



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



School Evaluation for Quality Enhancement in Education: An Overview

Aspasia Kiousi & Dimos Dimoulas

DOI Link: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v9-i1/7325>

DOI: 10.46886/MAJESS/v9-i1/7325

Received: 11 December 2020, **Revised:** 13 January 2021, **Accepted:** 27 January 2021

Published Online: 22 February 2021

In-Text Citation: (Kiousi & Dimoulas, 2021)

To Cite this Article: Kiousi, A., & Dimoulas, D. (2021). School Evaluation for Quality Enhancement in Education: An Overview. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 133-144.

Copyright: © The Authors 2021

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 9, No. 1, 2020, Pg. 133 - 144

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

School Evaluation for Quality Enhancement in Education: An Overview

Aspasia Kioussi¹ & Dimos Dimoulas²

¹Hellenic Open University, Greece, ²School of English, Aristotle University of Thessaloniki,
Greece

Email: aspakioussi@gmail.com, ddimoulas@uowm.gr

Abstract

In many countries, there is a broad recognition that evaluation framework is an important factor for creating stronger school organizations and systems. Since the 1980s, there has been a shift in focus from preplanning to testing and assessing effects. It is also pointed out that evaluation is not an end in itself, but rather as a means to achieve better student outcomes, as the challenge for modern education systems is achieving excellence for student population and school organizations. The current study seeks to investigate aspects of evaluation concerning the theoretical framework regarding the quality and the evaluation of school organizations, the dimensions and the quality fields in which evaluation can focus on, the methodology and the evaluation techniques, as well as the dissemination of evaluation results and good practices which is indispensable necessity in terms of improving the quality of school organizations.

Keywords: Education, Evaluation, Educational Unit, Quality Improvement

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο προσκήνιο των θεμάτων που αφορούν στην εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο θεωρητικού προβληματισμού, όσο και υιοθετούμενης πολιτικής. Η έμφαση αυτή δικαιολογείται από τα αποτελέσματα που προσδοκούνται από αυτήν, καθώς σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη και τη βελτίωση των σχολικών μονάδων και έμμεσα με την αναγκαιότητα να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στα κριτήρια των σύγχρονων οικονομικών και κοινωνικών απαιτήσεων που προϋποθέτουν εργαζόμενους με εκπαίδευση υψηλού επιπέδου (Faubert, 2009).

Είναι σημαντικό επομένως να μελετηθεί το θέμα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων γιατί καθορίζει σημαντικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, (Αρκουδέα, 2006). Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία συμβάλλει στη συνεχή αποτίμηση της ποιότητας

της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού επιτυχίας των σκοπών και των στόχων της. Επιπλέον, συνδέεται και με άλλες συνιστώσες της αξιολόγησης, όπως των εκπαιδευτικών, του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του (Faubert, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι του εκπαιδευτικού γίνεσθαι για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, ενώ λαμβάνονται πληροφορίες για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να επιτευχθεί η ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Επιπροσθέτως μέσα από τη συστηματική διερεύνηση των εκπαιδευτικών μονάδων δύνανται να εφαρμοστούν ριζικές αλλαγές και να γίνει προσπάθεια για ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όταν αυτό απαιτείται (Σαϊτή, 2008).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνηθούν πτυχές της αξιολόγησης που αφορούν: α) στο πλαίσιο προβληματισμού για την ποιότητα και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, β) στις διαστάσεις και τα πεδία ποιότητας στα οποία μπορεί να εστιαστεί η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική μονάδα, γ) στη μεθοδολογία και τις τεχνικές αξιολόγησης και δ) στην πιθανή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική μονάδα για τη βελτίωση της ποιότητας της.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στους οργανισμούς ο έλεγχος αποτελεί το τελικό στάδιο της διαδικασίας της διοίκησης. Πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση άλλων πρωταρχικών λειτουργιών και συγκεκριμένα μετά το σχεδιασμό-προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση και τη διεύθυνση. Στο πρώτο στάδιο του σχεδιασμού-προγραμματισμού τίθενται οι στόχοι και οι μέθοδοι επίτευξής τους. Από την άλλη μεριά, στο τελευταίο στάδιο του ελέγχου ερευνάται αφενός σε ποιο βαθμό έχουν υλοποιηθεί οι στόχοι και αφετέρου μέσα από την ανατροφοδότηση της διαδικασίας αντλούνται πληροφορίες από τη διοίκηση του οργανισμού ώστε να ληφθούν νέες αποφάσεις και να πραγματοποιηθούν καινούριοι σχεδιασμοί που θα βελτιώσουν την αποδοτικότητα του οργανισμού (Σαϊτή, 2008).

