



Erasmus+

Με συγχρηματοδότηση από το  
πρόγραμμα «Erasmus+»  
της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Το σχέδιο αυτό χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η παρούσα δημοσίευση δεσμεύει μόνο τον συντάκτη της και η Επιτροπή δεν ευθύνεται για τυχόν χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν.



## Μια Κριτική Ανασκόπηση των Εθνικών Πολιτικών για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση

### Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική πολιτική θεωρείται ότι έχει έμμεση επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών, διαφοροποιώντας τις δράσεις των σχολικών φορέων προς τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής και της πρακτικής της αξιολόγησης (Kyriakides, Creemers, Antoniou, Demetriou, & Charalambous, 2015). Ένας από τους στόχους του προγράμματος Erasmus + KA3 με τίτλο «Πρώθηση της Διαμορφωτικής Αξιολόγησης του Μαθητή: Από τη Θεωρία στην Πολιτική και Πρακτική - Promoting Formative Assessment: From Theory to Policy and Practice (FORMAS)», είναι η δημιουργία κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής που προωθούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, δεδομένου ότι οι έρευνες προτείνουν ότι οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουν θετική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις (Creemers & Kyriakides, 2015; Hattie & Temperley, 2007; Herman, Osmundson, Ayala, Schneider, & Timms, 2006; Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα επιχειρεί να ενθαρρύνει τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να μεταρρυθμίσουν τις πολιτικές αξιολόγησης και να καθιερώσουν μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Για να γίνει αυτό, πραγματοποιήθηκε μια κριτική ανάλυση των σημερινών εθνικών πολιτικών των τεσσάρων χωρών που συμμετέχουν (δηλαδή της Κύπρου, του Βελγίου, της Ελλάδας και της Ολλανδίας) σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Σε αυτό το Παραδοτέο, παρουσιάζεται το πλαίσιο και η μεθοδολογία με την οποία διεξήχθη η συλλογή και η ανάλυση δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κύρια αποτελέσματα της ανάλυσης. Διεξάγεται ανάλυση για κάθε χώρα, αλλά και μεταξύ των χωρών για τον προσδιορισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των τεσσάρων χωρών. Η

αναφορά ολοκληρώνεται με μια κριτική συζήτηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κύρια ευρήματα της έρευνας στη διαμορφωτική αξιολόγηση για να προσδιοριστούν τα πλεονεκτήματα και οι περιορισμοί των τρεχουσών πολιτικών αξιολόγησης.

### **1. Το πλαίσιο που χρησιμοποιείται για την ανάλυση της πολιτικής**

Ο όρος πολιτική αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών δράσης που υιοθετείται ή προτείνεται από έναν οργανισμό ή άτομο (Cohen & Hill, 2001; Kyriakides et al., 2015; Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou, & Reynolds, 2018). Στην εκπαίδευση, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναμένεται να εισάγουν και να ενθαρρύνουν συγκεκριμένες δράσεις που θα πρέπει να αναλάβουν οι φορείς του σχολείου (π.χ. διευθυντικές ομάδες, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) για την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Αυτές οι δράσεις προτείνονται στους εκπαιδευτικούς νόμους και / ή στα επίσημα έγγραφα που δημοσιεύονται από τα εθνικά / τοπικά διοικητικά όργανα και ορίζουν τους κανονισμούς, καθώς και τους ρόλους των διαφόρων φορέων για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Την ίδια στιγμή, αναπτύσσονται σχετικοί μηχανισμοί για τη στήριξη της αποτελεσματικής εφαρμογής των προτεινόμενων πολιτικών και κανονισμών.

Σε αυτό το πρόγραμμα, διερευνάται η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών στα μαθηματικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες. Αναγνωρίζοντας το ρόλο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών (EAE) και πώς αυτές μπορούν να επηρεάσουν την πρακτική των εκπαιδευτικών (Desimone et al., 2002; Guskey & Sparks, 2004), εξετάζονται επιπλέον οι πολιτικές που σχετίζονται με την αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην αξιολόγηση. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι οι μηχανισμοί αξιολόγησης που εξετάζουν την εφαρμογή της πολιτικής είναι επίσης απαραίτητοι, καθώς καθοδηγούν τις αποφάσεις για τη συνέχιση, τον τερματισμό ή την προσαρμογή των εφαρμοζόμενων πολιτικών με βάση την αποτελεσματικότητά τους (Scheerens, 2016). Ως εκ τούτου, σε αυτό το πρόγραμμα λαμβάνονται υπόψη εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με τις ακόλουθες τρεις πτυχές: α) αξιολόγηση μαθητών, β) κατάρτιση εκπαιδευτικών και EAE στην αξιολόγηση των μαθητών και γ) μηχανισμοί αξιολόγησης των πολιτικών αξιολόγησης και την EAE.

Η πρώτη πτυχή ασχολείται με πολιτικές που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, εξετάζουμε πολιτικές που αναφέρονται στο σκοπό της αξιολόγησης (δηλ. διαμορφωτική ή συγκριτική), τεχνικές αξιολόγησης, διαδικασίες υποβολής αναφορών στους ενδιαφερόμενους, παροχή υποστηρικτικών πόρων, και ύπαρξη (αν υπάρχουν) εθνικών μηχανισμών αξιολόγησης. Η δεύτερη πτυχή αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική ανάπτυξη στην αξιολόγηση των μαθητών. Έτσι, εξετάζουμε πολιτικές που αναφέρονται στην κατάρτιση της αξιολόγησης ως μέρος των προγραμμάτων σπουδών που οδηγούν σε μεταπτυχιακό δίπλωμα, στην συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη και στην υποστήριξη που παρέχεται στα σχολεία από συμβουλευτικά όργανα για την εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών. Επιπλέον, εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός και μεταξύ των σχολείων σε σχέση με την αξιολόγηση. Τέλος, η τρίτη πτυχή αφορά τις πολιτικές που σχετίζονται με τους μηχανισμούς που αναπτύχθηκαν για την αξιολόγηση των εθνικών πολιτικών (συμπεριλαμβανομένων των μεταρρυθμιστικών πολιτικών) σχετικά με την αξιολόγηση και την ΕΑΕ. Συγκεκριμένα, πρώτα εξετάζουμε αν υπάρχει μηχανισμός αξιολόγησης. Εάν υπάρχει ένας τέτοιος μηχανισμός, εξετάζουμε πόσο συχνά και σε ποιο στάδιο της υλοποίησης της πολιτικής εκτελείται η αξιολόγηση, τις πηγές δεδομένων και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται, την εστίαση της αξιολόγησης, καθώς και πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα και για ποιον.

Επιπλέον, για κάθε μια από τις τρεις πτυχές που παρουσιάζονται παραπάνω, λαμβάνονται υπόψη τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά χαρακτηριστικά των πολιτικών. Για να επιτευχθεί αυτό, αντλούμε από το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008) που αναγνωρίζει την αξιολόγηση των μαθητών ως παράγοντα που έχει αντίκτυπο στα μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών. Το μοντέλο προτείνει ότι η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να οριστεί και να μετρηθεί σε σχέση με πέντε διαστάσεις: *συχνότητα, εστίαση, στάδιο, ποιότητα και διαφοροποίηση*. Πρώτον, προσδιορίζεται ο αριθμός των σχετικών πολιτικών προκειμένου να εξεταστεί η *συχνότητα* που εμφανίζεται κάθε πτυχή σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Δεύτερον, εξετάζεται η *εστίαση* κάθε πολιτικής εξετάζοντας την ιδιαιτερότητά της, καθώς και τον σκοπό ή τους σκοπούς που σκοπεύει να εξυπηρετήσει. Τρίτον, διερευνάται το *στάδιο* στο οποίο λαμβάνει χώρα η πολιτική. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να προσδιοριστεί πότε έχει καθιερωθεί μια πολιτική και

εάν και τότε σε κάποιο σημείο έχει αναθεωρηθεί, προσαρμοστεί ή τερματιστεί. Τέταρτον, εξετάζεται κατά πόσον οι πολιτικές είναι σύμφωνες με τη βιβλιογραφία. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την *ποιότητα* μιας πολιτικής. Τέλος, λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός στον οποίο *διαφοροποιείται* μια πολιτική όσον αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών (π.χ. νέο-διορισθέντες) ή τους μαθητές (πχ. μαθητές με ειδικές ανάγκες). Η χρήση αυτού του πλαισίου μέτρησης μας επιτρέπει να έχουμε μια πιο συνεκτική εικόνα των υφιστάμενων πολιτικών. Ταυτόχρονα, μας βοηθά να παρέχουμε πιο συγκεκριμένες προτάσεις και κατευθυντήριες πολιτικές που μπορούν να προωθήσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση.

## **2. Μεθοδολογία**

Δύο διαφορετικές πηγές δεδομένων για την εθνική πολιτική για την αξιολόγηση των μαθητών στα Μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συγκεντρώθηκαν μέσω: **(α) ανάλυσης περιεχομένου των πολιτικών εγγράφων και (β) συνεντεύξεων με τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην προώθηση των πολιτικών αξιολόγησης.** Με αυτόν τον τρόπο καταφέραμε να μετρήσουμε όχι μόνο την επίσημη πολιτική, όπως αναφέρεται στα έγγραφα και τις κατευθυντήριες γραμμές που αποστέλλονται στα σχολεία, αλλά και τις ενέργειες των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσπάθειά τους να προωθήσουν την εφαρμογή της εθνικής πολιτικής σε επίπεδο σχολείου.

### **2.1. Ανάλυση περιεχομένου των πολιτικών εγγράφων**

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου όλων των επίσημων εκπαιδευτικών εγγράφων κάθε χώρας (δηλ. της Κύπρου, της Ελλάδας, του Βελγίου και της Ολλανδίας) που περιλάμβανε κανονισμούς και κατευθυντήριες γραμμές για πτυχές που σχετίζονται με: α) την αξιολόγηση των μαθητών, β) την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ΕΑΕ στην αξιολόγηση και γ) τους μηχανισμούς αξιολόγησης των πολιτικών αξιολόγησης και τη ΕΑΕ. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις που εξετάστηκαν για κάθε πτυχή παρουσιάστηκαν παραπάνω και παρουσιάζονται επίσης στον Πίνακα 1.

