Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Παναγιώτης Μαντάς, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Ζαχαρούλα Ταβουλάρη, *Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.*

Θεόδωρος Δαλαβίκας, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

Περίληψη

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Με δεδομένα την κινητικότητα γύρω από το θέμα αυτό στην Ευρώπη κυρίως και το θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, το άρθρο αυτό στοχεύει στην παρουσίαση της έννοιας και του περιεχομένου του όρου «εκπαιδευτικό έργο», των μοντέλων και των μορφών της αξιολόγησής του και δίνεται έμφαση στους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως αυτόνομου οργανισμού, με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας.
Λέξεις-κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Έννοια και περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου

Η εννοιολογική αποσαφήνιση του *εκπαιδευτικού έργου* έχει απασχολήσει τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από το 1983, όταν για πρώτη φορά χρησιμοποιείται ο όρος για να δηλώσει το αποτέλεσμα της λειτουργίας του σχο-

---

Ο κ. Παναγιώτης Μαντάς είναι Μόνιμος Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
Η κ. Ζαχαρούλα Ταβουλάρη είναι Σχολική Σύμβουλος 5ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής.
Ο κ. Θεόδωρος Δαλαβίκας είναι Εκπαιδευτικός Π.Ε, αποσπασμένος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 196

λικού θεσμού με έμφαση κυρίως στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού. Έκτοτε, το εκπαιδευτικό έργο προσλαμβάνει διάφορες σημασίες ανάλογα με το οπτικό πρίσμα που διερευνήθηκε το περιεχόμενό του.

Από τις αναφορές του όρου *εκπαιδευτικό έργο* στην ελληνική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δεν υπάρχει ομοφωνία για ένα γενικά αποδεκτό ορισμό του. Ο Γκότοβος (1984) ορίζει το εκπαιδευτικό έργο *ως το αποτέλεσμα της δράσης του εκπαιδευτικού ή είναι η ίδια η δράση που εκδηλώνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης,* ενώ ο Μπαλάσκας (1992) το ορίζει *ως το σύνολο των ενεργειών που καταβάλλουν η πολιτεία, οι τοπικοί παράγοντες και όλοι οι εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, προκειμένου ν' αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι εταίροι καθίστανται συνυπεύθυνοι για την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου.* Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι *στον όρο εκπαιδευτικό έργο, περιλαμβάνονται όλα τα προϊόντα του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο με την έννοια της παραγωγής όσο και με την έννοια της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των μελών του κοινωνικού συνόλου), ώστε οι πολίτες να καθίστανται ικανοί να κατανοούν τη συνέχεια, το νόημα και τις αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού και να συνεργάζονται με τους άλλους για τη δημιουργία μιας κοινωνίας δικαίου και αρμονικής συμβίωσης.* Ο Παπακωνσταντίνου (1993) ορίζει ότι *ως εκπαιδευτικό έργο μπορεί να νοηθεί το σύνολο ενεργειών και προσπαθειών, προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου και το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.*

Σύμφωνα με τον τελευταίο ορισμό το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης και σχεδιασμένης δραστηριότητας και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης, ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας συγκεκριμένου εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια ως προϊόν της διδακτικής πράξης.

Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ως *αξιολόγηση* νοείται η με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του (Ξωχέλλης, 2006). Ο όρος *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου,* δηλαδή, περιλαμ-

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 197

βάνει όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συνθέτουν τη θεσμοποιημένη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), με τον όρο *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* εννοούμε τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι καθώς και τον εντοπισμό των αιτίων που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Υπό αυτή την έννοια, δεν πρόκειται για μία απολογιστική ενέργεια, μία καταγραφή μόνο των επιδόσεων των εκπαιδευομένων ή των προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου.