Κατά τον ίδιο τρόπο, η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου συνιστά βασική παράμετρο ελέγχου της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς σχετίζεται με τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων καθώς και με την απόδοση των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και στρατηγικών (Μπαγάκης, 2001; Παπακωνσταντίνου, 1993). Η αξιολόγηση των δομών, των παρεχόμενων υπηρεσιών, του ανθρώπινου δυναμικού και των διαδικασιών των σχολικών μονάδων με στόχο την ανατροφοδότηση (feedback) και την περαιτέρω βελτίωση του παραγόμενου έργου αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες μετασχηματισμού, ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου καθώς η εκπαίδευση συνιστά πρωτεύοντα κοινωνικό θεσμό που επηρεάζει όλους τους τομείς της κοινωνίας (Bourdieu & Passeron, 1990; Δάρρα, 2018). Ο όρος αξιολόγηση δεν εκλαμβάνεται από όλους με τον ίδιο τρόπο. Παρόλα αυτά θα μπορούσε να οριστεί επιγραμματικά ως η συστηματική διαδικασία με την οποία αποδίδεται ορισμένη αξία σε ένα πρόσωπο, αντικείμενο, μέσο ή αποτέλεσμα υιοθετώντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία (Κουτούζης, 2008).

Παρόλο που η διαδικασία της αξιολόγησης δεν αποτελεί καινούρια μέριμνα στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, για πολλά χρόνια περιοριζόταν μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών. Η συστηματική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, των προγραμμάτων και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της έχει εμφανιστεί πιο πρόσφατα και θεωρείται πλέον ως πιθανός μοχλός που θα μπορούσε να βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων, την κατανομή πόρων και στη συνολική ανάπτυξη

της σχολικής μονάδας (Faubert, 2009). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί σήμερα μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς περιλαμβάνει συνιστώσες όπως τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, το ανθρώπινο δυναμικό, το κλίμα και τις σχέσεις στο σχολείο, τις υποδομές, τη διοίκηση, τη διδασκαλία, τα μέσα και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (MacBeath, 2006; Σολομών, 1999). Επιπλέον, σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη διοίκηση και τη λειτουργία του σχολείου καθώς και με την ποιότητα και αποδοτικότητα του σχολικού οργανισμού. Συνεκδοχικά, συνδέεται με την προώθηση συνεργατικών και συμμετοχικών μοντέλων στα πλαίσια της αναβάθμισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και με την διαρκή επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης (Kyriakides & Campbell, 2004; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003).

Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στα προηγμένα κράτη ως προς τη προσέγγιση που ακολουθούν στην αξιολόγηση των σχολείων. Ο τρόπος εφαρμογής, οι μέθοδοι, τα κριτήρια, τα μέσα συγκέντρωσης δεδομένων και τα πρότυπα που χρησιμοποιούνται ποικίλλουν ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους φορείς που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των σχολικών συστημάτων αξιολόγησης. Η ποικιλομορφία αυτή είναι αποτέλεσμα διαφορετικών συστημάτων διοίκησης και εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και διαφορετικής θεώρησης σχετικά με την αυτονομία των σχολείων. Λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό αποκέντρωσης που υιοθετεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος και η λειτουργία της διαδικασίας της αξιολόγησης ενδέχεται να διαφέρει (Scheerens, van Amelsvoort, & Donoughue, 1999). Παρόλο όμως που τα εκπαιδευτικά συστήματα αξιολόγησης ανά τον κόσμο παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, μοιράζονται παγκοσμίως τον κοινό σκοπό της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και τη μάθησης (Faubert, 2009).

