

ΕΠΕΑΕΚ Ενέργεια 1.1.α
ΕΡΓΟ ΣΕΠΠΕ

Πειραματικό Πρόγραμμα:
Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός
του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΤΜΗΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΥ ΚΟΙΝΩΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΞΗΣ



Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα

Επιμέλεια - Εισαγωγή: **Ιωσήφ Σολομών**, Επιστημονικός Υπεύθυνος

ΑΘΗΝΑ 1999

- Ενέργεια 1.1.α: «Προγράμματα Βιβλία»
- Επιστημονικός Υπεύθυνος Ενέργειας: Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Έργο Νο 11: « Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (ΣΕΠΠΕ)
- Επιστημονικός Υπεύθυνος Έργου: Νικόλαος Αλεξανδρής
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πειραιά
Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μέλη συγγραφικής ομάδας:

Ιωσήφ Σολομών, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πάτρας (Συντονιστής)

Κώστας Αρβανιτάκης, αποσπασμένος εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Αναστασία Κότσιρα, αποσπασμένη εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Ζωή Μπέλλα, Διευθύντρια Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Άννα Τσατσαρώνη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πάτρας

Στη συγγραφή συμμετείχαν οι:

Διονύσιος Δράκος, εκπαιδευτικός

Σοφία Εμμανουήλ, εκπαιδευτικός

Ελένη Κατσαρού, αποσπασμένη εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Παύλος Καπίδης, αποσπασμένος εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Ειρήνη Λουλακάκη, αποσπασμένη εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Άννα Σταυρίδου, αποσπασμένη εκπαιδευτικός, Π.Ι.

Επίσης, στη συγγραφή συνέβαλαν οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

Σταύρος Μποφυλάτος

Αγνή Παύλου

Άννα Σμυρνιωτοπούλου

Το Πειραματικό Πρόγραμμα “Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα” υλοποιείται από το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με μέλη της Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Κοινότητας.

Επιστημονικός Υπεύθυνος του Προγράμματος: Ιωσήφ Σολομών, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πάτρας.

Μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Προγράμματος είναι οι: Χ. Δούκας (Πάρεδρος Π.Ι.), Α. Κότσιρα, Α. Κωστάκη (Πάρεδρος Π.Ι.), Ζ. Μπέλλα, Γ. Πασιάς, Α. Τσατσαρώνη.

Μέλη της Ομάδας Επιστημονικής Υποστήριξης είναι οι: Κ. Αρβανιτάκης, Π. Καπίδης, Ε. Κατσαρού, Ε. Λουλακάκη, Σ. Μποφυλάτος, Α. Παύλου, Α. Σμυρνιωτοπούλου, Α. Σταυρίδου, αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	9
Μέρος Α΄ : ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Κεφάλαιο 1. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας.	15
Κεφάλαιο 2. Ένα Πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού: τα Συστατικά Στοιχεία του.	21
Κεφάλαιο 3. Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου.	25
Κεφάλαιο 4. Δομή και Λογική των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου.	29
ΜΕΡΟΣ Β΄ : ΥΛΙΚΑ	
Υλικό 1. Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης: «Στοιχεία του Σχολείου». Ένας Περιγραφικός Κατάλογος.	39
Υλικό 2. Δείκτες Ποιότητας Εκπαιδευτικού Έργου: Ένα Θεματικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο.	65
Υλικό 3. Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας: Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο.	137
Υλικό 4. Προγραμματισμός και Ανάπτυξη Δράσης στη Σχολική Μονάδα: Ένα Ενδεικτικό Πλαίσιο.	149
Υλικό 5. Μέθοδοι και Τεχνικές Συλλογής και Επεξεργασίας Πληροφοριών: Ορισμένα Στοιχεία.	157
ΜΕΡΟΣ Γ΄ : ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα 1. Αποσπάσματα από το Τεχνικό Δελτίο του Πειραματικού Προγράμματος: Στόχοι και Μεθοδολογία.	171
Παράρτημα 2. Στοιχεία από την Πρόοδο του Πειραματικού Προγράμματος.	179
Παράρτημα 3. Γενική Βιβλιογραφία για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.	189
Παράρτημα 4. Έντυπα Μητρώου Συνεργατών και Παρατηρήσεων.	203

Τα ζητήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης απασχολούν έντονα σήμερα την κοινή γνώμη, τους συντελεστές του σχολείου, τους ερευνητές και τους υπευθύνους λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα. Στη χώρα μας για μια μεγάλη χρονική περίοδο υπήρξε στασιμότητα στο χώρο της αξιολόγησης οφειλόμενη σε ιδιαίτερους ιστορικούς λόγους. Σήμερα όμως είναι πλέον επείγον να δοθεί ώθηση στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε εκείνες τις μορφές της που μπορούν να λειτουργήσουν, στις συνθήκες της χώρας μας, καλύτερα ως μέσα βελτίωσης και ανάπτυξης του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Τμήμα Αξιολόγησης, που δραστηριοποιήθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στα ζητήματα αυτά, έχει αναλάβει και συμμετάσχει σε μια σειρά από σημαντικές μελέτες και πρωτοβουλίες σε εθνικό και διεθνές επίπεδο: ευρωπαϊκά προγράμματα, συμμετοχή σε ευρωπαϊκές έρευνες και μελέτες, διοργάνωση διεθνών συνεδρίων κ.ο.κ. Μια από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες του ήταν η συστηματική ανάπτυξη και η δοκιμή σε πειραματικό επίπεδο ενός τρόπου και ενός πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση του σχολείου στην Ελλάδα και ενός συστήματος άντλησης και αξιοποίησης σημαντικών εκπαιδευτικών πληροφοριών.

Αποσκοπώντας, αφενός, στην ανάπτυξη του διαλόγου για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και, αφετέρου, στην υποστήριξη των σχολείων που πραγματοποιούν ή θα πραγματοποιήσουν προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης, αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε ένα μέρος του υλικού που παρήχθη από το Τμήμα Αξιολόγησης στο πλαίσιο του πειραματικού προγράμματος του έργου ΣΕΠΠΕ με τίτλο «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα». Προσκαλούμε ταυτόχρονα την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα να συμβάλει με τις παρατηρήσεις της και τη συνεργασία της στην ολοκλήρωση και τη βελτίωσή του.

Θεόδωρος Γ. Εξαρχάκος
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πρόλογος

Η ανάγκη αναδιάρθρωσης του σχολείου στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών αλλαγών είναι αναμφισβήτητη. Η μορφή του, η οργάνωσή του, τα μέσα του, το περιεχόμενό του, το προσωπικό του, η “κουλτούρα” του, οι διδακτικές πρακτικές του και τα αποτελέσματά του στη μόρφωση των νέων πολιτών, είναι σήμερα αντικείμενα μελέτης, κριτικής και αναθεώρησης διεθνώς.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του σχολείου και η διερεύνηση τρόπων βελτίωσης ή αλλαγής του είναι τα τελευταία χρόνια έργο διαφόρων ερευνητικών σχολών και ποικίλων εκπαιδευτικών φορέων και κρατικών οργανισμών, ενώ οι διεθνείς συνεργασίες με αυτό το αντικείμενο πολλαπλασιάζονται.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη αλλά ισχυρή τάση, συνδεδεμένη σε ένα βαθμό με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα τελευταία τρία χρόνια στο Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δουλέψαμε για την επεξεργασία ενός συστήματος άντλησης εκπαιδευτικής πληροφορίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα, επικεντρώνοντας ιδιαίτερα στην αυτοαξιολόγηση και συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε μια τέτοια προοπτική. Τα προϊόντα αυτής της εργασίας είχαμε την ευκαιρία να τα δοκιμάσουμε, να τα αξιολογήσουμε και να τα βελτιώσουμε στην πράξη μέσα από τη συνεργασία μας με ένα μικρό αριθμό σχολείων στο πλαίσιο ενός πειραματικού προγράμματος που ξεκίνησε στα τέλη του 1997 και βρίσκεται σήμερα σε εξέλιξη. Πρόκειται για το πειραματικό πρόγραμμα με τίτλο “Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα”, ένα πρόγραμμα του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) της Ενέργειας 1.1.α (Προγράμματα – Βιβλία) του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ, που πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στην παρούσα έκδοση παρουσιάζεται το πλαίσιο, το περιεχόμενο και ένα μέρος του υλικού αυτού του πειραματικού προγράμματος. Κυριότεροι στόχοι της έκδοσης είναι:

- η συμμετοχή στον τρέχοντα διάλογο για την εκπαιδευτική αξιολόγηση,
- η παρουσίαση ενός ενδεικτικού πλαισίου εργασίας για τα σχολεία που πραγματοποιούν ή θα πραγματοποιήσουν ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης,
- ο έλεγχος του υλικού από την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα σε μια προοπτική συνεχιζόμενης αναπροσαρμογής του.

Και βέβαια, γενικότερος στόχος είναι η διάδοση και η εδραίωση μιας μορφής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που είναι ταυτόχρονα “φιλική” και ουσιαστική στην κατεύθυνση της αλλαγής ή βελτίωσης του σχολείου, των πρακτικών του και των μορφωτικών επιτευγμάτων του.

Στο πρώτο μέρος αυτής της έκδοσης αναπτύσσεται το προτεινόμενο πρότυπο, σε σχέση με τις διάφορες ιστορικές και σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης, και παρουσιάζονται τα συστατικά του στοιχεία, τα οποία κρίθηκαν αναγκαία για τη συστηματοποίηση και την υποστήριξη της εσωτερικής αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Επίσης παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές που διέπουν το προτεινόμενο πρότυπο καθώς και η λογική που στηρίζει τη δομή και το περιεχόμενο του βασικότερου, ίσως, εργαλείου της εσωτερικής αξιολόγησης, των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ορισμένα από τα επιμέρους “υλικά” ή τα “εργαλεία” που μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη των σχολικών μονάδων να συστηματοποιήσουν και να αξιολογήσουν καλύτερα την εργασία της εσωτερικής αξιολόγησης. Τα υλικά αυτά είναι ήδη υπό δοκιμή στα σχολεία που συμμετέχουν στον πειραματισμό.

