έχουν πολύ κοντινό σύστημα αυτοαξιολόγησης με τη διαφορά ότι η Ελλάδα μέχρι σήμερα στήριζε αποκλειστικά την αξιολόγηση της στην εσωτερική αξιολόγηση,

ενώ η Αγγλία διαθέτει εξωτερική αξιολόγηση με φορέα ανεξάρτητο κρατικό Οργανισμό. Ως προς την εξωτερική αξιολόγηση παρατηρείται αρκετά ομοιογενής δομή αποτελούμενη από 3 στάδια.

1. Ανάλυση
2. Επίσκεψη στο χώρο
3. Υποβολή έκθεσης

Ομοιότητες παρουσιάζουν και τα πεδία αξιολόγησης. Το στοιχείο που διαφέρει ανάμεσα στις χώρες είναι η συμμετοχή τοπικών φορέων (Σουηδία) καθώς και η διενέργεια επιθεωρήσεων (Σουηδία, Ισπανία) (δίκτυο Ευρυδίκη, 2019).

Παρακάτω επιδιώκεται η επιμέρους συγκριτική προσπέλαση χωρών ως προς τα περιθώρια αυτονομίας που υφίστανται μεταξύ χωρών με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και υψηλά επίπεδα αυτονομίας της σχολικής μονάδας καθώς επίσης ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών που επικρατούν στις διαδικασίες της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Εσωτερική αξιολόγηση: Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι υποχρεωτική για όλες τις χώρες σύγκρισης με εξαίρεση την Ισπανία. Υπεύθυνοι για τις διαδικασίες της είναι ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων και στην περίπτωση της Αγγλίας συμμετέχουν και τα διοικητικά στελέχη. Η Ισπανία προωθεί την εσωτερική αξιολόγηση όταν πρόκειται να ακολουθήσει εξωτερική και στις διαδικασίες συμμετέχουν το Σχολικό Συμβούλιο και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα όπου η εσωτερική αξιολόγηση είναι υποχρεωτική διενεργείται σε ετήσια βάση. Εξαίρεση ως προς αυτό αποτελεί η Αγγλία όπου γίνεται ανά 3 χρόνια.

Ανάλογα με τους στόχους της κάθε σχολικής μονάδας, ο προσανατολισμός της εσωτερικής αξιολόγησης δύναται να είναι ανατροφοδοτικός ή ελεγκτικός. Στην Ισπανία και τη Σουηδία τα σχολεία επιλέγουν το πλαίσιο των δεικτών αξιολόγησης και των διαδικασιών για τη σύνταξη του Σχεδίου Αυτοαξιολόγησης ανάλογα με τις προτεραιότητες τους. Σημειώνεται ότι η στη Σουηδία δεν είναι πλέον υποχρεωτική η σύνταξη έκθεσης αυτοαξιολόγησης ενώ τα σχολεία διαθέτουν δικά τους εργαλεία και μεθόδους διενέργειας των διαδικασιών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο κάθε σχολείο έχει δικό του μοντέλο αυτοαξιολόγησης και δίδεται έμφαση στον αναπτυξιακό σχεδιασμό και τη στοχοθεσία της σχολικής μονάδας. Επίσης, η σχολική επίδοση του μαθητή εντάσσεται στα δεδομένα που αξιοποιούνται ώστε να γίνουν συγκρίσεις με άλλα σχολεία.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης υφίσταται σε Ελλάδα και Αγγλία εφαρμόζεται με ανάλογο τρόπο. Τα ανώτερα εκπαιδευτικά όργανα αξιολογούν τα κατώτερα σε εκπαιδευτική ιεραρχία και καταρτίζεται ετήσια έκθεση του εκπαιδευτικού έργου. Εν κατακλείδι, οι χώρες που διαθέτουν αυξημένα επίπεδα σχολικής αυτονομίας και λειτουργούν εντός αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες στις διαδικασίες απολαμβάνοντας το προνόμιο να διαθέτουν δικά τους μοντέλα.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ομοιότητες στον τρόπο διεξαγωγής της αυτοαξιολόγησης στην Αγγλία και την Ελλάδα ίσως να οφείλεται ότι υπάρχει κοινό υπόβαθρο στην ιστορία της εκπαίδευσης όπως ο μακρόχρονο θεσμός του επιθεωρητισμού στην Ελλάδα, η συντηρητική κυβέρνηση της Θάτσερ και κυρίως ο υψηλός βαθμός λογοδοσίας των δύο χωρών απέναντι στην κεντρική κυβέρνηση και την κοινωνία.

Παρά τις όποιες διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις χώρες κοινοί παραμένουν οι λόγοι για τους οποίους πραγματοποιείται η εσωτερική αξιολόγηση. Αυτοί είναι η βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου (μαθησιακές και παιδαγωγικές) και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εξωτερική Αξιολόγηση: Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση, παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από χώρα σε χώρα, ενώ διαπιστώνεται πως υποβοηθά την ενίσχυση της ποιότητας της εσωτερικής αξιολόγησης αυξάνοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Ο συνδυασμός των δύο συστημάτων αξιολόγησης χαρακτηρίζει περισσότερο τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και συνεπώς δικαιολογείται η ύπαρξη αποκλειστικά εξωτερικών κρατικών φορέων όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στις αυτόνομες περιφέρειες της Ισπανίας, τις Κοινότητες της Σουηδίας. Σε χώρες με περισσότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως η Ελλάδα, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κυριότερη μορφή αξιολόγησης για την ανατροφοδότηση του σχολείου με πληροφορίες και συμπεράσματα που θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωσή της.

