

Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών

Γιώργος Φλουρής



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αναφέρεται στην αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) και περιγράφει τις ποικίλες παραμέτρους που συμπεριλαμβάνονται κατά την αξιολογική διαδικασία, τις προσεγγίσεις ή μορφές αξιολόγησης που καθορίζουν τα συστήματα αξιολόγησης, όπως η διαμορφωτική, η τελική, η επιστημονική, καθώς και παράγοντες που επηρεάζουν το πλαίσιο της αξιολόγησης, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, η κουλτούρα της εκπαίδευσης κ.ά. Με στόχο τη διαμόρφωση μιας αντικειμενικότερης διαδικασίας αξιολόγησης προτείνεται η συνεκτίμηση ποικίλων στοιχείων, όπως η συγκέντρωση δεδομένων από διάφορες πηγές και από πολλαπλά πεδία/επίπεδα, η εφαρμογή γενικών και ειδικών κριτηρίων, η χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων εκτίμησης των δεδομένων. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται η διεξαγωγή της αξιολογικής διαδικασίας με βάση τα παρακάτω στάδια εφαρμογής:

α) *Το προκαταρκτικό στάδιο*, στο οποίο επιχειρείται μια προεκτίμηση του Π.Σ. και του εκπαιδευτικού συστήματος, β) *το στάδιο σχεδιασμού της αξιολόγησης του Π.Σ.*, το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες σχεδιασμού σχετικά με το «τι» και το «πώς» θα αξιολογηθεί το Π.Σ., γ) *το στάδιο διεξαγωγής της αξιολόγησης και συλλογής δεδομένων*, κατά το οποίο εφαρμόζονται τα κριτήρια συλλογής των δεδομένων και αξιολόγησης του Π.Σ., δ) *το στάδιο της οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων*, που αποβλέπει στην οργάνωση και απο-

κωδικοποίηση όλων των στοιχείων, ε) *το στάδιο της ερμηνείας και ανακοίνωσης των δεδομένων*, κατά το οποίο ερμηνεύονται και ανακοινώνονται τα δεδομένα και στ) *το στάδιο διαχείρισης των δεδομένων και μεταξιολόγησης του Π.Σ.*, κατά το οποίο πραγματοποιείται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και η επανεξέταση της όλης διαδικασίας αξιολόγησης.

Το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης των Π.Σ. στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκε ότι οι προσπάθειες αξιολόγησής τους δεν ήσαν συστηματικές αλλά αποσπασματικές. Η περιορισμένη ανάπτυξη των πολιτικών της γνώσης στην Ελλάδα και η έλλειψη ουσιαστικών διαδικασιών αξιολόγησης των Π.Σ. στη χώρα μας είχαν ως αποτέλεσμα να μη δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη βελτίωση και αλλαγή τους, αλλά, αντίθετα, συνέβαλαν στη συντήρηση και την αναπαραγωγή των παραδοσιακών δομών του Π.Σ.

I. Εισαγωγή

Για να συμβαδίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τις ραγδαίες τεχνολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και λοιπές αλλαγές, απαιτείται η συχνή αναμόρφωσή του με τρόπο που να ανταποκρίνεται σε αυτές. Η αναμόρφωση αυτή συνήθως γίνεται στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (διαρθρωτική μεταρρύθμιση) ή ορισμένων από τα δομικά, λειτουργικά ή άλλα στοιχεία του (εσωτερικές ή εξωτερικές μεταρρυθμίσεις περιορισμένης έκτασης, ρυθμιστικές παρεμβάσεις κτλ.).

Στις μέρες μας, οι μεταρρυθμίσεις και οι προσαρμογές των εκπαιδευτικών συστημάτων επιβάλλονται, εκτός των άλλων, και από το γενικότερο ανταγωνισμό των διαφόρων χωρών. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) ιδιαίτερα έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία επιδιώκει έμμεσα ή άμεσα να καταστήσει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της αποδοτικότερα, με στόχο την αύξηση της συμβολής τους στη διαμόρφωση μιας πιο ανταγωνιστικής οικονομίας (βλ. Διάσκεψη της Λισαβόνας, 2000).

Στο επίκεντρο του παραπάνω εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων βρίσκεται η αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) ή Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), των σχολικών ιδρυμάτων και των σύγχρονων διδακτικών μέσων, η κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και πολλοί άλλοι παράγοντες.

Στο άρθρο αυτό θα ασχοληθούμε με την αξιολόγηση των Π.Σ., τα οποία συνιστούν, μαζί με το προσωπικό της εκπαίδευσης, τις σημαντικότερες, ίσως, παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα Π.Σ. είναι ο κύριος ρυθμιστής των σχολικών λειτουργιών, καθορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας και οριοθετούν τις γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκεται να κατακτήσουν οι μαθητές.

Πριν προβούμε, όμως, στην ουσία της αξιολόγησης των Π.Σ., κρίνουμε αναγκαίο να αποσαφηνίσουμε το περιεχόμενο ορισμένων εννοιών τις οποίες χρησιμοποιούμε, αρχίζοντας από την ίδια την έννοια των Προγραμμάτων Σπουδών.

2. Εννοιολογικές διασαφήσεις

2.1. Τα Προγράμματα Σπουδών

Μεταξύ των ειδικών δε φαίνεται να υπάρχει συμφωνία ως προς την έννοια Αναλυτικό Πρόγραμμα ή Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) ή curriculum. Η μεταξύ τους διαφοροποίηση, όσον αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο του παραπάνω όρου, συνδέεται με τη φιλοσοφία, την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία, τις αντιλήψεις για την αποστολή του σχολείου, τη μάθηση, τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, γενικότερα, καθώς και με άλλα ζητήματα που υιοθετεί και εφαρμόζει ο κάθε ερευνητής των Π.Σ. (Φλουρής, 1983· Βρεττός και Καψάλης, 1994· Χατζηγεωργίου, 1998). Η πολυσημία αυτή που χαρακτηρίζει την έννοια του Π.Σ. αυξάνεται ακόμη περισσότερο, λόγω της διεύρυνσής της, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια. Στην παραδοσιακή έννοια του αναλυτικού προγράμματος, η οποία ταύτιζε σχεδόν το Α.Π. με τον κατάλογο της διδακτέας ύλης, προστέθηκαν άλλοι τύποι Π.Σ., όπως το ιδανικό Π.Σ., το λειτουργικό Π.Σ., το βιωματικό Π.Σ., (Goodlad, 1979), το δεοντολογικό Π.Σ., το υποστηρικτικό Π.Σ., το «διδασκόμενο» Π.Σ., και το «εξεταζόμενο» Π.Σ. (Glatthorn, 1987). Άλλες πιο πρόσφατες κατηγοροποιήσεις των Π.Σ., που αναφέρονται από τον Eggleston (1990), είναι π.χ. το μαθητοκεντρικό Π.Σ., το κοινωνιοκεντρικό Π.Σ., το θεματοκεντρικό, το ενοποιημένο Π.Σ., το διαφοροποιημένο Π.Σ., το αποκεντρωμένο, το συγκεντρωτικό Π.Σ. και άλλα.