Ο όρος «ποιότητα στην εκπαίδευση» αναφέρεται εκτός των άλλων στα σχολεία που θα είναι καλύτερα από αυτά του παρελθόντος ή του παρόντος. Πρόκειται για μία πολυδιάστατη έννοια και δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή εννοιολογική οριοθέτηση από την πλευρά των ερευνητών. Στον προσδιορισμό της περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά όπως οι εισροές (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, ανθρώπινο δυναμικό), οι εκροές (π.χ. επιδόσεις των μαθητών), διαδικασίες (π.χ. τρόποι για τη συνεχή βελτίωση των ικανοτήτων των συμμετεχόντων). Ωστόσο, στη συζήτηση περί ποιότητας φαίνεται να υπάρχει κάποια συμφωνία στις απόψεις ως προς τις αξίες και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα ποιοτικό σχολείο (Charman & Aspin, 1997). Η ποιότητα στη σχολική κουλτούρα θεωρείται ως μία από τις κύριες συνιστώσες που συντελούν μέσα από τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών τόσο στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού μέσα στο σχολείο όσο και στη συνολική ανάπτυξη και επίδοση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Creech (1994), σε ένα σύστημα ολικής ποιότητας μπορούν να διακριθούν πέντε στοιχεία κλειδιά: το προϊόν, η διαδικασία, ο οργανισμός, η ηγεσία και η αφοσίωση. Προκειμένου να οδηγηθεί σε επιτυχία ένας οργανισμός, τα στοιχεία αυτά πρέπει να λαμβάνονται οπωσδήποτε υπόψη. Συμπληρώνοντας, ο Creech (1994) και άλλοι ερευνητές (Crawford & Shutler, 1999; Powell, 1995) κατέληξαν ότι η ποιότητα είναι περισσότερο μία φιλοσοφία και μία ανθρώπινη διαδικασία παρά μια σειρά από οργανωσιακές και τεχνικές πρακτικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνδέεται με αξίες που προάγουν την ανθρώπινη σκέψη και ενισχύουν τη συνεργασία και, συνεπώς, όλα τα ουσιαστικά συστατικά της ολικής ποιότητας συνδέονται στενά με τον ανθρώπινο παράγοντα. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι πόροι σε ένα ικανοποιητικό και ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον εκλαμβάνονται ως

περιουσιακό στοιχείο και πλεονέκτημα για τον οργανισμό. Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενεργός εμπλοκή και η συμμετοχή των ανθρώπων, η αφοσίωση, η δέσμευση, η εφαρμογή καινούριων ιδεών και η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού συντελούν στην ολική ποιότητα του οργανισμού. Έτσι, τα άτομα με ικανότητες και δεξιότητες σε συνδυασμό με τις κατάλληλες συνθήκες εργασίας αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα για την επιτυχή απόδοση του σχολικού οργανισμού (Cheng & Tam, 1997). Σε ένα σχολείο ολικής ποιότητας βελτιώνεται όχι μόνο η μαθησιακή διαδικασία αλλά και η σχολική διοίκηση όταν υποστηρίζει τέτοιες διαδικασίες (Crawford & Shutler, 1999). Σε μία σχολική μονάδα που χαρακτηρίζεται από ποιότητα θα πρέπει να γίνονται σεβαστές και να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις, οι προσδοκίες και οι ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων μελών. Πρέπει, επιπλέον, να υπάρχει μία ατμόσφαιρα υποστηρικτικών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και των υπόλοιπων στελεχών, καθώς και ένα ανοικτό σύστημα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και το εξωτερικό περιβάλλον ώστε να προωθείται η κοινή προσπάθεια για τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Saiti, 2012). Όσο αφορά στην αποτελεσματική αξιολόγηση με σκοπό την βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών με στόχο την προαγωγή της ποιότητας, είναι σημαντικό όλες οι εμπλεκόμενες ομάδες να γνωρίζουν επακριβώς τι είναι η διαδικασία της αξιολόγησης, ποιος αξιολογεί, τι και πως αξιολογεί. Επιπροσθέτως, πρέπει να πληροφορούνται όλοι οι συμμετέχοντες για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έτσι ώστε να λαμβάνουν τη σχετική ανατροφοδότηση για όσα έχουν επιτευχθεί, αλλά και για τις περαιτέρω προσπάθειες που χρειάζονται προκειμένου να υπάρξει παραπάνω βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Σαϊτή, 2008).

Συζήτηση

Διαστάσεις και πεδία ποιότητας στα οποία μπορεί να εστιαστεί η αξιολόγηση στη σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα έχοντας συνεχώς ως κύριο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου πρέπει να λάβει υπόψη της και τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι μη διδακτικοί παράμετροι όπως η υλικοτεχνική υποδομή, το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου κ.ά. που μπορούν να επηρεάσουν καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η συστηματική και συνολική αποτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας αποτελεί τη βάση για την παραπέρα προσπάθεια αναβάθμισης της από τη στιγμή που αποκτηθεί επίγνωση των ελλείψεων και των αδυναμιών της (Σαϊτή, 2008).