Αναλυτικά:

- τα *Υλικά 1* περιλαμβάνουν έναν περιγραφικό κατάλογο των στοιχείων εκείνων που συλλέγουν οι σχολικές μονάδες, παράλληλα με τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με τη βοήθεια Εντύπων Πινάκων και, σύντομα, με τη βοήθεια ενός Λογισμικού Καταγραφής Εκπαιδευτικών Δεδομένων. Πρόκειται για μια σειρά από πληροφορίες κυρίως με ποσοτικοποιημένη μορφή, τις οποίες οι σχολικές μονάδες μπορούν να χρησιμοποιούν για τη διερεύνηση συγκεκριμένων ζητημάτων στη διάρκεια της αυτοαξιολόγησης. Επίσης μπορούν να τις ανταλλάσσουν μεταξύ τους διαμέσου του ηλεκτρονικού Δικτύου Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης, στο οποίο εντάσσονται. Προοπτικά, εφόσον η συλλογή αυτών των στοιχείων γενικευθεί, ορισμένα από αυτά τα στοιχεία θα συγκροτήσουν δείκτες για την αξιολόγηση ευρύτερων συνόλων εκπαιδευτικής πραγματικότητας, π.χ. σε επίπεδο βαθμίδας, περιφέρειας ή χώρας.
- τα *Υλικά 2* περιλαμβάνουν το κυρίως σώμα των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου και των Θεματικών Περιοχών στις οποίες υπάγονται. Πρόκειται για ένα αναλυτικό, ενδεικτικό πλαίσιο για τη θεματική και μεθοδολογική συστηματοποίηση της διερεύνησης των διαφόρων ζητημάτων που αφορούν το σχολείο, τις συνθήκες -τις πρακτικές του και τα αποτελέσματά τους- και μπορεί να λειτουργήσει σαν ένα εργαλείο για τα σχολεία που εμπλέκονται σε ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης.
- τα *Υλικά 3* προσφέρουν ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τη διοργάνωση διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης στο χρόνο, προτείνοντας τη διαίρεση της δουλειάς σε φάσεις, τρόπους κατανομής των συμμετεχόντων σε ομάδες, τρόπους προσέγγισης και αποφυγής προβλημάτων, τρόπους σύνταξης εκθέσεων αυτοαξιολόγησης κ.ο.κ.
- τα *Υλικά 4* αναφέρονται σε έναν ενδεικτικό τρόπο κατασκευής και παρακολούθησης ενός προγράμματος δράσης, που θα απορρέει από τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, και παρέχουν μια σειρά από σχετικά παραδείγματα.
- στα *Υλικά 5* γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων μεθόδων και τεχνικών συλλογής δεδομένων, που μπορούν να χρησιμεύσουν στη διερεύνηση διαφόρων πτυχών της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Τέλος,

- στο *Παράρτημα 1* παρουσιάζονται αποσπάσματα του Τεχνικού Δελτίου του πειραματικού προγράμματος, τα οποία αναφέρονται αναλυτικότερα στους στόχους και τη μεθοδολογία του.
- στο *Παράρτημα 2* παρέχονται ορισμένες πληροφορίες σχετικά με την πορεία του πειραματικού προγράμματος και παρατίθενται αποσπάσματα από τις εκθέσεις εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησής του, με έμφαση στην αποδοχή του προγράμματος από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αλλά και στους ενδιασμούς ή τα προβλήματα που αντιμετώπισαν.
- Η έκδοση ολοκληρώνεται με μια γενική, ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο *Παράρτημα 3*.

Όπως προαναφέρθηκε, κύριος στόχος της έκδοσης είναι ο έλεγχος της πρότασης και του υλικού της από την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα και η πρόκληση ανατροφοδότησης κάθε είδους. Επίσης, κάτι που θέλουμε να πετύχουμε και μέσα από αυτή την έκδοση είναι η δημιουργία ενός μητρώου ατόμων ή φορέων, που θέλουν και μπορούν να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους στην υποστήριξη του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος και των προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης που διενεργούν σχολεία εντός ή εκτός πειραματικού προγράμματος. Για αυτούς τους σκοπούς, στο *Παράρτημα 4* περιλαμβάνονται σχετικά έντυπα, τα οποία προσκαλούνται να συμπληρώσουν όσοι επιθυμούν να συμβάλουν σε αυτή την προσπάθεια και να τα αποστείλουν στην παρακάτω διεύθυνση:

Τμήμα Αξιολόγησης – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Ο.Ε.Υ. Πειραματικού Προγράμματος
“Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός
του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα”
Μεσογείων 396, Τ.Κ. 153 41
e-mail: eval@pi-schools.gr
τηλ: 60 16 377 - 60 16 386
fax: 60 16 386

Επίσης, τα έντυπα διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Internet (<http://www.pi-schools.gr>) ή σε δισκέτα P.C. από την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης του Τμήματος Αξιολόγησης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη του Τμήματος Αξιολόγησης για τη στήριξη του προγράμματος και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του υλικού του, καθώς και για τη συμβολή τους στην εξασφάλιση της προοπτικής του να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Ευχαριστώ, επίσης, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και της Ομάδας Επιστημονικής Υποστήριξης για την ανεκτίμητη συνεισφορά τους και ιδιαίτερος την Αναστασία Κότσιρα για τη συμβολή της στην επιστημονική επιμέλεια των κειμένων. Τον Αποστόλη Ανδρέου, Επίκουρο Καθηγητή, Α.Π.Θ., εξωτερικό αξιολογητή του προγράμματος για το πρώτο έτος εφαρμογής, ευχαριστώ για τις πολύτιμες υποδείξεις του.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω τους και τις εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν τα προηγούμενα έτη με το Τμήμα Αξιολόγησης για την ανεκτίμητη συνεισφορά τους στην έρευνα και στην κοπώδη προεργασία για τη διαμόρφωση της πρότασης και του υλικού και ιδιαίτερος την Αγγελική Στασινοπούλου-Σκιαδά, καθώς και την Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα, τη Χαρά Δημητράκοπούλου, τη Ζωή Πολυμεροπούλου, την Έλενα Σοφιανού και το Γιώργο Πασιά.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων σχολείων για τη συνεργασία τους και την πολύτιμη συνεισφορά τους στη δοκιμή και διαμόρφωση του προτεινόμενου προτύπου εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού και στη συνολική επιτυχία του πειραματικού προγράμματος. Ο κατάλογος των συμμετεχόντων σχολείων παρατίθεται στο Παράρτημα 2 ενώ τα ονόματα των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων του προγράμματος στα σχολεία εμφανίζονται στην ηλεκτρονική σελίδα του προγράμματος στη διεύθυνση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (www.pi-schools.gr). Σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, στους συναδέλφους τους σε όλη τη χώρα και κυρίως στους μαθητές τους αφιερώνεται αυτή η εργασία.

Ιωσήφ Σολομών
Επιστημονικός Υπεύθυνος
του Πειραματικού Προγράμματος



Μέρος Α΄ Εισαγωγή

Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Συλλογική Εσωτερική Αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας

Τα τελευταία χρόνια γύρω από τα ζητήματα της αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον και ένταση στη χώρα μας και διεθνώς. Οι στόχοι και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στη σύγχρονη εποχή δεν είναι εύκολο να οριστούν με ενιαίο τρόπο. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται μεγάλη ποικιλία ορισμών (Murphy & Torrance 1987, Simons 1987, Norris 1990). Παρά τις διαφορές, τείνει να είναι πλέον κοινή πεποίθηση μεταξύ αναλυτών και υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

1. να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
2. να προωθεί διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
3. να υποστηρίζει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
4. να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στις χώρες της Ευρώπης και σε πολλές άλλες χώρες αναπτύσσονται τις τελευταίες δεκαετίες διάφορες μορφές και συστήματα αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των ιδιαίτερων ιστορικών εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε χώρας (O.E.C.D 1991, 1994, Solomon 1998). Παρ' όλη την πολυμορφία των πρακτικών αξιολόγησης μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους αξιολόγησης της εκπαίδευσης, ως προς τη θέση του φορέα που εκτελεί την αξιολόγηση σε σχέση με τη σχολική μονάδα: την εξωτερική αξιολόγηση και την εσωτερική αξιολόγηση.

Εξωτερική Αξιολόγηση

Η εξωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου και ανήκουν στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή αναλαμβάνουν με ανάθεση, διατηρώντας μια θέση σχετικής αυτονομίας ως προς τη διοίκηση, το ρόλο της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα της εξωτερικής αξιολόγησης συνδέονται συχνά με άμεσες εξωτερικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς ή και τα σχολεία, π.χ. σε ό,τι αφορά την προαγωγή του προσωπικού, τη χρηματοδότηση του σχολείου κ.ο.κ.

Σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα η εξωτερική αξιολόγηση παίρνει διαφορετικές μορφές. Θα αναφερθούμε παρακάτω συνοπτικά σε ορισμένες από αυτές.

1. Επιθεώρηση

Η επιθεώρηση είναι η συνηθέστερη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης και εκτελείται με την ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο. Ως μορφή εξωτερικής αξιολόγησης η επιθεώρηση εμφανίζεται σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση της μαζικής εκπαίδευσης, στις αρχές του 19ου αιώνα, στις περισσότερες χώρες της Δύσης. Βασική λειτουργία της

επιθεώρησης είναι ο έλεγχος της εφαρμογής της εκπαιδευτικής νομοθεσίας από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως σε ό,τι αφορά την ποιότητα της διδασκαλίας και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενίοτε και ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά τους. Η μορφή της επιθεώρησης δεν είναι παντού και πάντοτε ενιαία. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές ως προς μια σειρά από χαρακτηριστικά όπως:

- τα πρόσωπα που ασκούν την επιθεώρηση,
- το φάσμα των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών και τον αποφασιστικό ή μη χαρακτήρα των κρίσεών τους,
- τις μεθόδους και τα εργαλεία της αξιολόγησης κ.ο.κ. (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου 1994, Broadfoot 1996, Σολομών 1999).

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η επιθεώρηση έχει ορισμένα πλεονεκτήματα:

- είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και συμβατική μορφή εξωτερικού ελέγχου που ανταποκρίνεται στις παραστάσεις του κοινού,
- δρα αμέσως ή εμμέσως ως κίνητρο για την τήρηση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής εργασίας,
- εξυπηρετεί την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας,
- μπορεί να συμβάλλει στον εντοπισμό λανθάνοντων προβλημάτων και στη μεθόδευση της επίλυσής τους,
- εκτελείται από συγκεκριμένα πρόσωπα ή φορείς κύρους, που δεν έχουν άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα, κάτι που θεωρείται ότι συμβάλλει στην αξιοπιστία των κρίσεων,
- γίνεται περιοδικά σε συγκεκριμένο και σχετικά περιορισμένο χρόνο και δεν προσθέτει απασχόληση στους εκπαιδευτικούς,
- καθώς οι ίδιοι επιθεωρητές εξετάζουν διάφορα σχολεία, ενισχύεται η συγκρισιμότητα των κρίσεων και έτσι διευκολύνονται προτάσεις βελτίωσης ευρύτερης εμβέλειας.