Στην Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο υπάρχει θεσμοθετημένος εξωτερικός κρατικός Οργανισμός), ο οποίος ευθύνεται για τις διαδικασίες αξιολόγησης, ενώ στην Ισπανία και τη Σουηδία υφίσταται Οργανισμός Επιθεώρησης των σχολείων υπηγόμενα σε Κοινότητες. Στην περίπτωση της Ελλάδας προβλέπεται η αξιολόγηση να διεξαχθεί από εθνικούς φορείς όπως το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τα κριτήρια και οι δείκτες ή οι ομάδες δεικτών που αναφέρονται σε αυτά ως προς την εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία, ωστόσο διαφοροποιούνται ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιούν (ειδικό εργαλείο αξιολόγησης παρέχεται από το κράτος στα ανεξάρτητα σχολεία της Σουηδίας) και ως προς τη συμμετοχή ή μη του σώματος Επιθεωρητών. Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

που διαθέτει η χώρα, στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Στην Ισπανία και τη Σουηδία συμμετέχουν σώματα επιθεωρητών με τη συμμετοχή των τοπικών φορέων και της τοπικής κοινότητας ενώ στην Ελλάδα και την Αγγλία αυτό δεν συμβαίνει.

Ειδικότερα ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρουσιάζουν κοινή δομή και τυποποίηση. Ως προς αυτό διαφοροποιείται η Σουηδία και η Ισπανία. Στη Σουηδία, η Επιθεώρηση αποφασίζει αυτόνομα τα κριτήρια αξιολόγησης που λαμβάνονται υπόψη, απόφαση που στηρίζεται στον Νόμο περί της Εκπαίδευσης, στους σχολικούς κανονισμούς και τα προγράμματα σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην Ισπανία επίσης δεν υπάρχει τυποποιημένη λίστα κριτηρίων σε εθνικό επίπεδο. Σε κάποιες κοινότητες μόνο υπάρχουν λίστες κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για την εσωτερική αξιολόγηση.

Επιπλέον παρατηρείται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς σε χώρες που αμείβεται, ενώ στην Ελλάδα κίνητρο για την μοριοδότηση τους σε θέσης ευθύνης.

Η αξιολόγηση στη Μεγάλη Βρετανία συνδέεται με την πρόσληψη, την προαγωγή, τη μισθολογική αναβάθμιση, την απόλυση των εκπαιδευτικών ενώ στις άλλες χώρες σύγκρισης αυτό δεν συμβαίνει.

Ως προς τους δείκτες εσωτερικής – εξωτερικής αξιολόγησης: Οι δείκτες αξιολόγησης είναι κοινοί στις χώρες ως προς τις κύριες λειτουργίες τους (παιδαγωγική/μαθησιακή, διοικητική, επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών. Αυτό το οποίο διαφέρει είναι η βαρύτητα που αποδίδει κάθε χώρα κατά την αξιολόγηση προκειμένου να προχωρήσει στη σύνταξη της τελικής Έκθεσης. Στην Αγγλία αποδίδεται βαρύνουσα σημασία στους δείκτες που αφορούν την ευημερία και τη βελτίωση της εκπαίδευση του μαθητή, οι οποίοι σχετίζονται με δραστηριότητες που προάγουν την έκφραση της προσωπικότητας και την ψυχική υγεία (δραστηριότητες). Επιπλέον δέουσα σημασία έχουν δείκτες που αφορούν την ασφάλεια των παιδιών καθώς και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας. Εξίσου σημαντικοί φαίνεται να είναι οι δείκτες που αφορούν τη συμμόρφωση με τους ισχύοντες κανονισμούς.

Επιπλέον παρατηρείται ότι στη Σουηδία δίνεται βαρύτητα σε δείκτες που αφορούν τα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των φορέων που συμμετέχουν στη διοίκηση καθώς και πιο εξειδικευμένοι δείκτες που ελέγχουν την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και αφορούν τη συνέπεια σε διαφορετικά κομμάτια της διοίκησης είτε της λειτουργίας του σχολείου. Τόσο στη Σουηδία όσο και στην Αγγλία εξετάζονται δείκτες που σχετίζονται με τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας.

Ως προς τους κύκλους εκπαίδευσης: Στην Ελλάδα τη Σουηδία την Αγγλία υπάρχουν δύο κύκλοι στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ την Ισπανία τρείς. Στη Σουηδία και την Αγγλία στην υποχρεωτική ανήκει η κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης που διαρκεί 3 και 5 έτη αντιστοίχως και η ανώτερη δευτεροβάθμια που έχει διάρκεια 3 και 2 έτη αντιστοίχως και είναι είτε γενική είτε επαγγελματική. Στην Ελλάδα η υποχρεωτική εκπαίδευση περιλαμβάνει το γυμνάσιο που είναι 3ετές.

Ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα και τη δομή του: Στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ενώ στη Σουηδία, την Ισπανία και την Αγγλία αποκεντρωμένο. Η δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών παρουσιάζουν ομοιότητες. Διαφορές εντοπίζονται στα σχολικά ωράρια, τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους. Η μεγαλύτερη διαφορά αφορά την ευελιξία ή την αυστηρότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα. Η Σουηδία και η Ισπανία διαθέτουν μεγάλη ευελιξία στις ζώνες των μαθημάτων καθώς κάθε σχολείο έχει τη δυνατότητα να τα προσαρμόζει στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του. Σε αυτό το κομμάτι, η Ελλάδα έχει στενά περιθώρια προσαρμογής των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις απαιτούμενες ανάγκες και έτσι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό αυτόν τον περιορισμό

Ως προς τη διοίκηση της σχολικής μονάδας : Στη Σουηδία και την Αγγλία οι σχολικές μονάδες έχουν αυτονομία στη διοίκηση τους, στα πλαίσια των εθνικών στόχων για την εκπαιδευτική πολιτική. Στη Σουηδία οι Δήμοι συμμετέχουν στη διοίκηση. Στην Ελλάδα υπάρχει σχετική αυτονομία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, συγκριτικά μικρότερη από τις άλλες χώρες.

Στις χώρες όπου λειτουργούν σε αποκεντρωμένο πλαίσιο, με μεγάλο βαθμό αυτονομίας και συνθήκες οικονομίας ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, παρατηρείται ότι εφαρμόζονται πιο πιστά οι Κοινοτικές Οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, ενώ σε χώρες με συγκεντρωτικό πλαίσιο, προσαρμόζονται για την ενίσχυση της ανθρωπιστικής διάστασης της εκπαίδευσης. Επιπλέον σε χώρες με συνθήκες ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση όπως η Αγγλίας, παρατηρείται ότι η τελική επιλογή του σχολείου βρίσκεται στους γονείς.

Συμπεράσματα

- Τα εκπαιδευτικά συστήματα διακρίνονται σε συγκεντρωτικά και αποκεντρωμένα ανάλογα με το βαθμό συγκέντρωσης ή αποκέντρωσης της διοικητικής τους δομής. Στην Ευρώπη παρατηρείται τάση προς αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, όπου ταυτίζεται με την Περιφέρεια και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων σε τοπικό επίπεδο.
- Η ισχυρή διοίκηση είναι σημαντικός παράγοντας σχολικής επιτυχίας όταν προκύπτει αποτέλεσμα συνεργιών. Επιπλέον από την διοίκηση εξαρτάται ο βαθμός εμπλοκής των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση.
- Η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και η εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων, διαφέρει από χώρα σε χώρα και είναι μικρότερη στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.
- Στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα η επιλογή του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε σχηματισμό σχολείων με ταξικές διακρίσεις. Επίσης, οι συνθήκες «ελεύθερης αγοράς» στην εκπαίδευση, όπως η αναζήτηση κονδυλίων από χρηματοδότες μπορεί να δημιουργήσει σχέσεις οικονομικής εξάρτησης και έλλειψη πρόνοιας
- Η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η τοπική αυτονομία προσδίδει αποτελεσματικότητα στην παιδεία στο μέτρο που αναγνωρίζει ότι επιδίωξη του συστήματος είναι να αντιμετωπίσει με ίσους όρους διαφορετικούς πληθυσμούς,
- Η παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες είναι αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι διεθνής τάση παγκοσμιοποίησης που επιβάλλεται ξαφνικά. Η σχολική αυτονομία εξαρτάται από ποιοτικούς παράγοντες (οικονομική διαχείριση κονδυλίων, συστήματα αξιολόγησης) και όχι ποσοτικούς, ως εκ τούτου δεν είναι μετρήσιμη.
- Η αποκέντρωση τείνει να αποτελέσει κοινή επιδίωξη στις ευρωπαϊκές χώρες για καλύτερα αποτελέσματα στις σχολικές μονάδες και περισσότερη διδακτική ελευθερία. Ιδιαίτερα στις αναπτυσσόμενες χώρες η αποκέντρωση κρίνεται απαραίτητη για την προσαρμογή των σχολικών μονάδων στις τοπικές κοινωνίες με ιδιαίτερες συνθήκες και την απαλλαγή της κεντρικής διοίκησης από ζητήματα τοπικού ενδιαφέροντος.
- Όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, οι χώρες σύγκρισης διαθέτουν υποστηρικτικά μέσα και εργαλεία προς τη διευκόλυνση της εκτέλεσης των διαδικασιών της. Σε αυτά περιλαμβάνονται δείκτες που επιτρέπουν τη σύγκριση με άλλα σχολεία, εγχειρίδια και ανεξάρτητα με το αν η αυτοαξιολόγηση είναι υποχρεωτική ή συνιστώμενη, είτε χρησιμοποιείται για την διαπίστωση ελέγχου είτε αποκλειστικά ανατροφοδοτικά, οι χώρες επιλέγουν την αυτοαξιολόγηση με κοινό σκοπό τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και της βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενης εκπαίδευσης.