Ο McKnight (1979) κάνει λόγο για το «επιδιωκόμενο» Π.Σ. (intended curriculum), το «εφαρμοσμένο» Π.Σ. (applied curriculum) και το

«κατακτηθέν» Π.Σ., (attained curriculum) (Valverde G.A., 2003). Το πρώτο αναφέρεται στις επιδιώξεις που θέτει η πολιτεία και αφορά το «τι» πρέπει να προσφερθεί στους μαθητές. Το πρόγραμμα αυτό προτείνεται στους εκπαιδευτικούς με τη μορφή του γραπτού κειμένου (νόμοι, εγκύκλιοι, οδηγίες εφαρμογής) και περιλαμβάνει συνήθως το περιεχόμενο των μαθημάτων, τους σκοπούς και τους στόχους τους, διάφορες διδακτικές κατευθύνσεις και δραστηριότητες, καθώς και ενδεικτικούς τρόπους αξιολόγησης. Το δεύτερο αναφέρεται στις συνολικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων θα εφαρμοστεί το επιδιωκόμενο πρόγραμμα στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου που παρέχεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο (π.χ. ωρολόγιο πρόγραμμα). Το τρίτο, τέλος, αφορά τα όσα κατέκτησαν οι μαθητές/τριες (π.χ. γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, αξίες κτλ.),¹ τα οποία μπορούν να αποτιμηθούν συνήθως με τα διάφορα τεστ ή με τη βοήθεια των εξετάσεων.

Άλλοι μελετητές περιορίζονται σε λιγότερους τύπους Π.Σ., κάνοντας λόγο για το εμφανές ή επίσημο Π.Σ. (explicit curriculum), το αφανές ή έμμεσο Π.Σ. (implicit curriculum) και το «μηδενικό» Π.Σ. (null curriculum) (Eisner, 2002).

Η πληθώρα των σχετικών με το Π.Σ. όρων που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι διαφορετικές προσεγγίσεις αυτών που έχουν ασχοληθεί με αυτό, καθιστά πολύ δύσκολο το έργο της διατύπωσης ενός ορισμού κοινά αποδεκτού. Παρά τη δυσκολία αυτή, θα επιχειρήσουμε παρακάτω να δώσουμε κάποιον ορισμό, ο οποίος εκφράζει το πώς εμείς αντιλαμβανόμαστε την έννοια αυτή στο παρόν άρθρο. Πρόγραμμα σπουδών είναι ο προσδιορισμός από τους εκπαιδευτικούς ιθύνοντες, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, των γνώσεων που θα διδαχθούν ή των δεξιοτήτων που θα καλλιεργηθούν στους μαθητές κάθε βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε προκαθορισμένο σχολικό και χρονικό πλαίσιο (τάξη, ώρες εβδομαδιαίως) και η κατηγοριοποίησή τους κατά γνωστικά αντικείμενα ή ομάδες γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες μπορούν να έχουν διαθεματικούς άξονες και αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όπως είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)² που θα εφαρμοστεί στη χώρα μας. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν συνήθως, τα εξής στοιχεία: τους γενικούς σκοπούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους κάθε γνωστικού αντικείμενου κατά σχολική τάξη και βαθμίδα, ενδεικτικές διδακτικές ενέργειες και άλλες δραστηριότητες, καθώς και στοιχεία σχετικά με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

2.2. Η έννοια της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

Η διαφωνία που παρατηρείται μεταξύ των ειδικών ως προς την έννοια του προγράμματος διαπιστώνεται και ως προς το περιεχόμενο της έννοιας της αξιολόγησής του. Το περιεχόμενο, οι τρόποι, τα μέσα, οι πηγές και τα αντικείμενα της αξιολόγησης δε βρίσκουν πάντα σύμφωνους τους ειδικούς. Αυτό οφείλεται στο ότι οι προσεγγίσεις που υιοθετούν οι διάφοροι μελετητές αντανακλούν διαφορετικές πολιτικο-ιδεολογικές, αλλά και επιστημονικές αντιλήψεις ως προς το ρόλο και την αποστολή του σχολείου και κατ' επέκταση ως προς το περιεχόμενο, τους σκοπούς και τους στόχους, καθώς και ως προς το γενικότερο προσανατολισμό των προγραμμάτων (βλ. Scriven, 2000). Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι στον τομέα αυτόν, όπως εκτίμηση (assessment), μέτρηση, βαθμολογία, εξέταση, αξιολογική έρευνα (evaluation research), μεταξιολόγηση κτλ., οι οποίοι δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τα πράγματα. Δεν είναι στις προθέσεις μας να ασχοληθούμε εδώ με την ανάλυση των εννοιών αυτών και των μεταξύ τους διαφορών.³ Θα περιοριστούμε σε ορισμένους μόνον ορισμούς της αξιολόγησης των Π.Σ., οι οποίοι, κατά την κρίση μας, είναι περισσότερο αποδεκτοί.

Ένας κλασικός ορισμός είναι εκείνος του Tyler (1949), σύμφωνα με τον οποίο ως αξιολόγηση των Π.Σ. ορίζεται «η διαδικασία αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων του προγράμματος μέσω της διδασκαλίας» (σσ. 105-106). Ο ορισμός αυτός αποτέλεσε το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο στηρίχθηκαν και άλλοι μεταγενέστεροι ορισμοί.

Οι Ornstein και Hunkins (1993, σσ. 324-325) ορίζουν την αξιολόγηση των Π.Σ. ως «τη διαδικασία η οποία στοχεύει τόσο στον εντοπισμό των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων του προγράμματος όσο και στον έλεγχο της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων του».

Στενότερος, κατά την άποψή μας, είναι ο ορισμός του Pratt (1994), ο οποίος αναφέρεται «στον προσδιορισμό της αξίας του προγράμματος ως κειμένου, πριν αυτό εφαρμοστεί στη σχολική τάξη» (σ. 297). Κι αυτό γιατί το γραπτό κείμενο δεν αποτελεί από μόνο του το Π.Σ., αλλά ένα από τα μέρη και τις διαδικασίες που το χαρακτηρίζουν, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, το βάρος φαίνεται να δίνεται στα σχολικά βιβλία, τα οποία συνιστούν ένα αλληλένδετο τμήμα του Π.Σ., χωρίς όμως να το ανατρέπουν, όπως στην περίπτωση της χώρας μας (Flouris, 1997α).

