

## Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού

Διονύσιος Λουκέρης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σπυριδούλα Κατσαντώνη, 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δ.Σ. Αμαρουσίου (Σικιαρίδειο)

Ιωάννα Συρίου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού που ισχύει στην Ελλάδα καθώς και των νέων τάσεων που επικρατούν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο. Η μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντική συνιστώσα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου που συντελείται στη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου αξιολόγησης, προτείνεται η υιοθέτηση της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού που προάγει τον κριτικό αυτοστοχασμό του, μέσω του ατομικού φακέλου, και της ετεροαξιολόγησής του από τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς και τον Σχολικό Σύμβουλο, που δρα ως Μέντορας στην εξέλιξή του ως σκεπτόμενου επαγγελματία.

Λέξεις-κλειδιά: Έργο του εκπαιδευτικού, συλλογική εσωτερική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, ατομικός φάκελος, ετεροαξιολόγηση

### Εισαγωγή

Ο όρος αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην αξιολόγηση

---

*Ο κ. Διονύσιος Λουκέρης είναι Μόνιμος Πάρεδρος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.*

*Η κ. Σπυριδούλα Κατσαντώνη είναι Διευθύντρια 2<sup>ου</sup> Ειδικού Δ.Σ. Αμαρουσίου (Σικιαρίδειο).*

*Η κ. Ιωάννα Συρίου είναι Εκπαιδευτικός Δ.Ε., αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Master E.A.*

του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού και, επίσης, σε συγκεκριμένες ενέργειες ή δραστηριότητές του, ενταγμένες σε χωροχρονικά πλαίσια και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας και δράσης (Αθανασίου, 1993). Επιπρόσθετα, ο Πασιαρδής (1994) τονίζει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού συνιστά μία διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες αναφορικά με τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και για όλο το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Ο Παπασταμάτης (2001), μάλιστα, επισημαίνει ότι η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της ποιότητας της διδασκαλίας όπως αυτή εκφράζεται από τα αποτελέσματα μάθησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται στο ευρύτερο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας (στάσεις, αξίες, πρότυπα, συμπεριφορές). Επίσης, ο Mialaret (2006) προσεγγίζει την *αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών ως μία αξιολογική κρίση με βάση συγκεκριμένα και ακριβή κριτήρια, θεωρώντας ως επίκεντρο την παιδαγωγική σχέση, την εκπαιδευτική πράξη και τη συλλογική εν γένει δραστηριότητα του εκπαιδευτικού*, άποψη που συμμερίζονται, επίσης, οι Μαυρογιώργος (1992) και Κασσωτάκης (2003).

Από τις παραπάνω απόπειρες εννοιολογικών αποσαφηνίσεων προκύπτει ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει συστημικό χαρακτήρα, εφόσον έχει άμεση ή έμμεση σχέση με όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπου θεμελιώδη σημασία καταλαμβάνουν τόσο η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους όσο και τα κριτήρια που διαμορφώνονται για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Υπό το πρίσμα αυτό η αξιολόγηση συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Ingvanson, 2001).

Οι σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις, αλλά και οι πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στις χώρες της Ε.Ε. το συνδέουν άμεσα με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο και μάλιστα αυτό που συντελείται εντός της σχολικής μονάδας. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, οποιαδήποτε βελτίωση στις υπόλοιπες παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου αδυνατεί να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, αν οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποτελούν τα εχέγγυα τόσο για την ανατροφοδότηση και βελ-

τίωση του διδακτικού τους έργου όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσα από τα επίσημα θεσμικά κείμενα που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα στην Ελλάδα.

Μέχρι το 1981 ίσχυσε ο *επιθεωρητισμός*. Σε αυτό το πλαίσιο οι παιδαγωγικές και οι διοικητικές αρμοδιότητες ανατίθεντο στο ίδιο πρόσωπο, το οποίο λειτουργούσε ως βασικός μοχλός ενός ελεγκτικού μηχανισμού, που είχε ως στόχο τον αυστηρό έλεγχο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, που συχνά προεκτεινόταν στην ιδιωτική τους ζωή.