Για κάθε πτυχή, δημιουργήθηκε ένα προφίλ με τη μελέτη των εκπαιδευτικών νόμων και όλων των κανονισμών και οδηγιών που κοινοποιήθηκαν στα σχολεία (βλ. Country's Policy Profile στο

[https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable\\_2.1\\_Analysis\\_of\\_Policies/Deliverable\\_2.1\\_Policy\\_Profile.pdf](https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable_2.1_Analysis_of_Policies/Deliverable_2.1_Policy_Profile.pdf)). Οι προτάσεις / κανονισμοί τεκμηριώθηκαν και αξιολογήθηκαν προκειμένου να δημιουργηθούν βαθμολογίες ανά διάσταση. Συγκεκριμένα, η ερευνητική ομάδα έπρεπε να εξετάσει κάθε πολιτική, λαμβάνοντας υπόψη: (α) τον βαθμό στον οποίο τα σχολεία ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν σχετικές ενέργειες ή τους ζητήθηκε ή ακόμη και κατέστησαν υπεύθυνα, (β) τους ενδιαφερόμενους φορείς (δηλ. τη δευτεροβάθμια ή / και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση), (γ) τα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρονται (δηλ. μόνο τα Μαθηματικά και / ή άλλα γνωστικά αντικείμενα), (δ) το βαθμό συμφωνίας με τη βιβλιογραφία, (ε) το βαθμό στον οποίο υπήρξε οποιαδήποτε διαφοροποίηση στην πρόταση και τις σχετικές ενέργειες που προέκυψαν από αυτήν, και (στ) τη χρονική περίοδο που ξεκίνησε και τις μετέπειτα αλλαγές. Ο αριθμός των κατευθυντήριων γραμμών πολιτικής ανά πτυχή λήφθηκε, επίσης, υπόψη για να διαπιστωθεί η έμφαση που δίνει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα σε κάθε πτυχή. Όσον αφορά την πολιτική αξιολόγησης, εξετάστηκαν οι απόψεις της ομάδας κάθε χώρας σχετικά με τους εθνικούς μηχανισμούς αξιολόγησης που υπάρχουν σε κάθε χώρα. Τόσο τα μέλη της ομάδας από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, όσο και από τα Υπουργεία αναμενόταν να παρέχουν τις απόψεις τους και να καταλήξουν σε συναίνεση. Με βάση τις κοινές απόψεις που προέκυψαν, απαντήθηκαν οι επτά ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο προφίλ. Οι βαθμολογίες για κάθε διάσταση κάθε πτυχής εισήχθησαν σε ένα αρχείο δεδομένων SPSS. Στο φύλλο SPSS δημιουργήθηκαν τόσες στήλες όσοι τύποι ενεργειών για τη μέτρηση της διάστασης συχνοτήτων (βλ. Excel File used for Entering Data from Country's Policy Profile (with 1-2 examples per country) στο <https://ucy.ac.cy/formas/en/resources>). Τα ολοκληρωμένα προφίλ των κειμένων πολιτικής ανά χώρα είναι διαθέσιμα στην αρχική τους μορφή στην ιστοσελίδα του προγράμματός μας (βλ. <https://ucy.ac.cy/formas/en/resources>). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία διεξαγωγής των συνεντεύξεων με τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

**Πίνακας 1. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις που εξετάστηκαν για κάθε πτυχή της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε συμμετέχουσας χώρας**

Πτυχές της Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής	Διαστάσεις που εξετάστηκαν για κάθε πτυχή
<b>Αξιολόγηση</b>	
1. Σκοποί της αξιολόγησης	
2. Τεχνικές αξιολόγησης	✓ Συχνότητα (δηλ. αριθμός μέτρων πολιτικής)
3. Διαδικασίες υποβολής αναφορών στους ενδιαφερόμενους και ύπαρξη (αν υπάρχουν) εθνικών μηχανισμών αξιολόγησης. Αναφορά αποτελεσμάτων σε μαθητές, γονείς κλπ	✓ Εστίαση 1 (δηλ. δεν υπάρχει σαφής πολιτική / ενθαρρύνεται / απαιτείται / αποδίδεται ευθύνη)
4. Παροχή πόρων για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση	✓ Εστίαση 2 (δηλ. μόνο για δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο, Λύκειο ή και τα δύο) ή πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ή άλλο)
5. Εθνικοί μηχανισμοί αξιολόγησης (αν υπάρχουν)	✓ Εστίαση 3 (δηλ. μόνο Μαθηματικά ή και άλλα γνωστικά αντικείμενα)
<b>Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (αρχική και εν υπηρεσία) σχετικά με την αξιολόγηση και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών</b>	✓ Στάδιο (δηλ. περίοδος της εισαγωγής / αξιολόγηση και προσαρμογή της πολιτικής)
6. Αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών που οδηγούν σε πτυχίο εκπαιδευτικού ή σε μεταπτυχιακό δίπλωμα.	✓ Ποιότητα (δηλ. συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία)
7. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: μαθήματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένου του mentoring για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.	✓ Διαφοροποίηση (δηλ. σχετικά με την ομάδα εκπαιδευτικών ή την ομάδα μαθητών)
8. Στήριξη που παρέχεται από συμβουλευτικά όργανα του σχολείου (αυτό μπορεί να μην ισχύει για συγκεντρωτικά συστήματα όπως της Κύπρου και της Ελλάδας).	
9. Συνεργασία εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση μέσα σε ένα σχολείο (συμπεριλαμβανομένης της ομαδικής διδασκαλίας, ανταλλαγής επισκέψεων μεταξύ εκπαιδευτικών κ.λπ.)	
10. Προώθηση της δικτύωσης σχολείων	
<b>11. Μηχανισμοί αξιολόγησης όσον αφορά την πολιτική αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</b>	

## 2.2. Συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής

Διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και με άλλους κατέχοντες καίριων θέσεων όσον αφορά την προώθηση της εθνικής πολιτικής στην αξιολόγηση των μαθητών σε επίπεδο σχολείου. Σε ορισμένες χώρες (δηλαδή στην Ολλανδία και στο Βέλγιο), διαφορετικοί φορείς από διαφορετικά επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι υπεύθυνοι για την προώθηση συγκεκριμένων πτυχών της πολιτικής αξιολόγησης, ενώ σε πιο συγκεντρωτικά συστήματα, όπως η Κύπρος και η Ελλάδα, μια συγκεκριμένη ομάδα υπαλλήλων (δηλ. αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας) ήταν σε θέση να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Για κάθε πτυχή της πολιτικής αξιολόγησης, συλλέξαμε δεδομένα από συνεντεύξεις από τουλάχιστον τρεις υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής από κάθε χώρα, οι οποίοι επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία δειγματοληψίας.

Αρχικά, οι ανοικτές ερωτήσεις για τις εθνικές πολιτικές και τις ενέργειες αξιολόγησης των μαθητών σχεδιάστηκαν μαζί με έναν κατάλογο ελέγχου που μας επέτρεψε να συγκεντρώσουμε δεδομένα για κάθε διάσταση και πτυχή που αναφέρεται στον Πίνακα 1. Ο οδηγός συνέντευξης που αναπτύχθηκε (βλ. τον οδηγό συνέντευξης στο [https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable\\_2.1\\_Analysis\\_of\\_Policies/Deliverable\\_2.1\\_Interview\\_Guide.pdf](https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable_2.1_Analysis_of_Policies/Deliverable_2.1_Interview_Guide.pdf)) περιλάμβανε 11 ερωτήσεις, καθεμία ακολουθούμενη από μια σειρά άλλων ανιχνευτικών ερωτήσεων για παροχή διευκρινίσεων. Αυτή η δομή εξασφάλισε ότι εξετάστηκαν όλες οι διερευνώμενες πτυχές και διαστάσεις. Αναπτύχθηκαν, επίσης, οδηγίες ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις (βλ. τις οδηγίες ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις στο [https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable\\_2.1\\_Analysis\\_of\\_Policies/Deliverable\\_2.1\\_Guidelines\\_for\\_Analysing\\_Interview\\_Data.pdf](https://ucy.ac.cy/formas/documents/Deliverable_2.1_Analysis_of_Policies/Deliverable_2.1_Guidelines_for_Analysing_Interview_Data.pdf)). Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένα φύλλο καταγραφής για κάθε ερωτηθέντα, μαζί με δύο φύλλα που χρησιμοποιήθηκαν για την τεκμηρίωση των βαθμολογιών για κάθε πτυχή της εξετασθείσας εθνικής πολιτικής. Σεβόμενοι την ανωνυμία των ερωτηθέντων, παρουσιάζεται μόνο το φύλλο καταγραφής στην αρχική του μορφή και όχι οι ηχογραφήσεις των συνεντεύξεων. Στις περιπτώσεις που κρινόταν αναγκαίο, παρεχόταν μια περιγραφή των αποτιμώμενων πτυχών και διαστάσεων μαζί με παραδείγματα. Επίσης, παραχωρήθηκαν λεπτομερείς οδηγίες σχετικά με την κωδικοποίηση των δεδομένων της συνέντευξης.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα από την ανάλυση δεδομένων τόσο από την ανάλυση των εγγράφων πολιτικής, όσο και από τις συνεντεύξεις των υπευθύνων χάραξης πολιτικής σε κάθε χώρα σε σχέση με τις εξεταζόμενες πτυχές και διαστάσεις.

### **3. Κύρια ευρήματα**

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των εγγράφων πολιτικής συγκρίθηκαν με τις συνεντεύξεις των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα. Οι τέσσερις αναλύσεις έδειξαν ότι σε κάθε χώρα τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των εγγράφων πολιτικής συμφωνούν με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Έτσι, υποστηρίχθηκε η εσωτερική εγκυρότητα της παρούσας ανάλυσης. Αυτή η ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης μεταξύ των χωρών για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω τόσο της ανάλυσης περιεχομένου των εγγράφων πολιτικής όσο και των συνεντεύξεων των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### **3.1. Αξιολόγηση μαθητών**

Το πρόγραμμα FORMAS επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των μαθητών και έχει σκοπό να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διεξάγουν την αξιολόγηση με τρόπους που να υποστηρίζουν τη μάθηση των μαθητών. Έτσι, η πρώτη πτυχή που ερευνήθηκε αναφέρεται σε εθνικές πολιτικές που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, εξετάζουμε πολιτικές που αναφέρονται: α) στον σκοπό της αξιολόγησης (π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, συγκριτική), β) στις τεχνικές αξιολόγησης, γ) στις διαδικασίες υποβολής αναφορών στους ενδιαφερόμενους, δ) στην παροχή υποστηρικτικών πόρων και ε) στην ύπαρξη εθνικών μηχανισμών αξιολόγησης (εάν υπάρχουν).

##### **3.1.1. Ο σκοπός της αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση των φοιτητών μπορεί να εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς (Broadfoot, 1992; Brookhart, 2003; Gipps, 1994; Pellegrino et al., 2001; Torrance & Pryor, 1998). Με βάση τη βιβλιογραφία, οι δύο κύριοι σκοποί της αξιολόγησης στην τάξη είναι ο συγκριτικός και διαμορφωτικός σκοπός. Η συγκριτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για την καταγραφή των συνολικών επιτευγμάτων ενός



μαθητή με συστηματικό τρόπο (DES/WO, 1988). Στοχεύει στην περιγραφή αυτού που έχει επιτευχθεί σε συγκεκριμένο χρόνο, για να γίνουν συγκρίσεις ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, η διαμορφωτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και για την παροχή στοχευμένης υποστήριξης για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει διαπιστωθεί ότι οι πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουν θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Hattie & Temperley, 2007; Herman, Osmundson, Ayala, Schneider, & Timms, 2006; Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004). Επιπλέον, η έρευνα μέχρι στιγμής έχει δείξει ότι η επίτευξη και των δύο στόχων με έναν ενιαίο μηχανισμό δεν είναι εφικτή (Harlen & James, 1997; Black & Wiliam, 1998; Kyriakides & Campbell, 2003; Kyriakides, Demetriou, & Charalambous, 2006). Επομένως, θεωρείται σημαντική η εξέταση του κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πολιτικές υποστηρίζουν ή προωθούν τον συγκριτικό ή / και τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης.