Ο ορισμός που, κατά την άποψή μας, είναι πιο περιεκτικός, είναι εκείνος του Scriven (2005, σ. 1). Σύμφωνα με αυτόν αξιολόγηση του Π.Σ. είναι «η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, των πλεονεκτημάτων και της σημαντικότητας του Π.Σ. ή το αποτέλεσμα της διαδικασίας αξιολόγησής του». Ακόμη και ο ορισμός, όμως, αυτός μπορεί, δυνητικά, να οδηγήσει σε μια μη «αντικειμενική αποτίμηση» ενός Π.Σ., αφού εμπεριέχει υποκειμενικούς όρους, όπως «αξία», «πλεονέκτημα» και «σημαντικότητα». Και οι τρεις όροι επιδέχονται διαφορετικών θεωρήσεων και ερμηνειών, ανάλογα με τα κριτήρια, τις αξίες, τους τρόπους εκτίμησης και την ευρύτερη ιδεολογικο-φιλοσοφική συγκρότηση των αξιολογητών (π.χ., αξία, πλεονέκτημα, σημαντικότητα για ποιους, ως προς τι και κάτω από ποιες συνθήκες κτλ.).

Τέλος, σημειώνουμε ότι στη σχετική με τα Π.Σ. βιβλιογραφία αναφέρονται μερικές φορές οι όροι «αξία» (value) και «πλεονέκτημα» (merit) των προγραμμάτων. Η λέξη «αξία» αποδίδει, σύμφωνα με τα σχετικά δημοσιεύματα, χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που γίνονται αποδεκτά ως έχοντα ιδιαίτερη σημασία από πλευράς ποιότητας (δομή, διάρθρωση, συνοχή του προγράμματος, αντιστοιχία προς τη σύγχρονη γνώση). Με τον όρο «πλεονέκτημα» υποδηλώνεται η υπεροχή ορισμένων πτυχών συγκεκριμένων προγραμμάτων σε σχέση με άλλα (π.χ., το κόστος υλοποίησής τους) ή σε σχέση με την παιδαγωγική πράξη (αφήνουν περιθώρια αυτονομίας και ευελιξίας στους εκπαιδευτικούς, είναι εύκολα στην εφαρμογή τους κτλ.). Με ανάλογη σημασία χρησιμοποιούνται οι παραπάνω όροι και στην παρούσα εργασία.

Στο πλαίσιο του άρθρου αυτού θα χρησιμοποιούμε τον όρο αξιολόγηση των Π.Σ., με την έννοια της συστηματικής διαδικασίας, η οποία έχει ως στόχο να προσδιορίσει την επάρκεια, την αρτιότητα και την αποτελεσματικότητα (ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις κτλ., που αποκτούν οι μαθητές) των σχετικών προγραμμάτων, καθώς και το βαθμό ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της κοινωνίας και της συμβατότητάς τους με τη σύγχρονη εξέλιξη των διαφόρων Επιστημών (περιλαμβανομένων και των Ψυχοπαιδαγωγικών Επιστημών). Για την αξιολόγηση των Π.Σ., θεωρούμε ότι πρέπει να συνεκτιμώνται ποικίλα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί με αντικειμενικά και έγκυρα μέσα, από πολλές πηγές και από διάφορα επίπεδα και να αναλύονται με τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο. Τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων οφείλει να είναι διαρκής, με στόχο τη συνεχή ανανέωση και βελτίωσή τους, μέσω της ανατροφοδοτικής λειτουργίας της αξιολόγησης.

3. Κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών

Η ανάγκη αξιολόγησης των Π.Σ. προέκυψε από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών ιθυνόντων να διαπιστώσουν την αποδοτικότητα, την επιτυχία και την αξία τους, έτσι ώστε να προβούν στη βελτίωση, την αλλαγή ή την αντικατάστασή τους. Η σκοπιμότητα αυτή της αξιολόγησης των Π.Σ. συνέβαλε στη διαμόρφωση γενικών και ειδικών κριτηρίων, η εφαρμογή των οποίων καθιστά τα προγράμματα αποδοτικά, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει και όλους όσοι εμπλέκονται σε αυτά.

Η εφαρμογή κριτηρίων, κατά την αξιολόγηση των Π.Σ., συμβάλλει, επίσης, στη διασφάλιση της εγκυρότητας και στην επιστημονική θεμελίωση της ίδιας της αξιολογικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της. Δεν είναι στις προθέσεις μας να αναφερθούμε αναλυτικά στην περιγραφή των ποικίλων σχετικών κριτηρίων και των συναφών θεωρητικών προσεγγίσεων. Σημειώνουμε μόνο τα κυριότερα από αυτά και ειδικότερα τα γενικά κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούν τα Π.Σ., για να είναι λειτουργικά.

Ένα από τα κριτήρια αυτά είναι η συμφωνία ή αντιστοιχία του Π.Σ. με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, όπως αυτοί αναφέρονται στα επίσημα κείμενα κάθε χώρας, το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και του λοιπού εκπαιδευτικού υλικού που συνοδεύει το Π.Σ.

Άλλα ουσιαστικά κριτήρια είναι ο βαθμός ανταπόκρισης του Π.Σ. στις ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, καθώς και η ευελιξία διαφοροποίησής του, προκειμένου να προσαρμοστεί στις «ιδιαιτερότητες» ορισμένων μαθητών (π.χ. μαθητές με αναπηρίες, χαρισματικοί, με ιδιαίτερες κλίσεις κτλ.).

Σημαντικό είναι, επίσης, το κριτήριο της γλωσσικής και πολιτισμικής ουδετερότητας, η οποία οφείλει να χαρακτηρίζει το Π.Σ. και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό. Η γλωσσική και πολιτισμική ουδετερότητα του Π.Σ. αναφέρεται στη δυνατότητά του να αντιμετωπίζει τους μαθητές/τριες με μη ρατσιστικούς, εθνοκεντρικούς ή σεξιστικούς όρους, έννοιες ή φράσεις.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες κατηγορίες κριτηρίων για τα διαφορετικά επίπεδα σύλληψης, σχεδιασμού, ανάπτυξης, εφαρμογής και αξιολόγησης του Π.Σ., τα οποία σχετίζονται με τις «αξίες» που διέπουν τα Π.Σ. με την έννοια που αναφέραμε τον όρο αυτό παραπάνω και τίθενται διάφορα ερωτήματα, όπως φαίνεται και στον πίνακα του Hill (1986: 86-88) που ακολουθεί.