Αναφερόμενοι στο θεσμικό πλαίσιο της Ελλάδας, ο όρος *εκπαιδευτικό έργο* άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στη δεκαετία του ’80, στο πλαίσιο της προσπάθειας να επαναπροσδιοριστεί το περιεχόμενο και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Με τον Νόμο 1566/85 για τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο όρος καθιερώθηκε επίσημα από την Πολιτεία. Στο σχέδιο Π.Δ./1988 και συγκεκριμένα στο άρθρο 1 σημειώνεται ότι *με τον όρο αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η συνεκτίμηση του συλλογικού και συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένους σχολικούς χώρους,* ενώ στο Π.Δ. 320/1993 ως *αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νοείται η εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας γενικά.* Ο Νόμος 2525/1997 ορίζει ότι *ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία.* Η ίδια οριοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου δίνεται στην Υ.Α. Δ2-1938/1998, όπου ορίζεται αναλυτικά ο σκοπός της αξιολόγησης *ως η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και σχέσης με τους μαθητές ... Έχει ως κύριο στόχο τη διασφάλιση σε όλους τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της δυ-*

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 198

νατότητας έγκαιρης και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης. Τέλος, στο Νόμο 2986/2002 που αναφέρεται στην *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις,* γίνεται αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο σε σχέση με τη σχολική μονάδα, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται ως ξεχωριστή διαδικασία. Ειδικότερα, στον συγκεκριμένο νόμο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ορίζεται όπως στον Ν. 2525/1997, προσθέτοντας ότι *συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας, δεδομένου ότι η ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.*

Ο ίδιος νόμος αναφέρεται στους φορείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που είναι: α) το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και β) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στις αρμοδιότητές τους:

α) Το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνει την ανάπτυξη και εφαρμογή προτύπων δεικτών και κριτηρίων για τη δυναμική αποτύπωση της κατάστασης καθώς και τον έλεγχο της αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της περιφέρειας όσο και σε εθνικό επίπεδο.

β) Το Π.Ι. αναλαμβάνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών με σκοπό να συμβάλει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

γ) Το Π.Ι. και το Κ.Ε.Ε. αναλαμβάνουν, σε συνεργασία μεταξύ τους, την ανάπτυξη διαύλων που θα συμβάλλουν στη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, αξιοποιώντας τα σχετικά δεδομένα και τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών. Η διάσταση αυτή αναφέρεται και στη στήριξη των καινοτομικών προσπαθειών των σχολικών μονάδων για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στη χώρα μας το εκπαιδευτικό έργο έχει αξιολογηθεί συστηματικά μόνο σε επίπεδο τάξης και περιορίστηκε στην αξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αξιολογείτο μέχρι το 1982 από τους επιθεωρητές με τη μορφή εκθέσεων. Οι εκθέσεις αυτές λειτούργησαν ως μηχανισμός ελέγχου, επιλογής και συμμόρφωσης σχετικά με την εφαρμογή των εντολών και οδηγιών που δίνονταν από τη διοικητική, εποπτική και επίσημα επιστημονική ιεραρχία στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Οι αντιδράσεις που έχουν ήδη καταγραφεί στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας καταδεικνύουν ότι η μορφή και το είδος του μηχανισμού αξιολόγησης δεν είναι ζήτημα τεχνικής απόφασης στο πλαίσιο της

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 199

εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά ένα ζήτημα με επιπτώσεις στον πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό χώρο (Σολομών, 1998). Για τους λόγους αυτούς υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, την έννοια, τους στόχους, τις λειτουργίες της, τις μορφές και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και την προσβασιμότητα στα αποτελέσματα και τους τρόπους αξιοποίησης αυτών.

Μοντέλα αξιολόγησης

Έχουν προταθεί πολλά μοντέλα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για να προσεγγίσουμε την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης θα αναφερθούμε συνοπτικά σε δύο πολύ γενικά μοντέλα, αντίθετα μεταξύ τους: Το *τεχνοκρατικό* και το *ανθρωπιστικό-πλουραλιστικό* μοντέλο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τον τεχνικό προσανατολισμό και την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα και το δεύτερο τον συμμετοχικό, ανθρωπιστικό προσανατολισμό και την ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα.