Εξετάζοντας τις πολιτικές σχετικά με το σκοπό που αναμένεται να εξυπηρετήσει η αξιολόγηση των μαθητών, σημειώνουμε πρώτα ότι και οι τέσσερις χώρες έχουν πολιτικές που αναφέρονται τόσο στους διαμορφωτικούς όσο και στους συγκριτικούς σκοπούς της αξιολόγησης. Η ανάλυση των εγγράφων πολιτικής αποκάλυψε ότι σε ορισμένα έγγραφα στις τέσσερις χώρες δεν υπάρχει ρητή αναφορά στον σκοπό της αξιολόγησης και ότι ορισμένες προτάσεις, αν και δεν δηλώνεται επισήμως, μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη και των δύο στόχων. Σχεδόν όλες οι πολιτικές συμφωνούν με τη βιβλιογραφία, σχετικά με την ποιότητα των καλών πρακτικών της αξιολόγησης, όπως αυτές αναγνωρίζονται στη βιβλιογραφία. Στην Κύπρο και στην Ελλάδα, υπάρχει απαίτηση για συγκριτική αξιολόγηση στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς προκειμένου οι μαθητές να περάσουν στην επόμενη τάξη. Στην Ολλανδία είναι καθιερωμένες οι εξετάσεις στο τέλος του σχολείου στα ανώτερα επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο εάν η συγκριτική αξιολόγηση αποκαλύψει ότι τα αποτελέσματα δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες, τα σχολεία ερωτώνται σχετικά με τα αίτια και καλούνται να περιγράψουν τις ενέργειές τους για την παρακολούθηση της προόδου ενός μαθητή. Από την άλλη πλευρά, στο Βέλγιο, το συμβούλιο τάξης είναι το κεντρικό όργανο αξιολόγησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς το συμβούλιο τάξης αποφασίζει εάν ένας μαθητής έχει φτάσει επαρκώς στους στόχους του

εκπαιδευτικού σχεδιασμού προκειμένου να προχωρήσει στην επόμενη σχολική χρονιά βάσει όλων των δεδομένων αξιολόγησης που συλλέχθηκαν σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επιπλέον, και στις τέσσερις χώρες, υπάρχουν πολιτικές που ενθαρρύνουν τη χρήση αξιολογήσεων που βοηθούν τους μαθητές να προσδιορίσουν την μαθησιακή πρόοδό τους, ώστε να καταβάλουν προσπάθειες βελτίωσης. Ωστόσο, οι περισσότερες πολιτικές που αφορούν τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης δεν απαιτείται να εφαρμόζονται από τα σχολεία, αλλά αναφέρονται ως προτάσεις που είναι καλό να εφαρμοστούν. Δεν αναφέρονται ούτε απαιτούνται συγκεκριμένες ενέργειες εκ μέρους του σχολείου, του εκπαιδευτικού ή του μαθητή. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και στις τέσσερις χώρες. Από την άλλη πλευρά, οι πολιτικές που αναφέρονται στην συγκριτική αξιολόγηση ορίζονται ως απαιτήσεις και εισάγουν συγκεκριμένες ενέργειες που πρέπει να εκτελεστούν. Οι ερωτώμενοι τόσο από την Ελλάδα όσο και από την Κύπρο τόνισαν ότι παρόλο που μπορούν να εντοπιστούν ορισμένες πρωτοβουλίες για την προώθηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, έχουν καθιερωθεί επίσημα μόνο οι πρακτικές συγκριτικής αξιολόγησης. Στην Ολλανδία και το Βέλγιο, όπου είναι καθιερωμένο ένα πιο αυτόνομο σύστημα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά δεν λογοδοτούν γι' αυτό.

Εξετάζοντας τις άλλες διαστάσεις, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι σχεδόν όλες οι πολιτικές αναφέρονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, καμία από αυτές δεν είναι ειδική για το αντικείμενο των Μαθηματικών, αλλά αναφέρεται ταυτόχρονα και σε άλλα αντικείμενα. Αυτό ισχύει για όλες τις πτυχές που εξετάζονται στην ανάλυση της πολιτικής και αυτό το εύρημα θα συζητηθεί περαιτέρω στην ενότητα των τελικών παρατηρήσεων του παρόντος Παραδοτέου.

Με βάση τα παραπάνω, τίθενται ερωτήματα σχετικά με το εάν τα σχολεία εφαρμόζουν πραγματικά αξιολόγηση που προωθεί τη μάθηση ή εάν αναπόφευκτα μετατοπίζουν την έμφασή τους στην απαιτούμενη συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών. Εφόσον η συγκριτική αξιολόγηση φαίνεται να έχει μεγαλύτερη ισχύ στις πολιτικές, είναι πιθανό να αγνοούνται πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Όπως αναφέρθηκε από έναν υπεύθυνο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ολλανδία, οι εξετάσεις στο τέλος του έτους επηρεάζουν τις άλλες πρακτικές αξιολόγησης των

εκπαιδευτικών, καθώς τα σχολεία φαίνεται να προσαρμόζονται στη μορφή και το περιεχόμενο αυτών των εξετάσεων. Παρόμοιες παρατηρήσεις έκαναν, επίσης, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής σε όλες τις χώρες. Η ανάλυση τόσο των εγγράφων πολιτικής όσο και των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο σκοπών της αξιολόγησης δεν αναγνωρίζονται επαρκώς. Η έρευνα υποστηρίζει ότι κάθε σκοπός προτείνει μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση στην αξιολόγηση όσον αφορά τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, τη διοικητική διαχείριση της αξιολόγησης, καθώς και την καταγραφή και αναφορά δεδομένων της αξιολόγησης. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η επίτευξη των δύο σκοπών με έναν μηχανισμό δεν είναι δυνατή. Έτσι, είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μέτρων πολιτικής που καθορίζουν συγκεκριμένα το σκοπό της αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή τους.

### 3.1.2. Τεχνικές αξιολόγησης

Οι τεχνικές αξιολόγησης αναφέρονται στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μάθησης των μαθητών (π.χ. γραπτή αξιολόγηση, προφορική αξιολόγηση, αξιολόγηση εκτέλεσης δραστηριοτήτων). Οι τεχνικές αξιολόγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της αξιολόγησης, καθώς συνήθως επηρεάζουν το πώς και τι μαθαίνουν οι μαθητές. Τα σύγχρονα σκεπτικά στην αξιολόγηση αναγνωρίζει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης, καθώς η μάθηση είναι πολυδιάστατη και δεν μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με μία μόνο τεχνική (Brookhart, 2003; Gipps, 1994).

Εξετάζοντας τις πολιτικές που κάνουν αναφορά στις *τεχνικές αξιολόγησης*, μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι αν και όλες οι χώρες έχουν πολιτικές που αναφέρονται σε τεχνικές αξιολόγησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των μαθητών, σε σχεδόν τις μισές από αυτές (δηλ. 12 από τις 23) θεωρούνται ως συμβουλευτικές χωρίς την απαίτηση να χρησιμοποιηθούν. Επιπλέον, δεν είναι σαφές εάν οι τεχνικές αυτές αναμένεται να χρησιμοποιηθούν για διαμορφωτικούς ή αθροιστικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία, αναπτύχθηκε μια Διαγνωστική Ενδιάμεση Δοκιμή (DIT) που απευθύνεται στις τελευταίες τάξεις του Γυμνασίου για τα μαθήματα Ολλανδικά, Αγγλικά και Μαθηματικά. Αυτή η δοκιμασία αναμένεται να παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα

ισχυρότερα και πιο αδύναμα σημεία κάθε μαθητή και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν στη μαθησιακή διαδικασία αυτές τις πληροφορίες. Ωστόσο, η πολιτική αυτή δεν έχει συνέχεια (δηλ. υλοποιήθηκε μόνο μία φορά το 2017) και σύμφωνα με τις πληροφορίες που παρείχαν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής της χώρας κατά τις συνεντεύξεις, το εργαλείο είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς, δεδομένου ότι η στιγμή της εφαρμογής του DIT συμπίπτει με μια απόφαση υψηλού επιπέδου (δηλ. σε ποιο επίπεδο ο μαθητής βρίσκεται στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Ταυτόχρονα, υπάρχει επίσης μια πολιτική απαίτησης για εξετάσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούνται από ένα κεντρικά διαμορφωμένο (από το Cito-Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Μέτρησης) και ένα σχολικά διαμορφωμένο τμήμα και γίνεται για διαμορφωτικούς σκοπούς. Ομοίως, στην Κύπρο διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τον Σεπτέμβριο του 2017 ένα διαγνωστικό τεστ στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες. Ωστόσο, το τεστ χορηγήθηκε μόνο μία φορά και η χρήση του περιοριζόταν στην αναγνώριση των μαθητών που είχαν χαμηλή επίδοση. Παρόλο που τα δεδομένα ήταν διαθέσιμα, δεν είναι σαφές εάν αυτά χρησιμοποιήθηκαν για εκπαιδευτικούς σκοπούς για όλους τους μαθητές. Στο Βέλγιο, η πολιτική αξιολόγησης είναι στην πλήρη δικαιοδοσία του σχολείου. Εντούτοις, στο τέλος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα σχολεία υποχρεούνται να οργανώσουν πλήρεις εξετάσεις στις οποίες ελέγχονται συγκεκριμένες ικανότητες, αλλά ο σκοπός της αξιολόγησης αυτής δεν είναι σαφώς καθορισμένος και φαίνεται να είναι περισσότερο συμβατός με τον συγκριτικό ρόλο της αξιολόγησης. Στην Ελλάδα και στην Κύπρο, παρόλο που οι αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης όπως τεστ εκτέλεσης δραστηριοτήτων και οι φάκελοι των μαθητών ενθαρρύνονται στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, πολλές εγκύκλιοι και οδηγίες (δηλ. περισσότερο από το 60% αυτών) αναφέρονται στην απαιτούμενη χρήση της γραπτής αξιολόγησης για συγκριτικούς σκοπούς.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες είναι κυρίως ελεύθεροι να επιλέξουν τις τεχνικές αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, καθώς και το εάν η αξιολόγησή τους θα βασίζεται στη χρήση ενός ή ενός συνδυασμού τεχνικών αξιολόγησης. Όπως προαναφέρθηκε, δεν είναι όλες οι τεχνικές κατάλληλες για την αξιολόγηση όλων των μαθησιακών στόχων και η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι πρέπει να

χρησιμοποιηθούν διάφορες τεχνικές αξιολόγησης για να διασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα της αξιολόγησης των μαθητών. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό τα μέτρα πολιτικής να παρέχουν πιο συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με τον τύπο και την ποικιλία των εργαλείων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της μάθησης. Τέλος, οι περιπτώσεις τόσο της Κύπρου όσο και της Ολλανδίας, επιβεβαιώνουν ότι γίνονται προσπάθειες για την αξιοποίηση των αξιολογήσεων προκειμένου να προσδιοριστούν οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, αυτές οι προσπάθειες δεν έχουν σαφή διαμορφωτικό προσανατολισμό και δεν έχουν συνέχεια, σημεία τα οποία παρεμποδίζουν τη δημιουργία θετικού αντίκτυπου.