Αξίες του Π.Σ.	Ερωτήματα Αξιολόγησης
Εγγενής αξία του Π.Σ. (intrinsic Value)	Είναι το Π.Σ. κατάλληλο για όλους τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται;
Αξία λειτουργικότητας του Π.Σ. (instrumental Value)	Τα περιεχόμενα του Π.Σ. οδηγούν δυνητικά στην κατάκτηση των σκοπών/ στόχων που επιδιώκονται;
Συγκριτική αξία (comparative Value)	Είναι το νέο Π.Σ. αποδοτικότερο από το προηγούμενο; Ή από κάποιο άλλο πρόγραμμα;
Αξία που αφορά την ιδανική βελτίωση του Π.Σ. (idealization Value)	Με ποιους τρόπους η αξιολόγηση θα βελτιώσει το νέο Π.Σ.;
Αξία που αφορά τη λήψη αποφάσεων (decision Value)	Μπορεί η αξιολογική διαδικασία του Π.Σ. να παρέχει επαρκή στοιχεία σχετικά με το τι πρέπει να παραμείνει, να βελτιωθεί ή να παραλειφθεί;

Τα παραπάνω ερωτήματα συνιστούν γνώμονα για το γενικό προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο θα κινηθεί η διαδικασία της αξιολόγησης των Π.Σ. Τα ίδια ερωτήματα μπορούν να χρησιμεύσουν ως οδηγοί για τα διάφορα στάδια της αξιολόγησης των Π.Σ. (σύλληψη, σχεδιασμός, εφαρμογή), καθώς και για τις αναστοχαστικές πρακτικές που θα ακολουθήσουν, με στόχο τη βελτίωση, την αναμόρφωση ή εγκατάλειψη των σχετικών προγραμμάτων, όπως διατυπώνουμε παρακάτω.

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχουν εντατικοποιηθεί οι ατομικές και συλλογικές⁴ προσπάθειες, αντικείμενο των οποίων είναι η διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των Π.Σ. Ενδεικτικά αναφέρουμε : α) την Αμερικανική Εταιρεία για τα Standards, β) την Κοινή Επιτροπή για τα Standards (Joint Committee on standards for Educational Evaluation) και γ) την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τα Standards. Κάνοντας μια σύνοψη των προσπαθειών αυτών, παρουσιάζουμε στον πίνακα που ακολουθεί τα βασικά χαρακτηριστικά των κριτηρίων αξιολόγησης των Π.Σ., τα οποία, σύμφωνα με τους συντάκτες τους, προσδιορίζουν τις προϋποθέσεις για μια έγκυρη και αξιόπιστη, κατά το δυνατόν, αξιολόγησή τους.⁵ Τα βασικά χαρακτηριστικά των κριτηρίων αυτών είναι:

Χαρακτηριστικά των Κριτηρίων Αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών	
Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	Τα κριτήρια αξιολόγησης του Π.Σ. οφείλουν να διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζουν: α) τη δυνατότητα προσδιορισμού τους με ακρίβεια (μέτρηση) και β) τη συνάφειά τους με τις επιδιώξεις της διαδικασίας αξιολόγησης και την αξία του Π.Σ.
Αποδοχή	Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να είναι αποδεκτά από τους εμπλεκόμενους στο Π.Σ. και να μη θίγουν ευαίσθητα δεδομένα ή προσωπικές καταστάσεις.
Μετρησιμότητα	Τα κριτήρια αξιολόγησης θα πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένα, ώστε η προσέγγιση και η μέτρησή τους (ποσοτική ή ποιοτική) να βασίζεται σε παρατηρήσιμα δεδομένα.
Αντικειμενικότητα	Τα κριτήρια αξιολόγησης του Π.Σ. θα πρέπει να είναι απαλλαγμένα από κάθε είδους προκαταλήψεις, προσωπικές αντιλήψεις του αξιολογητή ή των εμπλεκόμενων ομάδων, εσωτερικές ή εξωτερικές επιρροές, πιέσεις κ.ά.
Συμμετοχή	Τα κριτήρια αξιολόγησης οφείλουν να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ του αξιολογητή και των εμπλεκόμενων στο Πρόγραμμα Σπουδών ατόμων ή ομάδων.
Οικονομία	Η συγκέντρωση δεδομένων για τον έλεγχο των κριτηρίων αξιολόγησης του Π.Σ. οφείλει να εναρμονίζεται με τις αρχές της οικονομίας (εξοικονόμηση χρόνου, οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού κ.ά.).
Ρεαλιστικότητα	Τα κριτήρια αξιολόγησης του Π.Σ. οφείλουν να κινούνται στο πλαίσιο του εφικτού και να προσβλέπουν στην επίτευξη ρεαλιστικών στόχων.

Τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης, για παράδειγμα, οφείλουν να εναρμονίζονται με παράγοντες και διαδικασίες που αφορούν τους μαθητές, το σχεδιασμό και την υλοποίηση του Π.Σ., το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό σύστημα, την κουλτούρα στην οποία θα εφαρμοστεί το Π.Σ. και άλλους ακόμη, επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και ατομικούς παράγοντες.

Τα ειδικά κριτήρια από το άλλο μέρος οφείλουν να εναρμονίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Π.Σ., όπως τη μορφή, τον τύπο ή τη δομή του (π.χ., διαθεματικό, σπειροειδές, θεματοκεντρικό, παιδο-

κεντρικό Π.Σ. κτλ.), τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη, την ενισχυτική διδασκαλία κι άλλα συναφή.

Εκτός από την πιο αντικειμενική και έγκυρη διαδικασία που θα προκύψει από την εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης, άμεση ωφέλεια έχουν κατά πρώτο λόγο οι ίδιοι οι μαθητές, αφού είναι οι τελικοί αποδέκτες του Π.Σ., και κατά δεύτερο λόγο οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επωμίζονται το δύσκολο έργο της υλοποίησής του. Παράλληλα, διευκολύνεται και η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων από τους ιθύνοντες της εκπαίδευσης, οι οποίοι στοχεύουν στην ικανοποίηση των τρεχουσών τοπικών, εθνικών, υπερεθνικών και παγκόσμιων αναγκών. Η αξιολόγηση των Π.Σ., δηλαδή, δυναμικά υποβοηθά άμεσα στη βελτίωσή τους και έμμεσα στην αναβάθμιση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, αφού «εγκυροποιείται», η φύση του Π.Σ., διευκολύνεται η εφαρμογή του και διασφαλίζεται η ποιότητά του.

4. Προσεγγίσεις ή μοντέλα αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις ή μοντέλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Δεν είναι στις προθέσεις μας να τα απαριθμήσουμε ή να τα αναλύσουμε εδώ. Θα αναφερθούμε, όμως, με συντομία σε ορισμένα είδη ή μορφές αξιολόγησης των Π.Σ., που εφαρμόστηκαν διαχρονικά με επιτυχία σε διάφορες χώρες.

Οι πρώτες προσπάθειες αξιολόγησης των Π.Σ. ξεκίνησαν το 1792, αν και θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η πρώτη συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης των Π.Σ. έγινε με τον Tyler (1932-1940) στην περίφημη «οκτάχρονη μελέτη» του, στην οποία σύγκρινε τις διδακτικές προσεγγίσεις των σχολείων μεταξύ τους και τους επιδιωκόμενους με τους «κατακτηθέντες» από τους μαθητές στόχους (Hoskins, 1968).