Με τον Ν. 1304/82 καθιερώνεται ο *Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Ο Σχολικός Σύμβουλος επιφορτίζεται με την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων ασκούν την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο.

Στον Ν. 2525/97 και το Π.Δ. 140/98 γίνεται λόγος για την αξιολόγηση των Στελεχών Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών από Σώμα Μονίμων Αξιολογητών, τα μέλη του οποίου είχαν την ευθύνη σύνταξης σχετικών εκθέσεων.

Τέλος, ο τελευταίος Ν. 2986/2002 προβλέπει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού και ορίζει ότι σκοπός της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι:

- η ενίσχυση της αυτογνωσίας του ως προς την επιστημονική του συγκρότηση, την παιδαγωγική του κατάρτιση και τη διδακτική του ικανότητα,
- ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο του,
- η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς του στον μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών,
- η επισήμανση των αδυναμιών του στην προσφορά του διδακτικού του έργου και η προσπάθεια εξάλειψής τους,
- η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την αναγνώριση του έργου του και η παροχή κινήτρων σε όποιον επιθυμεί να εξελιχθεί και να υπηρετήσει σε θέσεις Στελεχών της Εκπαίδευσης,
- η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής του και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής,
- η καλλιέργεια κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του μέσα από την κατανόηση αδυναμιών, τη διαπίστωση επιμορφωτικών αναγκών και την καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων για αυτοβελτίωση. Επίσης, προάγει την ικανοποίησή του από την αναγνώριση της προσφοράς του και την παροχή κινήτρων για προσφορά έργου από θέσεις Στελεχών της Εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα επιμόρφωσης, ουσιαστικής οργάνωσης και συντονισμού του εκπαιδευτικού έργου και συμβάλλει στη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν τόσο ο κάθε εκπαιδευτικός όσο και η σχολική μονάδα στο σύνολό της.

### Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν διατυπωθεί ποικίλες τυπολογίες μοντέλων αξιολόγησης που προσανατολίζονται είτε στο έμφυχο δυναμικό είτε στις διαδικασίες της τυπικής οργάνωσης, υποστήριξης και συντονισμού της εκπαίδευσης. Η παρακάτω τυπολογία δίνει μια εικόνα της εξέλιξης των επιστημονικών θέσεων για την αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού (Σολομών, 1998· Sergiovanni & Starrat, 2002· Πασιαρδής κ.ά., 2005· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

#### *Το μοντέλο των παραδοσιακών αξιολογήσεων με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση*

Το συγκεκριμένο μοντέλο υφίστατο μέχρι και πριν είκοσι πέντε περίπου χρόνια στη χώρα μας και εκφραζόταν με τη φιλοσοφία του ελέγχου των εκπαιδευτικών από άτομα ή ομάδες εξωτερικών αξιολογητών, των επιθεωρητών, που θεωρούνταν αυθεντία στο έργο τους. Η αξιολόγηση περιοριζόταν στην τυπική παρακολούθηση διδασκαλιών ή δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών από τους επιθεωρητές και τη σύνταξη της σχετικής έκθεσης. Ήταν ένα ιεραρχικό μοντέλο που βασιζόταν στον δημόσιο διοικητικό έλεγχο και αντλούσε τη νομιμοποίησή του από την ισοπεδωτική συλλογιστική της ανάγκης για εξασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, όποιοι κι αν είναι, όπου κι αν βρίσκονται, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, του κάθε μαθητή και του κάθε εκπαιδευτικού. Ο σκοπός της αξιολόγησης/επιθεώρησης ήταν διαπιστωτικού χαρακτήρα με εστίαση στον βαθμό που τηρείτο το τυπικό πλαίσιο κανόνων και απαγορεύσεων και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο σήμερα έχει σχεδόν εξαλειφθεί ως μορφή αξιολόγησης αναχρονιστικού και μηχανιστικού χαρακτήρα.