### *3.1.3. Υποβολή εκθέσεων στα ενδιαφερόμενα μέρη*

Η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ των καταγεγραμμένων στοιχείων, της ανάλυσης και της ερμηνείας τους και της χρήσης τους από τους εμπλεκόμενους συμμετέχοντες. Οι διαδικασίες υποβολής εκθέσεων μπορούν να παράσχουν αποτελέσματα αξιολόγησης στα χέρια των διάφορων χρηστών των πληροφοριών με έγκυρο και κατανοητό τρόπο (Roebber, 2003) και ενισχύουν τη συνέχεια και την ποιότητα της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών (Berry, 2008). Παρέχουν, επίσης, σε όλους τους χρήστες που προτίθενται να αξιολογήσουν πληροφορίες για τα αποτελέσματα, που μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν για να κάνουν προσαρμογές για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Κατά την ανάλυση των πολιτικών που σχετίζονται με την αναφορά των αποτελεσμάτων αξιολόγησης μπορεί να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές μεταξύ χωρών με συγκεντρωτικό σύστημα (Ελλάδα και Κύπρος) και χωρών με αποκεντρωτικό σύστημα (Βέλγιο και Ολλανδία). Στην Ελλάδα και την Κύπρο, οι καθηγητές των Μαθηματικών είναι υπεύθυνοι να κοινοποιούν τα αποτελέσματα αξιολόγησης στους χρήστες για τους οποίους προορίζονται. Επιπλέον, υπάρχουν συγκεκριμένες πολιτικές που καθορίζουν πότε και πώς τα αποτελέσματα της συγκριτικής αξιολόγησης κοινοποιούνται στους ενδιαφερόμενους. Για παράδειγμα, στην Κύπρο καθορίζεται κεντρικά η κλίμακα βαθμολόγησης που πρέπει να χρησιμοποιηθεί και τα ποσοστά της προφορικής και γραπτής εξέτασης προκειμένου να καθοριστεί ο τελικός βαθμός του μαθητή, καθώς και πότε τα αποτελέσματα κοινοποιούνται στους μαθητές και τους γονείς. Για άλλη μια φορά, δίδεται έμφαση στην συγκριτική

αξιολόγηση, καθώς καμία πολιτική και στις δύο χώρες δεν αναφέρεται στην υποβολή εκθέσεων αξιολόγησης για διαμορφωτικό σκοπό. Από την άλλη πλευρά, στο Βέλγιο και στην Ολλανδία, ενώ η υποβολή των αποτελεσμάτων αξιολόγησης είναι μια απαίτηση, ο τρόπος της υποβολής τους δεν καθορίζεται και τα σχολεία είναι ελεύθερα να αποφασίσουν πώς θα γίνει αυτό. Για παράδειγμα, στην Ολλανδία, ένας μέντορας αντιστοιχεί σε κάθε τάξη και αναμένεται να λειτουργήσει ως ο σύνδεσμος με τους γονείς. Συνήθως διδάσκει, επίσης, στη συγκεκριμένη τάξη και ως εκ τούτου είναι σε θέση να μεταφέρει πληροφορίες που αφορούν στα αποτελέσματα των μαθητών σε διαφορετικά μαθήματα, την πρόοδό τους και σε σχέση με την συγκεκριμένη τάξη όσον αφορά τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους.

Με βάση τα ανωτέρω, μπορεί να στοιχειωθεί η έλλειψη διαμορφωτικού προσανατολισμού στην αξιολόγηση. Ενώ η παροχή επικοινωνιακής ανάδρασης σε όλους τους ενδιαφερόμενους, και ιδιαίτερα στον μαθητή, αποτελεί προϋπόθεση της ενισχυτικής συνιστώσας της αξιολόγησης στην μάθηση, αυτό δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται σε επίπεδο πολιτικών. Η αναφορά των πληροφοριών αξιολόγησης αποτελεί το πρώτο βήμα προκειμένου να καταστεί δυνατή η χρήση τους, δεδομένου ότι κανείς δεν μπορεί να δράσει σε δεδομένα που δεν γνωρίζει. Επιπλέον, οι μέθοδοι, το περιεχόμενο και η ποιότητα αυτής της επικοινωνίας πρέπει να αντιμετωπιστούν προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης κοινοποιούνται με τρόπο που να επιτρέπει προσαρμογές για τη στήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης.

#### *3.1.4. Παροχή πόρων για την υποστήριξη της αξιολόγησης των μαθητών*

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι πολιτικές που αφορούν την παροχή πόρων που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών. Οι πόροι αυτής της έκθεσης αναφέρονται σε κάθε είδους υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να στηρίξουν πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών. Τέτοιοι πόροι μπορεί να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τράπεζες δεδομένων, σειρές από τεστ και οικονομική υποστήριξη. Οι πόροι θεωρούνται σημαντικοί καθώς συμβάλλουν στο μέγιστο στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων ενός συστήματος, ενισχύοντας το σύστημα υποστήριξης που προβλέπεται για την εφαρμογή της πολιτικής (Hanushek, 1986, 1989; Hedges, Laine, & Greenwald, 1994). Επιπλέον, η βελτιστοποίηση της

διανομής και της χρήσης των πόρων είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθούν τόσο οι στόχοι αποτελεσματικότητας όσο και η διάσταση της ισότητας (βλ. Kyriakides, Creemers, & Charalambous, 2018).

Η ανάλυση δείχνει ότι εκτός από την Ελλάδα, οι άλλες τρεις χώρες έχουν ελάχιστες ή καθόλου πολιτικές που αναφέρονται σε υποστηρικτικούς πόρους. Στην περίπτωση της Ελλάδας, εντοπίζονται ορισμένοι κεντρικά ανεπτυγμένοι πόροι, όμως αναφέρονται μόνο ως προτάσεις, καθώς ο σκοπός τους δεν ορίζεται σαφώς και τα σχολεία δεν υποχρεούνται να τους χρησιμοποιούν. Στην Κύπρο, οι δείκτες απόδοσης ανά γνωστικό αντικείμενο είναι διαθέσιμοι και οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους βάσει αυτών. Ωστόσο, όλοι οι αρμόδιοι για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στις συνεντεύξεις τους αναγνώρισαν ότι η πολιτική αυτή χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι βέβαιοι για τον τρόπο χρήσης αυτών των δεικτών απόδοσης για να βοηθήσουν τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός δεικτών που προσδιορίζονται καθιστά ακόμα δυσκολότερη για τους εκπαιδευτικούς να τις χρησιμοποιούν για να προγραμματίσουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Ομοίως, στο Βέλγιο μια πολιτική που αναπτύχθηκε το 2014 αναφέρεται σε δείκτες αξιολόγησης που στοχεύουν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια σαφέστερη εικόνα της αξιολόγησης. Στην Ολλανδία, τα DIT, καθώς και τα τεστ Cito LVS θεωρούνται ως πόροι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αλλά και πάλι εναπόκειται στα σχολεία να αποφασίσουν εάν θα τα χρησιμοποιήσουν και για ποιο σκοπό.

Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζονται επαρκώς για να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση για διαμορφωτικούς σκοπούς. Δεδομένου ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς είναι πιο δύσκολο να επιτευχθεί, η έλλειψη υποστηρικτικών πόρων καθιστά ακόμη δυσκολότερη για τους εκπαιδευτικούς την πραγματοποίηση της αξιολόγησης για διαμορφωτικούς και όχι για αθροιστικούς σκοπούς. Παρόλο που ορισμένοι μηχανισμοί υποστήριξης μπορούν να εντοπιστούν και στις τέσσερις χώρες, αυτές δεν τίθενται ως απαιτήσεις και ως εκ τούτου εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς να αποφασίσουν εάν θα κάνουν χρήση αυτών και πώς. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλά βήματα και διαδικασίες και η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί ή / και πρόθυμοι να το

εφαρμόσουν σωστά με δική τους πρωτοβουλία δεν είναι τόσο ελπιδοφόρα. Είναι προφανές ότι είναι απαραίτητα μέτρα πολιτικής που παρέχουν επαρκή υποστήριξη υπό τη μορφή διαφόρων πόρων (δηλαδή τράπεζες δεδομένων, οικονομική υποστήριξη, εργαλεία αξιολόγησης) προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά την αξιολόγηση στην καθημερινή πρακτική της τάξης.

### *3.1.5. Εθνικοί μηχανισμοί αξιολόγησης*

Τέλος, διερευνάται η πολιτική που σχετίζεται με εθνικούς μηχανισμούς αξιολόγησης. Στην Κύπρο και την Ελλάδα, ο μόνος εθνικός μηχανισμός αξιολόγησης αναφέρεται στο τέλος των εξετάσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές είναι οι εξετάσεις εισόδου στο Πανεπιστήμιο και αποτελούν προϋπόθεση για όλους τους μαθητές της τελευταίας τάξης του Λυκείου. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και στις δύο χώρες επιβεβαίωσαν ότι ο υψηλός βαθμός συμμετοχής σε αυτές τις εξετάσεις οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν τις προσπάθειές τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να επιτύχουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις. Στο Βέλγιο, ο μόνος εθνικός μηχανισμός από το 2002 είναι το Εθνικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης («Peilingen»), το οποίο αποσκοπεί στη συγκέντρωση και παροχή αξιόπιστων πληροφοριών σχετικά με την εγκυρότητα και τη σκοπιμότητα των στόχων επίτευξης των αποτελεσμάτων του σχολικού συστήματος, και την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών που χρησιμοποιούνται στο τρέχον σχολικό σύστημα για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων. Αν και είναι μια πολιτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαμορφωτικούς σκοπούς, δεν αποτελεί προϋπόθεση. Από την άλλη πλευρά, στην Ολλανδία, δημιουργήθηκαν ορισμένοι εθνικοί μηχανισμοί αξιολόγησης. Το 2017 αναπτύχθηκε μια πολιτική που απαιτεί από το σχολείο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών τους από τη στιγμή που εισήλθαν στο σχολείο. Το σχολείο υποχρεούται να συγκρίνει αυτές τις πληροφορίες με τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτές οι πληροφορίες και η σύγκριση καθιστούν δυνατή την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών ή / και ομάδων μαθητών με βάση την ικανότητά τους. Όταν οι μαθητές φαίνεται να μην επωφελούνται από την εκπαίδευσή τους, το σχολείο αναμένεται να εντοπίσει το λόγο και να δώσει μια πιθανή εξήγηση. Αποφασίζουν τι πρέπει να συμβεί για την εξάλειψη ορισμένων



καθυστερήσεων και οι μαθητές αποκτούν τη βοήθεια που χρειάζονται για να διέλθουν επαρκώς μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος. Για τους μαθητές με κενά στη μαθησιακή διαδικασία, η εκπαίδευση έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η δυνατότητα να αφιερώνεται η κατάλληλη προσοχή με σκοπό την εξάλειψη αυτών των καθυστερήσεων. Αυτή η πολιτική εξυπηρετεί με σαφήνεια τον διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης, καθώς χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα αξιολόγησης για να προσαρμόσει τη διδασκαλία και να στηρίξει τη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, από το 2017 κάθε σχολείο υποχρεούται να αναπτύξει ένα Πρόγραμμα Αξιολόγησης (ΡΤΑ) και κανονισμούς εξετάσεων που να ακολουθούν τον αντίστοιχο νόμο. Το συγκεκριμένο έγγραφο αναφέρει τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών που εφαρμόζονται σε κάθε σχολείο.