Το *τεχνοκρατικό μοντέλο* αξιολόγησης, που κυριάρχησε τις δεκαετίες του ’80 και ’90, προτείνει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με βάση τον βαθμό στον οποίο έχουν επιτευχθεί οι επιδιωκόμενοι στόχοι του, οι οποίοι εκφράζονται ποσοτικά με βάση συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης. Επιδιώκει τη σύγκριση του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού έργου ενός φορέα με το παραγόμενο από άλλους φορείς εκπαιδευτικό έργο και υπερτονίζει την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τους αρχικούς στόχους. Η αδυναμία του να δώσει στοιχεία σχετικά με τις δυνατότητες ή τις αδυναμίες ενός συστήματος που αξιολογείται, τα ποιοτικά δηλαδή χαρακτηριστικά του καθώς και η έμφαση που δίδεται στην επίτευξη των στόχων και τον έλεγχο και ταξινόμηση των αποτελεσμάτων, καθιστούν το μοντέλο αυτό ανεπαρκές για την αξιολόγηση στον χώρο της εκπαίδευσης, αφού βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν μπορεί να είναι μόνο η στατική, τυπική και διοικητική διαδικασία της μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου αλλά και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας της αποτελεσματικότητας στην παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999).

Οι νέες τάσεις που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο ως αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του τεχνοκρατικού μοντέλου, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ανθρωπιστικού-πλουραλιστικού μοντέλου. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου δίνουν έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης και μετατοπίζουν το ενδιαφέρον της αξιολογικής διαδικασίας από τον έλεγχο των στόχων στις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα νοήματα

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 200

που διαμορφώνονται. Τονίζουν την ανάγκη εντοπισμού των ελλείψεων και των ατελειών των αξιολογούμενων με σκοπό την ερμηνεία τους και τελικά τη βελτίωσή τους με τη λήψη ανάλογων παιδαγωγικών μέτρων. Η συγκεκριμένη διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξελίσσεται ταυτόχρονα με αυτή, ώστε να ανατροφοδοτείται και να βελτιώνεται συνεχώς. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η εμπλοκή του ίδιου του αξιολογητή στη διαδικασία ως συμβούλου που βασικό στόχο έχει την ανάπτυξη της ικανότητας της αυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου.

Η συγκεκριμένη αξιολογική προσέγγιση έχει δεχτεί κριτική για τον υποκειμενικό χαρακτήρα της, επειδή δεν χρησιμοποιεί αντικειμενικά και προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Επιπλέον, προκύπτουν δυσκολίες εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου, λόγω του πλήθους των δεξιοτήτων που απαιτούνται από τους αξιολογητές και της μεγάλης χρονικής διάρκειας που απαιτείται για την εφαρμογή του (Κατσαρού & Τσάφος, 2001).

Παρά τις αντιθέσεις στην προσέγγιση του θέματος όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση πιστεύουν ότι η αξιολόγηση πρέπει: α) να συμβάλει στη διερεύνηση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο, β) να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων, γ) να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων, δ) να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999).

Μορφές αξιολόγησης

Στον ευρωπαϊκό, κυρίως, χώρο μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικές μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ανάλογα με τη θέση του φορέα που πραγματοποιεί την αξιολόγηση σε σχέση με τον αξιολογούμενο: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση.

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

α. Επιθεώρηση. Πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση, που ταιριάζει σε γραφειοκρατικά συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, της οποίας

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 201

βασική λειτουργία είναι ο έλεγχος κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η επιθεώρηση, ως μορφή αξιολόγησης, διευρύνεται σε μια συνολικότερη θεώρηση της σχολικής μονάδας, με στόχο να διατυπωθούν κριτήρια που θα περιορίσουν τον υποκειμενικό χαρακτήρα των κρίσεων. Γι' αυτό τον λόγο συγκροτούνται ομάδες αξιολόγησης που αποτελούνται όχι μόνο από επιθεωρητές αλλά και από εκπαιδευτικούς (Cullingford, 1997).

β. Παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διάφορων παραμέτρων της εκπαίδευσης.

γ. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για αξιολογικές μελέτες που διεξάγονται σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο και αξιολογούν συγκεκριμένες πτυχές ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συγκεκριμένες μελέτες αναφέρονται στους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών, στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, στις αντιλήψεις και τις στάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις εκπαιδευτικές πρακτικές και γενικότερα στο σχολικό κλίμα.

