

Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τόμ. 1 (2025)

14ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»



e-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Συγκριτική Μελέτη Αξιολογικών Μοντέλων και Τεχνολογική Υποστήριξή τους

Πέτρος Τραντάς, Μιχαήλ Χατζηνικόλας, Κατερίνα Κασιμάτη

doi: [10.12681/cetpe.9416](https://doi.org/10.12681/cetpe.9416)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τραντάς Π., Χατζηνικόλας Μ., & Κασιμάτη Κ. (2026). e-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Συγκριτική Μελέτη Αξιολογικών Μοντέλων και Τεχνολογική Υποστήριξή τους. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1, 21–30. <https://doi.org/10.12681/cetpe.9416>

e-Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών: Συγκριτική Μελέτη Αξιολογικών Μοντέλων και Τεχνολογική Υποστήριξή τους

Πέτρος Τραντάς¹, Μιχαήλ Χατζηνικόλας¹, Κατερίνα Κασιμάτη²

p.trantas@aegean.gr, pred24002@aegean.gr, kasimati@aspete.gr

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

²Πανεπιστήμιο Λεμεσού/Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Οι διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών καθώς και ο βαθμός ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων υποστήριξης διαφοροποιούνται σημαντικά ανά χώρα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η αξιολόγηση είναι ετήσια (π.χ. Αγγλία, Σουηδία, Νότια Κορέα), ενώ στον Καναδά διεξάγεται ανά πενταετία. Στη Χιλή εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα, σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική δύο φορές έως το προχωρημένο επαγγελματικό στάδιο και προαιρετική στα ανώτερα επαγγελματικά επίπεδα. Στην Ιταλία, η αξιολόγηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πραγματοποιείται κατά το πρώτο έτος υπηρεσίας τους, με στόχο τη μονιμοποίησή τους, εφόσον η αξιολόγηση τους κριθεί ικανοποιητική. Στην Ελλάδα, η συχνότητα της αξιολόγησης διαμορφώνεται ανάλογα με το αντικείμενο εξέτασης. Η παρούσα συγκριτική μελέτη των μοντέλων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποσκοπεί να εντοπίσει ομοιότητες και διαφοροποιήσεις τόσο ως προς τις διαδικασίες όσο και ως προς τη χρήση ηλεκτρονικών συστημάτων και εφαρμογών. Η κατανόηση αυτών των διαφορών μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη και υιοθέτηση νέων πρακτικών και στρατηγικών ταχύτερης ψηφιακής μετάβασης.

Λέξεις κλειδιά: e-αξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, Αγγλία, Ελλάδα, Ιταλία, Καναδάς, Νότια Κορέα, Σουηδία, Χιλή

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συνεχώς αυξανόμενη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας συμβάλλει στην υιοθέτηση καινοτόμων εργαλείων και πρακτικών και έχει επηρεάσει και το πεδίο της αξιολόγησης, υποστηρίζοντας την τεχνολογικά (CAA, Computer Assisted Assessment) ως προς το σχεδιασμό, την ανάλυση και τη βαθμολόγηση. Η ηλεκτρονική αξιολόγηση (e-assessment), προβλέπει, μεταξύ άλλων, τη χρήση προκατασκευασμένων αξιολογικών δοκιμίων, την εισαγωγή ή την επιλογή απαντήσεων και την αυτοματοποιημένη, άμεση βαθμολόγηση. Συγκεκριμένα, η CAA ενσωματώνει δυνατότητες άμεσης αυτό-αξιολόγησης, αξιολόγησης από ομότιμους ή/και ανατροφοδότησης από αξιολογητές (Bull, & Danson, 2024; Condlle & Warburton, 2005). Η άμεση αυτό-αξιολόγηση βασίζεται στην ανάλυση εργασιών και δεδομένων, ενώ η αξιολόγηση από ομότιμους και η παροχή ανατροφοδότησης διαμορφώνεται μέσω της μελέτης των ατομικών φακέλων (e-portfolio) στις διαδικτυακές πλατφόρμες. Το βασικό ερώτημα που επιχειρείται να απαντηθεί στην παρούσα εργασία είναι εάν, και σε ποιο βαθμό, υιοθετείται και εφαρμόζεται η τεχνολογικά υποστηριζόμενη αξιολόγηση στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Η συγκριτική διάσταση της παρούσας μελέτης βασίζεται στην ανάλυση αξιολογικών μοντέλων επτά χωρών, από την Ευρώπη (Ελλάδα, Ιταλία, Αγγλία, Σουηδία), την Ασία (Νότια Κορέα) και την Αμερική (Καναδάς, Χιλή). Η επιλογή των χωρών πραγματοποιήθηκε με βάση τη γεωγραφική και πολιτισμική ποικιλομορφία, ώστε να εξεταστούν διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η

συγκριτική προσέγγιση των επιλεγμένων περιπτώσεων επιτρέπει την κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών, διευκολύνοντας την αξιοποίηση καλών πρακτικών για τη βελτίωση των υπαρχόντων συστημάτων αξιολόγησης.

Η μελέτη ακολουθεί τη μέθοδο της ποιοτικής συγκριτικής ανάλυσης, με στόχο την εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών στα μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζονται στις παραπάνω χώρες. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη δευτερογενή ανάλυση εγγράφων, συμπεριλαμβανομένων νομοθετικών κειμένων, επίσημων εκθέσεων και επιστημονικών δημοσιεύσεων (Mills et al., 2017). Η ανάλυση επικεντρώνεται στην περιοδικότητα εφαρμογής της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τους συμμετέχοντες αξιολογητές, τα κριτήρια αξιολόγησης και το βαθμό της τεχνολογικής υποστήριξης.