Η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εντάσσεται στο συγκεκριμένο μοντέλο παραδοσιακής αξιολόγησης αλλά διαφοροποιείται από την επιθεώρηση, αφού υλοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας, όπου οι ανώτεροι σε διοικητική και εκπαιδευτική ιεραρχία αξιολογούν τους κατώτερους. Εστιάζεται όμως και αυτό αποκλειστικά και μόνο στη διαπίστωση της επίτευξης των αποτελεσμάτων και στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, διαδικασία που στηρίζεται ως επί το πλείστον σε ατομικές κρίσεις υποκειμενικού χαρακτήρα.

*Το μοντέλο του «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση*

Το μοντέλο αυτό δίνει, επίσης, έμφαση στον έλεγχο, την απόδοση λόγου και τον βαθμό απόδοσης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ελέγχεται με απρόσωπο τρόπο, αφού κρίνεται η αποδοτικότητα από κεντρικούς οργανισμούς εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, με τεστ γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές και –σπανιότερα– με ερωτηματολόγια για τους εκπαιδευτικούς. Αντλεί τη νομιμοποίησή του από την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση μέσα από πληροφόρηση και ελεύθερη επιλογή.

Στις χώρες του εξωτερικού, όπου εφαρμόζεται το μοντέλο αυτό, δείκτης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας θεωρείται κυρίως η επίδοση των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ. Αυτά τα τεστ σχεδιάζονται έτσι ώστε να επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών από διάφορα σχολεία και περιοχές της χώρας πάνω στις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατέχουν, χωρίς όμως να συνυπολογίζονται και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών, όπως οι κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες τους ανάλογα με το περιβάλλον που μεγαλώνουν.

*Το μοντέλο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης*

Τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνονται όλο και περισσότερες αναφορές σε προοδευτικότερες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στη διεθνή πρακτική. Η προτεραιότητα πλέον που τίθεται δεν είναι η διαδικασία του εξωτερικού ελέγχου αλλά η αποδοχή ότι η εκπαιδευτική αξία συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας, μέσα στην οποία πρωτεύουσα θέση καταλαμβάνουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι που αναλαμβάνουν και την ευθύνη λήψης αποφάσεων. Πρόκειται, δηλαδή, για μοντέλο εσωγενές (*intrinsic*), στο οποίο προάγεται η συμμετοχική δράση που αποσκοπεί στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού (Kelly, 1999). Υπό το πρίσμα αυτό, ο εκπαιδευτικός τίθεται σε μια πιο ενεργητική θέση και η αξιολόγηση

του έργου του συνδέεται με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως ευρύτερου πλαισίου προσφοράς εκπαιδευτικού έργου και δημιουργίας συνθηκών μάθησης σε ένα κριτικό, παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς. Συγκεκριμένα, η εσωτερική αξιολόγηση καθίσταται μια συνεχής διαδικασία που διεξάγεται από ένα σύνολο προσώπων: έναν κριτικό φίλο που μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σε ορισμένες περιπτώσεις τους γονείς των μαθητών και τους ίδιους τους μαθητές. Ο κριτικός φίλος έχει το κύριο βάρος υποστήριξης και συντονισμού, αφού είναι ο επιστημονικός σύμβουλος, ο διευκολυντής και ο εμπυχωτής της όλης αξιολογικής διαδικασίας (MacBeath, 2001).

Στο πλαίσιο της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης μπορούν να ενταχθούν η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια ποιοτική διαδικασία ενίσχυσης της αυτονομίας του, της προσωπικής του άποψης και της συνευθύνης του για προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη. Δε δημιουργεί συναισθήματα απαξίωσης, αφού η αυτοκριτική του συντελείται με την αγαθή προαίρεση του ίδιου και υποβαθμίζεται το ενδεχόμενο υποτίμησης κάποιων πτυχών της προσωπικότητάς του, αφού ο ίδιος εμπλέκεται άμεσα στην όλη διαδικασία. Τέλος, πραγματώνεται ανά πάσα στιγμή και φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνεπώς, ενισχύει την ανατροφοδοτική της λειτουργία (MacBeath, 2001· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Από το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, σε γενικότερο επίπεδο, απορρέουν εναλλακτικοί τρόποι διαμορφωτικής αξιολόγησης που στηρίζονται στις εξής αρχές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008):

- Ανάπτυξη συνεργασίας του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του.
- Άμεση, προσωπική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στις διαδικασίες αξιολόγησής του.
- Ανάληψη πρωτοβουλίας, δράσης και προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των στόχων της αξιολόγησης.