- Η υποχρέωση «λογοδοσίας στις αγορές» παρέχει στους γονείς περισσότερες επιλογές ως προς το σε ποιο σχολείο θα φοιτήσουν τα παιδιά τους» και πυροδοτεί δυναμικές παρόμοιες με των αγορών, στο πλαίσιο των οποίων τα σχολεία θα πρέπει να είναι αποδοτικά και ανταγωνιστικά.
 - Η αξιολόγηση των σχολείων μπορεί να είναι εξωτερική ή εσωτερική ή ακόμα και συνδυασμός αυτών. Στη περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης, πραγματοποιείται από αξιολογητές που δεν είναι μέλη του εκάστοτε σχολείου, και οι οποίοι συχνά ανήκουν σε ένα σώμα επιθεωρητών και υποβάλλουν αναφορά στις αρμόδιες για την εκπαίδευση αρχές.
 - Η εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) διενεργείται κατά κύριο λόγο από τον διευθυντή και μέλη του προσωπικού του σχολείου. Τόσο στην εξωτερική όσο και στην εσωτερική αξιολόγηση δύναται να συμμετέχουν και άλλοι ενδιαφερόμενοι παράγοντες, όπως μαθητές, γονείς, και μέλη της τοπικής κοινωνίας.
 - Στις συγκρινόμενες χώρες όπου η αξιολόγηση γίνεται και με τη συμμετοχή σώματος Επιθεωρητών (Σουηδία, Ισπανία), οι επισκέψεις περιλαμβάνουν τρεις βασικές δραστηριότητες: συνεντεύξεις με το προσωπικό, παρατήρηση της τάξης, επιθεώρηση των δραστηριοτήτων, των εγκαταστάσεων, ή/και των εσωτερικών εγγράφων του σχολείου.
 - Στις χώρες που έχει εφαρμοστεί η εξωτερική αξιολόγηση (Σουηδία, Αγγλία, Ισπανία) είναι σημαντική η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στις διαδικασίες της. Επιπλέον σημαντική είναι και η συμμετοχή τους στην εσωτερική αξιολόγηση (εκπρόσωποι γονέων ή/και των μαθητών, παρεμβαίνουν, σε διαφορετικό βαθμό, στη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης ή στο τέλος της).
 - Ο τρόπος που τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται σε επίπεδο σχολείου επαφίεται, σε μεγάλο βαθμό, στην αυτονομία του προσωπικού του σχολείου.
 - Παρέχοντας σε μια σχολική μονάδα έστω και σχετική αυτονομία, αξιοποιούμενη σωστά μπορεί την οδηγήσει σε κατεύθυνση βελτίωσης, συγκροτημένου σχεδιασμού διδασκαλίας και καλύτερη διάχυση των αποτελεσμάτων εκπαίδευσης υπό προϋποθέσεις όπως η παιδαγωγική αυτονομία.
 - Η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας και των υπόλοιπων φορέων στην εκπαίδευση κρίνεται ζωτικής σημασίας για τη δημοκρατική λήψη των σημαντικών αποφάσεων και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διοίκηση. Η συμμετοχή της τοπικής κοινότητας, της οικογένειας και των θεσμών στα ζητήματα του σχολείου, η συνεργασία τους και η καλή επικοινωνία με το σχολείο, δύναται να δημιουργήσει συνθήκες για τη βελτίωση της λειτουργίας του.
- Από η συνεργασία συντελεί στην ευημερία του μαθητή και μπορεί να αποτελέσει

παράγοντα αύξησης της σχολικής επίδοσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου Ε., *Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση*, σελ. 71-79, εκδόσεις Δίσιγμα. 2017

Ηλιού Μ., *Θέματα συγκριτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Πορεία, 1992.

Θεοφιλής Χ., *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*, εκδόσεις Γρηγόρη, 2012.

Κουλαΐδης Β., Ταμπακοπούλου Α., «Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας», στο Μπαγάκης Γ., *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας από το έργο του Ι. Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*, εκδόσεις Μεταίχμιο, 2005.

Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα 1995.

Ματσαγγούρας Η., Θεωρία κα πράξη της διδασκαλίας, *Η σχολική τάξη: χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- μέθοδος*, εκδόσεις Γρηγόρη, 2008.

Μάλιου Ε-Μ., *Οδηγός Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού έργου* Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα, Αθήνα 2011

Μπουζάκης Σ., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμος Β, εκδόσεις Gutenberg, 2002

Ρήγας Α, *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα*. Αθήνα, 1998

Σαΐτη Ά., *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*, τόμος Α', εκδόσεις Πρωτοπορία,

Σολομών Ι., (επιμέλεια) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, 1999

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bordieu P., Passeron (1967) *La comprabilite des systemes d'enseignement*, στο Castel, Passeron, Education, Developpment et Democratie, Παρίσι, Mouton και Ecole Practique des Hautes Etudes

British Journal of Social Work (2020) 50, 850–867 doi: 10.1093/bjsw/bcy100 Advance Access Publication

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Bush, T. and Glover, D. (2003) School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership. National College for School Leadership, Nottingham.