Η *εσωτερική* αξιολόγηση διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες που ανήκουν στον οργανισμό ο οποίος αξιολογείται (Scriven, 1991). Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται σε *ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση* και σε *συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.*

Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση. Πρόκειται για μορφή αξιολόγησης κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική/εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατωτέρους στην ιεραρχία και ως εκ τούτου αυτού του είδους η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στον νόμο, στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας όσο και στην αλλαγή του σχολείου (Σολομών, 1999). Θεωρείται ως συμπληρωματική της εξωτερικής αξιολόγησης (ιδίως της επιθεώρησης) και εστιάζεται κυρίως στα άτομα και τις πρακτικές τους.

Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Πρόκειται για μια μορφή αξιολόγησης, βασικός στόχος της οποίας είναι η αλλαγή και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (συνήθως εκπαιδευτικούς, μαθητές, ακόμα και γονείς). Βασικό χαρακτηριστικό της είναι ότι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνουν ενεργά μέρος στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης. Η συλλογική

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 202

εσωτερική αξιολόγηση εντοπίζεται, κυρίως, σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και προϋποθέτει τη συγκέντρωση ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων σε τοπικό επίπεδο.

Στόχοι και πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στο να αναβαθμιστεί το σχολικό περιβάλλον ως βασικός συντελεστής μάθησης, να ενισχυθούν οι σχέσεις αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων και να συνειδητοποιήσουν όλοι όσοι εμπλέκονται την ανάγκη για μια συλλογική, ουσιαστική και συστηματική αντιμετώπιση των προβλημάτων. Στοχεύει, επίσης, στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αξιολόγηση τον ρόλο τους μέσα στο σχολείο, να ερμηνεύσουν τη στάση τους και, σταδιακά, να συνειδητοποιήσουν την προσωπική εκπαιδευτική θεωρία τους. Έτσι, θα προχωρήσουν όλοι οι παράγοντες της σχολικής μονάδας συνεργατικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης το οποίο, μακροπρόθεσμα, θα επιφέρει βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Η εσωτερική αξιολόγηση συμβάλλει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση του σχολείου με βάση τις δικές του δυνάμεις (Solomon, 1998) και εφοδιάζει τη σχολική μονάδα με μέσα βελτίωσης των διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, τους βοηθά να αισθανθούν περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ενώ ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους. Ενθαρρύνει, επίσης, την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και διερευνητικών δραστηριοτήτων σε επίπεδο σχολείου, ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, ενισχύει το κύρος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και μπορεί να συμβάλει στη συνδιαμόρφωση προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής με όρους «bottom-up», δηλαδή ουσιαστικής συμμετοχής και αυτενέργειας των «από κάτω» (Κατσαρού κ.ά., 2003).

Η εσωτερική αξιολόγηση αν και προτείνεται από τους μελετητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως η πιο αποτελεσματική μορφή αξιολόγησης, δεν μπορεί να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν διασφαλιστούν ορισμένες προϋποθέσεις (Σολομών, 1999) όπως: η αλλαγή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της αξιολόγησης, η αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες και ως προς τις εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης, η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 203

που πρέπει να ακολουθούν τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και απλουστεύσεις. Είναι, επίσης, απαραίτητο να τροποποιηθούν οι «κοινωνικές σχέσεις» που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων από κάθετες ιεραρχικές σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας.

Στον ευρωπαϊκό χώρο τα τελευταία χρόνια η συμμετοχική εσωτερική αξιολόγηση κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος στην εκπαίδευση. Η ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης στηρίζεται, κυρίως, στην ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας στην αξιολογική διαδικασία (McBeath, 2001). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας στην εσωτερική αξιολόγηση. Αυτή είναι πλέον υποχρεωτική σε 22 χώρες της Ε.Ε. και συνιστάται σε άλλες 6. Βασική επιδίωξη είναι να δοθούν κίνητρα για τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση και να γίνουν αλλαγές για την αξιοποίηση στοιχείων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Eurydice, 2004).