Σε ορισμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνεται η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού μέσω ανάμειξης του ίδιου σε διαδικασίες έρευνας-δράσης. Η ενεργός συμμετοχή του ως υποκειμένου της έρευνας, η επικοινωνιακή ετοιμότητα και ο αναστοχασμός αποτελούν στοιχεία σύνδεσης της έρευνας-δράσης με εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν πρώτα και κύρια στην επαγγελματική ανάπτυξή του. Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακό και αναστοχαστικό επι-

χειρεί την αξιολόγηση του μαθητή, του εαυτού του, των διαδικασιών διδασκαλίας - μάθησης, του Αναλυτικού Προγράμματος, των σχολικών εγχειριδίων και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Η όλη διαδικασία απορρέει από την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές και με όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω προσωπικών ερμηνειών και νοηματοδοτήσεων. Παράλληλα, ερμηνεύει στοχαστικά την πρακτική του και τις πρακτικές των άλλων συμμετεχόντων και βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα, προκειμένου να επανακαθορίσει τους στόχους του σε σχέση με την πραγματική κατάσταση (Carr & Kemmis, 1997).

Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία που επιχειρεί να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όποιου αποτελέσματος μέσα στην τάξη και το σχολείο (Κωνσταντίνου, 2000). Στις ερμηνείες που επιχειρείται να δοθούν διερευνάται και η πιθανότητα της προσωπικής ευθύνης του εκπαιδευτικού για την αποτυχία του μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη συνεκτίμηση των παραγόντων της αποτυχίας γίνεται και ο επανακαθορισμός των στόχων της διδασκαλίας. Τις ερμηνείες που επιχειρεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στηρίζει όχι μόνο στις υποκειμενικές του αντιλήψεις αλλά, κυρίως, στην επιστημονική (παιδαγωγική-διδασκική) και κοινωνιολογική του θεωρία. Ταντόχρονα, μέσα από την έρευνα-δράση επιδιώκει την κριτική κατανόηση των διαστρεβλωμένων αυτοαντιλήψεων και των κοινωνικών παραγόντων που τις προκαλούν καθώς και την ανάληψη δράσης για την υπέρβαση των περιορισμών αυτών. Η διδασκαλία αρθρώνεται γύρω από την επιλογή «δοκιμαστικών» ή «πειραματικών» στρατηγικών δράσης και την κριτική διερεύνηση των αποτελεσμάτων τους με σκοπό τη βελτίωση της πράξης. Έτσι, μέσω της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών συναξιολογούνται οι στρατηγικές δράσης που έχουν επιλεγεί και εφαρμόζονται πειραματικά από τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν.

Επιπλέον, έχουν διατυπωθεί προτάσεις για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού μέσω *ατομικού φακέλου υλικού (portfolio)* και του συνακόλουθου πλάνου επαγγελματικής ανάπτυξης που διαμορφώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μετατρέποντας τις αδυναμίες που εντοπίζονται από την αξιολογική διαδικασία σε στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης για το μέλλον (Barkley & Cohn, 1999). Ο ατομικός φάκελος διαμορφώνεται μέσω μεθοδικής συγκέντρωσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του απαραίτητου υλικού που του επιτρέπει να καθορίζει και να αποτιμά την εξέλιξη του προγραμματισμού της διδασκαλίας του, την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί και τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων που θέτει.

Ο ατομικός φάκελος αποτυπώνει την πορεία που διανύει κάθε εκπαιδευτικός, από πού ξεκίνησε, τι πέτυχε και ποιους στόχους έχει θέσει για το μέλλον. Αποτελεί μια μαρτυρία της προσωπικής του ιστορίας και της επαγγελματικής του ανάπτυξης και η συνεπής τήρησή του από τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας επαγγελματισμού, ενός αισθήματος συμμετοχικής ευθύνης και αυτοβελτίωσης (Αγγελόπουλος κ.ά., 2004). Για να συμβεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν διαδικασίες αναστοχασμού του εκπαιδευτικού πάνω στο περιεχόμενο και τη δομή του ατομικού του φακέλου.