Μοντέλα αξιολόγησης εκπαιδευτικών

Στην πράξη, τα εκπαιδευτικά συστήματα σπανίως υιοθετούν ένα αμιγές μοντέλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, εφαρμόζουν συνήθως έναν σύνθετο συνδυασμό στοιχείων, ο οποίος ενσωματώνει ποικίλους στόχους και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Ως μοντέλο αξιολόγησης εκπαιδευτικών ορίζεται το σύνολο των θεσμικά οργανωμένων μηχανισμών, διαδικασιών, εργαλείων και κριτηρίων που διέπουν την αποτίμηση της διδακτικής και επαγγελματικής τους επίδοσης. Το μοντέλο περιλαμβάνει τους εμπλεκόμενους φορείς, το εύρος και τη συχνότητα της αξιολόγησης, τους αξιολογητές, τα μέσα, καθώς και το είδος της αξιολόγησης, το οποίο συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη ή τη λογοδοσία (Isore, 2009).

Στην Ελλάδα, με την ψήφιση του Νόμου 4823/2021 (ΦΕΚ 136Α/03-08-2021), επήλθαν σημαντικές αλλαγές στο πλαίσιο αξιολόγησης, με την εισαγωγή ενός συστηματικού, καθολικού και υποχρεωτικού μοντέλου αξιολόγησης που αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, με στόχο την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και την ομαλή ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαδικασία αξιολόγησης των στελεχών, ανά διετία, περιλαμβάνει την ανάλυση του e-portfolio του αξιολογούμενου, την αποτίμηση του έργου του και διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Κάθε αξιολογητής συντάσσει ανεξάρτητη αξιολογική έκθεση, ενώ ο τελικός βαθμός προκύπτει από τον μέσο όρο των βαθμολογιών. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ανά τετραετία από τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής Ευθύνης, για τη γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικείμενου, ενώ ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου αξιολογεί το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Η υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια, αξιολογείται ανά διετία από κοινού από τους δύο αξιολογητές (Ν. 4823/2021, άρθ. 66-67). Η διαδικασία περιλαμβάνει συζητήσεις προετοιμασίας και αναστοχασμού, δια ζώσης παρατήρηση δύο διδασκαλιών, ανάλυση της έκθεσης αυτοαξιολόγησης και συνεκτίμηση τεκμηρίων από το e-portfolio του εκπαιδευτικού (Ν. 4823/2021, άρθ. 73). Η ειδική ψηφιακή εφαρμογή minedu.gov.gr/axiologisi, συγκεντρώνει και διαχειρίζεται όλα τα απαραίτητα στοιχεία (έκθεση αυτοαξιολόγησης, τεκμήρια και παραπομπές) για την αξιολόγηση και εμπεριέχει το e-portfolio των αξιολογούμενων (Ν. 4823/2021, άρθ. 81). Με την οριστικοποίηση των παραπάνω στοιχείων, το σύστημα διασφαλίζει την πρόσβαση των αρμόδιων αξιολογητών στις σχετικές ενότητες (Υ.Α. 9950/2023, άρθ. 10). Οι εκπαιδευτικοί αυθεντικοποιούνται μέσω προσωπικών κωδικών, ώστε να έχουν τη δυνατότητα επισκόπησης των αρχείων, καθώς και υποβολής ενστάσεων επί της τελικής αξιολογικής έκθεσης. Η ψηφιακή αυτή εφαρμογή (η ανάπτυξη της οποίας πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η λειτουργία της ενσωματώνεται στην gov.gr βάσει του άρθρου 81 του ν. 4823/2021)

διασυνδέεται με τις θυρίδες των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης διευκολύνοντας την υποβολή και διαχείριση των αρχείων (τα οποία αποθηκεύονται για χρονικό διάστημα πέντε ετών). Επιπλέον, ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιούνται για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη διοικητική λογοδοσία και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας περιλαμβάνουν την πλατφόρμα ΙΕΠ e-Training (υποστηρίζει μαζικά επιμορφωτικά προγράμματα), την πλατφόρμα ηλεκτρονικής υποβολής του ΙΕΠ (αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων), το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω καταγραφής δεδομένων αξιολόγησης και επιμόρφωσης), καθώς και την πλατφόρμα ΑΙΣΩΠΙΟΣ (σχεδίαση, συγγραφή και αξιολόγηση διαδραστικών διδακτικών σεναρίων με χρήση τεχνολογιών Web). Οι πλατφόρμες αυτές λειτουργούν συμπληρωματικά, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό ψηφιακό οικοσύστημα.