Ως αυτόνομο, όμως, επιστημονικό πεδίο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναδεικνύεται τη δεκαετία του 1960, κατά τη διάρκεια της οποίας παρουσιάστηκαν ποικίλα μοντέλα αξιολόγησής τους και δημιουργήθηκε ένα κίνημα επιστημονικής προσέγγισης της αξιολόγησης της εκπαίδευσης γενικότερα, χαρακτηριστικό της οποίας ήταν η κυριαρχία της τεχνοκρατικής αντίληψης. Τη δεκαετία του 1970 οι αξιολογητές δέχτηκαν ισχυρή κριτική από τους εκπαιδευτικούς κύκλους, αποτέλεσμα της οποίας υπήρξε η αλλαγή του προσα-

νατολισμού τους και η στροφή τους προς την ανάπτυξη ποιοτικών μεθόδων και τεχνικών έρευνας, γνωστών και ως νατουραλιστικών μοντέλων αξιολόγησης (Scriven, 1991· Eisner, 1999).

Από τη δεκαετία του 1980 μέχρι τις μέρες μας επικρατεί η αντίληψη ότι η χρήση των ποσοτικών μοντέλων και τεχνικών οφείλει να συνοδεύεται και από ποιοτικές μεθόδους και τρόπους εκτίμησης των δεδομένων κατά την αξιολόγηση των Π.Σ. Έτσι, η αξιολόγηση, εστιάζεται σήμερα στην αποτίμηση όχι μόνο του Π.Σ. ως «κειμένου», προϊόντος ή διαδικασίας, αλλά και στη διασύνδεσή του με άλλους παράγοντες της εκπαιδευτικής λειτουργίας, όπως ήδη σημειώσαμε.

Ο Stufflebeam (2001: 11-12) σε πρόσφατη εργασία του περιέγραψε τις πιο διαδεδομένες και αξιόπιστες προσεγγίσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν χρησιμοποιηθεί στο διεθνή χώρο, τις οποίες και κατέταξε στις ακόλουθες τέσσερις (4) κατηγορίες: α) τις ψευδοαξιολογήσεις (pseudo evaluations), β) τις προσεγγίσεις οι οποίες προσανατολίζονται σε ερωτήματα και μεθόδους αξιολόγησης –ημιαξιολογήσεις (questions and methods-oriented evaluation approaches– Quasi evaluations studies), γ) τις προσεγγίσεις αξιολόγησης που εστιάζονται στη βελτίωση και την «απόδοση λόγου» (improvement/accountability oriented evaluation approaches) και δ) στις αξιολογικές προσεγγίσεις κοινωνικής ατζέντας και δημόσιας συνηγορίας (social agenda-directed advocacy approaches).

Κατ' ανάλογο τρόπο ο Scriven (2003: 19-28) πρότεινε την ένταξη των διαφόρων αξιολογικών προσεγγίσεων στις ακόλουθες οκτώ (8) κατηγορίες:

1. Τις ημι-αξιολογήσεις (Quasi-Evaluations).
2. Τις αξιολογήσεις επίτευξης σκοπών (Goal- Achievement Evaluations).
3. Τις αξιολογήσεις που βασίζονται στα αποτελέσματα (Outcome-Based Evaluations).
4. Τις αξιολογήσεις που προσανατολίζονται στους καταναλωτές (Consumer-Based Evaluations).
5. Τις διαμορφωτικές αξιολογήσεις (The Formative-Only Model).
6. Τις συμμετοχικές προσεγγίσεις ή προσεγγίσεις ανάμεικτων ρόλων (Participatory or Role-Mixing Approaches).
7. Τις θεωρητικά κατευθυνόμενες αξιολογήσεις (Theory-Driven Evaluations).
8. Τις δυναμικές προσεγγίσεις (Power Models).

Οι παραπάνω αξιολογικές προσεγγίσεις δεν επικεντρώνονται απο-

κλειστικά στην αξιολόγηση των Π.Σ., αλλά διερευνούν γενικότερα φαινόμενα ή διαδικασίες της εκπαίδευσης.

4.1. Είδη ή Μορφές Αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

Ανάμεσα στις ποικίλες προσπάθειες για τον προσδιορισμό των μορφών αξιολόγησης που έχουν κάνει την εμφάνισή τους στο διεθνή χώρο, εκείνη που φαίνεται να έχει επικρατήσει είναι του Scriven (1967), ο οποίος διακρίνει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών σε δύο μορφές: α) τη διαμορφωτική ή ενδιάμεση (formative evaluation) και β) την τελική ή αθροιστική (summative evaluation).

Στην περίπτωση των Π.Σ., η διαμορφωτική αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη φάση του σχεδιασμού και ανάπτυξής τους και αντλεί στοιχεία από την πιλοτική τους εφαρμογή, αν και μπορεί να συνεχιστεί και μετά ως συνεχής αξιολόγηση. Βασικός σκοπός της είναι η διαρκής βελτίωση του Π.Σ., κάτι που απαιτεί την επανάληψη της αξιολογικής διαδικασίας.

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά από σχετικά μεγάλο διάστημα εφαρμογής του Π.Σ. ή κατά την τελική φάση της υλοποίησής του και αποσκοπεί στη συγκέντρωση πληροφοριών και στοιχείων σχετικών με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητά του.

Διαμορφωτικές και αθροιστικές εκτιμήσεις του Π.Σ. μπορούν να γίνονται παράλληλα κατά τις φάσεις ή τα στάδια υλοποίησής του, που έπονται της δοκιμαστικής ή πιλοτικής εφαρμογής του.

Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι, εκτός από αυτές τις δύο μορφές της αξιολόγησης των Π.Σ., ιδιαίτερα σημαντική είναι και η διαγνωστική αξιολόγηση, η οποία αποβλέπει στον προσδιορισμό των αναγκών που το συγκεκριμένο κάθε φορά πρόγραμμα καλείται να καλύψει. Συμπληρώνοντας τους δύο τύπους αξιολόγησης που πρότεινε ο M. Scriven (1967), ο Alkin (2004) ταξινόμησε τη διαδικασία αξιολόγησης των προγραμμάτων στις εξής πέντε μορφές: α) στην αξιολόγηση συστήματος (system assessment), που αφορά την αρχική διαδικασία εκπόνησης ενός προγράμματος, β) στο σχεδιασμό προγράμματος (program planning), που εξετάζει το κατά πόσον η σύλληψή του αποτελεί εγγύηση για την επίτευξη των προβλεπόμενων στόχων, αλλά και το αν αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της προηγούμενης αξιολόγησης, γ) στη διαδικαστική αξιολόγηση (process evaluation), που εστιάζεται στη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, δ) στην αξιολόγηση για τη βελτίωση του προγράμματος (program improvement), που

αποβλέπει στη συλλογή δεδομένων, τα οποία θα συμβάλουν στη βελτίωση του συνολικού προγράμματος και ε) στην αξιολόγηση για την πιστοποίηση του προγράμματος (program certification), που επιδιώκει να διαπιστώσει το κατά πόσον το πρόγραμμα που εφαρμόζεται τηρεί τα προκαθορισμένα κριτήρια και στάνταρτ.