Με βάση την ανάλυση των πολιτικών σχετικά με την πρώτη πτυχή που εξετάστηκε, την αξιολόγηση των μαθητών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση των μαθητών αναγνωρίζεται ως σημαντική σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αξιολογήσουν τους μαθητές τους τόσο για συγκριτικούς όσο και για διαμορφωτικούς σκοπούς. Εντούτοις, παρόλο που φαίνεται ότι οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουν θετικό αντίκτυπο στην μάθηση (Kyriakides, 2005; Κυριακίδης & Creemers, 2008), οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης δεν καθορίζονται ως προαπαιτούμενες. Οι πολιτικές που αφορούν στη χρήση των τεχνικών αξιολόγησης και στην αναφορά των πληροφοριών αξιολόγησης στους χρήστες για τους οποίους προορίζονται καθιστούν υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς μόνο όταν πρόκειται για συγκριτική αξιολόγηση. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη υποστηρικτικών πόρων για την αξιολόγηση των μαθητών, τίθενται ερωτήματα σχετικά με το εάν και πώς εφαρμόζεται η πρακτική της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

### ***3.2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ΕΑΕ στην αξιολόγηση των μαθητών***

Η δεύτερη πτυχή διερεύνησε πολιτικές που αφορούσαν την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ΕΑΕ στην αξιολόγηση των μαθητών. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται σημαντικές συνιστώσες κάθε προσπάθειας για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2003; Smith & O'Day, 1991). Έτσι, εξετάζουμε πολιτικές που αναφέρονται στην επιμόρφωση σε θέματα αξιολόγησης ως μέρος των προγραμμάτων

σπουδών που οδηγούν σε πτυχιακό ή μεταπτυχιακό τίτλο διδασκαλίας, την επαγγελματική εξέλιξη και την υποστήριξη που παρέχεται στα σχολεία από συμβουλευτικά όργανα για την εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών. Εξετάζεται, επίσης, η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο και μεταξύ των σχολείων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς η έρευνα υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εκμάθηση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται όχι μόνο σε οργανωμένες εκπαιδύσεις αλλά και σε λιγότερο τυπικές αλληλεπιδράσεις (π.χ. κοινότητες πρακτικής, δίκτυα διδασκαλίας) (Richter et al., 2014).

### *3.2.1. Αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών*

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην κατάρτιση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ως μέρος των προγραμμάτων σπουδών που οδηγούν σε πτυχιακό ή μεταπτυχιακό τίτλο διδασκαλίας. Η αρχική κατάρτιση αναμένεται να προετοιμάσει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν αποτελεσματικά τον σύνθετο ρόλο τους σε ρεαλιστικές σχολικές καταστάσεις (Darling-Hammond, 2006). Δεδομένου του μεγάλου χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στις δραστηριότητες που συνδέονται με την αξιολόγηση, η κατάρτιση των φοιτητών-εκπαιδευτικών αναμένεται να παράσχει, μεταξύ άλλων, την απαραίτητη κατάρτιση στην αξιολόγηση των μαθητών. Εδώ, η εστίαση βρίσκεται στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο η επίσημη πολιτική απαιτεί ή υποστηρίζει την κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση πριν οι εκπαιδευτικοί εισέλθουν στο επάγγελμα.

Πρώτον, παρατηρούμε ότι καμία από τις τέσσερις χώρες δεν έχει επίσημη πολιτική που να καθορίζει την κατάρτιση στην αξιολόγηση ως προϋπόθεση για το διορισμό ενός καθηγητή. Συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις χώρες αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικές αρχές μπορούν να έχουν συνδέσεις και κοινά προγράμματα με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ωστόσο δεν έχουν λόγο στο πρόγραμμα σπουδών ή την ανάπτυξη περιεχομένου προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών μαθημάτων που οδηγούν σε πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα. Αυτό δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αναλάβουν το ρόλο τους ως αξιολογητές, ειδικά όταν είναι νέο-προσληφθέντες. Ενώ η αξιολόγηση των μαθητών συμπεριλαμβάνεται στα καθήκοντά τους, δεν υπάρχουν πολιτικές που να απαιτούν την γνώση και την

απόκτηση δεξιοτήτων αξιολόγησης. Η απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει ένα ελάχιστο σύνολο δεξιοτήτων αξιολόγησης πριν από την είσοδό τους στο επάγγελμα μπορεί να θεωρηθεί σημαντική. Το γεγονός ότι δεν απαιτείται αρχική κατάρτιση στην αξιολόγηση για το διορισμό του καθηγητή, υπογραμμίζει περαιτέρω το ρόλο της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στην αξιολόγηση.

### 3.2.2. Κατάρτιση ενεργών εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη

Η ΕΑΕ θεωρείται ένας βασικός μηχανισμός για την εμβάθυνση της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη των διδακτικών τους πρακτικών, ώστε να διδάσκουν με υψηλά πρότυπα (Borko, 2004). Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της πρακτικής τους, αναλαμβάνοντας κατάλληλες παρεμβάσεις και συμμετέχοντας σε αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013).

Αναφορικά με τις πολιτικές σχετικά με την ΕΑΕ στην αξιολόγηση (δηλαδή τα μαθήματα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, τα συστήματα καθοδήγησης για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς κλπ.) διαπιστώνουμε ότι και στις τέσσερις χώρες τα ανώτερα ιδρύματα συχνά προσφέρουν ευκαιρίες ΕΑΕ που σχετίζονται με την αξιολόγηση των μάχιμων καθηγητών, όμως συνήθως βασίζονται μόνο σε εθελοντές και συνήθως δεν συνδέονται με θέματα που αφορούν την επαγγελματική σταδιοδρομία των καθηγητών.

Στην Ελλάδα, για τα έτη 2010 και 2011, οι νεοδιορισθέντες καθηγητές έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα εισαγωγικό μάθημα κατάρτισης το οποίο περιλάμβανε, μεταξύ άλλων, κατάρτιση στην αξιολόγηση των μαθητών. Ωστόσο, η πολιτική αυτή έχει διακοπεί. Στην Κύπρο, απαιτείται όλοι οι νεοδιόριστοι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης προκειμένου να αναπτύξουν τις εκπαιδευτικές δεξιότητές τους πριν από το διορισμό τους. Μεταξύ των μαθημάτων που προσφέρονται, υπάρχει επίσης ένα μάθημα επικεντρωμένο στην αξιολόγηση των μαθητών, όμως αυτό είναι μάθημα επιλογής και δεν είναι υποχρεωμένοι όλοι οι εκπαιδευτικοί να το ολοκληρώσουν. Το 2018, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών και όλοι οι

εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όφειλαν να παρακολουθήσουν ένα σεμινάριο για πρακτικές αξιολόγησης που διοργάνωσαν οι συντονιστές των μαθημάτων. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, ωστόσο, στις συνεντεύξεις τους τόνισαν ότι παρόλο που αυτό ήταν ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση, η διάρκεια και η εστίαση αυτής της εκπαίδευσης δεν ήταν επαρκής. Στο Βέλγιο από το 2009, όλα τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να δημιουργούν ένα ετήσιο σχέδιο για την ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση. Αυτό το σχέδιο λαμβάνει υπόψη κάθε προσπάθεια κατάρτισης που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των μαθητών μπορεί να είναι μέρος αυτού του σχεδίου, ωστόσο, αυτό δεν είναι προϋπόθεση. Στην Ολλανδία, το 2018, εισήχθη ως προϋπόθεση μια πολιτική σχετικά με την ΕΑΕ. Οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να αναφέρουν την εξέλιξή τους στη διδασκαλία εισάγοντας σχετικές πληροφορίες στο Μητρώο Καθηγητών. Ωστόσο, η εφαρμογή του μητρώου των εκπαιδευτικών εγκαταλείφθηκε το ίδιο έτος (βλ. <https://www.vo-raad.nl/themas/36/onderwerpen/330> για περισσότερες λεπτομέρειες).

Η ΕΑΕ είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της βελτίωσης της διδασκαλίας (Kennedy, 2016). Ωστόσο, η ανάλυση τόσο των εγγράφων πολιτικής όσο και των συνεντεύξεων και στις τέσσερις χώρες δείχνει ότι οι περισσότερες ευκαιρίες κατάρτισης που προσφέρονται είναι εθελοντικές. Αυτό εγείρει ερωτήματα σχετικά με το εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί και ειδικά εκείνοι που στερούνται τις βασικές δεξιότητες αξιολόγησης λαμβάνουν την απαραίτητη κατάρτιση. Έτσι τονίζεται η ανάγκη για περισσότερο δομημένες και επικεντρωμένες πολιτικές στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Επιπλέον, ακόμη και όταν προσφέρονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτές συνήθως είναι μικρής διάρκειας και δεν έχουν συνέχεια, όπως συμβαίνει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα εργαστήρια επαγγελματικής εξέλιξης δεν είναι συνήθως ευθυγραμμισμένα με τις υπάρχουσες πρακτικές, ανάγκες και προτεραιότητες των συμμετεχόντων για βελτίωση και δεν οδηγούν αξιόπιστα σε αλλαγές στην πρακτική των εκπαιδευτικών (Antoniou & Kyriakides, 2013; Loucks-Horsley et al. 1998). Ως εκ τούτου, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και η χρονική περίοδος κατά την οποία υλοποιούνται αυτά τα προγράμματα (Desimone, 2009) κατά τον σχεδιασμό μέτρων πολιτικής που αποσκοπούν στην υποστήριξη της πρακτικής αξιολόγησης μέσω παρεμβάσεων

επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέλος, υποστηρίζεται ότι για να θεωρηθεί αποτελεσματική η επαγγελματική εξέλιξη θα πρέπει να παρέχει διαρθρωμένη επαγγελματική μάθηση που οδηγεί σε αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της εξέτασης του αντίκτυπου των πρωτοβουλιών επαγγελματικής μάθησης τόσο στην πρακτική των εκπαιδευτικών όσο και στην κατανόηση των μαθητών.

### *3.2.3. Υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών από σχολικούς συμβουλευτικούς φορείς*

Η επόμενη πτυχή εξέτασης ήταν η υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών από σχολικούς συμβουλευτικούς φορείς. Με βάση την ανάλυση των εθνικών πολιτικών, αυτή η πτυχή δεν ήταν εφαρμόσιμη στην Ελλάδα. Στην Κύπρο, ο επίσημος εν ενεργεία καθηγητής προσφέρεται κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου προσφέρει μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης μέσω σειράς προαιρετικών σεμιναρίων. Από το 2015, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου εισήγαγε μια πολιτική ενός μέτρου για την Επαγγελματική Μάθηση. Το μέτρο αυτό απαιτεί από όλα τα σχολεία να αναπτύξουν ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο επιλέγει τον τομέα προτεραιότητας και σχεδιάζει δράσεις για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ανάγκες που εντοπίζονται. Το πρόγραμμα Επαγγελματικής Μάθησης υλοποιείται με την υποστήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στην Ολλανδία, το 2015 το CvTE διευκόλυνε πολλά σχολεία στην έρευνα της προστιθέμενης αξίας της Διαγνωστικής Ενδιάμεσης Δοκιμής (DIT). Το DIT αναπτύχθηκε αρχικά για την εξυπηρέτηση αθροιστικών σκοπών. Ωστόσο, προτάθηκε αργότερα ότι το εργαλείο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για διαμορφωτικούς σκοπούς. Το CvTE παρείχε στήριξη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς βοηθώντας τους να προσδιορίσουν πώς το εργαλείο εντάσσεται στον κύκλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και με ποιον τρόπο τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη διάγνωση που παρέχεται για να βελτιώσουν την πρακτική τους. Ωστόσο, αυτή η στήριξη προσφέρθηκε μόνο στα 24 σχολεία που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα και μετά