Η ιταλική κυβέρνηση προχώρησε στη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιταλίας (L. 107/2015), με κυρίαρχο στόχο την παραχώρηση πλήρους σχολικής αυτονομίας, όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεωρείται κρίσιμο εργαλείο ποιότητας. Οι νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε αξιολόγηση αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της δοκιμαστικής περιόδου (180 ημερών), με τα 2/3 να αφορούν διδακτικά καθήκοντα (Τραντάς, 2017). Αρχικά, ο/η δόκιμος/η εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται ως προς τις δεξιότητές του/της, με τη βοήθεια ενός εκπαιδευτικού-μέντορα που μαζί με τον/την διευθυντή/τρια καθορίζουν στόχους βελτίωσης των δεξιοτήτων του/της (D.M. 850/2015, άρθ. 5). Στο τέλος της δοκιμαστικής περιόδου, ο/η δόκιμος εκπαιδευτικός υποβάλλεται σε συνέντευξη, παρουσάζοντας το επαγγελματικό e-portfolio και τεκμηριώνοντας τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των διδακτικών δραστηριοτήτων. Σε κάθε σχολείο συγκροτείται και μια διευρυμένη επιτροπή (με τριετή θητεία), η οποία επιβραβεύει την αξία του εκπαιδευτικού κατανέμοντας ετησίως συγκεκριμένο επίδομα, ως πρόσθετη αμοιβή, σε όσους διακρίθηκαν (L. 107/2015 άρθ. 1, παρ. 126-128· L. 160/2019 άρθ. 1, παρ. 249). Ως προς την τεχνολογική υποστήριξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει το Εθνικό Ινστιτούτο Αξιολόγησης του Συστήματος Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (INVALSI) (D.L. 80/2013, άρθ. 3). Το Ινστιτούτο εισηγείται τα πρωτόκολλα αξιολόγησης, προγραμματίζει τις εξωτερικές αξιολογήσεις, καθορίζει δείκτες αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας, παρέχει εξειδικευμένα εργαλεία υποστήριξης των διαδικασιών αξιολόγησης και διαχειρίζεται το μητρώο εμπειρογνομόνων εξωτερικής αξιολόγησης. Παράλληλα, το Εθνικό Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης, Καινοτομίας και Εκπαιδευτικής Έρευνας (INDIRE) λειτουργεί ως τεχνικό και επιστημονικό όργανο υποστήριξης και επικεντρώνεται στην προώθηση της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών και της εφαρμοσμένης έρευνας για την αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής (D.L. 80/2013, άρθ. 4). Συμπληρωματικά, έχουν αναπτυχθεί και ψηφιακές πλατφόρμες ενίσχυσης της ικανότητας των σχολείων να αξιολογούν και να βελτιώνουν την εκπαιδευτική τους λειτουργία παρέχοντας e-εργαλεία, πόρους και υλικό. Η εφαρμογή Rapporto di Autovalutazione (RAV) αποτελεί το εθνικά τυποποιημένο πρότυπο αυτοαξιολόγησης για τα σχολεία και επιτρέπει τη στοχαστική ανάλυση δυνατοτήτων και αδυναμιών βάσει των ιδιαίτερων (τοπικών και παιδαγωγικών) χαρακτηριστικών. Η πλατφόρμα Valu.E Gate προσφέρει ποικιλία εργαλείων και υλικού για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το STEM School Label εστιάζει στη διάδοση και ενίσχυση της επιστημονικής παιδείας, παρέχοντας σε κάθε σχολείο ένα εξατομικευμένο σχέδιο δράσης, βασισμένο στα δεδομένα της αυτοαξιολόγησης, με στόχο την βελτίωση των επιδόσεων στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών ενώ η πλατφόρμα Scuola Valore λειτουργεί ως ψηφιακό αποθετήριο και υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αναβάθμιση της

διδασκτικής πρακτικής. Οι ψηφιακές αυτές πλατφόρμες ενισχύουν την αυτονομία των σχολείων και τη διαρκή αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Από τη δεκαετία του 1990, η Σουηδία προχώρησε σε ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία οδήγησε στον σταδιακό μετασχηματισμό από ένα κεντρικά ελεγχόμενο μοντέλο σε ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης, με σημαντικό βαθμό αυτονομίας (Krantz & Fritzen, 2022), ενισχύοντας παράλληλα τους ελέγχους ποιότητας. Η Σουηδική Σχολική Επιθεώρηση (Swedish School Inspectorate - SSI), ανέλαβε τον ρόλο του θεσμικού φορέα που εποπτεύει την εφαρμογή των πολιτικών και την ανάπτυξη των σχολείων, σύμφωνα με καθορισμένους στόχους. Η SSI διασφαλίζει τη συμμόρφωση των σχολείων με το νομικό και κανονιστικό πλαίσιο, με τις εκθέσεις της να αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την αξιολόγηση της ποιότητας. Οι εκθέσεις αυτές είναι δημόσια διαθέσιμες, ώστε οι γονείς και κηδεμόνες να μπορούν να επιλέγουν το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους, ενώ βασίζονται στις αξιολογήσεις ποιότητας και στο ύψος της χρηματοδότησης που λαμβάνουν τα σχολεία από τους δήμους (Sahlén et al., 2020). Η Σουηδία δε διαθέτει θεσμοθετημένο σύστημα ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, παρά μόνο αυτοαξιολόγηση των σχολείων, σχολικές επιθεωρήσεις και συναντήσεις με τους διευθυντές, οι οποίοι παρέχουν ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική πρακτική και την επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, κάθε δήμος, σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, καθορίζει τα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους της τοπικής κοινότητας (Peterka et al., 2017). Οι διευθυντές πραγματοποιούν τακτικές ατομικές συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό την αξιολόγηση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, των συνθηκών εργασίας και των αναγκών επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα διεξάγουν ετήσιες ατομικές "μισθολογικές συζητήσεις" για τον καθορισμό των αποδοχών τους. Όσον αφορά την τεχνολογική υποστήριξη της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, δεν έχει εντοπιστεί, ούτε προβλέπεται νομοθετικά, κάποια ενιαία εθνική διαδικτυακή πλατφόρμα. Η Swedish National Agency for Education (Skolverket) αποτελεί την κεντρική διοικητική αρχή για την εκπαίδευση στη Σουηδία, με αρμοδιότητες στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, την ανάπτυξη εθνικών προτύπων και την παρακολούθηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχουν ψηφιακά εργαλεία που υποστηρίζουν την καταγραφή και παρακολούθηση της επαγγελματικής εξέλιξης, ωστόσο αυτά είναι συνήθως μέρος ευρύτερων πληροφοριακών συστημάτων διαχείρισης σχολείων και προσωπικού.