Επιπλέον, φαίνεται να υιοθετείται τα τελευταία χρόνια μια προσπάθεια συνδυασμού της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης βασιζόμενη στην αντίληψη ότι ουσιαστικές αλλαγές στα σχολεία δεν μπορούν να προκύψουν με διαδικασίες που έχουν φορά μόνο «από πάνω προς τα κάτω» (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που ξεκινούν και αναπτύσσονται στα σχολεία (bottom-up) και έχουν και την υποστήριξη της κεντρικής εξουσίας (McDonald, 2003).

Η αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλει την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήματα που αναφέρονται στο αντικείμενο και τον σκοπό της αξιολόγησης, στα κριτήρια και τις διαδικασίες υλοποίησής της, στους φορείς αξιολόγησης καθώς και στο πού και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της. Έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις από τους ερευνητές σχετικά με τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) πρέπει να περιλαμβάνει τέσσερις τουλάχιστον παραμέτρους: α) τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία και τις παντός είδους οδηγίες για τη διδασκαλία και τη μάθηση, β) την υλικοτεχνική υποδομή της εκπαίδευσης, σε συνάρτηση με τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους, γ) τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ως βασικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δ) τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επομένως, εκτείνεται αφενός σε θεσμικό-οργανωτικό και αφετέρου σε ατομικό επίπεδο. Το θεσμικό-οργανωτικό (μακροδιδακτικό) επίπεδο αναφέρεται στον γενικό σκοπό, τους στόχους της εκπαίδευσης και το σύνολο των ενεργειών και των παρεμβάσεων σε όλα τα επί-

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 204

πεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ το ατομικό (μικροδιδακτικό) επίπεδο αναφέρεται στην αξιολόγηση της δραστηριότητας των συμμετεχόντων ατόμων (κυρίως του εκπαιδευτικού και του μαθητή). Όλες οι παραπάνω παράμετροι εντάσσουν το εκπαιδευτικό έργο στη συστημική προσέγγιση του σχολείου ως οργανισμού (Σαΐτης, 2000).

Η αντίληψη ότι κάθε σχολείο έχει τη δική του ιδιαιτερότητα και το δικό του προφίλ και το γεγονός ότι στο σχολείο αναπτύσσεται από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια πολυπαραγοντική δυναμική οδήγησαν στην υιοθέτηση νέων δεικτών αξιολόγησης με παράλληλη μετακίνηση της έμφασης από την αξιολόγηση των προσώπων στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Παπαναούμ, 2000).

Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Ο όρος *αξιολόγηση σχολικής μονάδας* αναφέρεται στην αποτίμηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, την απόδοση αξίας συνολικά στο παραγόμενο από αυτό εκπαιδευτικό έργο με στόχο τη διερεύνηση τρόπων βελτίωσής του. Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική:

Εσωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας διενεργείται από όλους τους παράγοντες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τη σχολική μονάδα (εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό του σχολείου, μαθητές, διοίκηση και γονείς) που καλούνται να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπους που θεωρούν καταλληλότερους. Αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου και αντανακλά τις ιδιαιτερότητές του και την κουλτούρα που αναπτύσσει. Αν και η διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης κάθε σχολείου είναι μοναδική, όμως δεν αποκλείεται η διαμόρφωση ενός πλαισίου που θα μπορεί να μετασχηματίζεται ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βασικά στοιχεία κάθε πλαισίου εσωτερικής αξιολόγησης είναι τα εξής (Mac Beath, 2001):

1. *Η ενιαία φιλοσοφία,* δηλαδή ένα σύνολο από πεποιθήσεις και συναφείς παραδοχές που στηρίζουν κάθε φορά το εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης, τις επιδιώξεις μιας τέτοιας προσπάθειας και τις προϋποθέσεις που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να υλοποιηθεί επιτυχώς η εσωτερική αξιολόγηση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Σολομών, 1999).

2. *Οι κατευθυντήριοι άξονες* για τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης. Αναφέρονται στη ρύθμιση των διαδικασιών και της δράσης, συντελεστής που είναι πι-

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 205

θανό να συμβάλει στην επιτυχία της εσωτερικής αξιολόγησης (MacBeath, 2001). Για την υλοποίηση των διαδικασιών της εσωτερικής αξιολόγησης απαραίτητα κρίνονται: η *συνειδητοποίηση* από τους συμμετέχοντες των *στόχων* της, η *δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας* και η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης και ευρείας συναίνεσης, η *τήρηση εχεμύθειας* και η *εξασφάλιση της βοήθειας ενός κριτικού φίλου,* ενός εξωσχολικού δηλαδή παράγοντα, που θα μπορέσει να υποστηρίξει τους συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης.