διακόπηκε. Όπως εξήγησε περαιτέρω ένας υπεύθυνος χάραξης πολιτικής στην Ολλανδία, το γεγονός ότι το εργαλείο δε σχεδιάστηκε πρωτίστως να υπηρετεί διαμορφωτικούς σκοπούς κατέστησε δύσκολο να επιτευχθεί η διαμορφωτική του χρήση. Επιπρόσθετα, από το Νοέμβριο του 2018 οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται οικονομική βοήθεια (€600 ανά καθηγητή πλήρους απασχόλησης) και 83 ώρες ΕΑΕ ανά σχολικό έτος. Οι ώρες και ο προϋπολογισμός προορίζονται να δαπανηθούν αποκλειστικά σε δραστηριότητες που ανατίθενται από τον επιβλέποντα, αλλά μόνο αν ο εκπαιδευτικός συμφωνεί με αυτές και δεν υπάρχει ειδική αναφορά για κατάρτιση που θα εστιάζει στην αξιολόγηση των μαθητών. Στο Βέλγιο, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει τη δική του Σχολική Συμβουλευτική Υπηρεσία ('Pedagogische begeleidingsdienst'), η οποία παρέχει εσωτερική επαγγελματική υποστήριξη στα σχολεία εάν το ζητήσουν. Τα σχολεία μπορούν να απευθυνθούν σε αυτή για εκπαιδευτικές και μεθοδολογικές συμβουλευτικές υπηρεσίες (π.χ. έργα καινοτομίας, έργα αυτοαξιολόγησης, πρωτοβουλίες στήριξης). Οι σχολικοί σύμβουλοι εργάζονται σε όλα τα σχολεία για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και την υποστήριξη των διευθυντών των σχολείων και των σχολικών ομάδων. Υποστηρίζουν, επίσης, και ενθαρρύνουν μηχανισμούς εξασφάλισης της ποιότητας στα σχολεία. Και οι τρεις φορείς χάραξης πολιτικής στις συνεντεύξεις τους τονίζουν τη μετάβαση από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών ατομικά στην υποστήριξη σε επίπεδο συστήματος. Αναφέρουν, επίσης, ότι πολλές ενδοϋπηρεσιακές καταρτίσεις οργανώνονται από τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες για την ανάπτυξη της πολιτικής αξιολόγησης και αναφοράς των εκπαιδευτικών, βάσει πρωτοβουλιών των υπηρεσιών σχολικής συμβουλευτικής και κατόπιν αιτήματος της σχολικής ηγεσίας. Ωστόσο, δεν υπάρχει σαφής πολιτική πάνω σε αυτό.

Υποστηρίζεται ότι όταν η απόφαση για την επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται πρωταρχικά στο σχολείο και χωρίς να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες των καθηγητών, είναι πιο πιθανό το πρόγραμμα να προσαρμοστεί σε αυτό που το σχολείο θεωρεί σημαντικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η βάση γνώσεων που παρέχεται από τη βιβλιογραφία, ούτε οι ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Έτσι, οι φορείς χάραξης πολιτικής που υποστηρίζουν τη χρήση σχολικών προσεγγίσεων στην ΕΑΕ θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι πέρα από την επίγνωση των κρίσιμων συναφών χαρακτηριστικών, απαιτείται η απαραίτητη βάση γνώσεων για να εξασφαλίζεται ότι οι

πρωτοβουλίες βασίζονται στην έρευνα και άρα είναι πιο πιθανό να έχουν θετική συμβολή στην πρακτική των εκπαιδευτικών.

#### *3.2.4. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός και μεταξύ σχολείων*

«Η συνεργασία μπορεί να οριστεί ως κοινή αλληλεπίδραση στην ομάδα σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός κοινού έργου» (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015, σελ. 23). Η υψηλής ποιότητας συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους και η συνεργασία που εστιάζεται στην αξιολόγηση αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα πολύ βοηθητικό εργαλείο για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grissom, 2015). Ωστόσο, εξετάζοντας την πτυχή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών εντός και μεταξύ σχολείων σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι καμία από τις τέσσερις χώρες δεν έχει σχετικές απαιτήσεις. Στο Βέλγιο και την Ολλανδία, εκπαιδευτικοί και σχολεία ενθαρρύνονται να συνεργάζονται προκειμένου να βελτιώνουν την εκπαιδευτική πρακτική τους. Ωστόσο, αυτό δεν τίθεται ως απαίτηση, αλλά κυρίως ως πρόταση καλής πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, στην Ολλανδία το 2015 δημιουργήθηκε μια περιγραφή οχτώ παραδειγμάτων βέλτιστης πρακτικής για τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων. Επιπλέον, από το 2016 υπάρχει μια πολιτική σχολικής δικτύωσης σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που στοχεύει να διευκολύνει τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Σε πέντε συναντήσεις του δικτύου τα σχολεία αναμένεται να συνεργάζονται σε θέματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση. Ο κύριος σκοπός αυτών των συναντήσεων είναι τα σχολεία να μάθουν το ένα από το άλλο και κατά την περίοδο μεταξύ των συνεδριάσεων παρέχεται διαφοροποιημένη εποπτεία και συμβουλές από το SLO. Στην Ελλάδα, από το 2016 εκπαιδευτικοί διαφορετικών αντικειμένων ενθαρρύνονται να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύξουν ένα διαθεματικό εκπαιδευτικό έργο, ωστόσο δεν υπάρχει σαφής εστίαση στην αξιολόγηση. Ωστόσο, η ενθάρρυνση της συνεργασίας είναι μεταξύ διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων και δεν εντοπίζεται καμία πολιτική σε σχέση με τη συνεργασία εκπαιδευτικών του ίδιου αντικειμένου και ειδικότερα των εκπαιδευτικών των Μαθηματικών. Στην Κύπρο, δεν υπάρχουν θεσμοθετημένες πολιτικές σε σχέση με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων και τη δικτύωση σε σχέση με την

αξιολόγηση των μαθητών. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι όλοι οι φορείς χάραξης πολιτικής της Κύπρου επιβεβαιώνουν ότι αυτά είναι σημαντικά στοιχεία για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Η δημιουργία ευκαιριών για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη δικτύωση των σχολείων είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Προκειμένου η συνεργασία να είναι αποτελεσματική πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, προγραμματισμένος κοινός χρόνος σχεδιασμού (Main, 2012), σταθεροί χρόνοι συνάντησης (Saunders et al., 2009) και συνεργατικές πολιτικές και συστήματα λογοδοσίας (George & Alexander, 2003). Κατά συνέπεια, παρόλο που η συνεργασία τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών όσο και σχολείων αναγνωρίζεται ως σημαντική από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στις τέσσερις χώρες, δε δημιουργούνται οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη υψηλού επιπέδου συνεργασίας.

Η ενότητα αυτή εξέτασε τις πολιτικές που αφορούν στην προ- και ενδο-υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και στη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων σε σχέση με την αξιολόγηση. Με βάση τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που ένας αριθμός επίσημων και ανεπίσημων ευκαιριών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση είναι διαθέσιμος, κάποιος εκπαιδευτικός μπορεί να μην είναι επαρκώς εκπαιδευμένος στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι και στις τέσσερις χώρες οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να επωφελούνται από τις ευκαιρίες που δίνονται· ωστόσο, καμία συστηματική κατάρτιση που να διασφαλίζει την ποιότητα στην πρακτική της αξιολόγησης (και ειδικότερα της αξιολόγησης στα Μαθηματικά) δεν είναι εμφανής.

### ***3.3. Μηχανισμοί αξιολόγησης των πολιτικών αξιολόγησης και την ΕΑΕ***

Η αυξανόμενη έμφαση στη χάραξη πολιτικής που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία υπογραμμίζει την ανάγκη καθιέρωσης μηχανισμών που θα αξιολογούν τη συνάφεια, τον αντίκτυπο, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων σε επίπεδο πολιτικής. Οι μηχανισμοί αξιολόγησης παρέχουν έγκυρες, αξιόπιστες και χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ή / και τη βελτίωση της χάραξης πολιτικής (Sanderson, 2002). Ως εκ τούτου, η τρίτη πτυχή που εξετάζεται στην παρούσα έκθεση αναφέρεται



στις πολιτικές που σχετίζονται με τους μηχανισμούς που αναπτύσσονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου αυτά να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις υπάρχουσες πολιτικές για την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, αν υπάρχει ένας μηχανισμός αξιολόγησης, εξετάζεται η συχνότητα της αξιολόγησης, καθώς και ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων πηγών δεδομένων (δηλ. οι απόψεις διαφόρων ενδιαφερομένων) κατά την αξιολόγηση μιας εθνικής πολιτικής. Εξετάζεται, επίσης, το στάδιο εφαρμογής της πολιτικής στο οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση (π.χ. στο τέλος της εφαρμογής, σε τακτά διαστήματα κατά τη διάρκεια της εφαρμογής). Αυτό μας βοηθά να διερευνήσουμε τη συνέχεια της αξιολόγησης και αν μπορούν να γίνουν προσαρμογές με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα των εφαρμοζόμενων διαδικασιών προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο τα δεδομένα που προκύπτουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν τους διαμορφωτές πολιτικής να λάβουν αποφάσεις ικανές να βελτιώσουν την εθνική πολιτική. Τέλος, διερευνάται το πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα και για ποιον. Αυτό μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε αν ο μηχανισμός αξιολόγησης χρησιμοποιείται για διαμορφωτικούς ή συγκριτικούς σκοπούς και εάν οι ενδιαφερόμενοι έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες που μπορούν να τους βοηθήσουν να κάνουν αλλαγές για βελτίωση.

Με βάση την ανάλυση των πολιτικών, δεν υπάρχουν μηχανισμοί αξιολόγησης σε σχέση με την πολιτική για την αξιολόγηση και την ΕΑΕ σε τρεις από τις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (δηλ. Κύπρος, Ελλάδα και Βέλγιο). Ειδικότερα, στο Βέλγιο, η αρχή της εκπαιδευτικής ελευθερίας παρέχει στα σχολεία το δικαίωμα να αναπτύσσουν ένα ξεχωριστό σχολικό όραμα για την ποιότητα της εκπαίδευσης εντός των ορίων που θέτει η φλαμανδική κυβέρνηση και το φλαμανδικό κοινοβούλιο. Το όραμα αυτό αναπτύσσεται σε ένα ξεχωριστό σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και ξεχωριστές σχολικές πρακτικές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Επομένως, η πολιτική της αξιολόγησης ανήκει στην πλήρη αυτονομία κάθε σχολείου. Ως αποτέλεσμα, δεν υπάρχουν εθνικοί μηχανισμοί αξιολόγησης. Επιπλέον, στην Κύπρο και την Ελλάδα, παρά τον αριθμό των πολιτικών που καθορίζουν τον τρόπο και τον χρόνο της αξιολόγησης (όσον αφορά στην συγκριτική αξιολόγηση), δεν υπάρχουν θεσμοθετημένοι μηχανισμοί αξιολόγησης αυτών των πολιτικών, ακόμα και εκείνων που αφορούν στην συγκριτική αξιολόγηση. Για παράδειγμα και στις δυο χώρες υπάρχουν εξετάσεις

το τέλος της Γ΄ Λυκείου προκειμένου οι μαθητές να λάβουν μια θέση σε ένα τοπικό πανεπιστήμιο. Παρά το υψηλό ποσοστό συμμετοχής σε αυτές τις εξετάσεις και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των μαθητών, δεν υπάρχει μηχανισμός μετα-αξιολόγησης αυτών για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Επιπροσθέτως, τα σχολεία αναμένεται να εφαρμόζουν τις προτεινόμενες / απαιτούμενες πολιτικές, αλλά δεν έχουν καμία ευθύνη για την παρακολούθηση της εφαρμογής τους. Όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις με τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στις δυο χώρες (δηλ. τρεις υπεύθυνοι ανά χώρα), οι πολιτικές στις δυο χώρες μπορούν να τερματιστούν, να αντικατασταθούν ή να τροποποιηθούν αλλά αυτό βασίζεται συνήθως σε αναθεωρημένη ή νέα εκπαιδευτική πολιτική, πολιτικές προτεραιότητες, ή εκπαιδευτικές τάσεις (όπως στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης). Καμία αξιολόγηση της εφαρμογής των πολιτικών ή των επιπτώσεων στη μάθηση δεν πραγματοποιείται.