Από την άλλη, ο αντίλογος προς τη μορφή της επιθεώρησης είναι έντονος και εντοπίζεται στις ακόλουθες αδυναμίες:

- επικεντρώνεται στις ικανότητες των προσώπων και στα μετρήσιμα ή παρατηρήσιμα αποτελέσματα της διαδικασίας και παραμερίζει μια σειρά από άλλα στοιχεία που, ενδεχομένως, συμβάλλουν στην ποιότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου,
- περιορίζεται σε μια απλοϊκή αποτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια τυπική εικόνα, συχνά ψευδής ή άδικη,
- δεν προάγει τη συνειδητοποίηση και την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών αλλά το φόβο και την τυφλή υπακοή, κάτι που δεν συνάδει με τον σύγχρονο ρόλο τους,
- απορρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου, λόγω του άγχους που δημιουργείται από την παρουσία του εξωτερικού παράγοντα,
- προάγει τον ατομισμό και αποσυνθέτει το συλλογικό πνεύμα της σχολικής μονάδας,
- τα κριτήρια της επιθεώρησης είναι συχνά άρρητα και ασαφή,
- συχνά συνοδεύεται από προκατάληψη και αστήριχτες υποκειμενικές κρίσεις, στοιχείο που ενισχύει την αμφισβήτησή της εκ μέρους των εκπαιδευτικών,
- τα αποτελέσματά της δεν γίνονται εύκολα κτήμα των εκπαιδευτικών και δεν συμβάλλουν στη δραστηριοποίησή τους για τη βελτίωση του σχολείου και των πρακτικών τους,
- τα αποτελέσματα της επιθεώρησης δεν έχουν πληροφοριακή αξία που να ξεπερνά τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και το συγκεκριμένο σχολείο και έτσι δεν χρησιμεύουν στην ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Cullingford 1997, Hopkins 1997).

Σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών, η επιθεώρηση ως μορφή αξιολόγησης έχει τα τελευταία χρόνια αρχίσει να τροποποιείται. Σημειώνουμε μόνο:

α. την τάση να μη στρέφεται μόνο (ή τόσο) στην αξιολόγηση των ατόμων και των διδακτικών πρακτικών τους ούτε να επικεντρώνει μόνο στα μετρήσιμα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά να

επιδιώκει τη συνολικότερη θεώρηση του σχολικού ιδρύματος και του εκπαιδευτικού έργου,
β. την τάση διαμόρφωσης σαφέστερων και ρητών κριτηρίων και διαδικασιών, προκειμένου να περιορίζεται ο υποκειμενισμός των κρίσεων,
γ. την τάση συγκρότησης ομάδων επιθεώρησης με μέλη τόσο επαγγελματίες επιθεωρητές όσο και κοινούς εκπαιδευτικούς και εντεταλμένους ιδιώτες, προκειμένου να περιορίζεται η αυθαιρεσία των κρίσεων (Altrichter & Specht 1998, Gray & Wilcox 1995).

Οι θέσεις των διαφόρων παραγόντων της εκπαίδευσης απέναντι στην επιθεώρηση εξαρτώνται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα καθώς και από την ιστορική εξέλιξη του θεσμού της αξιολόγησης σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην Ελλάδα η επιθεώρηση υπήρξε, ως το 1982, οπότε καταργήθηκε, ο κύριος θεσμός και μορφή αξιολόγησης. Φορτωμένη με ένα παρελθόν και με παραστάσεις ελέγχου νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών, έχει πάρει τη θέση του φόβητρου σε μια έντονη διαμάχη μεταξύ Υπουργείου και Συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών (Ανδρέου 1992, Ζαμπέτα 1994).

Η ιεραρχική εξωτερική αξιολόγηση που γίνεται από τους εκάστοτε ανωτέρους στη διοικητική ιεραρχία αλλά όχι από ειδικά ορισμένους επιθεωρητές-αξιολογητές και καταγράφεται με τη μορφή εκθέσεων, αποτελεί μια συμβατική μορφή διοικητικού ελέγχου. Κύριος στόχος της είναι η τήρηση της νομοθεσίας και η παραγωγή υπηρεσιακών κρίσεων για τους εκπαιδευτικούς και τα ενδιάμεσα στελέχη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σύγχρονο λόγο περί αξιολόγησης της εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στις υπό συζήτηση ή τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης.

2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύσσει ορισμένους μηχανισμούς ελέγχου ή παρακολούθησης (monitoring) της κατάστασης και της εξέλιξης διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης σε μια χώρα. Η ποικιλία αυτών των μηχανισμών είναι μεγάλη (βλ. Pelgrum & Stoel 1996). Για την Ελλάδα θα πρέπει να γίνει αναφορά στη συλλογή στοιχείων από διάφορες υπηρεσίες κυρίως του Υπουργείου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Ε.-Τμήμα Στατιστικών Παιδείας, Διεύθυνση Μηχανοργάνωσης, Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών, Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων κ.ο.κ.) με στόχο την παρακολούθηση διαφόρων πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως μαθητικό και εκπαιδευτικό δυναμικό, κτιριακή υποδομή, εξοπλισμός σχολείων κ.ο.κ. (Kontogiannopoulou, Koulaïdis & Solomon 1996). Ορισμένα από τα στοιχεία αυτά χρησιμοποιούνται άμεσα είτε σε πάγιες λειτουργίες του Υπ.Ε.Π.Θ. (διορισμοί, εισαγωγικές εξετάσεις, προγραμματισμός προμηθειών εξοπλισμού και κατασκευής σχολικών κτιρίων κ.ο.κ.) είτε στην καταγραφή των χαρακτηριστικών τάσεων και τη συμπλήρωση των συμβατικών δεικτών εκπαίδευσης και κοινωνικής ανάπτυξης (π.χ. δείκτες του Ο.Ο.Σ.Α.). Όμως για διάφορους λόγους η επεξεργασία πολλών στοιχείων καθυστερεί τόσο, ώστε είτε δεν δημοσιεύονται είτε δημοσιεύονται αποσπασματικά και με μεγάλες καθυστερήσεις με αποτέλεσμα να μη μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν στη λήψη αποφάσεων και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή ως βάση για περαιτέρω αναλύσεις, πόσο μάλλον για τη βελτίωση ή την ανάπτυξη των ίδιων των σχολείων.

3. Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης

Τις τελευταίες δεκαετίες σε διάφορες Δυτικές χώρες η παρακολούθηση ορισμένων πτυχών ενός εκπαιδευτικού συστήματος συχνά γίνεται μέσα από περιφερειακές, εθνικές ή διεθνείς, εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Τα θέματα των μελετών αυτών είναι συνήθως η επίδοση των μαθητών σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, π.χ. στη γλώσσα, στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, αλλά και άλλα ειδικά θέματα, όπως η προσχολική αγωγή, η εξάπλωση

νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ένταξη των αποφοίτων κ.ο.κ., ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Altrichter & Sprech 1998, 48). Στη χώρα μας παρόμοιες μελέτες γίνονται τα τελευταία χρόνια κυρίως στο πλαίσιο των ερευνών της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (I.E.A.) από το Ελληνικό Κέντρο της I.E.A. αλλά και από άλλους πανεπιστημιακούς ερευνητικούς φορείς, ενώ πρόσφατα το Υπ.Ε.Π.Θ. έχει αρχίσει να συμμετέχει σε ανάλογες μελέτες υπό την αιγίδα του Ο.Ο.Σ.Α.

Αυτές οι μελέτες δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν σε βάθος συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συγκρισιμότητα των δεδομένων μεταξύ χωρών, περιφερειών ή και σχολείων επιτρέπει ενδιαφέρουσες αναλύσεις. Όμως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών των σχολείων σε αυτές είναι περιορισμένη και τα αποτελέσματά τους, όταν φτάνουν στα σχολεία, δεν έχουν ουσιαστική επίδραση στις πρακτικές τους. Εξάλλου, συχνά, τα αποτελέσματά τους δεν φθάνουν έγκαιρα στους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή, όταν φθάνουν, δεν αξιοποιούνται κατάλληλα.

Εσωτερική Αξιολόγηση

Η εσωτερική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και έχει και αυτή ποικίλες μορφές.

1. Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση.

Σε αυτή τη μορφή οι ανώτεροι στην διοικητική / εκπαιδευτική ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους, π.χ. οι διευθυντές τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, οι παλαιότεροι ή υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί τους νεότερους ή χαμηλόβαθμους κ.ο.κ. Πρόκειται για μια μορφή που εμφανίζεται από τις απαρχές του νεότερου σχολικού θεσμού (Λέφας 1942, Σολομών 1992, 1999) και νοείται συνήθως ως συμπληρωματική ή ακόμη ως επέκταση της εξωτερικής ιεραρχικής αξιολόγησης. Υπάγεται σε ένα συμβατικό σχήμα διοικητικού ελέγχου και, ανάλογα με τους στόχους και την οπτική από την οποία την εξετάζει κανείς, έχει διάφορα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Επικεντρώνει στα άτομα και τις πρακτικές τους και στοχεύει κυρίως στον έλεγχο της υπακοής στο νόμο και στις προδιαγραφές. Συνήθως στηρίζεται σε ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και θεωρείται ότι αντιτίθεται τόσο στην ανάπτυξη του απαραίτητου για μια σχολική μονάδα πνεύματος συλλογικότητας και συνευθύνης όσο και στην ανάπτυξη και αλλαγή του σχολείου.

Η αντιστροφή της φοράς της αξιολόγησης, δηλαδή, η πρόκληση και καταγραφή κρίσεων από τη μεριά εκείνων που βρίσκονται σε χαμηλότερη θέση στην ιεραρχία του σχολείου για τους ανωτέρους τους, π.χ. από τους μαθητές για τους δασκάλους τους, από τους εκπαιδευτικούς για το Διευθυντή κ.ο.κ., μπορεί να προσφέρει μια πρόσθετη ματιά που δρα συμπληρωματικά στην ιεραρχική κρίση. Δεν υποδηλώνει όμως υποχρεωτικά μια μετατόπιση ως προς τη λογική και τη μορφή της αξιολόγησης. Συχνά εισάγεται με το σκεπτικό της διεύρυνσης της δημοκρατικής φύσης της αξιολόγησης, όμως στην ουσία δρα νομιμοποιητικά για την αναπαραγωγή της ιεραρχικής αξιολόγησης.

2. Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Αυτή η μορφή αξιολόγησης βασίζεται σε μια διαφορετική λογική από ό,τι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εξωτερική ή εσωτερική αξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας- κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς -οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των

συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους. Από αυτή τη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης αναμένεται:

1. η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης,
2. η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας,
3. η βελτίωση ή αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια,
4. η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Συνάμα, αυτή η μορφή προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, θεωρείται ότι:

- παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου,
- καλλιεργεί το ενδιαφέρον για εμβριθέστερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου,
- ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας,
- ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους,
- ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,
- ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες,
- καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους (Clift *et al.* 1987, Hargreaves 1994, Hopkins, Ainscow & West 1994, Barth 1990, Stoll & Fink 1996).

Αφετέρου, ανάμεσα στα αδύναμα σημεία της σημειώνονται:

- μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,
- δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται,
- δυσκολία ή αδυναμία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος,
- έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας,
- επικέντρωση σε ζητήματα που αφορούν μάλλον σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα, και
- δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης.

Επίσης, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές, για το σχολείο και τους μαθητές, αναντίστοιχο με τον απαιτούμενο χρόνο και κόπο (Altrichter & Specht 1998, Popham 1988).