Η Αγγλία εφαρμόζει στοχευμένες πολιτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους, επιδιώκοντας τη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Weinstein & Struther, 2012). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ποικίλες μεθόδους (παρατηρήσεις στην τάξη, συναντήσεις/συνεντεύξεις μεταξύ εκπαιδευτικών και αξιολογητών, ανάλυση μαθησιακής επίδοσης, αποτελέσματα ερευνών και portfolio). Τη διαδικασία αξιολόγησης αναλαμβάνουν διευθυντές και εκπαιδευτικοί (με προχωρημένες δεξιότητες), σε ετήσια βάση. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης οδηγούν είτε σε επαγγελματική ανάπτυξη είτε σε χρηματικές ανταμοιβές ή, σε περιπτώσεις ανεπαρκούς απόδοσης, σε απόλυση (Isore, 2009· Weinstein & Struther, 2012). Οι "Κανονισμοί για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών" [The Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations, 2012], οι οποίοι βασίζονται στο Νόμο για την Εκπαίδευση του 2002 (Education Act 2002, c. 32), θεσπίστηκαν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρέχοντας αυξημένη αυτονομία στα σχολεία, τα οποία διαμορφώνουν συστήματα αξιολόγησης βάσει των ιδιαίτερων αναγκών τους. Το διοικητικό όργανο κάθε σχολείου εγκρίνει και καθορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης. Με την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, κάθε εκπαιδευτικός λαμβάνει από τον διευθυντή γραπτή έκθεση αξιολόγησης (S.I. 115/2012, 2-4· Παντελοπούλου, 2020). Το αναθεωρημένο μοντέλο αξιολόγησης απόδοσης

και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (DfE 2019), με τίτλο, "Teacher appraisal and capability, A model policy for schools", αξιοποιείται ως προαιρετικό εργαλείο και ως βάση για τη διαμόρφωση ενός προσαρμοσμένου πλαισίου αξιολόγησης. Οι στόχοι για τους εκπαιδευτικούς καθορίζονται σύμφωνα με τη μεθοδολογία SMART (Ειδικοί, Μετρήσιμοι, Επιτεύξιμοι, Ρεαλιστικοί και Εντός Χρονοδιαγράμματος). Η παρατήρηση διδασκαλίας και άλλων καθηκόντων των εκπαιδευτικών αποτελεί το βασικό εργαλείο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συνεχείς ανατροφοδοτήσεις, ενώ οι προτεραιότητες απόδοσης και ανάπτυξης επανεξετάζονται, και εκδίδεται νέα γραπτή έκθεση. Ο OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) είναι η ανεξάρτητη αρχή για την επιθεώρηση, αξιολόγηση και εποπτεία των σχολείων. Δεν αξιολογεί άμεσα τους εκπαιδευτικούς, αλλά εστιάζει στη διδασκαλία, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη συνολική απόδοση των σχολείων, ενώ ενημερώνει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Ο οργανισμός, μέσω της πλατφόρμας (<https://www.ofsted.gov.uk>), παρέχει πρόσβαση σε εκθέσεις επιθεώρησης, αξιολογήσεις, βαθμολογίες, οδηγίες για γονείς και επαγγελματίες, καθώς και στρατηγικούς στόχους. Παράλληλα, προγραμματίζει και διενεργεί τις επιθεωρήσεις ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών μέσω επισκέψεων και παρατηρήσεων στην τάξη. Τα σχολεία καλούνται να υποβάλουν σχετικά τεκμήρια (π.χ. επίδοση μαθητών/τριών, πολιτικές ασφάλειας), προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία αξιολόγησης. Μετά την ολοκλήρωση της επιθεώρησης, δημοσιεύεται έκθεση με την τελική βαθμολογία και τις συστάσεις για βελτίωση.