4.1.2 Η Επιστημονική και Ανθρωποκεντρική Αξιολόγηση

Ο Cronbach (1982) είναι από τους πρώτους που προσδιόρισε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες προσεγγίσεις αξιολόγησης: την επιστημονική και την ανθρωποκεντρική.

Η πρώτη χρησιμοποιεί την πειραματική μέθοδο, στηρίζεται σε ποσοτικές προσεγγίσεις και συχνά εφαρμόζει στατιστικές μεθόδους επεξεργασίας δεδομένων. Οι αξιολογικές προσεγγίσεις που αφορούν το Π.Σ. γίνονται στο πλαίσιο της σύγκρισής του με άλλα προγράμματα, για να διαφανεί η αξία και η σημαντικότητά του.

Η δεύτερη βρίσκεται στο άλλο άκρο, αφού δεν αποδέχεται καθόλου την πειραματική μέθοδο. Αντίθετα, θεωρεί τις οικολογικές/νατουραλιστικές προσεγγίσεις ως τις μόνες αποδεκτές. Κάνει χρήση επιλεγμένων ποιοτικών μεθόδων, όπως η περιγραφική αξιολόγηση, η παρατήρηση και η συνέντευξη, χωρίς όμως αυτές να έχουν προγραμματιστεί λεπτομερώς εκ των προτέρων. Το Π.Σ. μελετάται και αναλύεται στο φυσικό του χώρο, ενώ μεγάλο ρόλο στην αποτίμηση αυτή παίζει η διαίσθηση και οι εντυπώσεις που δημιουργούνται στους αξιολογητές του Π.Σ.

Ο Eisner (1999), ως εκπρόσωπος της οικολογικής/ανθρωποκεντρικής προσέγγισης, εντοπίζει τη λειτουργία της αξιολόγησης του Π.Σ. – πέρα από τη διάγνωση της επίτευξης των προβλεπόμενων εκπαιδευτικών στόχων– και στις παρακάτω παιδαγωγικές διαστάσεις.

- ▲ Στη διάγνωση των εκπαιδευτικών δυσκολιών που εμποδίζουν τους μαθητές κατά την εφαρμογή του επίσημου Π.Σ. στην τάξη.
- ▲ Στην αναμόρφωση του ισχύοντος προγράμματος, όταν διαπιστωθεί ότι κάποια συστατικά στοιχεία του δε λειτουργούν αποτελεσματικά.
- ▲ Στη συγκριτική προσέγγιση των Π.Σ. ή άλλων πτυχών της «εκπαιδευτικής οικολογίας».
- ▲ Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, για την ακριβέστερη και σαφέστερη διατύπωση νέων εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων.

Από τα όσα προηγήθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολογική προσέγγιση των Π.Σ. οφείλει να λαμβάνει υπόψη της το ευρύτερο συγκείμενο, μέσα στο οποίο αυτά λειτουργούν. Με αυτόν τον τρόπο η αξιολογική διαδικασία γίνεται ολιστική και περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ο λόγος αυτός ωθεί τους αξιολογητές στις μέρες μας να μην προβαίνουν στην επιλογή της μιας ή της άλλης προσέγγισης, αλλά να συνδυάζουν τις επιστημονικές με τις ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις.

4.1.3 Η αξιολογική προσέγγιση του Προγράμματος Σπουδών ως ενδογενής διαδικασία και ως τελικό «προϊόν»

Σύμφωνα με τον Scriven (1978), όταν το Π.Σ. αξιολογείται στη γραπτή του μορφή και επιχειρείται η αποτίμηση της «αξίας» του, και ιδιαίτερα των επιμέρους χαρακτηριστικών του (όπως είναι το περιεχόμενο, η δομή, η συνοχή του, το διδακτικό υλικό, κτλ.), τότε η προσέγγιση ονομάζεται ενδογενής αξιολόγηση. Σε μια τέτοια προσέγγιση γίνονται προσπάθειες να απαντηθεί το ερώτημα «πόσο καλό είναι το Π.Σ.» Η ενδογενής αξιολόγηση στηρίζεται στην υπόθεση ότι, αν το Π.Σ. στη γραπτή του μορφή έχει «αξία», τότε αναμένεται ότι θα είναι και αποδοτικό για τους μαθητές.

Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, η αξιολόγηση του Π.Σ. γίνεται αφού αυτό εφαρμοστεί στην πράξη. Ο Scriven ονομάζει την προσέγγιση αυτή αξιολόγηση ως τελικό «προϊόν». Το ερώτημα που τίθεται στην περίπτωση αυτή είναι: «Σε ποιο βαθμό το Π.Σ. επιτυγχάνει τους σκοπούς του;» Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό, απαιτείται η υλοποίηση του Π.Σ., μέσα από την οποία θα φανεί η επίδρασή του σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς, στελέχη της εκπαίδευσης κτλ. Συχνά η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει ποσοτικά δεδομένα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ άλλοτε γίνεται και χρήση πειραματικών ομάδων και ομάδων ελέγχου.

Οι θιασώτες της ενδογενούς προσέγγισης υποστηρίζουν ότι η «αξία» του Π.Σ. δεν προκύπτει μετά την υλοποίησή του και μέσα από τους διάφορους ποσοτικούς δείκτες. Θεωρούν ότι και στην αξιολόγηση με βάση το τελικό προϊόν υπεισέρχονται υποκειμενικά στοιχεία και υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις και αδυναμίες. Αντίθετα, οι θιασώτες της προσέγγισης της τελικής εφαρμογής του Π.Σ. θεωρούν ότι τα κριτήρια, οι ποσοτικοί δείκτες και γενικά οι τεχνικές που χρησιμοποιούν

τείνουν να καταστήσουν πιο αντικειμενική την αξιολογική διαδικασία.

Όπως φάνηκε από την περιγραφή τους, αυτές οι μορφές αξιολόγησης, που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι στενά συνδεδεμένες τόσο με τη διαμορφωτική όσο και με την τελική αξιολόγηση.

4.1.4 Η αξιολόγηση με βάση την ικανοποίηση των αναγκών

Η αξιολογική προσέγγιση που στηρίζεται στην ικανοποίηση των αναγκών (Responsive evaluation) διαμορφώθηκε από τον Stake (1975) και στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο καθορισμός των αξιολογικών θεμάτων και παραμέτρων του Π.Σ. οφείλει να γίνεται σε άμεση συνεργασία με τους ίδιους τους εμπλεκόμενους φορείς, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες τους και τι απαιτείται για να βελτιωθεί το Π.Σ. Αφορά περισσότερο τις δραστηριότητες και την εφαρμογή του Π.Σ., παρά τις επιδιώξεις του.