Μία ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε μία μονάδα σύμφωνα με τον Σολομών (1999) περιλαμβάνει τις θεματικές περιοχές και τους αντίστοιχους δείκτες ποιότητας. Οι προτεινόμενες θεματικές περιοχές προς αξιολόγηση θα πρέπει να ερευνώνται σε συνδυασμό με τα φυσιογνωμικά στοιχεία του σχολείου και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών που το απαρτίζουν (Σολομών, 1999). Σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, το σχολικό έργο θα μπορούσε να διακριθεί σε τέσσερις μεγάλες ενότητες: α) Τη διαχείριση των διαθέσιμων μέσων και πόρων, β) τις ενδοσχολικές σχέσεις-κλίμα-συνεργασίες, γ) τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, και δ) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Σολομών, 1999).

Αναλυτικότερα στην πρώτη ενότητα που αφορά τη διαχείριση και αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων περιλαμβάνονται οι διαστάσεις: α) Το σχολικό κτίριο (χώρος, εξοπλισμός) που μαζί με τους οικονομικούς πόρους και επιχορηγήσεις αντιπροσωπεύουν την υλικοτεχνική

δομή του σχολείου, β) οι ανθρώπινοι πόροι, δηλαδή το προσωπικό του σχολείου (διδασκτικό προσωπικό, διοικητικό, ειδικό επιστημονικό, βοηθητικό), γ) οι υπάρχουσες οργανωτικές δομές της σχολικής μονάδας (διοίκηση σχολείου, συντονισμός και οργάνωση σχολικής ζωής, εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος κλπ.) και δ) το πρόγραμμα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια που μαζί με τις οδηγίες και το εποπτικό υλικό συνιστούν τους εκπαιδευτικούς πόρους (Σαϊτή, 2008; Σολομών, 1999).

Συνεχίζοντας, το επόμενο πεδίο ποιότητας σχετίζεται με τις ενδοσχολικές σχέσεις και αφορά τις σχέσεις των μελών του σχολείου που συνθέτουν την καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Περιλαμβάνονται δηλαδή οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και οι σχέσεις τους με το υπόλοιπο προσωπικό, οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς αλλά και του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την τοπική και ευρύτερη κοινωνία. Οι διαπροσωπικές αυτές σχέσεις συνθέτουν την κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου και διαμορφώνουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας (Σαϊτή, 2008; Σολομών, 1999).

Ακολούθως, στο πεδίο των εκπαιδευτικών διαδικασιών περιλαμβάνονται συνιστώσες όπως η ποιότητα της διδασκαλίας και η ποιότητα της μάθησης. Η διδασκαλία από τη μία αποσκοπεί στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων καθώς και στη διαμόρφωση συμπεριφοράς, στάσεων και αξιών. Η οργάνωση της διδασκαλίας και οι αντίστοιχες μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο αυτό (Τριλιανός, 2003). Η μάθηση, από την άλλη μεριά, έχει ως επίκεντρο τον μαθητή και στην προκειμένη περίπτωση η αξιολόγηση διερευνά τις διαθέσιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των στρατηγικών και των διαδικασιών μάθησης (Σολομών, 1999).

Κλείνοντας, το επόμενο σημαντικό πεδίο που εστιάζει η αξιολόγηση στην σχολική μονάδα περιλαμβάνει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όπως αυτά καταγράφονται από την ομαλή φοίτησή των μαθητών ή αντίθετα τη σχολική διαρροή, τις επιδόσεις, τα επιτεύγματα και την πρόοδο των μαθητών, την ψυχοσωματική, την κοινωνική και την συναισθηματική τους ανάπτυξη καθώς και τις κατευθύνσεις που τους δίνονται στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Μεθοδολογία και τεχνικές αξιολόγησης

Η διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης διενεργείται σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος και διερευνά την αποτελεσματικότητας της συμβολής του κάθε συντελεστή ως προς την επίτευξη των τιθέμενων στόχων. Ανάλογα με τον χρόνο διεξαγωγής της αξιολόγησης, τους σκοπούς, τα μέσα και τους φορείς διαμορφώνεται και η τελική μορφή του χαρακτήρα της αξιολόγησης. Οι μορφές της αξιολόγησης διακρίνονται συνήθως ως προς τις ακόλουθες μεταβλητές: α) Το σκοπό (αποτίμησης- διαμορφωτική-απολογιστική), β) το χρόνο (προκαταρκτική, ενδιάμεση, τελική), γ) τις μεθόδους (ποσοτική, ποιοτική), δ) τα μέσα και τις τεχνικές (παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, χρήση portfolio κ.ά.), ε) τον ρόλο που διαδραματίζουν οι φορείς (εσωτερική, εξωτερική) (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Σαϊτή, 2008). Επιπλέον, ανάλογα με τους στόχους και τον προσανατολισμό της ο χαρακτήρας της μπορεί να είναι α) ελεγκτικός, όταν δίνει έμφαση στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διερευνά κατά πόσο έχουν πραγματοποιηθεί οι τιθέμενοι στόχοι, β) διαμορφωτικός, ανατροφοδοτικός όταν δίνει έμφαση στην εκτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Επιπλέον, σύμφωνα