Στη Νότια Κορέα (ανεξάρτητο κράτος το 1945) η διδασκαλία αποτελεί μία από τις πιο περιζήτητες επαγγελματικές επιλογές (Hur, 2019). Η ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρείται θεμελιώδης παράγοντας για την ενίσχυση της εθνικής ισχύος και την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης (Roodi, 2024). Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία εξήντα χρόνια έχουν εφαρμοστεί τρία εθνικά συστήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, τα οποία συγκροτούν ένα ενιαίο και τυποποιημένο σύστημα με στόχο τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης και τη διασφάλιση της ισότιμης κατανομής ποιοτικών εκπαιδευτικών σε όλες τις περιφέρειες (Yoo, 2022). Το σύστημα αυτό προβλέπει την ετήσια υποβολή έκθεσης αυτοαξιολόγησης, ενθαρρύνει τον υγιή ανταγωνισμό και επιβραβεύει χρηματικά την υψηλή διδακτική αποτελεσματικότητα. Η διαδικασία αξιολόγησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών βασίζεται σε ετήσια αξιολόγηση από πέντε ομότιμους εκπαιδευτικούς και τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου, με επίκεντρο την παρατήρηση της διδακτικής πρακτικής. Επιπλέον, λαμβάνονται υπόψη οι αξιολογήσεις των μαθητών/τριών και των γονέων, ως προς την επίδοση των εκπαιδευτικών και τη συνολική λειτουργία του σχολείου (Choi & Park, 2016· Min, 2021· Yoo, 2018, 2022). Το σύστημα ενισχύεται περαιτέρω μέσω ψηφιακών υποδομών και κεντρικά σχεδιασμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αν και δεν διατίθενται δημόσιες ψηφιακές πλατφόρμες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η χώρα επενδύει συστηματικά στην δημιουργία ψηφιακών πόρων για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Ο εθνικός οργανισμός KERIS (Korea Education and Research Information Service - KERIS, 2025), παρέχει ψηφιακές υπηρεσίες (διαδραστικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικό υλικό και πλατφόρμες επιμόρφωσης) και προάγει τον ψηφιακό μετασχηματισμό, την καινοτομία, την προσβασιμότητα και την ποιότητα μέσω της πλατφόρμας RISS (Research Information Sharing Service), η οποία αποτελεί εθνική ακαδημαϊκή υπηρεσία διαμοιρασμού επιστημονικής πληροφορίας. Παράλληλα, η πλατφόρμα KOCW (Korea Open CourseWare) αποτελεί μια εθνική πρωτοβουλία ανοικτών πόρων, προσφέροντας δωρεάν πρόσβαση σε πανεπιστημιακά μαθήματα και εκπαιδευτικό υλικό, προωθώντας την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και τη δια βίου μάθηση. Η πλατφόρμα NEIS (National Education Information System) ως κεντρικό πληροφοριακό σύστημα

σχολικής εκπαίδευσης, ενοποιεί σε ψηφιακό περιβάλλον διοικητικές, ακαδημαϊκές και οργανωτικές λειτουργίες και υποστηρίζει τη διαχείριση δεδομένων, την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας, τη μισθοδοσία και την ανάλυση στατιστικών στοιχείων. Το εθνικό σύστημα EDSS (EduData Service System) έχει ως στόχο τη συγκέντρωση, ανάλυση και ασφαλή διάθεση εκπαιδευτικών δεδομένων. Η πλατφόρμα School Information (επίσημο εργαλείο διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος), δημοσιοποιεί συγκεντρωτικά και συγκρίσιμα δεδομένα (μαθητικό δυναμικό, εκπαιδευτικό προσωπικό, υποδομές, οικονομικά στοιχεία και εκπαιδευτικά αποτελέσματα) για τα σχολεία σε εθνικό επίπεδο. Τέλος, η πλατφόρμα EDUNET προσφέρει ένα ολοκληρωμένο ψηφιακό σύστημα πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους και υπηρεσίες για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, υποστηρίζοντας την εξατομικευμένη μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη διαχείριση εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσω προηγμένων ΤΠΕ.

Στον Καναδά, η πολυπολιτισμικότητα και η γλωσσική ποικιλομορφία του πληθυσμού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από τις προτεραιότητες, τις τοπικές συνθήκες και τις ανάγκες της κάθε επαρχίας (Maharaj, 2014), με την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων και διαδικασιών αξιολόγησης. Η επιλογή του Οντάριο ως περιοχή μελέτης στηρίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί την πιο πυκνοκατοικημένη επαρχία του Καναδά, φιλοξενεί το 39,03% του πληθυσμού, καθώς και την πρωτεύουσα της χώρας, την Οτάβα, και τη μεγαλύτερη πόλη, το Τορόντο. Το Οντάριο, το 2005, έθεσε σε εφαρμογή το Πρόγραμμα Εισαγωγής Νέων Εκπαιδευτικών (New Teacher Induction Program - NTIP), αντικαθιστώντας το προηγούμενο σύστημα πιστοποίησης (Glassford & Salinitri, 2007) με στόχο την υποστήριξη της επαγγελματικής προόδου των εκπαιδευτικών και την παροχή των απαραίτητων δεξιοτήτων ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην διδασκαλία τους (Ontario Ministry of Education, 2021). Το πρόγραμμα ως αναπόσπαστο τμήμα του Συστήματος Αξιολόγησης της Απόδοσης των Εκπαιδευτικών (Teacher Performance Appraisal - TPA), αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των νέων εκπαιδευτικών, προετοιμάζοντας τους για την αξιολόγηση μέσω του TPA (Ontario Ministry of Education, 2010a, 2010b). Ο διευθυντής αξιολογεί τις ικανότητες του εκπαιδευτικού μέσω της παρατήρησης στην τάξη και συναντήσεων αναστοχασμού, οι οποίες καταλήγουν στη σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης [Ontario Ministry of Education, Reg.99/2002, ss. 7(1-2), 8(3-4, 7-8), Sched. 1-2], με στόχο τη συστηματική υποστήριξη τους και τη διασφάλιση της ποιότητας. Κατά τη διάρκεια των πρώτων 12 μηνών υπηρεσίας τους, διάστημα στο οποίο εντάσσονται στο NTIP, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται δύο φορές από το διευθυντή τους, βάσει οκτώ προκαθορισμένων επαγγελματικών ικανοτήτων (Ontario Ministry of Education, 2010a). Αντίστοιχα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει το NTIP, αξιολογούνται κάθε πέντε χρόνια, βάσει δεκαεξί προκαθορισμένων επαγγελματικών ικανοτήτων [Ontario Ministry of Education, Reg. 99/2002, s.4 (1-2, 6)]. Δεν υφίσταται ενιαία εθνική πλατφόρμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο Οντάριο. Ωστόσο, τα διοικητικά στελέχη έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία σε τοπικό επίπεδο, όπως η πλατφόρμα mVal (<https://www.media-x.com/mval>), η οποία λειτουργεί ως εργαλείο υποστήριξης της διαδικασίας αξιολόγησης (χωρίς να έχει τυποποιημένη, υποχρεωτική και κεντρικά οργανωμένη μορφή), ενσωματώνοντας ηλεκτρονικές φόρμες και διαδικασίες παρακολούθησης της επαγγελματικής επίδοσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναρτήσουν σχόλια, στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης και τεκμήρια της διδακτικής τους πρακτικής.