Cowen Rob (2009) Kazamias Andreas, Second International Handbook of Comparative Education, Springer

Fullan (1991) The new meaning of educational change. London in Pashiardis Αξιολόγηση Προγραμμάτων και Προσωπικού στην εκπαίδευση, εκδόσεις Ίων, 2014.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1986) Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), Instructional leadership: concepts, issues, and controversies (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon Στο Κατσαρός Ι, Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης 2008, έκδοση ΥΠΠΙΑΙΘ.

Horner, M. (2004) Leadership Theory Reviewed, στο Bennett, N. Crawford, M. & Cartwright, M. (ed.). Effective Educational Leadership. pp.27-43. London: Paul Chapman Publishing.

Lambert L. (1998) «Building Leadership Capacity in schools, Alexandria VA: Association for supervision and Curriculum development». Στο Καλογιάννης Δ, Η επιλογή της σχολικής ηγεσίας, διαδικασίες, μέθοδοι και προκλήσεις, σελ.115-116, εκδόσεις Γρηγόρη.

Leithwood K., (1994) «Μετασχηματιστική ηγεσία και εκπαίδευση» στο Αργυροπούλου Ε., Ηθική ηγεσία και εκπαίδευση, εκδόσεις Δίσιγμα. 2017.

Leithwood K., Day Ch., Sammons P., Harris A., and Hopkins D., (2006) Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning, University of Nottingham

Mac Beath John, Schratz M., Meuret D., Jacobsen L(2000), «Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο, πώς άλλαξαν όλα», Μεταίχμιο.

Pereya M., Kazamias A., (2013) “La construccion de Education Comparada Como disciplina academica, Barcelona PPU In Maria Jose Garcia Ruiz International Education Politics and Policies, Universidad National de Education a Distancia,

Weber Max (2001), Οι τύποι της εξουσίας, «Η χαρισματική εξουσία» μετάφραση: Γκούρας, Αθ., εκδόσεις Κένταυρος

Ελληνόγλωσσα Άρθρα

Κουτούζης Ε.(2008), Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1 του Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη Τόμος Β΄ Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, σελ. 70-81 Ηγεσία που υπηρετεί: Διαστάσεις και επιπτώσεις ενός εναλλακτικού τρόπου ηγεσίας στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων Βασίλειος Γεωργολόπουλος, Ευαγγελία Παπαλόη

Δακοπούλου Α. (2008) Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο:

Αθανασούλα - Ρέππα, Δακοπούλου Α., Κουτούζης Εμ.,Μαυρογιώργος Γ., Χαλκιώτης Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄, 2η έκδοση, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.

Κιρκιγιάννη Φ.(2003) Ο αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου, Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 99-100

Ξενόγλωσσα άρθρα

Cabau -Lampa B., Foreign language teaching in Sweden: a long tradition, Scandinavian journal of scientific research, Vol 43, No 4, 1999.

Garcia- Martinez I. Principals in Spain: Interplay of Leaders, Teachers and Context, MDPI Sustainability, 2020.

Hoy, W.K. and Miskel, C.G. Educational Administration, Theory, Research and Practices. 6th Edition, McGraw Hall, New York, 2001

Jones, G. & George, J., (2016), Contemporary Management. Ninth Edition. New York: McGraw Hill. Στο Μαυριτανής Ε., Σχολική διοίκηση και ηγεσία: Διαχρονικές και σύγχρονες προσεγγίσεις, Επιστήμες της αγωγής, τεύχος 3, 2018.

Karlsen G. E Decentralized centralism: Framework for a better understanding of governance in the field of education, J. Education Policy, Vol 15. No 5, 525-538, 2000.

Koutouzis E., Bithara P., Kyranakis S., Mavraki M., Verevi A., Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school Education Research Centre of Greece, Athens, Open University o Koutouzis M., 1999.

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

Nevo, D. "School evaluation: internal or external?". Studies in Educational Evaluation, 27(2), 95–106, In Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας Τάνια Κολυμπάρη, Χρίστος Χατζηκωσταντής, 2001

Sallinas P., Sole Olle. Al., Evaluating the effects of decentralization on educational outcomes in Spain, Institut d'Economia de Barcelona (IEB), Working Paper 2009/10.

Spillane J., Distributed Leadership, The educational Forum, Vol: 16, 2005

Weber's Theory of Charismatic Leadership: The Case of Muslim Leaders in Contemporary Indonesian Politics, Jennifer L. Epley International Journal of Humanities and Social Science Vol. 5, No. 7, July 2015

Wikström Ch., Education and assessment in Sweden, Taylor and Francis, Vol: 13, No1, 113-128, March 2016.