με τον Μαυρογιώργο (1993), η αξιολόγησή μπορεί να διακριθεί: α) Στο γραφειοκρατικό μοντέλο αξιολόγησης που χαρακτηρίζεται από την άσκηση υπερβολικού ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς και από έμφαση στους κανόνες και τους τύπους και β) στο μετασχηματιστικό μοντέλο που στηρίζεται σε διαδικασίες εσωτερικής αυτοαξιολόγησης και ενισχύει την αυτογνωσία και την αυτοανάπτυξη των εμπλεκόμενων.

Ωστόσο, μία από τις βασικότερες διακρίσεις είναι αυτή ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση η οποία θέτει ως κριτήριο το ρόλο που διαδραματίζει ο φορέας στην όλη διαδικασία αλλά ταυτόχρονα σχετίζεται με τους σκοπούς, τα μέσα καθώς και τα αποτελέσματα της ανατροφοδότησης (Σολομών, 1999). Στην εξωτερική αξιολόγηση αυτός που αξιολογεί λέγεται εξωτερικός αξιολογητής, καθώς δεν έχει καμία ουσιαστική σχέση με τη σχολική μονάδα, το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό έργο. Πραγματοποιείται από φορείς που ανήκουν ιεραρχικά στις ανώτερες βαθμίδες της διοίκησης ή είναι ειδικοί εμπειρογνώμονες με εξειδίκευση στο θέμα της αξιολόγησης (Σολομών, 1999). Έχει συνδεθεί με την αρχή της επιθεώρησης η οποία αποτελεί την πιο κλασική και διαδεδομένη της αρχή και χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Οι θιασώτες αυτής της μορφής αξιολόγησης υποστηρίζουν ότι παρέχει την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ουδέτερου παρατηρητή, καθώς ο αξιολογητής δεν εμπλέκεται στην καθημερινότητα του σχολείου. Αντιθέτως, η κρίση του διαμορφώνεται από τη γνώση του για το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και από αυτά που γνωρίζει ότι συμβαίνουν στην πλειονότητα των σχολείων (Ανδρέου, 2003). Όπως είναι αναμενόμενο τα κριτήρια στην εξωτερική αξιολόγηση είναι εξωτερικά και καθορίζονται από τις προτεραιότητες του φορέα που έχει αναλάβει την αξιολόγηση. Ως εκ τούτου, ελλοχεύει ο κίνδυνος να είναι τυποποιημένη και αποσπασματική και να αδυνατεί να αποτυπώσει την ιδιαιτερότητα και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής της εκάστοτε μονάδας (Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Στον αντίποδα βρίσκεται η εσωτερική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και σχετίζεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: α) Την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι ιεραρχικά εκπαιδευτικοί (π.χ ο διευθυντής του σχολείου) αξιολογεί τους υφιστάμενους του, δηλαδή τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. β) Την συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση κατά την οποία οι παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας –εκπαιδευτικοί, γονείς μαθητές –συνεργάζονται, αξιολογούν και βρίσκουν λύσεις για τα προβλήματα στο σχολείο (Δάρρα, 2018; Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999; Σαΐτη, 2008).

Τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται μία ολοένα και μεγαλύτερη στροφή στα εσωτερικά μοντέλα αξιολόγησης και κυρίως στην προώθηση της συλλογικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης συνιστά μία συστηματική, συνεργατική, δημοκρατική και εις βάθος έρευνα όλων των μεταβλητών της σχολικής ζωής και μάλιστα από εκείνους που έχουν άμεση σχέση με το εκπαιδευτικό αγαθό και αποτελούν τους καλύτερους γνώστες των προβλημάτων και των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής ζωής. Στόχος της είναι η ανάδειξη αξιόπιστων πληροφοριών ως προς το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό και η μέγιστη δυνατή βελτίωση της ποιότητάς του (Καπίδης, Παύλου, & Σμυρνωτοπούλου, 2001). Η συλλογική διάσταση της διαδικασίας έγκειται στο ότι όχι οι εκπαιδευτικοί, αλλά συχνά οι γονείς και οι μαθητές λαμβάνουν ενεργό μέρος στην οργάνωση και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό

το μοντέλο αυτό καθώς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο. Λαμβάνοντας μέρος σε διαδικασίες που απαιτούν αυτοαξιολόγηση και ανάληψη ευθυνών, εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι σκεπτόμενοι και διαθέτουν κριτική σκέψη τείνουν να επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους, να αναλαμβάνουν ακόμα μεγαλύτερες ευθύνες, να βελτιώνουν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, και τελικά να προάγουν το εκπαιδευτικό έργο (Βερέβη, 2003). Δεν είναι μία διαδικασία «από πάνω προς τα έξω» όπως είναι η εξωτερική αξιολόγηση και η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση αλλά μία διαδικασία «από κάτω προς τα μέσα». Δεν εστιάζει μόνο στα αποτελέσματα κάνοντας χρήση ποσοτικών και στατιστικών μεθόδων έρευνας αλλά δίνει έμφαση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία κάνοντας χρήση ποιοτικών μεθόδων (Μαυρογιώργος, 2002). Καλλιεργώντας συνθήκες συμμετοχικότητας, συλλογικότητας, δημοκρατικού τρόπου σκέψης και δημιουργικού διαλόγου έχει την δυναμική να επηρεάσει ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού (Κουτούζης, 2008).

Από την άλλη μεριά, η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση δεν απαλλάσσεται από κινδύνους, όρια και περιορισμούς που σχετίζονται με την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της αξιολόγησης στην περίπτωση αυτή είναι το ανεβασμένο επίπεδο γνώσεων στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς ο ρόλος του είναι διττός-αξιολογούμενος και αξιολογητής. Η πραγματικότητα όμως στην Ελλάδα δείχνει ότι στην πλειοψηφία δεν υπάρχει επάρκεια αντίστοιχων γνώσεων στους εκπαιδευτικούς και ότι η σχετική κατάρτιση και επιμόρφωση τους είναι ελλιπής και περιορισμένη. Επιπλέον, απαιτείται χρόνος για να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει μέσα του τη σημαντικότητα του ρόλου του και να εμπλακεί αποτελεσματικά στην εν λόγω διαδικασία. Συνεκδοχικά, προϋποθέσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αλλά και με τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου αποτελούν μεταβλητές που καθορίζουν την επιτυχία της αξιολόγησης. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει καταφέρει να εγκαθιδρύσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με αμοιβαίες ποιοτικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, και διάθεση για συνεχόμενη επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, όπου θα έχουν πρώτα συζητηθεί και θα έχουν συμφωνηθεί οι στόχοι και οι μέθοδοι της αξιολόγησης. Μόνο μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να υπολογίσει στη δέσμευση των εκπαιδευτικών για διαρκή αξιολόγηση και βελτίωση με βάση τα την ανατροφοδότηση, στοιχεία που αποτελούν την καρδιά και τη φιλοσοφία της αυτοαξιολόγησης (Κουτούζης, 2008).

Τα κενά των περιορισμών που παρουσιάζουν τα παραπάνω μοντέλα ως προς την αντικειμενικότητα έρχεται να καλύψει ένα καινούριο μοντέλο αξιολόγησης, γνωστό ως «αξιολόγηση των 360 μοιρών» που στηρίζεται στην χρησιμοποίηση πολλαπλών πηγών για την εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Σύμφωνα με τον Nevo (2001), η σύζευξη εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να έχει ιδιαίτερος ευεργετικά αποτελέσματα καθώς μέσα από την αλληλεπίδραση αυτή μπορούν να έχουν όφελος όλοι οι εμπλεκόμενοι. Το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία αυτού του τύπου αξιολόγησης εμπλέκονται εσωτερικοί και εξωτερικοί φορείς έχει ως αποτέλεσμα οι εκτιμήσεις που βγαίνουν να είναι περισσότερο ακριβείς και αντικειμενικές. Συνιστά μια δικαιότερη διαδικασία καθώς χρησιμοποιεί περισσότερες οπτικές για να εκτιμήσει το εκπαιδευτικό έργο και παρέχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα (Fletcher, 2001). Στο εν λόγω σύστημα αξιολόγησης συλλέγονται πληροφορίες τόσο από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) όσο και από τον εξωτερικό αξιολογητή ώστε ο αξιολογούμενος να μπορεί να έχει μία καθολική προβολή της απόδοσής του (Padhi & Sahu, 2013; Swaffield & MacBeath, 2005). Ο εξωτερικός αξιολογητής που δεν εμπλέκεται με τις διαδικασίες που