Συνάμα, οι κριτικές στρέφονται

- στη δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που δεν έχουν πάντοτε άμεσα και ορατά αποτελέσματα,
- στις περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύξουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δε-

δομένων τους και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και χονδροειδείς γενικεύσεις,

- στην ανυπαρξία σαφών, συγκριτικών δεδομένων για τη σχολική μονάδα, με αφετηρία τα οποία οι πληροφορίες θα αποκτούν νόημα για όσους εμπλέκονται σε αυτήν και θα αξιοποιούνται,
- στην ανάγκη να υπάρχει ένα “τρίτο μάτι”, ένας εξωτερικός κριτής και υποστηρικτής της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει και τη διασταύρωση των στοιχείων που απορρέουν.

Παρά τις κριτικές και τις δυσκολίες αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, το διεθνές ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, και στη χώρα μας, έχει στραφεί σε αυτήν, καθώς εμφανίζεται ως ένα ισχυρό μέσον ενίσχυσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των διαδικασιών αποσυγκέντρωσης του ελέγχου και της λήψης των αποφάσεων για όλο και ευρύτερο φάσμα ζητημάτων της εκπαίδευσης.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται και δοκιμάζονται σε διάφορες χώρες, συνήθως με την πρωτοβουλία των κεντρικών ή τοπικών εκπαιδευτικών αρχών αλλά και με πρωτοβουλία ή συμμετοχή των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένες προτάσεις και πλαίσια για τη συστηματοποίηση και υποστήριξη πρακτικών αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Επίσης, τέτοιες προτάσεις και πλαίσια διαμορφώνονται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, π.χ. από το C.I.D.R.E.E. (Ένωση Ιδρυμάτων για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη και Έρευνα στη Ευρώπη, βλ. ενδεικτικά Alvik 1996, Schratz 1997) ή στο πλαίσιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ (βλ. European Pilot Project 1997 ή Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα “Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης” 1997).

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

- εξετάζοντας τις διεθνείς εξελίξεις σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης,
- λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προτάσεις,
- εκτιμώντας τις ιδιαίτερες συνθήκες και την παράδοση της Ελλάδας σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (ΔΟΕ 1993, ΟΛΜΕ 1995, Παλαιοκρασάς κ.ά. 1997, Π.Ι. 1996, Τμήμα Αξιολόγησης),

διαμόρφωσε πρόταση για ένα συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με κεντρικό άξονα τη μορφή της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτο-αξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Οι βασικές συνιστώσες του προτύπου αυτού περιγράφονται παρακάτω.

Συγκεκριμένα:

- στο Κεφάλαιο 2 παρουσιάζονται και αναλύονται τα συστατικά και οι τρόποι στήριξης μιας τέτοιας μορφής αξιολόγησης, που συνιστούν κατά κάποιο τρόπο τις εξωτερικές της προϋποθέσεις,
- στο Κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται οι βασικές παραδοχές που διέπουν το προτεινόμενο πρότυπο αξιολόγησης καθώς και μια σειρά από «εσωτερικές προϋποθέσεις», που αφορούν μάλλον αντιλήψεις, νοοτροπίες και σχέσεις στο επίπεδο του σχολείου,
- στο Κεφάλαιο 4 αναλύονται η δομή και η λογική του βασικότερου ίσως υποστηρικτικού μέσου της προτεινόμενης μορφής αξιολόγησης, των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου.

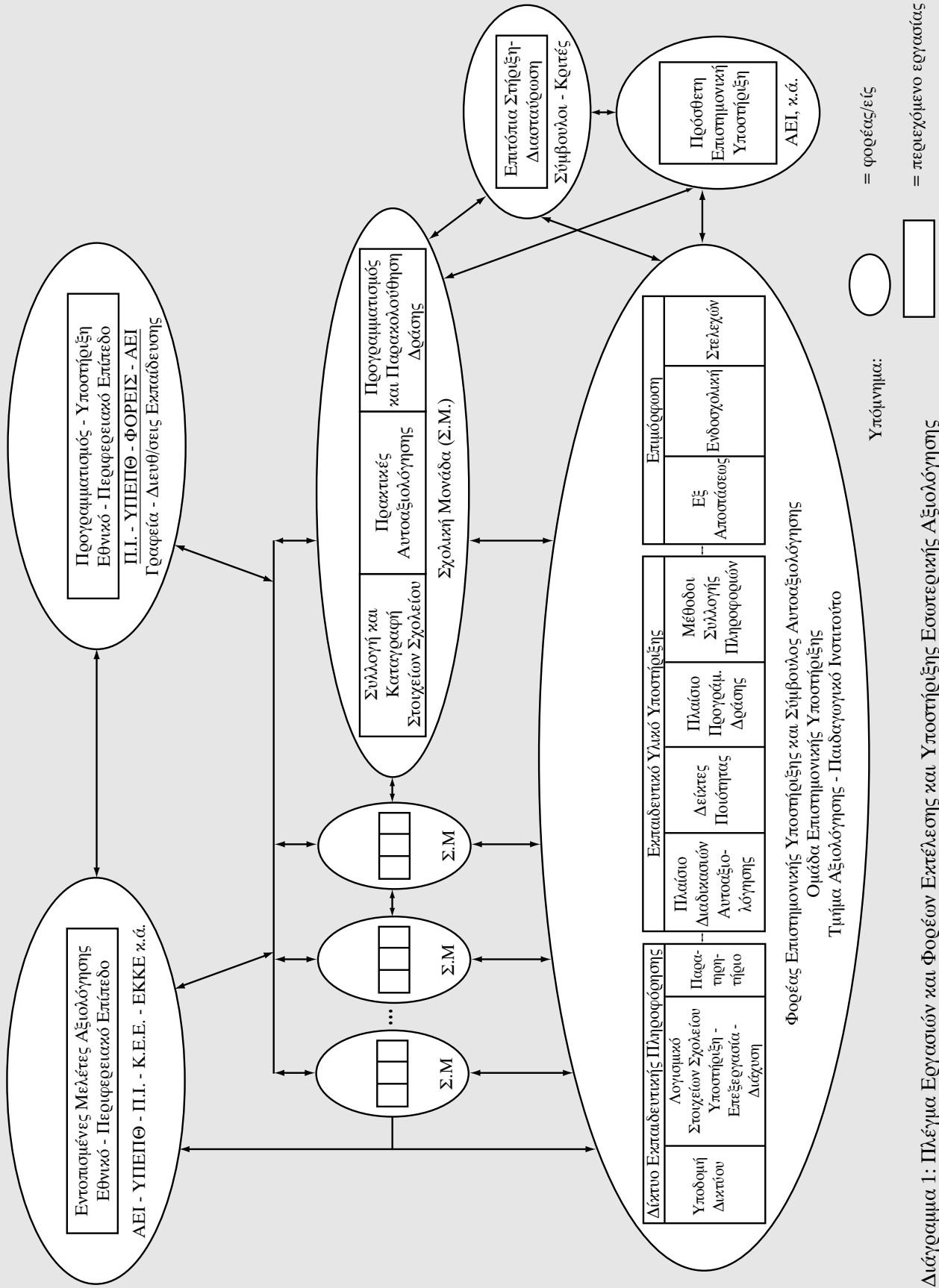
Ένα Πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού: Τα Συστατικά Στοιχεία του

Στο προτεινόμενο πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού επιχειρείται η αντιμετώπιση ορισμένων από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ισχύουσες μορφές αξιολόγησης και, γενικότερα, η συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης προσαρμοσμένου στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας. Στηρίζεται, κυρίως, σε διαδικασίες συλλογικής αυτοαξιολόγησης του σχολείου και, παράλληλα, με έναν εκλεκτικό τρόπο, δανείζεται και ενσωματώνει ορισμένα στοιχεία από άλλα μοντέλα και πρακτικές αξιολόγησης, προκειμένου:

- α. να εξασφαλίζεται η επιστημονική στήριξη των παραγόντων της σχολικής μονάδας που ασκούν πρακτικές αυτοαξιολόγησης (Επιμόρφωση – Ενδεικτικές Διαδικασίες - Παρατηρητήριο),
- β. να ενισχύεται η συστηματικότητα των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης (Ενδεικτικές Διαδικασίες - Δείκτες Ποιότητας),
- γ. να εξασφαλίζεται η άντληση ποσοτικών εκπαιδευτικών δεδομένων (Λογισμικό Καταγραφής Στοιχείων Σχολείου, Δ.Ε.Π.),
- δ. να εξασφαλίζεται η ροή της πληροφορίας (ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα) τόσο μεταξύ σχολικών μονάδων όσο και προς και από τα ανώτερα επίπεδα εκπαιδευτικής έρευνας, εκπαιδευτικής διοίκησης και λήψης αποφάσεων (Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης, Δ.Ε.Π.),
- ε. να επιτυγχάνεται η “διασταύρωση” των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και η επιτόπια στήριξη των διαδικασιών από έναν εξωτερικό παράγοντα (σύμβουλος- κριτής), με την ενίσχυση και παρακολούθηση από την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης (Ο.Ε.Υ.) του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. και επιπρόσθετα από τα κατάλληλα Τμήματα ή Εργαστήρια των Α.Ε.Ι. και άλλους επιστημονικούς-εκπαιδευτικούς φορείς, για το σύνολο του έργου της αξιολόγησης ή για αξιολόγηση επί μέρους θεμάτων¹.
- στ. να επιτυγχάνεται σύνδεση με την παραγωγή γνώσης από ευρύτερες μελέτες αξιολόγησης (Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης) και με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο (Προγραμματισμός - Υποστήριξη).

Στο Διάγραμμα 1 εμφανίζεται το σύνθετο πλέγμα των ενεργειών υποστήριξης των πρακτικών αυτοαξιολόγησης, των εμπλεκόμενων φορέων και των σχέσεων μεταξύ τους, που προβλέπεται από το προτεινόμενο πρότυπο.

¹ Οι Σχολικοί Σύμβουλοι κρίνονται οι καταλληλότεροι για αυτό το έργο, χωρίς να αποκλείονται άλλα μέλη της εκπαιδευτικής/επιστημονικής κοινότητας. Αυτοί προτείνονται να αποτελούν και τους κρίκους που συνδέουν τα σχολεία με τις προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές.