Ο αναστοχασμός θα φωτίσει και θέματα που αφορούν τα κριτήρια επιλογής του υλικού που περιλαμβάνεται στον φάκελο. Επειδή ο φάκελος υλικού δεν αποτελεί προσωπικό αρχείο αλλά απαιτεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού επιλογή των στοιχείων που θα συμπεριληφθούν, ένα βασικό σχετικό ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τον εκπαιδευτικό είναι με ποια κριτήρια θα κάνει τις επιλογές αυτές. Η αυτοστοχαστική αυτή διερεύνηση έχει μεγάλη αξία αυτή καθαυτή και μπορεί να εμπλουτίσει τον στοχασμό του εκπαιδευτικού.

Συστατικό στοιχείο του φακέλου που μπορεί να ενθαρρύνει τη διαδικασία στοχασμού του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι η σύνταξη και η συμπερίληψη στον φάκελο *αυτοαξιολογικού σχολίου*. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, είναι χρήσιμο –κατά τη φάση του αναστοχασμού– να καταγράφει τις κρίσεις του, λόγου χάριν, για τον τρόπο με τον οποίο το διδακτικό υλικό που κατασκεύασε αξιοποιήθηκε στην τάξη, τα σχόλια για τις αντιδράσεις των μαθητών του σε αυτό, τις σκέψεις που αφορούν την ποιότητά του καθώς και τις προτάσεις για τη βελτίωσή του σε μια μελλοντική φάση χρησιμοποίησής του.

Ο ατομικός φάκελος, ως τρόπος αυτοαξιολόγησης, ταιριάζει σε έναν επαγγελματία. Μέσα από την ανατροφοδότηση που μπορούν να πάρουν από τον φάκελό τους οι εκπαιδευτικοί –αν βέβαια σταθούν ενεργητικά και κριτικά απέναντί του– έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν και να αναπτύξουν περαιτέρω την επαγγελματική τους προσωπικότητα και τις ικανότητές τους και μάλιστα με βάση προσωπικούς στοχασμούς και αξιολογήσεις. Ο ατομικός φάκελος, ως μέθοδος αυτοαξιολόγησης, συνδέεται βεβαίως με τη συνεργασία, την ανατροφοδότηση και τις αξιολογήσεις άλλων ατόμων, συχνά συναδέλφων εκπαιδευτικών. Είναι όμως προσωπική υπόθεση, εφόσον ο καθένας αποφασίζει μόνος του πώς θα τον χρησιμοποιήσει. Παρ' όλα τα πιθανά οφέλη, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε ότι η συνεπής τήρηση ατομικού φακέλου εκπαιδευτικού είναι διαδικασία επίπονη γι' αυτόν και χρονοβόρα.

Ο ατομικός φάκελος του εκπαιδευτικού μπορεί να συμπεριλαμβάνει ενδεικτικά τα παρακάτω: θέματα εργασιών που ανέθεσε στους μαθητές του, διδακτικές δραστηριότητες που οργάνωσε και υλοποίησε στην τάξη του, φύλλα



εργασίας ομαδικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό και έντυπο υλικό που χρησιμοποιήσε, διδακτικό υλικό που κατασκεύασε ο ίδιος, επιστημονικά κείμενα που λειτούργησαν υποστηρικτικά στο διδακτικό του έργο (εισηγήσεις σε συνέδρια, άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά ή κεφάλαια σε βιβλία), δείγματα από διορθωμένα γραπτά μαθητών, πρωτοβουλίες, υπευθυνότητες, χρήση των ΤΠΕ, αυτοαξιολογήσεις, εκθέσεις Μεντόρων και συναδέλφων, αξιολογήσεις από μαθητές ή/και γονείς, πτυχία, βεβαιώσεις συμμετοχής σε Συνέδρια, δημοσιεύσεις ή άλλης μορφής πνευματική δράση κ.τ.λ.

Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού, εκτός των πλεονεκτημάτων της ως κατεξοχήν ποιοτικής μορφής αξιολόγηση, έχει και τις αδυναμίες της. Συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση εμπεριέχει την υποκειμενική θεώρηση σε σχέση με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ίδιο τον αξιολογούμενο. Σημειώνεται ότι είναι σοβαρό ενδεχόμενο η οικειώση του εκπαιδευτικού με συνήθειες διδακτικές πρακτικές που μπορεί να παρουσιάζουν αδυναμίες, οι οποίες, όμως, δε γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον ίδιο. Ταυτόχρονα, πρέπει να επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις προβάλλονται αντιστάσεις εκ μέρους των ίδιων των εκπαιδευτικών να αποδεχθούν τις αδυναμίες τους και ειδικότερα αν παραπέμπουν σε γνωστικά σχήματα και επιστημολογικές θεωρήσεις που δεν τις κατέχουν σε επαρκή βαθμό, εξαιτίας λόγου χάριν της έλλειψης επιμόρφωσης.

Σε αυτές τις περιπτώσεις η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συζητήσει και να προβληματιστεί σε θέματα που άπτονται της αυτοκριτικής και αυτοαξιολόγησής του, εφόσον η εποικοδομητική κριτική και η άποψη του άλλου είναι πολύ σημαντική. Όμως, και σε αυτή την περίπτωση γείρονται ζητήματα που έχουν να κάνουν με το ποιος αξιολογεί, γιατί αξιολογεί, με ποια κριτήρια και πώς θα αξιοποιηθούν τα συμπεράσματα από την όλη διαδικασία.

Σε αρκετές χώρες προτείνεται η *ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού* μέσω της συμμετοχής του σε ομάδα συναδέλφων του εκπαιδευτικών (*teacher evaluation by peers*) (Bowman, 1999). Μια τέτοια πρόταση στηρίζεται στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της αν στηρίζεται στον αυτοστοχασμό και στην ανατροφοδότηση που μπορεί να πάρει ο δάσκαλος από την ερευνητική ομάδα. Ο δάσκαλος ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (Καλαϊτζοπούλου, 2001) έχει περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει συμπεριφορά από ό,τι αν διάβαζε τις αξιολογικές εκθέσεις που γράφει γι' αυτόν κάποιος άλλος, ο οποίος τον αφήνει ουσιαστικά έξω από την αξιολογική διαδικασία.

- Η αξιολογική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε κριτήρια αξιολόγησης τα οποία μπορεί να αναφέρονται στα πεδία της επιστημονικής διάστασης, του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου και του οργανωτικού, λειτουργικού και διοικητικού έργου του εκπαιδευτικού και έχουν προκύψει μέσα από αμοιβαία διαπραγμάτευση αξιολογητών και αξιολογούμενων. Συνεπώς, κατά την εξειδίκευση των κριτηρίων αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις στο πλαίσιο της συλλογιστικής της διαφοροποιημένης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν στη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως αναφέρεται από τον Πασιαρδή και συνεργάτες (2005, σ. 80), η αποτελεσματικότητα του κάθε σχολείου διαφοροποιείται με διάφορους τρόπους προς πολλαπλές κατευθύνσεις και με τον ίδιο τρόπο διαφοροποιείται και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είτε αυτοί μελετώνται ως ομάδες είτε ως άτομα.
- Η αξιολογική διαδικασία μπορεί να πετύχει καλύτερα τους στόχους της, αν συντελείται σε ένα πλαίσιο επιμορφωτικό για τον εκπαιδευτικό, σε μια ομάδα συναδέλφων που παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης, μέσα στο οποίο ο δάσκαλος δε νιώθει ότι απειλείται αλλά μαθαίνει και διαρκώς βελτιώνεται (Barkley & Cohn, 1999).
- Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές εκτιμούν το γεγονός ότι τους ανατίθενται καθήκοντα (αξιολόγησης και επιμόρφωσης) που υπερβαίνουν τα παραδοσιακά διδακτικά καθήκοντά τους. Συνειδητοποιούν ότι αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο της έρευνας ως επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους συναδέλφους τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Bowman, 1999).