ακολουθεί το σχολείο ενδεχομένως να βλέπει τα πράγματα με διαφορετικό τρόπο και να είναι σε θέση να υποβάλλει βελτιωτικές εισηγήσεις. Επιπλέον οι διευθυντές των μονάδων είναι αφενός περισσότερο ασφαλείς για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης καθώς είναι ελεγμένα και επιβεβαιωμένα από πολλές πηγές και αφετέρου ο εργαζόμενος έχει την αίσθηση ότι δεν κρίνεται μόνο από ιεραρχικά ανώτερούς του οι οποίοι μπορεί να μεροληπτούν εις βάρος του ή να έχουν σχηματίσει στρεβλή άποψη (Saiti, 2012). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση και τη βελτίωση του έργου των εργαζόμενων, αλλά και του επιπέδου της σχολικής μονάδας. Από την άλλη μεριά το μειονέκτημα σε αυτό το μοντέλο αξιολόγησης είναι ότι οι διαφορετικοί φορείς που αξιολογούν μπορεί να εκφράζουν διαφοροποιημένες απόψεις σύμφωνα με τη δική τους οπτική γωνία με αποτέλεσμα οι πληροφορίες που αντλούνται να μην είναι περισσότερο αξιόπιστες από αυτές των πιο παραδοσιακών-από πάνω προς τα κάτω-μορφών αξιολόγησης (Fletcher, Baldry, & Cunningham-Snell, 1998).

Η πιθανή αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική μονάδα για τη βελτίωση της ποιότητας

Όπως ειπώθηκε και παραπάνω, η αξιολόγηση συνιστά μία συστηματική διαδικασία ελέγχου και ανατροφοδότησης που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό προσδιορισμό, την παρακολούθηση της εφαρμογής στην πράξη και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Δάρρα, 2018). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία για την εύρεση βέλτιστων πρακτικών και τον εντοπισμό ελλείψεων που θα κινητοποιήσουν τις σχολικές μονάδες για περαιτέρω βελτίωση. Ανάλογα με τον σκοπό και τη χρονική περίοδο που θα γίνει η αξιολόγηση, τα αποτελέσματα που θα αντληθούν από αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν για να καλύψουν διαφορετικούς στόχους.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την προκαταρκτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται πριν από την έναρξη του διδακτικού έτους με σκοπό την αποτίμηση των μεταβλητών που σχετίζονται με την πρόοδο της σχολικής χρονιάς, μπορεί να γίνει αποτίμηση των διαθέσιμων μέσων προκειμένου να οργανωθεί καλύτερα η κατανομή τους, αλλά και να γίνουν οι σχετικές ενέργειες για την κάλυψή τους, αν κριθεί απαραίτητο (Κουτούζης, 2008).

Κατά την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία διενεργείται στη διάρκεια της εκπαιδευτικής χρονιάς, το πρόγραμμα και η εκπαιδευτική διαδικασία δοκιμάζονται και αξιολογούνται στην πράξη, στην καθαυτή περίοδο εφαρμογής τους. Μ' αυτόν τον τρόπο καταγράφονται οι αδυναμίες ώστε αν χρειαστεί να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις και αλλαγές για να βελτιωθεί η ποιότητα και να επιτευχθεί το προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Faubert, 2009; Κουτούζης, 2008).

Από την άλλη μεριά, κατά την τελική αθροιστική ή απολογιστική αξιολόγηση, η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής προσπάθειας καταγράφονται και αξιολογούνται σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά την εφαρμογή της. Πρόκειται για την τελική φάση ελέγχου και αποτίμησης των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στην περίπτωση αυτή βοηθούν τη σχολική μονάδα στον επαναπρογραμματισμό και τροποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία και αποτελεσματικότητα την επόμενη φορά. Στην αθροιστική αυτή απολογιστική αξιολόγηση συμπεριλαμβάνονται η αποτίμηση των σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινωνία, το κλίμα

που επικρατεί εντός του σχολείου, και η εκτίμηση για τη διαρροή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Faubert, 2009; Κουτούζης, 2008).