Τη δεκαετία του 1990, η Χίλη προχώρησε σε μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αποκατάσταση του επαγγελματικού

κόρους των εκπαιδευτικών (Bonifaz, 2011· Olivo, 2017). Το 2003 εφαρμόστηκε το Σύστημα Αξιολόγησης της Επαγγελματικής Απόδοσης των Εκπαιδευτικών (Evaluación del Desempeño Profesional Docente - EDPD) (Gajardo & González, 2023), το οποίο καθίσταται υποχρεωτικό για όλους τους εκπαιδευτικούς το 2005 (Vargas et al., 2021). Η θεσμοθέτηση του Συστήματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών με τον Νόμο 20.903/2016 εισάγει νέους μηχανισμούς αξιολόγησης και κατάταξης των εκπαιδευτικών σε στάδια, τα οποία συνδέονται άμεσα με οικονομικά κίνητρα (Olave-Astorga et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη του ενός έτους υποχρεούνται να συμμετέχουν σε τοπικά προγράμματα επιμόρφωσης. Το Κέντρο Επιμόρφωσης, Πειραματισμού και Παιδαγωγικών Ερευνών (CPEIP) έχει την ευθύνη αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επίδοσης, των παιδαγωγικών δεξιοτήτων και των ειδικών γνώσεων. Τα δύο βασικά εργαλεία αξιολόγησης είναι: α) η ποσοτική αξιολόγηση, η οποία υλοποιείται ψηφιακά μέσω πλατφόρμας, περιλαμβάνει εξήντα (60) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (αποτίμηση ειδικών και παιδαγωγικών γνώσεων ECEP), και β) το e-portfolio παιδαγωγικών-διδασκτικών ικανοτήτων, βασισμένο σε τεκμήρια εκπαιδευτικής πρακτικής. Το e-portfolio αποτελείται από τρία μέρη: 1) τρία σχέδια μαθήματος, ένα εργαλείο αξιολόγησης, ανάλυση των αποτελεσμάτων και συμπλήρωση ερωτήσεων αναστοχασμού σχετικά με τη διδακτική πρακτική, 2) βιντεοσκοπημένο μάθημα 40 λεπτών, το οποίο αποστέλλεται απευθείας στην επιτροπή αξιολόγησης και 3) περιγραφή και ανάλυση μιας εμπειρίας συνεργατικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας (L. 20903/2016, άρθ.1, παρ. 23-άρθ. 19Ε, G & K· CPEIP, 2024). Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του e-portfolio (ανάλογα το επαγγελματικό στάδιο και την ειδικότητα), παρέχεται πρόσβαση στη διαδικτυακή πλατφόρμα www.docentemas.cl, μέσω της οποίας οι αξιολογούμενοι καλούνται να συμπληρώνουν το μεγαλύτερο μέρος του (CPEIP, 2024). Η διαδικασία εγγραφής και επικύρωσης των προσωπικών δεδομένων για τη συμμετοχή στην εν λόγω αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας www.evaluacionconocimientos.cl, με προσωπικούς κωδικούς πρόσβασης. Για την αποτελεσματική προετοιμασία τους, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν αναλυτικά προγράμματα σπουδών και δείγματα ερωτήσεων προηγούμενων ετών (CPEIP, 2025· L. 20903/2016, άρθ. 1, παρ. 23 - άρθ. 19G· Resolución Exenta N° 2298/2024).

Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών που μελετήθηκαν (βλ. Πίνακα 1). Τα μοντέλα αξιολόγησης που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη αντανακλούν τις προτεραιότητες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και διαφοροποιούνται ως προς τις διαδικασίες, τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, τα εργαλεία, τη χρήση του e-portfolio, και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η τεχνολογικά υποστηριζόμενη αξιολόγηση δεν εφαρμόζεται με ενιαίο τρόπο. Στην Ελλάδα και στη Χιλή παρατηρείται υψηλός βαθμός ψηφιακής ενσωμάτωσης, μέσω λειτουργικών εθνικών πλατφορμών που επιτρέπουν την καταγραφή, διαχείριση και αξιολόγηση δεδομένων, όπως e-portfolio, εκθέσεις, τεκμήρια και συμμετοχή σε διαγωνισμούς. Στη Χιλή, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν επιπλέον και την πλατφόρμα για την επιλογή εξεταστικού κέντρου και την ανάρτηση αρχείων τεκμηρίωσης της διδακτικής τους επάρκειας και αποτελεσματικότητας, ενώ στην Ελλάδα προβλέπεται καταχώριση ενστάσεων και ατομικών φακέλων.