Η μόνη από τις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες η οποία έχει κάποιες πολιτικές σε σχέση με μηχανισμούς αξιολόγησης είναι η Ολλανδία, αν και αυτό δεν αναφέρθηκε από όλους τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής στις συνεντεύξεις τους. Με βάση την ανάλυση των εγγράφων πολιτικής, όταν πρόκειται για νέους νόμους, η ολλανδική νομοθεσία ορίζει ότι αυτοί αξιολογούνται πέντε χρόνια μετά την εισαγωγή τους. Επομένως, κάθε νέος νόμος που σχετίζεται με την αξιολόγηση των μαθητών ή / και την ΕΑΕ αναμένεται να έχει ρήτρα αξιολόγησης. Αυτό ισχύει, επίσης, και για ξεχωριστές πρωτοβουλίες πολιτικής που θεσπίζονται με υπουργική εντολή, συχνά στο μέσο της περιόδου κατά την οποία η υπουργική εντολή είναι σε ισχύ και στο τέλος. Για το σκοπό αυτό, ένα ξεχωριστό πρόγραμμα παρακολούθησης θα διαταχθεί στις περισσότερες περιπτώσεις, το οποίο συνήθως εκτελείται από κάποιο ανεξάρτητο ερευνητικό ίδρυμα. Το πρόγραμμα αυτό συνήθως εξετάζει κατά πόσο η πρωτοβουλία πολιτικής έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα και εάν ο κανόνας πολιτικής γενικότερα είναι αποτελεσματικός. Επιπλέον, συντάσσονται προσωρινές και τελικές αξιολογήσεις, οι οποίες λειτουργούν ως βάση τερματισμού, ανανέωσης ως έχει, ανανέωσης κατόπιν τροποποίησης ή μπορούν να διαμορφώσουν τη βάση για την αλλαγή ενός νόμου. Οι επιδοτούμενες πολιτικές συνήθως παρακολουθούνται ανεπίσημα όλο το χρόνο από το δημόσιο υπάλληλο του Υπουργείου ο οποίος είναι επιφορτισμένος με τη λειτουργία του μέτρου πολιτικής. Η ετήσια έκθεση δραστηριοτήτων και η οικονομική επισκόπηση αποτελούν υποχρεωτικό μέρος της διαδικασίας

επιδότσης. Αν δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα παρακολούθησης, η συχνότητα συλλογής δεδομένων εξαρτάται από τη μεθοδολογία, αλλά γενικά το υπουργείο αναμένει (προκαταρκτικά) αποτελέσματα μια φορά ετησίως. Όταν εξετάζεται η εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, τα έγγραφα πολιτικής που αναλύθηκαν δείχνουν ότι χρησιμοποιούνται εμπειρίες από ανεξάρτητες επιστημονικές μελέτες και από προηγούμενα (επιδοτούμενα) ερευνητικά έργα για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των μηχανισμών αξιολόγησης. Όταν απαιτείται ένα πρόγραμμα παρακολούθησης συγκεκριμένου μέτρου πολιτικής, εμπλέκονται προσφερόμενοι (δηλ. ακαδημαϊκοί ή / και ιδρύματα) και αναμένεται να αναλάβουν το πρόγραμμα ακολουθώντας ασφαλείς επιστημονικές μεθόδους. Εκτός αυτού, τα μεγαλύτερα προγράμματα παρακολούθησης εποπτεύονται συνήθως από μια επιτροπή που περιλαμβάνει επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς και πολιτικούς εμπειρογνώμονες.

Όσον αφορά στις πηγές δεδομένων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση μιας πολιτικής, τα έγγραφα πολιτικής υποδηλώνουν ότι το Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τα ενδιαφερόμενα μέρη. Τα ενδιαφερόμενα μέρη περιλαμβάνουν τις οργανώσεις διδασκόντων, τις οργανώσεις των διαφόρων προγραμμάτων σπουδών, την οργάνωση των συμφερόντων των σχολείων και των σχολικών ηγετών (Vo-Raad), τις μαθητικές οργανώσεις (LAKS) και τους γονείς (Ouders & Onderwijs). Το ποιος ακριβώς διαβουλεύεται μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το συγκεκριμένο μέτρο πολιτικής. Ωστόσο, οι οπτικές των σχολείων και σχολικών ηγετών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων συνήθως περιλαμβάνονται. Επιπλέον, καθώς η ολλανδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τελικές κεντρικές εξετάσεις στα περισσότερα μαθήματα, μια κοινή πρακτική είναι η μέτρηση της επίδρασης μιας πολιτικής στους βαθμούς των μαθητών που έχουν επηρεαστεί από το συγκεκριμένο μέτρο πολιτικής. Όταν οι βαθμοί των μαθητών δε θεωρούνται κατάλληλο μέτρο, χρησιμοποιούνται άλλα μέτρα ανάλογα με την πολιτική, συμπεριλαμβανομένου του κινήτρου, της γνώσης και της ευημερίας των μαθητών. Τέλος, όπως αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, το σύστημα αναγνωρίζει τη δημόσια και πολιτική αποδοχή ως προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική εφαρμογή μιας πολιτικής. Επομένως, το αν ένα μέτρο είναι πολύ δημοφιλές ή όχι λαμβάνεται, επίσης, υπόψη.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η Ολλανδία αναγνωρίζει ότι η αξιολόγηση μπορεί να προσφέρει μια πολύτιμη εικόνα για την εφαρμογή μιας πολιτικής. Εντούτοις, οι θεσπισμένοι

μηχανισμοί αξιολόγησης αφορούν μόνο στις πολιτικές για τις οποίες τα σχολεία ή οι εκπαιδευτικοί είναι υπόλογοι. Από την άλλη πλευρά, όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, οι περισσότερες πολιτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση δηλώνονται ως ενθάρρυνση και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν την αυτονομία να τις διαμορφώνουν και να τις εφαρμόζουν με βάση τις δικές τους ανάγκες και κρίσεις, χωρίς να λογοδοτούν. Αυτό σημαίνει ότι βρίσκει εφαρμογή η ρήτρα αξιολόγησης στις περιπτώσεις αυτές.

Θεωρώντας την τρίτη και τελική πτυχή που εξετάστηκε, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι με εξαίρεση την Ολλανδία καμία άλλη συμμετέχουσα χώρα (δηλ. Κύπρος, Ελλάδα και Βέλγιο) δεν έχει θεσπίσει μηχανισμούς για την αξιολόγηση της πολιτικής αξιολόγησης και της ΕΑΕ. Αυτό αναγνωρίζεται ως προβληματικό, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των πολιτικών μεταρρυθμίσεων μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο εφαρμογής της μεταρρυθμιστικής πολιτικής και να παρέχει δεδομένα με βάση τα οποία μια πολιτική μπορεί να συνεχιστεί, να τερματιστεί ή να βελτιωθεί για να επιτευχθεί ο σκοπός της. Το πρόγραμμα FORMAS επιχειρεί να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τη χρήση της αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς· ωστόσο, αυτός ο διαμορφωτικός προσανατολισμός δεν είναι εμφανής σε επίπεδο πολιτικής. Ενώ οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής αναγνωρίζουν τη σημασία και την αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, δε φαίνεται να ασχολούνται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των δικών τους πολιτικών.

### **Τελικές Παρατηρήσεις**

Το πρόγραμμα FORMAS επιχειρεί να ενθαρρύνει τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να μεταρρυθμίσουν τις πολιτικές αξιολόγησης και να θεσπίσουν μηχανισμούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Για το σκοπό αυτό, διεξήχθη μια κριτική ανάλυση των σημερινών εθνικών πολιτικών των συμμετεχουσών χωρών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών. Οι αναλύσεις μεταξύ των χωρών που διεξήχθησαν με βάση τα έγγραφα πολιτικής και τις συνεντεύξεις των πολιτικών ιθυνόντων συνέβαλαν στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των τεσσάρων συμμετεχουσών χωρών.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι σε πολλά έγγραφα πολιτικής και στις τέσσερις χώρες δεν υπάρχει ρητή αναφορά στο σκοπό της αξιολόγησης, υποδηλώνοντας ότι οι διαφορές μεταξύ των δυο σκοπών

της αξιολόγησης δεν αναγνωρίζονται επαρκώς. Αυτό θεωρείται προβληματικό δεδομένου ότι η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η επίτευξη και των δυο σκοπών χρησιμοποιώντας έναν ενιαίο μηχανισμό δεν είναι εφικτή. Επομένως, είναι σημαντικό όταν εισάγονται μέτρα πολιτικής που σχετίζονται με την αξιολόγηση, ο σκοπός που αναμένεται να υπηρετήσει αυτή η αξιολόγηση να διατυπώνεται με σαφήνεια. Η διασαφήνιση του σκοπού μιας αξιολόγησης είναι απαραίτητη προκειμένου να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες διαδικασίες, μέθοδοι και εργαλεία. Είναι, επίσης, απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν παρανοήσεις τόσο σε σχέση με την πρακτική του εκπαιδευτικού όσο με την υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η διασαφήνιση του σκοπού είναι σημαντική προκειμένου όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τόσο την αποτελεσματικότητα ενός μέτρου πολιτικής όσο την ποιότητα της εφαρμογής του.

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες πολιτικές που εξετάστηκαν δεν κάνουν ρητή αναφορά στο σκοπό της αξιολόγησης, υπάρχουν πολιτικές και στις τέσσερις χώρες που υποδηλώνουν ότι ο διαμορφωτικός σκοπός της αξιολόγησης εκτιμάται ιδιαίτερα και αναγνωρίζεται ως ένα μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών και απευθύνεται στις διαφοροποιημένες μαθησιακές τους ανάγκες. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, ένας αριθμός πολιτικών με διαμορφωτικό προσανατολισμό εντοπίζεται και στις τέσσερις χώρες. Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές είναι απλώς προτάσεις και είναι στην ευχέρεια των σχολείων ή των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν εάν θα συνταχθούν με αυτές. Επιπλέον, αυτές οι πολιτικές συνήθως συνοψίζουν αυτό που η βιβλιογραφία προτείνει ως καλή πρακτική αξιολόγησης, αλλά δεν περιγράφονται συγκεκριμένες ενέργειες ή βήματα που να μπορούν να δώσουν μια λεπτομερέστερη καθοδήγηση και υποστήριξη στους σκοπούμενους χρήστες. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξη με τη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, συμβουλευτικής καθοδήγησης ή πηγών είναι διαθέσιμη μόνο σε εθελοντική βάση και συνήθως όχι σε ένα δομημένο πλαίσιο. Από την άλλη πλευρά, οι πολιτικές για την συγκριτική αξιολόγηση είναι, συνήθως, πολύ πιο συγκεκριμένες και τις περισσότερες φορές έχουν ρήτρα απαίτησης. Δεδομένης της σύνδεσης μεταξύ συγκριτικής αξιολόγησης, λογοδοσίας και λήψης σημαντικών αποφάσεων, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση της αξιολόγησης για συγκριτικούς παρά για διαμορφωτικούς σκοπούς. Πέρα από αυτό, η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης αποτελεί μεγαλύτερη

πρόκληση καθώς απαιτεί περισσότερο χρόνο και προσπάθεια από τη μεριά τους. Πράγματι, η έρευνα φανερώνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν θετικές απόψεις για την αξιολόγηση που προωθεί τη μάθηση (Brown, 2004; Sach, 2012), η πρακτική τους φαίνεται να είναι ακόμα προσανατολισμένη στο τελικό αποτέλεσμα (Earl & Katz, 2000; Kahn, 2000; Lock & Munby, 2000; Christoforidou & Xirafidou, 2014). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μετατοπίσουν την έμφασή τους στη διαμορφωτική αξιολόγηση, δεν αρκεί τα μέτρα πολιτικής να αναγνωρίζουν το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης και τον αντίκτυπό του στη μάθηση των μαθητών, αλλά πρέπει επίσης να παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν πολιτικές που να απαιτούν από αυτούς τη γνώση και την επιδεξιότητα στην αξιολόγηση. Επιπλέον, οι περισσότερες ευκαιρίες κατάρτισης που παρέχονται είναι σε εθελοντική βάση. Όπως επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ανεπαρκή κατάρτιση στην αξιολόγηση της τάξης, τόσο κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών όσο και κατά την ενδούπηρειακή επαγγελματική τους εξέλιξη (DeLuca & Klinger, 2010). Υπογραμμίζονται, συνεπώς, οι προκλήσεις για διαθεσιμότητα και επάρκεια πηγών που να υποστηρίζουν την πρακτική της αποτελεσματικής αξιολόγησης. Αυτό καθιστά επιτακτική την εισαγωγή μέτρων πολιτικής που να περιγράφουν επαγγελματικά πρότυπα σε σχέση με την πρακτική της αξιολόγησης και ειδικότερα την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στα μαθηματικά. Επιπροσθέτως, δεν αρκεί τα μέτρα πολιτικής να αναγνωρίζουν τη σημασία της πρακτικής της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αλλά πρέπει να βρουν τρόπους να καθιστούν τους εκπαιδευτικούς υπόλογους για την εφαρμογή τους.