Διάγραμμα 1: Πλέγμα Εργασιών και Φορέων Εκτέλεσης και Υποστήριξης Εσωτερικής Αξιολόγησης

Αναλυτικότερα, η επιστημονική υποστήριξη από την πλευρά της Ο.Ε.Υ. του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι. πραγματοποιείται με τα παρακάτω:

Το *Εκπαιδευτικό Υλικό Υποστήριξης*, το οποίο περιλαμβάνει:

- α. Ένα ενδεικτικό πλαίσιο διαδικασιών αυτοαξιολόγησης για την υποστήριξη ενός συστηματικού προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα (βλ. *υλικά 3*).
- β. Ένα θεματικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δεικτών ποιότητας που προτείνονται προς διερεύνηση από τη σχολική μονάδα. Το πλαίσιο συμπληρώνεται από σύντομη περιγραφή των Θεματικών Περιοχών και των Δεικτών, από μια ενδεικτική πρόταση για τη διερεύνηση κάθε Δείκτη και από ενδεικτικά κριτήρια για κάθε Δείκτη. Επίσης περιλαμβάνει μια ενδεικτική βιβλιογραφία για κάθε Θεματική Περιοχή (βλ. *υλικά 2*).
- γ. Ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της δράσης στο σχολείο που απορρέει από τα συμπεράσματα ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης (βλ. *υλικά 4*).
- δ. Το ενημερωτικό υλικό για τις μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών στη διάρκεια ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης (βλ. *υλικά 5*).
- ε. Οδηγίες για τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης (βλ. *υλικά 3*).

Την *Επιμόρφωση*, η οποία συνίσταται σε:

- α. *Επιμόρφωση-υποστήριξη εξ αποστάσεως* από την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης του Π.Ι. μέσω ταχυδρομείου, fax και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Εξειδικευμένη βοήθεια για τις μεθόδους και τα εργαλεία διερεύνησης, καθώς και για τους τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων ερμηνείας και εξαγωγής συμπερασμάτων κ.ο.κ.
- β. *Ενδοσχολική επιμόρφωση*. Τα μέλη της Ο.Ε.Υ. στο πειραματικό επίπεδο (και στη συνέχεια ευρύτερο δίκτυο εξειδικευμένων επιστημόνων/εκπαιδευτικών) αναλαμβάνουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών που πραγματοποιούν ένα πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- γ. *Επιμόρφωση στελεχών*. Η Ο.Ε.Υ. αναλαμβάνει την επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης (Σχολικών Συμβούλων, Προϊσταμένων Γραφείων και Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, μελών Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι. και εκπαιδευτικών με τα κατάλληλα προσόντα) για την υποστήριξη και αξιοποίηση της αυτοαξιολόγησης. Προοπτικά, από αυτά τα στελέχη, μπορούν να επιλεγούν εκείνα που θα αναλαμβάνουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ή και να γίνονται σύμβουλοι-κριτές μετά από πρόταση των ίδιων των σχολείων.

Το υπό δοκιμή πρότυπο προβλέπει επίσης:

Την *Πρόσθετη Επιστημονική Υποστήριξη*, με τη μορφή ενδοσχολικής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης καθώς και με την ενίσχυση του Παρατηρητήριου (βλ. παρακάτω), που μπορεί να γίνεται από κατάλληλους φορείς της Πανεπιστημιακής κοινότητας (εργαστήρια εκπαιδευτικής έρευνας, τμήματα παιδαγωγικών και ευρύτερα κοινωνικών σπουδών κ.ο.κ.). Η διαμόρφωση ενός “μητρικού συνεργατών”, δηλ. φορέων και προσώπων που μπορούν και επιθυμούν να επιτελέσουν τέτοιο έργο είναι ανάμεσα στις προτεραιότητες της Ο.Ε.Υ. του Τμήματος Αξιολόγησης.

Το *Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης (Δ.Ε.Π.)*, το οποίο, εκτός από την υποδομή του Δικτύου, περιλαμβάνει:

α. *Λογισμικό Καταγραφής των Στοιχείων του Σχολείου*. Πρόκειται για ένα λογισμικό που διευκολύνει την καταγραφή, επεξεργασία και διακίνηση διαφόρων εκπαιδευτικών δεδομένων που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα (βλ. *υλικά 1*). Τα δεδομένα αυτά αποτελούν:

1. ποσοτικές ενδείξεις για διάφορες πτυχές της πραγματικότητας του σχολείου (από επιφάνεια αιθουσών έως πρόοδο της επίδοσης μαθητών), που λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Επίσης, προοπτικά, εφόσον δηλαδή το λογισμικό εξαπλωθεί και χρησιμοποιηθεί από όλες τις σχολικές μονάδες, ορισμένα από τα δεδομένα αυτά με την κατάλληλη επεξεργασία συγκροτούν ποσοτικοποιημένους δείκτες ποιότητας με ευρύτερη εμβέλεια (βαθμίδα/επίπεδο, περιφέρειες, εκπαιδευτικό σύστημα) από ό,τι η σχολική μονάδα,
2. ποιοτικές εκτιμήσεις και άλλες πληροφορίες που αφορούν στις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης.

Χειριστής αυτής της δράσης είναι η Ο.Ε.Υ. του Τμήματος Αξιολόγησης του Π.Ι., σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών (Ι.Τ.Υ.), που αναλαμβάνει την ανάπτυξη του λογισμικού.

β. *Παρατηρητήριο*. Πρόκειται για μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη που περιλαμβάνει παρουσίαση και σχολιασμό επιλεγμένων κειμένων και αποτελεσμάτων ερευνών σχετικών με τη θεματολογία της σχολικής (αυτο-) αξιολόγησης, από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Το Παρατηρητήριο, δηλαδή, συμπληρώνει την έντυπη βιβλιογραφία που περιλαμβάνεται στο Εκπαιδευτικό Υλικό Υποστήριξης. Παράλληλα στο Παρατηρητήριο παρουσιάζονται επιλεγμένα δεδομένα, που απορρέουν από την εφαρμογή του Λογισμικού Καταγραφής των Στοιχείων του Σχολείου. Επίσης, στο Παρατηρητήριο εισάγονται δείγματα εργαλείων διερεύνησης, περιγραφές υποδειγματικών προσεγγίσεων, δείγματα προγραμμάτων δράσης, εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης σχολικών μονάδων κ.ο.κ.

Στο Δ.Ε.Π. συμμετέχουν τα σχολεία που αναπτύσσουν πρακτικές αυτοαξιολόγησης με σκοπό να ανταλλάσσουν μεταξύ τους όχι μόνο ποσοτικά στοιχεία αλλά και πληροφορίες για τις πρακτικές, τις μεθόδους, τα εργαλεία, τα αποτελέσματα, τα προβλήματα και τις συνέπειες της αυτοαξιολόγησης στον προγραμματισμό δράσης, την παρακολούθηση και τα αποτελέσματα της προγραμματισμένης δράσης κ.ο.κ. Επίσης, στο Δ.Ε.Π. υπάρχει προοπτική συμμετοχής των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και των σχετικών περιφερειακών και κεντρικών εκπαιδευτικών αρχών. Το Δ.Ε.Π. τροφοδοτείται και ελέγχεται από την Ο.Ε.Υ., στο Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η επιλογή των στοιχείων που εισάγονται στο Δίκτυο και των φορέων στους οποίους θα επιτρέπεται η κοινοποίηση γίνεται σε συνεργασία με τα σχολεία που συμμετέχουν στον πειραματισμό.

Οι *Εντοπισμένες Μελέτες Αξιολόγησης*, όπως προαναφέρθηκε, είναι σημαντικό σκέλος του ευρύτερου σχήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνάμα, τα αποτελέσματά τους μπορούν να συμβάλλουν στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης. Η εκπόνηση τέτοιων ερευνών αρχίζει να συστηματοποιείται τα τελευταία χρόνια. Ειδικότερα για το Λύκειο, τα δεδομένα επίδοσης των μαθητών σε σταθμισμένα τεστ σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, με την κατάλληλη επεξεργασία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των Σχολικών Μονάδων όσο και στη διατύπωση γενικότερων συμπερασμάτων για το εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν αναγκαία σκέλη του προτεινόμενου προτύπου. Με εξαίρεση το τελευταίο στοιχείο (Εντοπισμένες Μελέτες), τα παραπάνω αναπτύσσονται από την Ο.Ε.Υ. του Τμήματος Αξιολόγησης και, σταδιακά, τα προϊόντα τους εφαρμόζονται πειραματικά σε περιορισμένο αριθμό σχολείων προκειμένου να ελεγχθούν και να βελτιωθούν σε συνεργασία με ομάδες εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών.

Η Λογική της Αυτοαξιολόγησης του Σχολείου

Το προτεινόμενο πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και τα επιμέρους στοιχεία του στηρίζονται στις εξής συναρτημένες παραδοχές:

- Η κατάσταση των ελληνικών σχολείων και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου είναι συνολικά προβληματικές, ιδιαίτερα σε περιοχές με δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες. Αυτό είναι κοινός τόπος και συμπέρασμα πολλών διεθνών και εθνικών ερευνών.
- Η ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών / μαθητριών, παρά το γεγονός ότι η οικογένεια και γενικότερα οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι δρουν συχνά καθοριστικά.
- Το ελληνικό σχολείο, παρά το συνολικά συγκεντρωτικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζει, κατέχει θεσμικά και πρακτικά μια θέση σχετικής αυτονομίας σε ό,τι αφορά στη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και προσδιορισμού αρκετών και σημαντικών στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου. Με την προοπτική της αποσυγκέντρωσης και της ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου αυτή η δυνατότητα διευρύνεται.
- Οι παράγοντες της σχολικής μονάδας, διοικητικοί, εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και μαθητές, φέρουν ένα μεγάλο μέρος ευθύνης και αμοδιότητας για την κατάσταση και την αλλαγή ή βελτίωση ενός σημαντικού αριθμού στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι παραπάνω παράγοντες έχουν επίσης ευθύνη για τον προσδιορισμό και την μεθόδευση αξιώσεων και διεκδικήσεων για τη βελτίωση του σχολείου και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικό «λέγειν» στα παραπάνω μορρούν και πρέπει να έχουν οι μαθητές.
- Η πληροφόρηση και η γνώση γύρω από τα στοιχεία που συνθέτουν το σχολείο, διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και συμμετέχουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να επιδιώκει και να οργανώνει με αποτελεσματικότερο τρόπο την εξασφάλιση των καλύτερων κατά το δυνατόν όρων μάθησης και σχολικής ζωής.

Η συγκεκριμένη μορφή Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου, που προτείνεται εδώ, επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για την βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την άντληση, ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας και, συνακόλουθα, μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης. Αυτή η μορφή χαρακτηρίζεται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης και της δράσης, απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπεται από πνεύμα συλλογικότητας και στηρίζεται στο διάλογο και τη διαπραγμάτευση. Αναλυτικότερη αναφορά στο σκεπτικό που διέπει αυτή τη μορφή γίνεται στο Παράρτημα 1, όπου δίνονται αποσπάσματα από το Τεχνικό Δελτίο του πειραματικού προγράμματος.