Το βασικό όφελος από τέτοιες διαδικασίες ετεροαξιολόγησης συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι η ενδυνάμωση του επαγγελματισμού όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση αυτή επιτυγχάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε διαδικασίες αναγνώρισης της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας της δουλειάς τους: μοιράζονται κοινή πρακτική γνώση, ανταλλάσσουν πληροφορίες και διδακτικές τεχνικές, στοχάζονται πάνω σε αυτές και τις κάνουν σαφείς σε όλους, προκειμένου να τις δοκιμάσουν κι αυτοί (Peterson, 2000, σ. 123).

Στο πλαίσιο της ετεροαξιολόγησης του εκπαιδευτικού εντάσσεται και ο θεσμός του *Μέντορα*. Ένας εμπειρότερος εκπαιδευτικός αποδέχεται να παρέχει υποστήριξη σε κάποιο άλλο μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Ο θεσμός του Μέντορα ως αρωγού

στο έργο του εκπαιδευτικού είναι διαδεδομένος σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και η μαθητεία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ικανό χρονικό διάστημα δίπλα στους εμπειρότερους συναδέλφους τους θεωρείται προαπαιτούμενο για τη μονιμοποίησή τους. Έρευνες, μάλιστα, αναφέρουν την επίδραση που έχει ο Μέντορας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Freiberg et al., 1996), οι οποίοι υιοθέτησαν καλές πρακτικές και ταυτόχρονα καλλιέργησαν τις διδακτικές τους ικανότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από νεοδιόριστους συναδέλφους τους, που δεν είχαν θητεύσει δίπλα σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Πρέπει, όμως, να επισημανθεί η παρωθητική και ευεργητική επίδραση που έχει και για τους ίδιους τους μέντορες, δηλαδή τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από την όλη διαδικασία. Κατ' αρχάς οι ίδιοι διακατέχονται από ένα αίσθημα ικανοποίησης για την προσφορά και την αναγνώρισή τους στον επαγγελματικό τους χώρο, ενώ ταυτόχρονα η θητεία τους σε αυτή τη θέση συνιστά ένα προσόν που θα τους δώσει την ευκαιρία να εξελιχθούν επαγγελματικά.

#### Αντί επιλόγου

Οι σύγχρονες απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέουν άμεσα το έργο του εκπαιδευτικού με το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συστημικότητα της όλης διαδικασίας. Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στη βελτίωση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και συνιστά μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ως αναπόσπαστο στοιχείο της ίδιας της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας παραπέμπει στον κοινωνικά κριτικό, ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, όπου γίνεται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα αντικείμενα στα υποκείμενα, εκπαιδευτικό και μαθητές, με αποτέλεσμα την προσωποκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στοχεύει, δηλαδή, στον *κριτικό αυτοστοχασμό* του εκπαιδευτικού με τον οποίο, η θεωρία και η πρακτική του ενοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού, ανοιχτά σε διαλεκτική αναδόμηση και επακόλουθα επέρχεται βελτίωση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Λουκέρης, 2005).

Ωστόσο, η υιοθέτηση αποκλειστικά και μόνο του μοντέλου της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης και ιδιαίτερα της αυτοαξιολόγησης εγείρει ζητήματα

σε σχέση με τη χρησιμότητα, τη δυνατότητα εφαρμογής, την ορθότητα και την ακρίβεια της ίδιας της διαδικασίας της αξιολόγησης. Η προβληματική αυτή τροφοδότησε μια παιδαγωγική συζήτηση, ώστε το 2003 η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Κεντρικών και Γενικών Επιθεωρητών Εκπαίδευσης (S.I.C.I.) σχεδίασε και εισηγήθηκε ένα μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης, τη *μετα-αξιολόγηση*. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της, το κύριο βάρος της αξιολογικής διαδικασίας φέρει η εσωτερική αξιολόγηση, ενώ η μετα-αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και σε καμία περίπτωση την αξιολόγηση της ποιότητας του έργου στη σχολική μονάδα, που συνιστά το επίκεντρο της εσωτερικής αξιολόγησης.

Συνεπώς, παρατηρείται αυτό που αποκαλείται *εξισορροπημένη αξιολόγηση (balanced evaluation)*, όπου η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί ως *μετα-αξιολόγηση (focused)* με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς, όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κ.τ.λ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές, όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κ.τ.λ.