Ένα ακόμα θέμα που ανέκυψε έχει να κάνει με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στην αξιολόγηση. Η ανάλυση κατέδειξε την ανάγκη για πολιτικές που να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και διάρκειας. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έχουν μοναδικά πλεονεκτήματα και αδυναμίες, λαμβάνουν τις περισσότερες φορές μία γενική επαγγελματική ανάπτυξη, όπως τα εφάπαξ εργαστήρια, που είναι λιγότερο πιθανό να βελτιώσουν την ποιότητα της πρακτικής τους στην αξιολόγηση, όπως και τη μάθηση. Το πρόγραμμα FORMAS στοχεύει στην ανάπτυξη και δοκιμή μιας περιεκτικής δυναμικής προσέγγισης στην ΕΑΕ με σκοπό να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην διεξαγωγή της αξιολόγησης για διαμορφωτικούς σκοπούς. Η

προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει ότι πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση και, κατά συνέπεια, αναπτύχθηκε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μέτρησης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (βλ. Παραδοτέο 2.2). Με βάση αυτό το πλαίσιο, έχει σχεδιαστεί ένα εργαλείο για τη μέτρηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση (βλ. Παραδοτέο 3.3) και θα διανεμηθεί πριν την παρέμβαση επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να εντοπιστούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξιολόγηση. Αυτό θα μας επιτρέψει να παράσχουμε ένα πιο εστιασμένο και στοχευμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ταιριάζει με τις αναγνωρισμένες ανάγκες κάθε ομάδας εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη αναμένεται να οδηγήσει σε αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη μάθηση των μαθητών (Darling-Hammond, Hyster, & Gardner, 2017). Για το λόγο αυτό, το πρόγραμμα FORMAS θα διεξαγάγει μια πειραματική μελέτη η οποία θα εξετάσει τον αντίκτυπο της δυναμικής προσέγγισης της ΕΑΕ στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση και στην προώθηση των γνωστικών και μεταγνωστικών μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών. Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης, θα είμαστε σε θέση να παράσχουμε συγκεκριμένες και βασισμένες σε τεκμήρια κατευθυντήριες γραμμές πολιτικής και σχετικούς υποστηρικτικούς μηχανισμούς που θα δύνανται να βοηθήσουν στην αποτελεσματική εφαρμογή των πρακτικών της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Το πρόγραμμα, μέσω αυτής της μελέτης, στοχεύει επίσης να αναπτύξει την ευαισθητοποίηση των πολιτικών ιθυνόντων για την εισαγωγή μιας βασισμένης σε τεκμήρια και θεωρητικά καθοδηγούμενης προσέγγισης στη διαμόρφωση και την εφαρμογή πολιτικών σχετικών με την αξιολόγηση.

Επιπροσθέτως, η ανάλυση των διαθέσιμων πολιτικών στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες αποκάλυψε την έλλειψη της εστίασης των διαθέσιμων πολιτικών όσον αφορά σε συγκεκριμένα μαθήματα ή ηλικιακές ομάδες. Καθ' όλη την ανάλυση, διαπιστώθηκε ότι σχεδόν όλες οι πολιτικές αξιολόγησης δεν έκαναν ειδική αναφορά στο μάθημα των Μαθηματικών. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα καθώς οι σύγχρονες οπτικές για την αποτελεσματική διδασκαλία των μαθηματικών εκτιμούν την πολυπλοκότητα των μαθηματικών (Boaler, 2008) και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες για να αξιολογήσουν την εννοιολογική κατανόηση των μαθητών, καθώς και τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος και συλλογιστικής που διαθέτουν.

(Suurtamm et al., 2010). Συνεπώς, απαραίτητες θεωρούνται πολιτικές που να εστιάζουν ειδικά στην αξιολόγηση των μαθηματικών.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε την απουσία μηχανισμών αξιολόγησης στις τρεις από τις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες (δηλ. Κύπρος, Ελλάδα και Βέλγιο). Στην Ολλανδία υφίστανται μηχανισμοί αξιολόγησης στην περίπτωση εκπαιδευτικών νόμων και πολιτικών που ενέχουν ένα στοιχείο λογοδοσίας. Εντούτοις, δεν εντοπίστηκαν μηχανισμοί αξιολόγησης για διαμορφωτικά προσανατολισμένες πολιτικές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι περισσότερες πολιτικές που αναφέρονται στη διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών έρχονται ως συστάσεις και άπτεται των σχολείων και των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν εάν θα ακολουθήσουν αυτές τις συστάσεις ή όχι. Οι μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης θεωρούνται κρίσιμα εργαλεία καθώς επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων με βάση τα διδάγματα που έχουν εξαχθεί. Με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης λαμβάνονται αποφάσεις για τη βελτίωση, τον αναπροσανατολισμό ή τη διακοπή μιας παρέμβασης ή πολιτικής. Ιδιαίτερα όσον αφορά στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη η αξιολόγηση των παρεμβάσεων ή / και των πολιτικών, καθώς αυτές έχουν αντίκτυπο στους μαθητές και τη μάθησή τους. Επομένως, απαιτείται η εισαγωγή μηχανισμών αξιολόγησης για τις πολιτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση.

Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι πρακτικές διαμορφωτικής αξιολόγησης έχουν θετικό αντίκτυπο στα επιτεύγματα των μαθητών (Hattie & Temperley, 2007). Ωστόσο, προκειμένου η διαμορφωτική αξιολόγηση να καταστεί μια πραγματική πρακτική μεταξύ των εκπαιδευτικών, πρέπει να παρέχεται υποστήριξη σε επίπεδο συστήματος. Για την εισαγωγή νέων ή την προσαρμογή των υπάρχουσών πολιτικών με βάση τις διαθέσιμες απαιτείται μια βασισμένη σε τεκμήρια και θεωρητικά καθοδηγούμενη προσέγγιση, εάν επιθυμούμε να διασφαλίσουμε ότι η πρακτική της αξιολόγησης υποστηρίζεται κατάλληλα και έχει θετικό αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Impact and Sustainability of the Effects on Improving Teacher Behavior and Student Outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 1-12.



- Berry, R. (2008). *Assessment for Learning*. Hong Kong: Hong.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.
- Boaler, J. (2008). *What's math got to do with it?* London: Penguin Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Broadfoot, P. (1992) Exploring the forgotten continent: a traveller's tale. *Scottish Educational Review*, 26(2), 88-96.
- Brookhart, S.M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
- Brown, G. T. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318.
- Christoforidou, M., & Xirafidou, E. (2014). Using the dynamic model to identify stages of teacher skills in assessment. *Journal of Classroom Interaction*, 49(1), 12-25.
- Cohen, D.K., & Hill, H.C. (2001). *Learning policy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2015). Developing, testing and using theoretical models of educational effectiveness for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119.
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: Main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), 114-132.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

- DeLuca, C., & Klinger, D.A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438.
- DES/WO (1988) *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing—a report*. London: DES.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- Earl, L., & Katz, S. (2000). Changing classroom assessment: Teachers' struggles. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change* (pp. 97-111). London: Routledge.
- George, P.S., & Alexander, W.M. (2003). *The exemplary middle school*. Wadsworth Publishing Company.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. London: Routledge Falmer.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi delta kappan*, 84(10), 748-750.
- Guskey, T. R., & Sparks, D (2004). Linking professional development to improvements in student learning. In E.M. Guyton & J.R. Dangel (Eds.), *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance: Teacher Education Yearbook XII*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Hanushek, E.A. (1986). The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24, 1141-1177.
- Hanushek, E.A. (1989). The impact of differential expenditures on student performance. *Educational Research*, 66(3), 397-409.
- Harlen, W., & James, M.J. (1997). Assessment and learning: differences and relationship between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-380.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.

- Hedges, L.V., Laine, R.D., & Greenwald, R. (1994). Does money matter? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes (An exchange: Part 1). *Educational Researcher*, 23(3), 5-14.
- Herman, J.L., Osmundson, E., Ayala, C., Schneider, S., & Timms, M. (2006). *The nature and impact of teachers' formative assessment practices*. CSE Technical Report #703. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Khan, E. A. (2000). A case study of assessment in a grade 10 English course. *The Journal of Educational Research*, 93, 276-286.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4), 945-980.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103–152.
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- Kyriakides, L., & Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-205.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., & Charalambous, E. (2018). *Equity and Quality Dimensions in Educational Effectiveness*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2015). The impact of school policy and stakeholders' actions on student learning: A longitudinal study. *Learning and Instruction*, 36, 113-124.
- Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research*, 48(1), 1-20.
- Kyriakides, L., Georgiou, M.P., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2018). The impact of national educational policies on student achievement: a European study. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 171-203.

- Lock, C.L., & Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's change. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 267-279.
- Loucks-Horsley, S., Hewson, P.W, Love, N. & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Main, K. (2012). Effective middle school teacher teams: A ternary model of interdependency rather than a catch phrase. *Teachers and Teaching*, 18(1), 75-88.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In *Teachers' Professional Development* (pp. 97-121). Brill Sense.
- Roeber, E.D. (2003). *Assessment models for No Child Left Behind*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.
- Sach, E. (2012). Teachers and testing: an investigation into teachers' perceptions of formative assessment. *Educational Studies*, 38(2), 261-276.
- Sanderson, I. (2002). Evaluation, policy learning and evidence-based policy making. *Public administration*, 80(1), 1-22.
- Saunders, W.M., Goldenberg, C.N., & G. Gallimore, R. (2009, December). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006-1033.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Smith, M.S., & O'Day, J. (1991). Systemic school reform. In S. Fuhrman & B. Malen (Eds.), *The politics of curriculum and testing* (pp. 233-268). Philadelphia: Falmer Press.

- Suurtamm, C., Koch, M., & Arden, A. (2010). Teachers' emerging assessment practices in mathematics: Classrooms in the context of reform. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 17(4), 399-417.
- Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. J. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 11(1), 49-65.