Παραπάνω παρουσιάσαμε τα αναγκαία στοιχεία και ενέργειες για την υποστήριξη του προτεινόμενου προτύπου Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού, που συνιστούν, κατά κάποιον τρόπο, τις “εξωτερικές” προϋποθέσεις ώστε η εσωτερική αξιολόγηση να γίνει μια συστηματική, βιώσιμη και αποδοτική διαδικασία κριτικής αναζήτησης και βελτίωσης ή αλλαγής του σχολείου. Αυτές όμως δεν αρκούν. Μια δεύτερη σειρά μάλλον “εσωτερικών” προϋποθέσεων αφορά στις γνώσεις, αντιλήψεις, θέσεις, προδιαθέσεις, σχέσεις και πρακτικές των ίδιων των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας:

- *Αλλαγή των αντιλήψεων* για την έννοια και τις πρακτικές (αυτο-)αξιολόγησης. Μέχρι τώρα η αξιολόγηση έχει συνδεθεί κυρίως με τον εξωτερικό έλεγχο των μαθητών και των εκπαιδευτικών -σε ελάχιστες περιπτώσεις ή σε περιορισμένη κλίμακα αφορούσε και άλλες πτυχές του σχολικού πλαισίου και του εκπαιδευτικού έργου ή αποκτούσε και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Η συμμετοχή σε διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού απαιτεί τη σύλληψή τους ως ενός κατεξοχήν δυναμικού εργαλείου κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Βέβαια, η διάσταση του ελέγχου δεν θα μπορούσε να λείπει. Άλλωστε τα σχολεία ως δημόσια ιδρύματα αυτονομία και υποχρεωτικά υπόκεινται σε δημόσιο έλεγχο. Η συλλογή και διάθεση επιλεγμένων και κατάλληλα επεξεργασμένων πληροφοριών στο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης δεν μπορεί να αποκλειστεί να λειτουργήσουν και ως μέσο δημοσίου ελέγχου. Αυτό δεν είναι κάτι που πρέπει να αποφεύγεται, εφόσον κινείται σε ένα από κοινού συμφωνημένο πλαίσιο και τηρούνται ορισμένες αυστηρές προϋποθέσεις δεοντολογίας σχετικά με τη διάθεση των πληροφοριών. Τα στοιχεία και τα συμπεράσματα της εσωτερικής αξιολόγησης ενδιαφέρουν καταρχήν τη σχολική μονάδα και την ανάπτυξή της. Όμως η πρόσβαση σε ορισμένα από αυτά και η χρήση τους για την ευρύτερη παρακολούθηση της εκπαίδευσης, για την εκπαιδευτική έρευνα, αλλά ενδεχομένως και για άλλους από τους προβλεπόμενους σκοπούς, αν και ελέγχονται από την Ο.Ε.Υ. και τις σχολικές μονάδες, δεν αποκλείονται. Αυτό είναι επομένως ένα “ρίσκο” που αναλαμβάνουν όσοι εμπλέκονται σε πρακτικές εσωτερικής αξιολόγησης στο πλαίσιο του προτεινόμενου προτύπου.
- *Αλλαγή των προσδοκιών* ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες και τις χρήσεις των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Ο συγκεντρωτισμός και οι πελατειακές σχέσεις αποτελούν κεντρικό άξονα της πολιτικής κουλτούρας στη χώρα μας και ευθύνονται για την κυρίαρχη τάση να στρεφόμαστε στις αρχές και στα πρόσωπα εξουσίας για να δώσουμε λύσεις σε προσωπικά, οικογενειακά ή κοινοτικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης όμως δεν “στέλνονται” απλά στην “πολιτεία” για να “ικανοποιηθούν τα αιτήματα”. Όσο και αν μοιάζει παράδοξο, πρωταρχικός “αποδέκτης” τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, που με βάση αυτά θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική της δράση.

Η ανάγκη ενίσχυσης, θεσμικά και πρακτικά, της αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι προφανής. Όμως και η συνειδητοποίηση και αξιοποίηση των περιθωρίων και δυνατοτήτων που δίνει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο είναι σημαντική. Η επίρριψη ευθυνών αποκλειστικά στην κεντρική εξουσία είναι στάση παραίτησης. Ο δυναμισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί, μέσα σε ένα κατάλληλο κλίμα, να στραφεί και στη συστηματική αναμόρφωση του σχολείου.

- Η Εσωτερική Αξιολόγηση και ο Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου είναι μια απαιτητική αλλά όχι κατ’ ανάγκη “βαριά” και “ψυχοβγαλτική” εργασία. Μπορεί να είναι ευχάριστη, να χρησιμοποιεί τη φαντασία και ποικίλες, εναλλακτικές και “ανάλαφρες” μεθόδους διερεύνησης και καταγραφής, να αναζωογονείται με τη φρεσκάδα και τις ιδέες των μαθητών, να εμπλουτίζεται με μέσα όπως το video, τα σκίτσα, οι μαγνητοφωνήσεις, οι φωτογραφίες, οι εκθέσεις (βλ. *υλικά 5*). Όμως, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί οι τεχνικές δυσκολίες της διερεύνησης (καθορισμός μεθόδων, δημιουργία εργαλείων, διαδικασίες συλλογής και επε-

ξεργασίας δεδομένων κ.λ.π.) να απαιτούν την αναζήτηση εξειδικευμένης βοήθειας ή κατάρτισης. Η Ο.Ε.Υ. και γενικότερα η επιστημονική κοινότητα και οι προσφερόμενες δυνατότητες επιμόρφωσης, κατάρτισης και μετεκπαίδευσης θα πρέπει να αξιοποιούνται από τις σχολικές μονάδες γι' αυτό το σκοπό. Ειμώς, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει και σαν ώθηση για την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- *Ερμηνεία και συμπεράσματα.* Ιδιαίτερη προσοχή απαιτεί η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων ώστε να αποφεύγονται οι στερεοτυπικές γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις, όση φαινομενική “αλήθεια” κι αν περιέχουν. Π.χ., “για όλα φταίει το κτίριο”, “το παν είναι ο δάσκαλος”, “το πρόβλημα είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα” ή “για όλα φταίνει οι μετανάστες” ή “για όλα φταίνει ο διευθυντής”, “φταίνει οι γονείς”, “φταίνει η βία των μαθητών”, κ.λ.π. Το πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης που προτείνεται προάγει τη σύνθετη, ευαίσθητη, κριτική θεώρηση των ποικίλων κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτισμικών διαστάσεων των φαινομένων που εξετάζει. Η προστασία από μονομερείς ερμηνείες, παρερμηνείες, μύθους και κοινότοπες βεβαιότητες είναι ένα συλλογικό καθήκον της σχολικής μονάδας, που μπορεί όμως να αναζητήσει και σε αυτόν τον τομέα τη συνδρομή της επιστημονικής κοινότητας.
- *Αλλαγή των σχέσεων.* Όπως θα φανεί και στη συνέχεια, η συγκεκριμένη μορφή εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπει μια σαφή τροποποίηση των “κοινωνικών σχέσεων” μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη διάρκεια ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης οι κάθετες και ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθώς και σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, που βασίζονται σε σχέσεις αυθεντίας, επιδιώκεται να δίνουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισότητας. Κάτι τέτοιο δεν είναι αυτονόητο ούτε απλό, καθώς οι σχέσεις αυθεντίας αποτελούν συστατικό των παιδαγωγικών σχέσεων, όπως και πολλών μορφών εργασιακών σχέσεων. Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυρότερων είναι επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η θεσμοποιημένη δημοκρατική δομή του Συλλόγου Διδασκόντων και του Συλλόγου Μαθητών και η παράδοση της λειτουργίας τους στα ελληνικά σχολεία δίνουν μια πρώτη εγγύηση γι' αυτό.
- *Η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών απόψεων και θέσεων* μεταξύ των διαφορετικών ομάδων ή ατόμων που συμμετέχουν στην εσωτερική αξιολόγηση είναι μια συναφής προϋπόθεση. Πίσω από τις διαφορετικές απόψεις και θέσεις συχνά υπάρχουν όχι μόνο διαφορετικές προσωπικές “κοσμοθεωρίες” αλλά και διαφορετικά συμφέροντα. Η έκφραση και αντιπαράθεσή τους στη διάρκεια της εσωτερικής αξιολόγησης είναι αναμενόμενη και δεν αποκλείει την ανάδειξη αντιθέσεων και την εμφάνιση (ή την όξυνση) κρίσεων και συγκρούσεων. Δεν αποκλείει ούτε την πρόκληση κρίσεων σε προσωπικό επίπεδο. Η ετοιμότητα της σχολικής μονάδας να τις χειριστεί με ευαισθησία και να τις αξιοποιήσει θετικά, στο γενικό πλαίσιο του συμφέροντος της ποιοτικής εκπαίδευσης και μάθησης, είναι σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης. Η προτεινόμενη πορεία της εργασίας της εσωτερικής αξιολόγησης σε μια σχολική μονάδα προβλέπει μια διαδικασία δουλειάς σε ομάδες, ορισμένα στάδια και ορισμένους τρόπους επιδίωξης της συναίνεσης και διαμόρφωσης συλλογικών θέσεων (βλ. *υλικά 3*). Θεωρούμε ότι δίνει ένα αρχικό πλαίσιο για να γίνουν οι όποιες εντάσεις στοιχεία μιας νέας δυναμικής. Το ουσιαστικό βάρος όμως αυτής της ευθύνης μένει στα ίδια τα μέλη της σχολικής μονάδας.
- Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου είναι ίσως το πιο χειροπιαστό εμπόδιο της προτεινόμενης μορφής εσωτερικής αξιολόγησης. Η σοβαρή ενασχόληση με αυτήν απαιτεί χρόνο, κυρίως, όταν γίνεται για πρώτη φορά. Ιδιαίτερα, όταν δεν υπάρχουν προηγούμενες παραστάσεις και πείρα από ανάλογες μορφές διερεύνησης και εργασίας, αίσθηση της ποικίλης δυναμικής και της ικανοποίησης που μπορεί να προκύψει από αυτή, όταν δε διαγράφεται σαφής εικόνα των ποικίλων, αναμενόμενων και μη, συγκεκριμένων αποτελεσμάτων και, εντέ-

λει, της ωφέλειας για το σχολείο και τους μαθητές, τότε η αφιέρωση χρόνου και κόπου για αυτήν μπορεί να φαίνεται ανώφελη. Η σαφήνεια των στόχων, ο καλός σχεδιασμός της εργασίας, η τήρηση ενός ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος, είναι τρόποι για τον περιορισμό του απαιτούμενου χρόνου και της αίσθησης του χαμένου χρόνου. Πρακτικά, επαφίεται στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να βρουν πώς να την εντάξουν στο πλαίσιο της επαγγελματικής ενασχόλησής τους, με το λιγότερο επιβαρυντικό τρόπο. Τα πορίσματα της πειραματικής εφαρμογής θα υποδείξουν και τους καλύτερους τρόπους γι' αυτό, όμως, δε θα πρέπει να υπάρχουν ψευδαισθήσεις. Την ουσιαστική και συστηματική προσέγγιση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με την προοπτική της ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτή την πραγματικότητα, μπορούν να αναλάβουν μόνο οι σχολικές μονάδες που τα μέλη τους διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, από την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους και από την πεποίθηση ότι αυτό αξίζει τον κόπο και το χρόνο.