Συμπερασματικά, βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διασφάλιση της ποιότητας της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού μπορούν να είναι οι εξής:

- Ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων και στην ανάπτυξη των διαδικασιών της αξιολόγησης.
- Ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα αξιολόγησης και διαμόρφωση μιας κουλτούρας αξιολόγησης, προκειμένου να συνειδητοποιηθεί εκ μέρους τους η αναγκαιότητα εμπλοκής τους στην αξιολογική διαδικασία με εστίαση στο βασικό σκοπό της αξιολόγησης, ο οποίος σε κάθε περίπτωση είναι η ανατροφοδότηση και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Μεταρρεψιμότητα του βασικού σκοπού της αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού σε επιμέρους στόχους, οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι σαφείς, κατανοητοί και αποδεκτοί από τους εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία.
- Οι διαδικασίες να καθορίζονται από τους διατυπωμένους στόχους της αξιολόγησης.

- Στην αξιολόγηση να συνυπολογίζονται οι εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις.
- Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως ετεροαξιολογητής, να αναδειχθεί σε ρόλο *Μέντορα* και *κριτικού φίλου* εντός της σχολικής μονάδας και να προσφέρει υπηρεσίες τόσο παιδαγωγικής και επιστημονικής υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσο και συντονισμού και οργάνωσης της όλης αξιολογικής διαδικασίας.
- Η αξιολόγηση πρέπει να υλοποιείται όχι μόνο από πάνω προς τα κάτω (top-down process) αλλά και από κάτω προς τα πάνω (bottom-up process), με διαδικασίες που αναδύονται μέσα από τα σχολεία και υποστηρίζονται από εξωτερικούς φορείς αξιολόγησης (March & Olsen, 1976· Miles, 1981).

### Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Α., Κατσαρού, Ε., Ντούρου, Κ., Οικονόμου, Π., Παππά, Θ., Σιώπα, Χ., & Σοφιανού, Ε. (2004). Δοκιμή του φακέλου υλικού εκπαιδευομένων (portfolio) στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών: Διερεύνηση των 209 δυνατοτήτων και των ορίων του. *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: Δύο χρόνια πειραματικής λειτουργίας: Διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 117-125.
- Αθανασίου, Λ. (1993). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Στο *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο: Επιχειρήματα και Αντεπιχειρήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης, 229-254.
- Barkley, St., & Cohn, R. (1999). Professional growth plans offer alternative to teacher checklists. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.aasa.org](http://www.aasa.org)
- Bowman, M. (1999). Using peers in teacher evaluation. *The School Administrator Web Edition*, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.aasa.org](http://www.aasa.org)
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλιγκού & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). *Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ingvanson, L. C. (2001). Developing standards and assessments for accomplished teaching: A comparison of recent reforms in the USA and the UK. In D. Middlewood & C. Cardno (Eds), *Developments in Teacher Appraisal*. London: Routledge.

- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κατσαρού Ε., & Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο πλαίσιο του Γ ΚΠΣ/ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1/Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kelly, C. (1999). The motivational impact of school based performance rewards. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 309–26.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λουκέρης, Δ. (2005). Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο σχολείο. Στο *Ολοήμερο σχολείο: Θεωρία, Πράξη, Αξιολόγηση* (επιμ. Δ. Λουκέρης). Αθήνα: Πατάκης.
- MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Οντοπία και πράξη*, μτφ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η ευρεία συναίνεση. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε*, Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών, 86-106.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'éducation: Aspects historiques, Problèmes épistémologiques*. Paris: PUF.
- Miles, M. (1981). Mapping the Common Properties of Schools. Στο R. Lehming & M. Kane (Eds), *Improving schools: using what we know*.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 37-64.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 72, 15-33.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών – Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

---

Sergiovanni, T. J., & Starrat, R. J. (2002<sup>7</sup>). *Supervision: A redefinition*. N. York, NY: Mc Graw Hill.

Σολομών, Ι. (1998), Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων. *Virtual school, The sciences of education on line*, 1 (2), στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html](http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html)

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Νόμος 1304/1982

Νόμος 2525/1997

Π.Δ. 140/1998

Νόμος 2986/2002