Πίνακας 1. Συγκριτικός πίνακας βασικών αξόνων εφαρμογής και μορφών τεχνολογικής υποστήριξης της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών		Ελλάδα	Ιταλία	Αγγλία	Σουηδία	Καναδάς	Χιλή	Ν. Κορέα
Βασικά στοιχεία εφαρμογής								
	Εισαγωγική επιμόρφωση	✓	✓			✓	✓	
Περιοδικότητα	Εφάπαξ		✓					
	Κατ' έτος >2 έτη	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Αξιολογητές	Ομότιμοι/ες		✓	✓				✓
	Διευθυντές/τριες Φορείς	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Αυτοαξιολόγηση	✓						✓
	Συνέντευξη	✓	✓	✓	✓	✓		
	Παρατήρηση	✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Γραπτή εξέταση						✓	
	Επίδοση μαθητών/τριών			✓				
	Έρευνες μαθητών-τριών/κηδεμόνων			✓				✓
	Χρηματική ανταμοιβή		✓	✓	✓		✓	✓
	Επαγγελματική ανάπτυξη	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Μορφές τεχνολογικής υποστήριξης - Εφαρμογές								
	e-portfolio	✓	✓	✓			✓	
	Επίσημη πλατφόρμα	✓						
	Υποστηρικτικές πλατφόρμες		✓	✓	✓	✓	✓	✓
	e-επιμορφωτικό υλικό	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Τράπεζα θεμάτων εξετάσεων						✓	

Αντίθετα, στην Αγγλία, την Ιταλία, τη Σουηδία και τη Νότια Κορέα δεν έχει θεσμοθετηθεί κάποιο ενιαίο εθνικό ψηφιακό σύστημα αξιολόγησης, παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις γίνεται περιορισμένη χρήση τεχνολογικών εργαλείων. Στον Καναδά και τη Νότια Κορέα η χρήση ψηφιακών εργαλείων εφαρμόζεται σε τοπικό ή οργανωσιακό επίπεδο, χωρίς συγκροτημένο θεσμικό πλαίσιο σε εθνική κλίμακα. Η κατανόηση αυτών των διαφορών συμβάλλει στην ανάδειξη καλών πρακτικών και στην ανάγκη ανάπτυξης ολοκληρωμένων ψηφιακών υποδομών για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο. Πέρα από την τεχνολογική τους διάσταση, τα μοντέλα αξιολόγησης διαφοροποιούνται και ως προς τη φιλοσοφία, τη στόχευση και τη θεσμική τους συγκρότηση. Το μοντέλο αξιολόγησης στην Ελλάδα αποτελεί ένα καθοδηγητικό-πειθαρχικό σύστημα, το οποίο εστιάζει στη διασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, στην ενίσχυση της λογοδοσίας, και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στην Ιταλία, η αξιολόγηση είναι περιορισμένη και επικεντρώνεται κυρίως στις διαδικασίες πρόσληψης και στα πρώτα χρόνια υπηρεσίας, με στόχο την επαγγελματική εξέλιξη. Η Σουηδία ακολουθεί ένα αποκεντρωμένο μοντέλο αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ στην Αγγλία, η αξιολόγηση είναι πολυδιάστατη. Δεν υπάρχει ένας κεντρικός ελεγκτικός φορέας, καθώς το σύστημα βασίζεται περισσότερο στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και στη διαρκή ανατροφοδότηση. Παρόμοια προσέγγιση ακολουθεί και το Οντάριο (Καναδάς), όπου εφαρμόζεται διαμορφωτική και υποστηρικτική αξιολόγηση, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης. Στη Χιλή εφαρμόζεται ένα πολυδιάστατο, δομημένο και υποχρεωτικό σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ενώ στη Νότια Κορέα, το μοντέλο εστιάζει στη βελτίωση της μαθησιακής

επίδοσης, στη διασφάλιση της ισοτιμίας κατανομής στις περιφέρειες ποιοτικών εκπαιδευτικών, καθώς και στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αναφορές

- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile*, 13-32. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf
- Bull, J., & Danson, M. (2024). *Computer-assisted assessment*. LTSN Generic Centre
- Choi, H.-J., & Park, J. -H. (2016). An analysis of critical issues in Korean teacher evaluation systems. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 151-169. <https://doi.org/10.26529/cepsj.93>
- Conole, G., & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Association for Learning Technology Journal*, 13(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/0968776042000339772>
- CPEIP (2024). *Manual portfolio 7o básico a 4o medio asignaturas*. Gobierno de Chile, Ministerio de Education. <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/manuales-de-instrumentos/>
- CPEIP (2025). *Sistema de reconocimiento*. Ministerio de Education. <https://cpeip.cl/sistema-reconocimiento>
- Decreto Legislativo 28 Marzo 2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazioni" (s.o. G.U. n.155/04-07-2013). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2013/07/04/155/sg/pdf>
- Decreto Ministeriale 27 Ottobre 2015, n. 850, "Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107". http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM_850_27_10_2015.pdf
- Department for Education (DfE). (2019). *Teacher appraisal and capability: A model policy for schools*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c8a576940f0b640d0dc049d/Teacher_appraisal_and_capability-model_policy.pdf
- Gajardo, L., & González, D. (2023). La actitud del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente: Estudio longitudinal en Chile. *Información Tecnológica*, 34(1), 59-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642023000100059>
- Glassford, L., & Salintri, R. (2007). Designing a successful new teacher induction program. An assessment of the Ontario experience, 2003-2006, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 60, 1-34. <https://journalhosting.ualgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42741>
- Hur, J. (2019). Why centralize teacher professional development? Limitations of centralized teacher professional development based on a review of TALIS 2013 results of South Korea. *Educational Research Association*, 10(1), 19-30.
- Isore, M. (2009). *Teacher evaluation, Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, 23. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/223283631428>
- Krantz, J., & Fritzen, L. (2022). Changes in the identity of the teaching profession: A study of a teacher union in Sweden from 1990 to 2017. *Journal of Educational Change*, 23, 451-471. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09425-3>
- Legge 13 Luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" (s.o. G.U. n.162/15-07-2015). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/07/15/162/sg/pdf>
- Legge 27 Dicembre 2019, n. 160, "Bilancio di previsione dello stato per l'anno finanziario 2020 e bilancio pluriennale per il triennio 2020-2022" (s.o. G.U. n.304/30-12-2019). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2019/12/30/304/so/45/sg/pdf>
- Legislation.gov.uk. (2002). Education Act 2002, c.32. An Act to make provision about education, training and childcare. https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/pdfs/ukpga_20020032_en.pdf
- Legislation.gov.uk. (2012). The education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012, SI 2012/115. https://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/115/pdfs/uksi_20120115_en.pdf
- Ley 20903. (2016). *Crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Gobierno de Chile, Ministerio de Education. <https://bcn.cl/GQGN0M>

- Maharaj, S. (2014). Administrators' views on teacher evaluation, examining Ontario's performance appraisal. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 152. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42859>
- Mills, G., Gay, L.R., & Airasian, P. (2017). Εκπαιδευτική Έρευνα. Προπομπός.
- Min, M. (2021). Teacher effectiveness, policies and practices for evaluating and enhancing teacher quality in South Korea. In L. Grant, J. Stronge & X. Xu (Eds.), *International beliefs and practices that characterize teacher effectiveness*, (pp. 227-244). IGI Global.
- Office for standards in education. (2025). *About us*. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. <https://www.ofsted.gov.uk>
- Olave Astorga, J. M., Montoya, C., & Sierralta-Landaeta, E. P. (2021). Ley de carrera docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34, 167-187. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información Tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>
- Ontario Ministry of Education. (2002). *O. Reg. 99/02, Teacher performance appraisal*. Queen's Printer for Ontario. <https://www.ontario.ca/laws/regulation/020099>
- Ontario Ministry of Education. (2010a). *Teacher performance appraisal - Technical requirements manual*. Queen's Printer for Ontario. <https://www.ontario.ca/page/teacher-performance-appraisal-technical-requirements-manual>
- Ontario Ministry of Education. (2010b). *A resource handbook for principals*. Queen's Printer for Ontario. <https://www.sgdsb.on.ca/upload/documents/ntip---partnering-for-success-ntipprincipal.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2021). *New teacher induction program - induction elements manual*. Ontario Ministry of Education. Queen's Printer for Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-ntip-inductions-manual-en-2022-08-02.pdf>
- Peterka, J., Figueroa, D.T., Golden, G., & Giovino, M. (2017). *Education policy outlook*. OECD Publishing.
- Resolución Exenta 2298. (2024). *Procedimiento para la evaluación de conocimientos específicos y pedagógicos 2024*. Agencia de Calidad de la Educación. https://s3.amazonaws.com/evaluacionconocimientos.cl/rex2024/Rex_N2298-Proc_ECEP_2024.pdf
- Roodi, M.T. (2024). A comparative study of teacher education systems of Iran and S. Korea with an emphasis on recruitment and training process. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(3), 3128-3153.
- Sahlén, P., Ståhlbrandt, E., & Åberg, E. (2020). Teachers' work in the Swedish school inspectorate's quality audits in a time of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 96, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103181>
- Yoo, J. (2018). Evaluating the new teacher evaluation system in South Korea, Case studies of successful implementation, adaptation, and transformation of mandated policy. *Policy Futures in Education*, 16(3), 277-290. <https://doi.org/10.1177/1478210317751274>
- Yoo, J. (2022). Teacher evaluation system in South Korea. In J. Manzi, Y. Sun, & M. R. García (Eds.) *Teacher evaluation around the world, experiences, dilemmas and future challenges* (pp. 321-339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13639-9_14
- Vargas, S., Narea, M., & Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la evaluación docente. *Psykhé*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Weinstein, T., & Struther, K. (2012). Similar demands, different responses, Teacher evaluation in the United Kingdom and Singapore. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 7(1), 05-23. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127577>
- Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ Α136/03-08-2021). <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=603011>
- Παντελοπούλου, Σ. (2020). *Η αξιολόγηση της Δευτεροβάθμιας και της Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την Αγγλία. Συγκριτική, ιστορική, θεσμική και ιδεολογική προσέγγιση*. [Περίοδος, 1974-2013] [Διδακτορική διατριβή]. ΕΚΠΑ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/48055>
- Τραντάς, Π. (2017). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο σχολικής αυτονομίας, το παράδειγμα της Ιταλίας. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Α' επιστημονικού συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α*. 1(1 & 2, σσ. 442-447). ΕΕΕΑ. https://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO
- ΥΠΑΙΘΑ, Υ. Α. 9950/ΓΔ5, (ΦΕΚ Β388/27-01-2023). <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=627879>