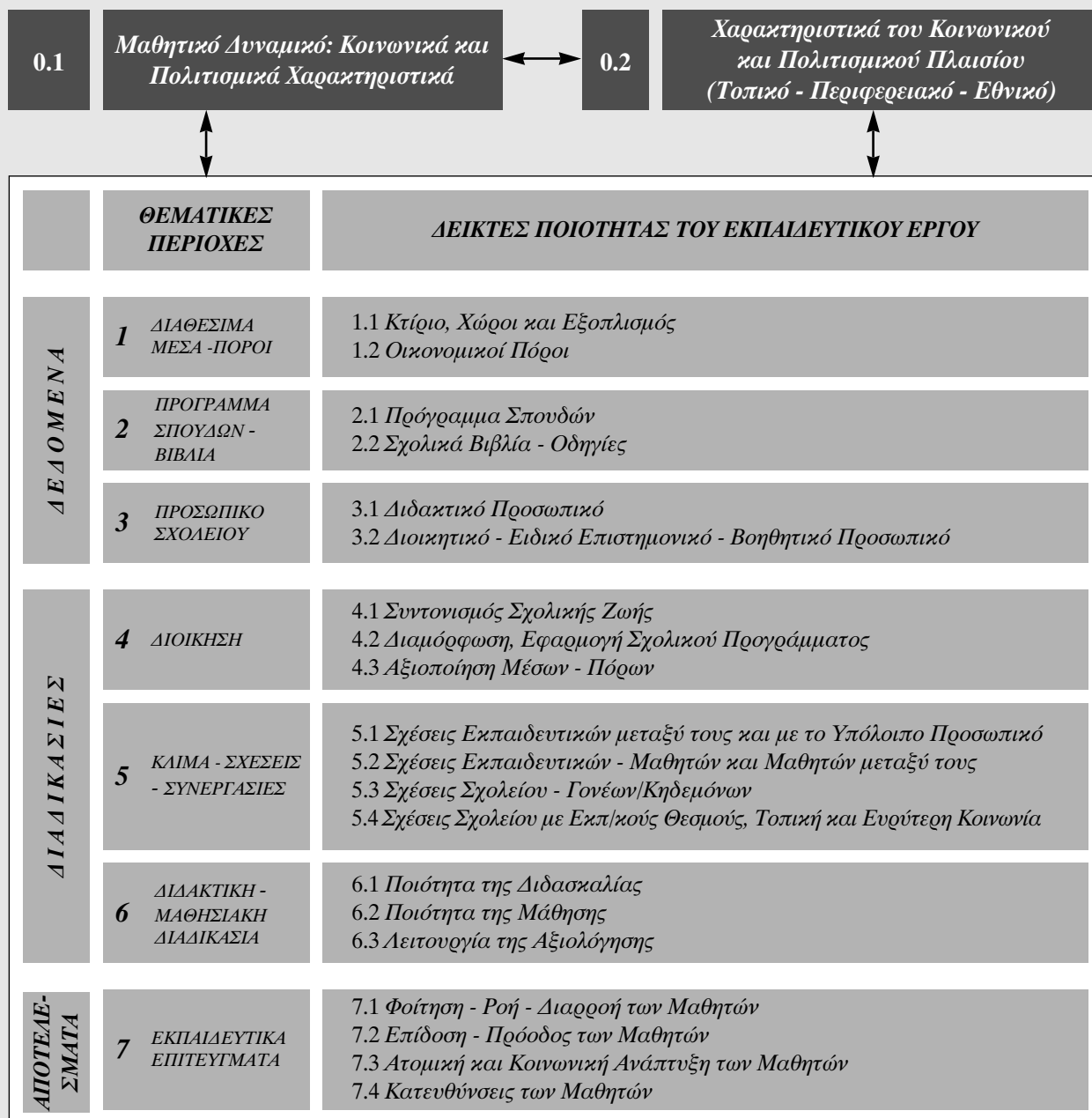
Δομή και Λογική των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

Οι Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου (βλ. υλικά 2), σε συνδυασμό με τις Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης (υλικά 3), έχουν ως στόχο να προσφέρουν ένα πλαίσιο υποστήριξης στα σχολεία που επιθυμούν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι Δείκτες Ποιότητας, ειδικότερα, προτείνονται ως ένα πλαίσιο για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας από τα μέλη της σχολικής μονάδας. Συνιστούν κατά μία έννοια ένα είδος ενδεικτικού “Αναλυτικού Προγράμματος” της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Οι “Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου” περιλαμβάνουν 20 Δείκτες Ποιότητας, ο καθένας από τους οποίους αναφέρεται σε ένα θέμα της σχολικής πραγματικότητας, κατανεμημένους σε 7 Θεματικές Περιοχές. Οι Θεματικές Περιοχές προσφέρουν ένα πλαίσιο θεματικής κατηγοριοποίησης των Δεικτών Ποιότητας ενά και οι Θεματικές Περιοχές ομαδοποιούνται με βάση τη γενικότερη διάκριση: Δεδομένα του Σχολείου-Διαδικασίες-Αποτελέσματα (Barr & Dreeben 1983, Willms 1992). Η διάκριση αυτή είναι αναλυτικού χαρακτήρα και δεν προκαταλαμβάνει μια αιτιακή σχέση μεταξύ των τριών γενικών κατηγοριών. Έτσι:

- Οι Θεματικές Περιοχές 1, 2 και 3 (1. Διαθέσιμα Μέσα-Πόροι, 2. Πρόγραμμα Σπουδών-Βιβλία, 3. Προσωπικό Σχολείου) αναφέρονται σε δεδομένα ή συνθήκες της σχολικής μονάδας, όπως είναι το υλικό πλαίσιο, τα μέσα και οι πόροι του σχολείου, το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία και το προσωπικό της σχολικής μονάδας.
- Οι Θεματικές Περιοχές 4, 5 και 6 (4. Διοίκηση, 5. Κλίμα-Σχέσεις-Συνεργασία, 6. Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία) αναφέρονται στις διαδικασίες που αναπτύσσονται μεταξύ των υποκειμένων της σχολικής ζωής, δηλαδή, στη διαχείριση και τον προγραμματισμό, στις σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και στις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης.
- Η Θεματική Περιοχή 7 (Εκπαιδευτικά Επιτεύγματα) αναφέρεται στα αποτελέσματα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Δείκτες Ποιότητας αναφέρονται, λοιπόν, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, σε διάφορα θέματα της σχολικής πραγματικότητας και συνιστούν επιμέρους ενδείξεις για την ποιότητα του συνολικού εκπαιδευτικού έργου.



Πίνακας 1. Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου

Η λογική που διέπει τη δομή και το συνολικό σχεδιασμό αυτού του πλαισίου Δεικτών Ποιότητας συνδέεται με το σκεπτικό και τη συγκεκριμένη μορφή Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου, που παρουσιάστηκαν παραπάνω (βλ. και Παράρτημα 1). Ειδικότερα, ο λόγος για τον οποίο έγινε η διάκριση αφενός σε δεδομένα και αφετέρου σε διαδικασίες και αποτελέσματα είναι ότι επιλέγουμε να προτείνουμε ως ζητήματα προς αξιολόγηση από τα μέλη της σχολικής μονάδας όχι μόνο τα πράγματα που η ίδια κάνει (διαδικασίες) και τα πράγματα που καταφέρει (αποτελέσματα). Προτείνουμε προς αξιολόγηση και μια σειρά από στοιχεία που είναι λίγο ή πολύ δεδομένα και για τα οποία η σχολική μονάδα στο υφιστάμενο, μάλλον συγκεντρωτικό πλαίσιο εκπαιδευτικής διοίκησης δεν έχει, τουλάχιστον καταρχήν, ευθύνη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να παρεμβαίνει σε αυτά και σ' ένα βαθμό να τα επηρεάζει. Περιλαμβάνονται, δηλαδή, ανάμεσα σε εκείνα τα στοιχεία που συμβατικά εννοούνται ως αντικείμενα αρμοδιότητας της πολιτείας, δηλαδή της κεντρικής (ή της αποσυγκεντρωμένης) εκπαιδευτικής αρχής. Έτσι, τα ζητήματα που αφορούν το διαθέσιμο σχολικό κτίριο και τον εξοπλισμό, τα διαθέσιμα κονδύλια, τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και βιβλία, καθώς και τα ζητήματα που αφορούν τη στελέχωση, δηλαδή τη διάθεση από την πολιτεία επαρκούς προσωπικού (διδασκικού και βοηθητικού) για τις ανάγκες του σχολείου, προτείνεται να κριθούν από τη σχολική μονάδα. Η επιλογή αυτή, αν και μπορεί να σκοντάφτει σε ορισμένα σοβαρά μεθοδολογικά ερωτήματα (π.χ. πώς και με ποια μέσα θα αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα βιβλία ή τα Προγράμματα Σπουδών;), υποδηλώνει την επιθυμία διατήρησης και υποστήριξης ενός κριτικού ρόλου των μελών της σχολικής μονάδας απέναντι σε μια σειρά από εξωγενή στοιχεία και επομένως και του διεκδικητικού χαρακτήρα του προτεινόμενου προτύπου.

Η επιλογή αυτή συνιστά μια ουσιαστική διαφορά σε σχέση με μια σειρά “εργαλείων” (πλαισίων δεικτών) που έχουν αναπτυχθεί σε άλλες χώρες, τα οποία δεν περιλαμβάνουν ή υποτιμούν αυτά τα στοιχεία. Επίσης, υποδηλώνει σαφή αντίθεση προς μια τάση απόδοσης της ευθύνης αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στα διοικητικά στελέχη της σχολικής μονάδας (και κατά κάποιο τρόπο “ενοχοποίησής” τους) για την ενδεχόμενη χαμηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφήνοντας στο απυρόβλητο τις ευθύνες εξωτερικών παραγόντων.

Η επιλογή αυτή και η γενικότερη λογική που τη διέπει έχουν ορισμένες συνέπειες, που αφορούν στη δομή και το περιεχόμενο του πλαισίου των δεικτών. Έτσι, αντικείμενα που παρουσιάζονται προς εξέταση στη γενική κατηγορία “δεδομένα” μπορεί να επανεμφανίζονται με άλλη μορφή προς εξέταση στη γενική κατηγορία “διαδικασίες”.

Οι Δείκτες Ποιότητας, όπως έχουν καταγραφεί σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι απολύτως περιεκτικοί των θεμάτων που περιγράφουν και επομένως δεν εννοείται με αυτή την κατηγοριοποίηση ότι ένα θέμα εξαντλείται με την εξέταση ενός Δείκτη Ποιότητας. Το ίδιο συμβαίνει και με τις Θεματικές Περιοχές. Η σχολική πραγματικότητα, αν ίσως, εννοιολογικά, μπορεί να κατανεμηθεί σε επιμέρους θέματα, αυτό γίνεται αποκλειστικά και μόνο για τη διευκόλυνση της ανάλυσης. Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, χαρακτηρίζεται από μια σειρά συγκυριακών συναρτήσεων, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από μια πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Ball 1997).