3. *Τα κριτήρια ποιότητας,* στην επιλογή των οποίων συμμετέχουν όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας. Είναι απαραίτητο να υπάρξει συμφωνία ύστερα από διαπραγμάτευση ανάμεσα στους συμμετέχοντες πάνω στο τι θα αξιολογηθεί.

4. *Η οργάνωση των διαδικασιών της αξιολόγησης.* Με τον όρο αυτό εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα προσεγγίσει την αυτοαξιολόγησή του. Είτε θα επιχειρήσει αυτοαξιολόγηση σε όλους τους τομείς είτε θα εστιάσει σε έναν ή δύο συγκεκριμένους τομείς του εκπαιδευτικού έργου. Στη λογική αυτή στηρίζεται μια προτεινόμενη μορφή διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης που προβλέπει την ύπαρξη δύο φάσεων (Σολομών, 1999): τη διαγνωστική όπου γίνεται η συνολική εκτίμηση της σχολικής μονάδας και τη διερευνητική όπου επιχειρείται μια πιο συστηματική διερεύνηση και αποτίμηση των δεικτών ποιότητας που έχουν επιλεγεί κατά την προηγούμενη φάση.

5. *Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της αξιολογικής έρευνας.* Με τον όρο αυτόν εννοούμε τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προκειμένου να συλλεγούν δεδομένα τα οποία θα αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1997). Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι είτε ποσοτικές, στο πλαίσιο της θετικιστικής/εμπειρικής προσέγγισης, είτε ποιοτικές, στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (Carr & Kemmis, 1997). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις παρακάτω μεθόδους αξιολόγησης: *α) Συνεντεύξεις, β) Ερωτηματολόγιο, γ) Επισκόπηση (survey), δ) Ανάλυση κειμένων/τεκμηρίων, ε) Προσωπικά ημερολόγια, στ) Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφηση.*

Στην Ελλάδα, κατά το χρονικό διάστημα 1997-1999 συντάχθηκε ένας *Οδηγός Αξιολόγησης* και πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές για την αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας. Ο Οδηγός Αξιολόγησης συντάχθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του Νόμου 2525/1997, με πρωτοβουλία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και περιελάμβανε επιμέρους δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε τέσσερις θεματικές περιοχές: διαχείριση και αξιοποίηση πόρων, σχέσεις-κλίμα, εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 206

Η πρώτη εφαρμογή με τίτλο *Πειραματικό Πρόγραμμα Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα* έγινε στο πλαίσιο ενός έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σολομών, 1999) και αφορούσε στην επεξεργασία ενός συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα σε τρεις τομείς: δεδομένα, διαδικασίες, αποτελέσματα.

Η δεύτερη εφαρμογή έγινε στο πλαίσιο του *Ευρωπαϊκού Πιλοτικού Προγράμματος για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης* στο οποίο έλαβαν μέρος πέντε σχολικές μονάδες από την Ελλάδα σε σύνολο 101 από δεκαεπτά ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν σε τέσσερις τομείς: εκπαιδευτικά επιτεύγματα, διαδικασίες σε επίπεδο τάξης, διαδικασίες σε επίπεδο σχολείου και περιβάλλον του σχολείου. Από τα αποτελέσματα των δύο πιλοτικών προγραμμάτων κατέστη σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί την κατάλληλη αφετηρία για την ομαλή εισαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006).

Εξωτερική αξιολόγηση σχολικής μονάδας

Η εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνει να αντικατασταθεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης ή σε άλλες περιπτώσεις με ένα συνδυασμό της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση. Στις χώρες όπου εξακολουθεί να εφαρμόζεται η εξωτερική αξιολόγηση παρουσιάζονται δύο βασικές τάσεις. Η μία έχει βασικό στόχο να βοηθήσει τα σχολεία να γίνουν κέντρα ποιότητας, προσφέροντάς τους βοήθεια στο εγχείρημα της εσωτερικής αξιολόγησης που αναλαμβάνουν. Η δεύτερη τάση, όμως, στοχεύει στον έλεγχο του βαθμού στον οποίο κάθε σχολείο ευθυγραμμίζεται με κριτήρια που έχουν θέσει άλλοι γι' αυτό (Eurydice, 2004).

Ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορεί να πάρει – σύμφωνα με τον Alvik (1997)– τρεις μορφές:

α) Παράλληλη μορφή. Το σχολείο και η εξωτερική ομάδα αξιολόγησης διενεργούν ξεχωριστά τις αξιολογήσεις τους. Έπειτα μπορούν να αντιπαραβάλουν τα αποτελέσματα της καθεμιάς και να εξάγουν συμπεράσματα.

β) Διαδοχική μορφή. Η σχολική μονάδα διενεργεί εσωτερική αξιολόγηση και στη συνέχεια η ομάδα της εξωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ως βάση για τη δική της αξιολόγηση ή το αντίστροφο.

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 207

γ) Συνεργατική μορφή. Οι δύο ομάδες (εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης) συζητούν τη διαδικασία της αξιολόγησης και διαπραγματεύονται τα κριτήρια ποιότητας που θα χρησιμοποιηθούν, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κίνητρα που τις ωθούν στην αξιολόγηση, όπως και τις διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες μπορούν να εξετάσουν τη σχολική μονάδα.

Η συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα, αφού μέσα από την αλληλεπίδρασή τους οι δύο αξιολογήσεις μπορούν να εμπλουτιστούν αμοιβαία και ταυτόχρονα να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους. Το σημείο ισορροπίας ανάμεσα στην εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση εξαρτάται από τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, διαπιστώνεται στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μια μετακίνηση του ενδιαφέροντος από την αξιολόγηση των ατόμων στην αξιολόγηση των συστημάτων και μια ισχυρή τάση για στροφή προς την υιοθέτηση μεθόδων εσωτερικής αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η εξωτερική αξιολόγηση λειτουργεί συμπληρωματικά υποστηρίζοντας το σχολείο στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής του. Διαπιστώνεται, επίσης, η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης ως βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην «κοινωνία της γνώσης» και τάσεις αποκέντρωσης της λειτουργίας του σχολείου με βάση τη λογική και τις αρχές της οικονομίας και της παραγωγής. Τονίζεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία η εσωτερική αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού διαμορφώνουν μια διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, στο οποίο η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ενισχύει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

Alvik, T. (1997). *School self-evaluation*: *A whole school approach.* Dundee: CIDREE.

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.

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 208

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Έκφραση.

Cullingford, C. (1997): *Assessment versus Evaluation.* London: Cassell.

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Brussels: Eurydice European Unit in: http://www.eurydice.org

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας,* 1, 49-76.

Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,* 46-70. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2001). Εφαρμόζοντας το Πειραματικό Πρόγραμμα «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός Έργου στη Σχολική Μονάδα»: Το Παράδειγμα των Διερευνητικών Πρακτικών. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;,* 206-213. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών. *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

MacDonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies,* 35 (2), 139–49.

Mcbeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;,* 157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαλάσκας, Κ. (1992). Το Εκπαιδευτικό Έργο: Από τον προβληματισμό στον προσδιορισμό και τον σχεδιασμό του. *Εκπαιδευτικό Έργο: Προβληματισμός, Σχεδιασμός, Υλοποίηση, Αξιολόγηση,* 24-35. Αθήνα: ΟΛΜΕ.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο.* Αθήνα: Έκφραση.

Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα,* 11-21. Θεσσαλονίκη.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Ατραπός.

16MANTAS:Layout 1 6/22/09 3:07 PM Page 209

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus.* Newbury Park CA: Sage.

Solomon, J. (1998). *Trends in the Evaluation of Education Systems: School (Self) Evaluation and Decentralization.* Pedagogical Institute, Department of Evaluation and European Commission DG XXII, Athens.

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

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Νόμος 1566/85
Σχέδιο Π.Δ./1988
Π.Δ. 320/1993
Νόμος 2525/1997
Υ.Α. Δ2-1938/1998
Νόμος 2986/2002