Επιστημονικά Περιοδικά

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Μέντορας Περιοδικό επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, τεύχος 16, Αθήνα, 2018

Συγκριτικές μελέτες αντιλήψεων διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κριτήρια οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας, Φασουλής, Μέντορας, σελ 25, τεύχος 13, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011

Παπακωνσταντίνου Γ., επιστημονικό περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 141, σελ. 25-50, 2012.

Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή, Γκίοκα Δ., Θεοδώρου Μ., Καινούριου Σ., Κουτσολιάπης Ν., Πανταζής Σ., Νέος Παιδαγωγός 2021, σελ. 658-666, τεύχος 26, 2021.

Η σχολική αυτονομία ως εκπαιδευτική πολιτική, Ιωαννίδου Α., Ποιμενίδης Δ., Ποιμενίδου Σ., σελ. 616 - 324, Νέος Παιδαγωγός, τεύχος 22, 2021.

Ηλεκτρονικές πηγές – ξενόγλωσσα ηλεκτρονικά άρθρα

Björklund A Edin P., Fredriksson P., Krueger A., equality, and efficiency: An analysis of Swedish school reforms during the 1990s, IFAU Education Equality and Efficiency, OECD, 2004

[Microsoft Word - IFAU rapport1.doc \(lse.ac.uk\)](#)

Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση ως μέρος της αποκέντρωσης στην εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη Ελλάδας, Ηνωμένου Βασιλείου, Ισπανίας και Σουηδίας

DfES/Ofsted (2004) A New Relationship with Schools: improving performance through school self evaluation Nottingham: DfES Publications

<https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/formative-and-summative-assessment.shtml>

[La Moncloa, Institutions of Spain \[Spain/Spanish Institutions, 1999](#)

Spain Constitution

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2012). Formative and summative assessment. In *Instructional guide for university faculty and teaching assistants*. Retrieved from <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide>

Nusche D., Halász G., Looney J., Santiago P., Shewbridg C., (2011) Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Sweden, OECD

<https://www.oecd.org/sweden/47169533.pdf>

http://iep.edu.gr/images/axiologisi/odigos_axiologisis_sept_2021_v5.pdf

Educational Policy Outlook, Sweden, OECD, June 2017:

<https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Sweden.pdf>

<https://www.riksdagen.se/en/>

Επίσημος διαδικτυακός χώρος σουηδικού Κοινοβουλίου:

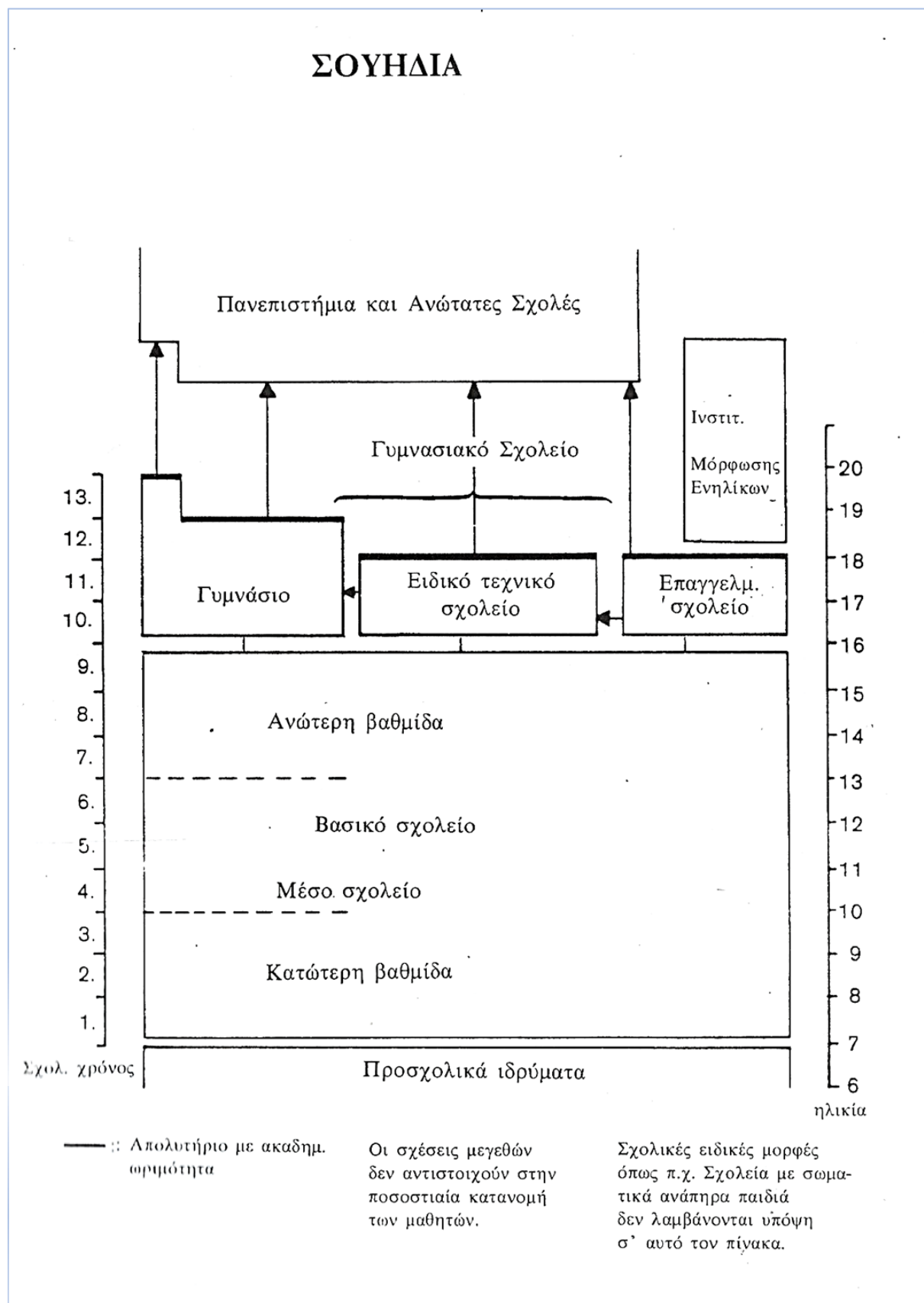
<https://www.government.se/government-agencies/the-swedish-national-agency-for-education-statens-skolverk/>