Επιπλέον, όπως θα ήταν ευνόητο από τα παραπάνω, η εκπαιδευτική έρευνα στο σύνολό της, ενώ έχει συνεισφέρει μια τεράστια ποικιλία ενδείξεων, δεν έχει ως τώρα προσφέρει μια ακριβή, σταθερή, κοινή και αποδεκτή εικόνα για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη σχολική ποιότητα, τη σχολική αποτελεσματικότητα ή την ικανότητα του σχολείου να ανανεώνεται και να αλλάζει (βλ. Altrichter & Specht 1998). Αυτό που καταγράφεται επομένως σε αυτό το πλαίσιο είναι μια σειρά από στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας -όχι όλα, ούτε ενδεχομένως τα πιο σημαντικά- τα οποία με βάση ορισμένες ενδείξεις της εκπαιδευτικής έρευνας φέρονται να έχουν επίδραση στη σχολική ζωή και στη μάθηση σε διάφορα πλαίσια.

Επαναλαμβάνουμε όμως ότι οι συναρτήσεις μεταξύ τους είναι ποικίλες, αν και καμία -ως τώρα-

δεν έχει πλήρως αποδειχθεί επιστημονικά ότι ισχύει ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται. Επομένως, η πρόταση για τη μελέτη αυτών των ζητημάτων πρέπει να ειπωθεί μόνο κάτω από αυτό το πρίσμα. Στην πράξη, αυτό έχει ορισμένες συνέπειες:

- Η ανάλυση έχει σημασία όταν εξετάζεται, αν όχι το σύνολο, ένας μεγάλος αριθμός Δεικτών Ποιότητας, που για ένα συγκεκριμένο σχολείο φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία.
- Το αποτέλεσμα της εκτίμησης και της ανάλυσης ενός ή περισσότερων Δεικτών Ποιότητας δεν είναι παρά μια στιγμιαία απεικόνιση ενός μέρους μιας σύνθετης και μεταλλασσόμενης πραγματικότητας.

Τέλος, και ίσως το σημαντικότερο από όλα, είναι ότι όλη αυτή η ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας δεν έχει νόημα παρά μόνο αν εξετάζεται:

- σε σχέση με τα κοινωνικά - οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο, τα οποία ωστόσο σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να θεωρούνται παγιωμένα και αναλλοίωτα, και
- σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες που επικρατούν στο τοπικό - περιφερειακό - εθνικό κοινωνικό-οικονομικό, πολιτισμικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στον Πίνακα 1 τα στοιχεία αυτά έχουν τοποθετηθεί εκτός του βασικού πλαισίου των Δεικτών Ποιότητας και, συμβολικά, πάνω από αυτό, ενώ στην αρίθμηση τους έχει δοθεί ο χαρακτήρας “Ο”. Η γνώση και η κατανόηση της σημασίας αυτών των στοιχείων για την εκπαιδευτική πράξη είναι βασική προϋπόθεση κάθε αξιολόγησης.

Είναι προφανές ότι, είτε ηθελημένα είτε όχι, τόσο η περιγραφή όσο και η ενδεικτική προσέγγιση και κυρίως τα κριτήρια των Δεικτών Ποιότητας, που δίνονται για κάθε Δείκτη Ποιότητας στα *υλικά 2*, «περιγράφουν» ένα επιθυμητό σχολείο. Κατ’ αυτή την έννοια θα μπορούσε να ειπωθεί ότι έχουν ένα χαρακτήρα κανονιστικό, ότι επιχειρείται μέσω αυτών να προσδιοριστεί προς μια κατεύθυνση ή μέσα σε ένα δεσμευτικό πλαίσιο η σχολική πραγματικότητα. Το κανονιστικό στοιχείο ενός τέτοιου εργαλείου είναι σε ένα βαθμό αναπόφευκτο. Όμως το είδος του κανονιστικού χαρακτήρα που επιλέχθηκε εδώ είναι σημαντικό να διευκρινιστεί: το επιθυμητό σχολείο που περιγράφεται εδώ είναι κατ’ αρχήν ένα σχολείο δυναμικό, ανοιχτό στην κοινότητα, ευαίσθητο στις ανάγκες όλων των μαθητριών και μαθητών του. Είναι ένα σχολείο δημοκρατικό, με εκπαιδευτικούς ικανούς να κρίνουν και να αποφασίζουν. Με σύγχρονο, πλούσιο και ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών και με διδακτικές πρακτικές που κινητοποιούν όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες στη δική τους μάθηση. Ένα σχολείο, τέλος, που εξαντλεί όλες τις δυνατότητες για την πολύπλευρη συγκρότηση και την καλλιέργεια των ικανοτήτων όλων των μαθητών και μαθητριών του.

Μπορεί αυτό το επιθυμητό σχολείο στο σύνολό του να μοιάζει σε πολλούς εξωπραγματικό και ανέφικτο στις σημερινές συνθήκες, παρ’ όλη την φροντίδα να ανταποκρίνεται σε ισχύουσες επιμέρους πραγματικότητες και σε προσδοκίες ευρέως αποδεκτές για στόχους αρκετά ορατούς. Θεωρούμε όμως ότι είναι ένα σχολείο, το οποίο αξίζει τώρα η εκπαιδευτική κοινότητα να διεκδικήσει και να δημιουργήσει.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Ανδρέου, Α. (επιμ) (1992), *Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, ΟΙΕΛΕ – Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα, εκδ. Λιβάνη.
- Altrichter, H. & Specht, W. (1998), Quality Assurance and Quality Development in Education. International Approaches and Parameters, as Applying to the Austrian School System, Solomon, J. (ed) *Trends in Evaluation of Education Systems: School (Self-) Evaluation and Decentralization*, Athens, Pedagogical Institute.
- Alvik, T. (1996), *Self-Evaluation: What, Why, How, By Whom, For Whom?*, CIDREE Collaborative Project: Self-Evaluation in School Development, CIDREE.
- Ball, S. (1997), Good School/Bad School: Paradox and Fabrication, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 18, 3, σσ.317-336.
- Barr, R. & Dreeben, R. (1983), *How Schools Work*, Chicago, University of Chicago Press.
- Barth, R. (1990), *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*, San Francisco, Jossey – Bass.
- Broadfoot, P. (1996), *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*, Buckingham, Open University Press.
- Clift, P. et al. (1987), *Studies in School Self-Evaluation*, Lewes, Falmer Press.
- Cullingford, C. (1997), Assessment, Evaluation and the Effective School, Cullingford, C. (ed) *Assessment versus Evaluation*, London, Cassell.
- Cuttance, P. (1992), Evaluating the Effectiveness of Schools, Reynolds, D. and Cuttance P. (eds) *School Effectiveness*, London, Cassell.
- ΔΟΕ (1993), *Οι Θέσεις της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση*, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκό Πρότυπο Σχέδιο για την Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης (1997), *Πρακτικός Οδηγός για την Αυτο-αξιολόγηση*, Πρόγραμμα Σωκράτης, Δράση ΙΙΙ.3.1.
- European Pilot Project on Quality Evaluation in School Education (1997), *A Practical Guide to Self-Evaluation*, Socrates Programme, Action ΙΙΙ.3.1.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Gray, J. & Wilcox, B. (1995), The Methodologies of School Inspection: Issues and Dilemmas, Gray, J. & Wilcox, B. (eds) *Good School, Bad School*, Buckingham, Open University Press.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London, Cassell.
- Harris, A., Jamieson, I. & Puss, J. (1996), *School Effectiveness and School Improvement: A Practical Guide*, London, Pitman Publishing.
- Hopkins, D. et al. (1997), Evaluation: Trinkets for the Natives or Cultural Change?, Cullingford, C. (ed) *Assessment versus Evaluation*, London, Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994), *School Improvement in an Era of Change*, London, Cassell.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Koulaïdis, V. & Solomon, J. (1996), Educational Monitoring in Greece, Pelgrum, H. & Stoel, W.G.R. (eds) *Methods of Educational Monitoring in the E.U. Member States: Country Reports and Synthesis*, University of Twente, OCTO.
- Λέφας, Χ. (1942), *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Murphy, R. & Torrance, H. (eds) (1987), *Evaluating Education: Issues and Methods*, London, Harper and Row.
- Norris, N. (1990), *Understanding Educational Evaluation*, London, Kegan Paul.
- ΟΛΜΕ (1995), Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ.645, Μάρτιος – Ιούνιος '95.

OECD – CERI (1994), *What Works in Innovation: The Assessment of School Performance – Strategies for the Assessment of School Performance*, Paris.

OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991), *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of the Inspectorate and Inspectors in the Development and Monitoring of School Management and Effectiveness*, Paris.

OECD – Directorate for Social Affairs, Manpower and Education (1991), *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: The Role of Evaluation and Accountability as a Management Tool and a Means of Improving Effectiveness at School and Local Authority Levels*, Paris (κείμενο προετοιμασμένο για τη Συνάντηση Εθνικών Εκπροσώπων και Εμπειρογνομώνων, Château de la Muette, 9-10 Δεκεμβρίου 1991).

OECD – Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs (1994), *Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies*, Paris.

Παλιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. και Βρεττάκου, Β. (1997), *Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής*, Αθήνα, ΚΠΕΕ και εκδ. Ίων.

Pelgrum, H. & Stoel, W.G.R. (eds) (1996), *Methods of Educational Monitoring in the E.U. Member States: Country Reports and Synthesis*, University of Twente, OCTO.

Popham, J. (1988), *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, London, Longman.

Σολομών, Ι. (1992), *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μία Τυπολογία των Σχολικών Χώρων και Πρακτικών, 1820-1900*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Σολομών, Ι. (1999), Μοντέλα και Πρακτικές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Μορφές Κοινωνικού Ελέγχου και Συγκρότηση Παιδαγωγικών Υποκειμένων, auth.gr/virtualschool

Sammons, P. (1994), Findings from School Effectiveness Research: Some Implications for Improving the Quality of Schools, Pibbins, P. & Burrige, E. (eds) *Improving Education: Promoting Quality in Schools*, London, Cassell.

Schratz, M. (1997), *Initiating Change through Self-Evaluation: Methodological Implications for School Development*, CIDREE Collaborative Project: Self-Evaluation in School Development, CIDREE.

Simons, H. (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*, Lewes, The Falmer Press.

Solomon, J. (ed) (1998), *Trends in the Evaluation of Education Systems. School (Self-)Evaluation and Decentralization*, Papers, Reports, Discussion Outcomes, European Workshop, Athens 9-11 December 1997, Athens, Pedagogical Institute.

Stoll, L. & Fink, D. (1996), *Changing Our Schools*, Buckingham, Open University Press.

Τμήμα Αξιολόγησης (1996), *Πλαίσιο Πρότασης για τη Συγκρότηση ενός Συστήματος Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (αδημοσίετη μελέτη).

Willms, D. J. (1992), *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*, London, The Falmer Press.