Σύμφωνα με τον Stake το μοντέλο αυτό στοχεύει στην «αλληλοδιαδραστική» και «ανακυκλωτική» αξιολόγηση και πραγματοποιείται με βάση τα παρακάτω βήματα.

Οι αξιολογητές:

1. Πραγματοποιούν συνάντηση με τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους, με σκοπό να αντιληφθούν όλοι τους σκοπούς και τις προοπτικές της αξιολόγησης.
2. Καθορίζουν το εύρος της αξιολογικής προσέγγισης μέσα από την ανάλυση κειμένων και τις συζητήσεις που πραγματοποιούνται.
3. Παρατηρούν από κοντά την εφαρμογή του Π.Σ., για να αντιληφθούν τη λειτουργία του και τις αφανείς αποκλίσεις των συμμετεχόντων.
4. Ανακαλύπτουν τους αναγραφόμενους και τους πραγματικούς σκοπούς του Π.Σ., καθώς και τις σχετικές ανάγκες.
5. Εντοπίζουν ζητήματα και προβλήματα στα οποία οφείλει να εστιαστεί η αξιολόγηση. Για καθένα από τα προβλήματα οι αξιολογητές προτείνουν ένα σχέδιο αξιολόγησης, προσδιορίζοντας, παράλληλα, τα επιθυμητά δεδομένα.
6. Επιλέγουν τα μέσα για τη συλλογή των επιδιωκόμενων δεδομένων. Συχνά τα μέσα αποτελούν ανθρώπινους παράγοντες ή κριτές.
7. Εφαρμόζουν τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων.
8. Οργανώνουν τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σε κατηγορίες και προετοιμάζουν τους τρόπους προβολής τους σε μορφή video, μελέτες περίπτωσης και άλλους.
9. Αποφασίζουν, με βάση την ευαισθησία τους, ποιες μορφές παρου-

σίασης των δεδομένων θα προωθηθούν σε συγκεκριμένους παραλήπτες (Glatthorn, 1987: 276-277).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της προσέγγισης αυτής αποτελεί η ευελιξία της ως προς την επιλογή των μεθόδων και σχεδίων αξιολόγησης, καθώς και η ευαισθησία των αξιολογητών προς τους αποδέκτες τους. Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση τις ανάγκες, τις αξίες και τα προβλήματα των εμπλεκόμενων, οι οποίοι ενθαρρύνονται να συμμετέχουν άμεσα στην αξιολόγηση. Αντίθετα, η αδυναμία της έγκειται στο ότι είναι δυνατόν οι εμπλεκόμενοι φορείς να κατευθύνουν τους αξιολογητές σε ζητήματα δευτερεύουσας σημασίας, ή να αποκρύψουν αδυναμίες του Π.Σ. για να μην εκτεθούν.

5. Στάδια και διαδικασίες διεξαγωγής της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

5.1. Γενικά στάδια της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

Όπως θα φανεί στη συνέχεια, η αξιολόγηση των Π.Σ. δεν είναι μια απλή συλλογή πληροφοριών και στοιχείων, αλλά μια πολυσύνθετη και συνεχής διαδικασία, που πραγματοποιείται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Η αξιολόγηση αυτή περιλαμβάνει διάφορες ενέργειες και διαδικασίες που εξελίσσονται σταδιακά.

Μία από τις αρχικές ενέργειες είναι να οριοθετηθεί και να συγκεκριμενοποιηθεί το «τι» θα αξιολογηθεί. Η αξιολόγηση, για παράδειγμα, θα επικεντρωθεί στο γραπτό πρόγραμμα μόνο ή θα συμπεριλάβει και την εφαρμογή του; Επιπρόσθετα, σε ποιο βαθμό θα αποτιμηθούν τα διδακτικά μέσα, το συμπληρωματικό υλικό και το «κατακτηθέν» πρόγραμμα από τους μαθητές; Παράλληλα, θα χρειαστεί να ληφθούν υπόψη ποικίλοι άλλοι παράγοντες που θα επηρεάσουν την αξιολογική διαδικασία του Π.Σ., όπως: οι εκπαιδευτικοί σκοποί και στόχοι, το διδακτικό στίλ, η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης και το κλίμα που διαμορφώνεται σ' αυτή, η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών και οι απόψεις τους για τους μαθητές και τον τρόπο που μαθαίνουν, και άλλα συναφή.

Για μια σφαιρική, τέλος, αξιολόγηση θα πρέπει να συνεκτιμηθούν οι τρόποι και οι συνθήκες λειτουργίας των σχολικών μονάδων, στις οποίες εφαρμόζεται το Π.Σ., ο κοινωνικο-οικονομικός τους περίγυρος

και η «οργανωτική κουλτούρα» των σχολείων και άλλοι ακόμη παράγοντες (Bruner, 1997).

Όσον αφορά τα στάδια που ακολουθεί η διαδικασία αυτή, σημειώνουμε τα εξής. Στη σχετική παλιότερη βιβλιογραφία αναφέρονταν τρία κύρια στάδια: α) το προκαταρκτικό στάδιο, κατά το οποίο μελετάται ο σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας του Π.Σ. και τίθενται οι σκοποί και οι στόχοι της, β) το στάδιο υλοποίησης ή εφαρμογής, κατά το οποίο επιλέγονται οι τρόποι συλλογής των πληροφοριών και τα πρότυπα αξιολόγησής του και γ) το τελικό στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων, κατά το οποίο γνωστοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Π.Σ. υπό μορφή έκθεσης, η οποία περιλαμβάνει συχνά και προτάσεις για τη βελτίωση ή την αλλαγή του.

Νεότερες εργασίες διακρίνουν περισσότερα από τρία στάδια. Ενδεικτικά σημειώνουμε τον προσδιορισμό των σταδίων αυτών, όπως αυτά αναφέρονται από τους Ornstein και Hunkins (1988: 268):

1. *Επικέντρωση στα στοιχεία των Π.Σ. που πρόκειται να αξιολογηθούν.*

Στο στάδιο αυτό γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί το «τι» και το «πώς» θα αξιολογηθεί. Επιλέγεται ένα συγκεκριμένο σχέδιο αξιολόγησης (evaluation design) για εφαρμογή και καθορίζεται η εμβέλεια της αξιολόγησης (π.χ., θα αξιολογηθεί το Π.Σ. ενός σχολείου, μιας τάξης, μιας εκπαιδευτικής περιφέρειας; κτλ.). Στη συνέχεια διαμορφώνονται οι στόχοι, τα κριτήρια, το χρονοδιάγραμμα, το πλάνο δράσης της αξιολογικής διαδικασίας και αναλύονται οι περιορισμοί των αποτελεσμάτων της.