Swedish National Agency for Education

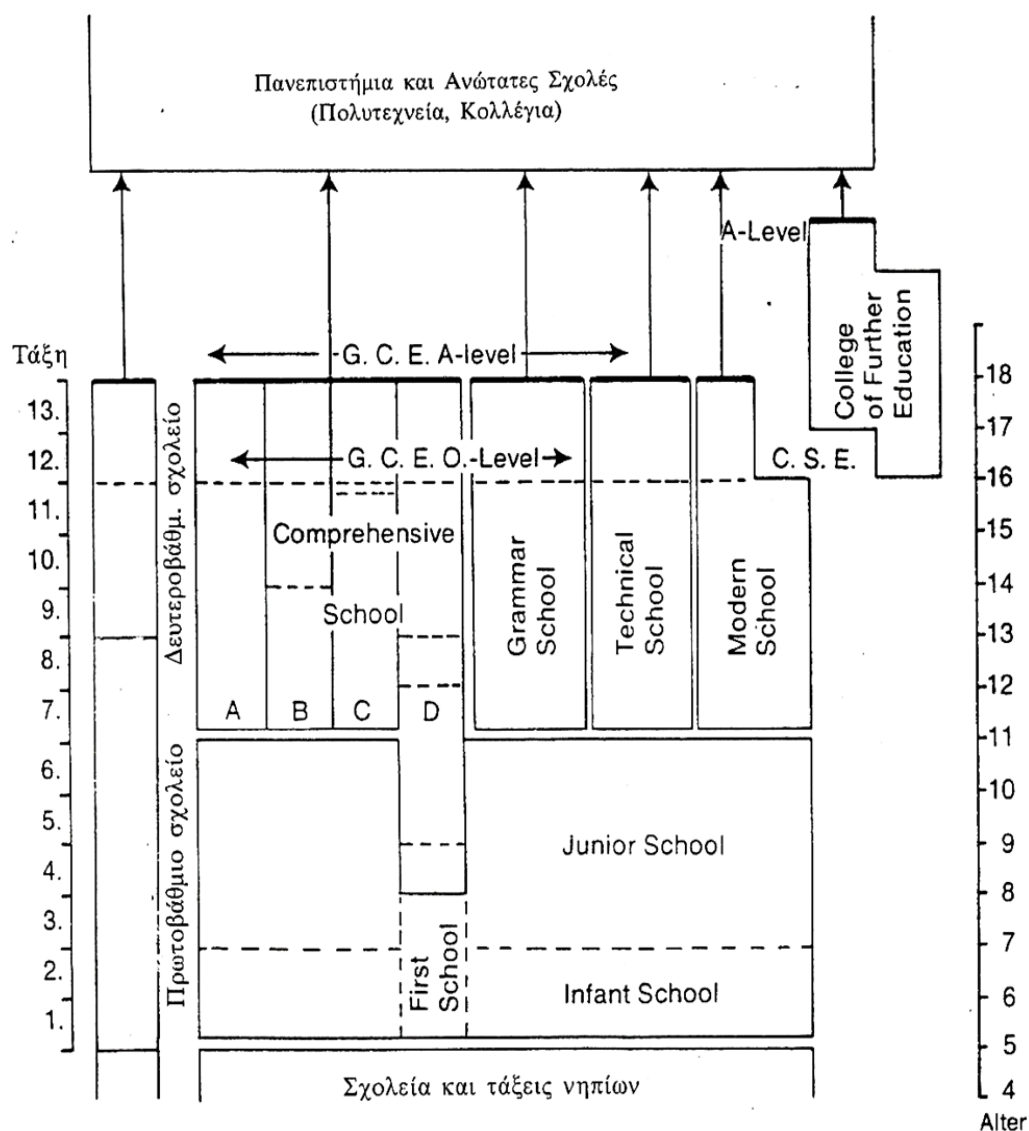
<https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/english-engelska>