Γίνεται αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να αξιοποιηθούν εποικοδομητικά και στις τρεις παραπάνω περιπτώσεις από τη σχολική μονάδα. Ανάλογα με τις συνθήκες και το συγκεκριμένο, τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά της μονάδας και το επιμέρους αντικείμενο αξιολόγησης μπορούν να αντληθούν χρήσιμες πληροφορίες που θα συντελέσουν στη συνολική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι σύγχρονες συνθήκες διαρκών αλλαγών και αυξημένων απαιτήσεων για ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση οδηγούν στην αναγκαία εμπλοκή των σχολικών μονάδων σε διαδικασίες που στοχεύουν στην ολόπλευρη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και των παρεχόμενων υπηρεσιών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων αποσκοπεί στη συστηματική συλλογή, επεξεργασία και εκτίμηση δεδομένων σχετικά με τον προγραμματισμό και την οργάνωση τους και στην ανάδειξη πληροφοριών που θα τις βοηθήσουν να αναβαθμίσουν το έργο τους. Στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μονάδας εμπλέκονται πεδία όπως η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, οι σχέσεις, το κλίμα και οι συνεργασίες στο σχολείο, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Από τον σωστό έλεγχο και την ορθή εκτίμηση των πληροφοριών αυτών αναμένεται να αναδειχτούν πολύτιμα στοιχεία που θα ωφελήσουν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία –εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση που περιλαμβάνει η διαδικασία της αξιολόγησης επισημαίνει τα κενά, τις ελλείψεις και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα από το συγκεκριμένο της ίδιας της σχολικής μονάδας (Hopkins, 1989). Ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να την αποφεύγουν από φόβο, αλλά να την επιδιώκουν ως ένα μέσο προσωπικής βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

References

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. (R. Nice, Trans. 2nd ed.). London: Sage.
- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). Autonomy and Mutuality: Quality Education and Self-Managing Schools. In T. Townsend (Ed.), *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools* (pp. 61-77). London: Routledge.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31. doi: 10.1108/09684889710156558
- Crawford, L., E. D., & Shutler, P. (1999). Total quality management in education: problems and issues for the classroom teacher. *International Journal of Educational Management*, 13(2), 67-73. doi: 10.1108/09513549910261122
- Creech, B. (1994). *The Five Pillars of TQM: How to Make Total Quality Management Work for You*. New York, NY: Truman Talley Books/Plume.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review *OECD Education Working Papers*. Paris: OECD.

- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: The developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 473-487. doi: 10.1348/096317901167488
- Fletcher, C., Baldry, C., & Cunningham-Snell, N. (1998). The Psychometric Properties of 360 Degree Feedback: An Empirical Study and a Cautionary Tale. *International Journal of Selection and Assessment*, 6(1), 19-34. doi: 10.1111/1468-2389.00069
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: A Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23-36. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8)
- MacBeath, J. (2006). *Stories of Improvement: Exploring and Embracing Diversity*. Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, FL.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95-106. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00016-5)
- Padhi, S. K., & Sahu, P. C. (2013). 360-Degree Feedback Performance Appraisal in Management Educational Institution - A Study. *Asia Pacific Journal of Research*, 1(7), 24-42.
- Powell, T. C. (1995). Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study. *Strategic Management Journal*, 16(1), 15-37. doi: 10.1002/smj.4250160105
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110-138. doi: 10.1108/09684881211219370
- Scheerens, J., Glas, C. A. W., & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Scheerens, J., van Amelsvoort, H. W. C. G., & Donoghue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation*, 25(2), 79-108. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(99\)00015-2](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(99)00015-2)
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252. doi: 10.1080/03057640500147037
- Ελληνόγλωσση*
- Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 26-27.
- Αρκουδέα, Μ. (2006). *Ο ρόλος του διευθυντή δημοτικού σχολείου στη διοίκηση και στην αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας στην Ελλάδα και στην Αγγλία: Μια συγκριτική αποτίμηση*. Διπλωματική εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Βερέβη, Ά. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-25.
- Δάρρα, Μ. (2018). Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καπίδης, Π., Παύλου, Α., & Σμυρνιωτοπούλου, Ά. (2001). Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα σε Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου* (σσ. 214-224). Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Κουτούζης, Μ. (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα σε Α. Αθανασούλα-Ρέππα & Μ. Κουτούζης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Β' εκδ., τομ. Γ, σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ., & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα σε Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης & Ι. Χατζηευστρατίου (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Α' εκδ., τομ. Γ, σσ. 13-38). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπτισμού σε Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπαγάκης, Γ. (Ed.). (2001). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο: Κριτική ανάλυση – Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Ά. (2008). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση *Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ* (pp. 60). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).
- Σολομών, Ι. (επιμ.). (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*. (τομ. Α). Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.