Swedish school system

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχεδιαγράμματα - Περιπτώσεις χωρών (Σουηδία, Αγγλία και Ουαλία, Ελλάδα, Ισπανία)



ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΟΥΑΛΙΑ*



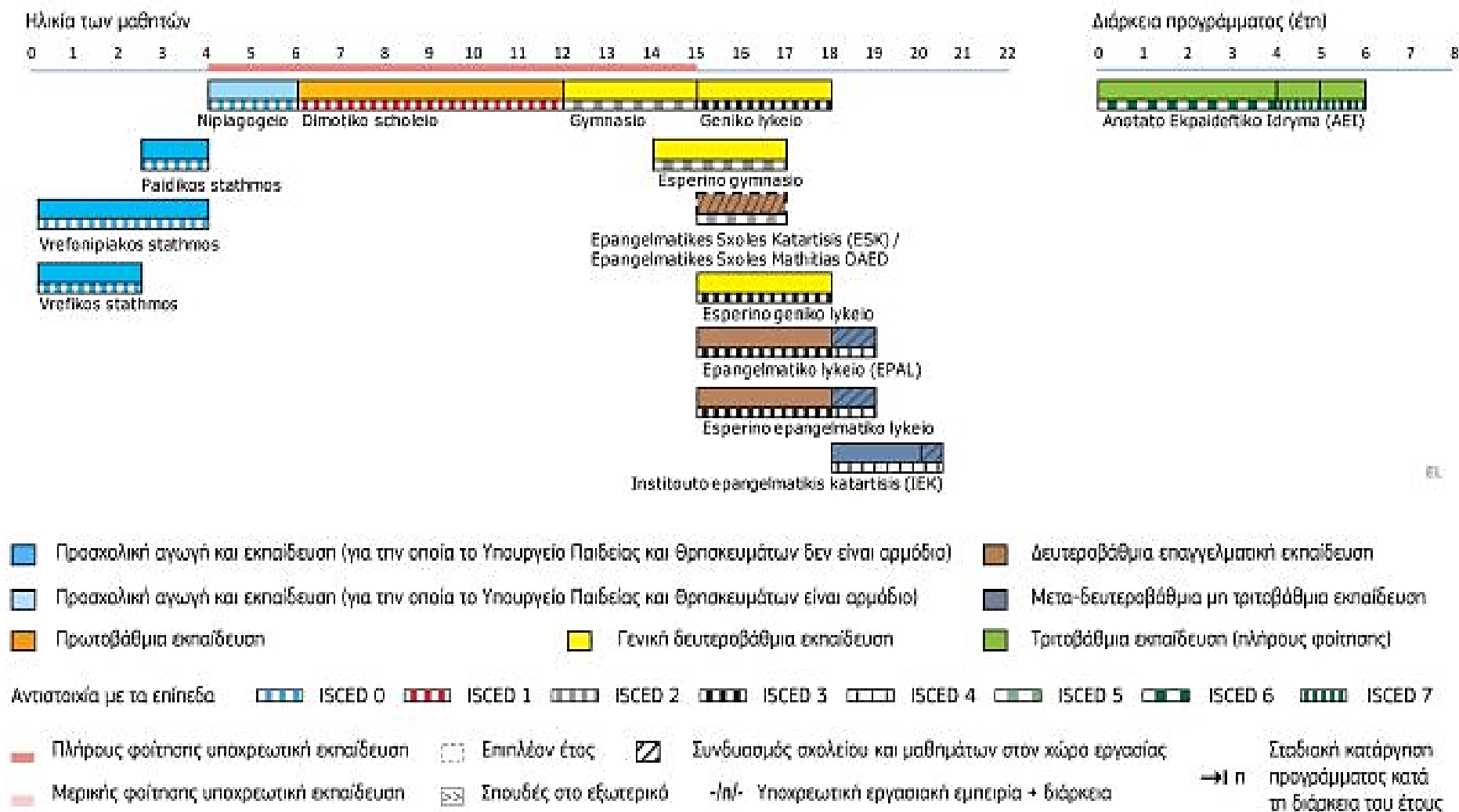
— : Απολυτήριο με πανεπιστ. ωριμότητα
 ΗΑΕ (CSE) = Πιστοποιητικά Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης
 ΓΗΕ (GCE) | Γενικά Πιστοποιητικά Εκπαίδευσης
 A-level = Ανώτερο επίπεδο
 O-level = Κανονικό επίπεδο

Μορφές οργάνωσης του ενιαίου σχολείου:
 A = 11-18
 B = 11-14 και 14-18
 C = 11-16 και «Sixth-form»
 D = «Middle School»

Οι σχέσεις μεγεθών δεν αντιστοιχούν στην ποσοστιαία κατανομή των μαθητών.
 Οι διάφορες μορφές των ειδικών σχολείων δεν λαμβάνονται υπόψη σ' αυτό τον πίνακα.

* Διατηρήθηκαν εδώ οι αγγλικοί όροι γιατί είναι διεθνώς γνωστοί.

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πηγή: δίκτυο Ευρυδίκη, 2021-22)



Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ισπανία

Πηγή: ΟΟΣΑ, 2020, ίδια επεξεργασία και μετάφραση