2. *Συλλογή των πληροφοριών*

Στο στάδιο αυτό προσδιορίζονται οι «πηγές» άντλησης των πληροφοριών και τα μέσα συλλογής τους, ενώ παράλληλα «χαρτογραφούνται» τα βήματα που θα ακολουθήσουν οι αξιολογητές με βάση το χρονοδιάγραμμα που έχει γίνει.

3. *Οργάνωση των πληροφοριών*

Μετά τη συλλογή των πληροφοριών, οργανώνονται και κωδικοποιούνται με συστηματικό τρόπο τα δεδομένα που συλλέχτηκαν έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ερμηνεία του τελευταίου σταδίου και να είναι χρήσιμα στους αποδέκτες τους (αρχειοθέτησή τους, αναζήτηση, αξιοποίηση κτλ.).

4. *Ανάλυση των πληροφοριών*

Επιλέγονται και εφαρμόζονται οι «κατάλληλες» τεχνικές ανάλυσης

των πληροφοριών, οι οποίες οφείλουν να εναρμονίζονται με τους σκοπούς και την κατεύθυνση της αξιολόγησης.

5. Παρουσίαση των πληροφοριών ή πορισμάτων

Με βάση τους σκοπούς της αξιολόγησης και τις ανάγκες των τελικών αποδεκτών τους, επιλέγονται οι διάφορες μορφές παρουσίασης των πορισμάτων της αξιολόγησης (π.χ., ανεπίσημες αναφορές, επίσημη έκθεση, παρουσίαση στατιστικών δεδομένων κτλ.).

6. «Ανακύκλωση» των πληροφοριών/πορισμάτων

Στο τελευταίο αυτό στάδιο εξετάζεται η ανάγκη για τη συνεχή αποτίμηση ή επανααξιολόγηση του Π.Σ., με σκοπό τη βελτίωσή του, ακόμη και στην περίπτωση που αυτό είναι αποδοτικό.

Βέβαια και μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης απομένουν αρκετά που πρέπει να γίνουν από τους τελικούς αποδέκτες. Πρέπει, δηλαδή, να αποφασιστεί πώς θα τεθούν σε εφαρμογή τα πορίσματα που διατυπώθηκαν, πώς θα αξιοποιηθούν οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν και με ποια μέσα θα υλοποιηθούν οι προτάσεις. Με βάση τα πορίσματα θα ληφθούν αποφάσεις από τους αρμόδιους φορείς (π.χ. τον Πρόεδρο του Π.Ι., τον Υπουργό Παιδείας κτλ., στην περίπτωση της χώρας μας).

Θα χρειαστεί, τέλος, οι αρμόδιοι ή η πολιτική ηγεσία να εγκρίνει πιστώσεις, να φτιάξει χρονοδιαγράμματα, να προσλάβει προσωπικό, να κατανείμει αρμοδιότητες για την πιθανή αναμόρφωση, τροποποίηση ή νέα εκπόνηση του Π.Σ. Απαιτείται, τέλος, η παρακολούθηση της εφαρμογής των πορισμάτων και η διαχείριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, για να αξιοποιηθεί στο έπακρον η αξιολόγηση του Π.Σ.

5.2. Ειδικότερα στάδια της αξιολόγησης των Προγραμμάτων Σπουδών

Η επιστημονική εξέλιξη που σημειώνεται στον τομέα της αξιολόγησης των προγραμμάτων, οι διάφορες επιτροπές διαμόρφωσης σχετικών κριτηρίων και standards και οι διεθνείς οργανισμοί που αξιολογούν εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικά ιδρύματα συνέβαλαν σημαντικά στο να βελτιωθούν ακόμη περισσότερο οι διαδικασίες αξιολόγησης και να προσδιορισθούν με περισσότερες λεπτομέρειες. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ειδικότερα στάδια, καθώς και τα υποστάδια που περιλαμβάνουν, η εφαρμογή των οποίων αποβλέπει σε μια συστηματική και οργανωμένη αξιολογική διαδικασία των Π.Σ. Πριν παρουσιάσουμε, όμως, τα στάδια αυτά, παραθέτουμε ορισμένες ερω-

τήσεις κλειδιά, οι απαντήσεις των οποίων καταδεικνύουν την ανάγκη διαμόρφωσης των σταδίων αυτών.

Σύμφωνα με τους Henderson και Hawthorne (2000: 119-121), οι κύριες ερωτήσεις αυτές που αφορούν την αξιολόγηση είναι οι εξής:

- α) Ποιοι θα πάρουν την απόφαση σχετικά με το τι πρέπει να αξιολογηθεί στο Π.Σ.;
- β) Ποια είναι και πώς θα διατυπωθούν τα βασικά ερωτήματα που θα κατευθύνουν την αξιολογική διαδικασία του Π.Σ.;
- γ) Με ποιους τρόπους θα γίνει η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων για την αξιολόγηση του Π.Σ.;
- δ) Με ποια κριτήρια θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν και θα κριθούν τα δεδομένα του Π.Σ.;
- ε) Ποιοι θα αναλάβουν το έργο της ανάλυσης, της ερμηνείας και της διαμόρφωσης της τελικής κρίσης (π.χ., σύνταξη της έκθεσης) για το Π.Σ., καθώς και ποιοι αναμένεται ότι θα την αξιοποιήσουν;

Συνδυάζοντας τα στάδια που πρότεινε ο Stufflebeam (1973: 143-148) με εκείνα που πρόσφατα διατύπωσε ο Sanders (2000: 3-62), καθώς και άλλοι αξιολογητές, διαμορφώσαμε μια δική μας πρόταση αναφορικά με τα στάδια αξιολόγησης των Π.Σ. Τα στάδια αυτά «χαρτογραφούν» το σύνολο των βασικών προϋποθέσεων για τη συστηματική αποτίμηση των Π.Σ., τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους καθώς και τη λειτουργικότητά τους (βλ. επίσης Κρίκας, 2006).⁶ Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

ΣΤΑΔΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

1.0 ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

1.1 Υποστάδιο προεκτίμησης του Π.Σ.

- α) Εξετάζονται οι σκοποί της εκπ/σης, του Π.Σ., των μαθημάτων, των σχολικών βιβλίων του προηγούμενου Π.Σ., αλλά και του ισχύοντος Π.Σ.
- β) Προσδιορίζονται οι ανάγκες της εκπαίδευσης, των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας.
- γ) Ανιχνεύεται η «εκπαιδευτική οικολογία» του φορέα που θα αξιολογηθεί.

1.2. Υποστάδιο σύλληψης της αξιολογικής διαδικασίας

- α) Διεξάγεται ο γενικός σχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας του Π.Σ.

<p>1.3. Υποστάδιο προεκτίμησης κόστους και ανθρώπινων πόρων για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>1.4. Υποστάδιο στελέχωσης για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p>	<p>β) Διατυπώνονται οι σκοποί/στόχοι της αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>γ) Προσδιορίζονται οι βασικές μεταβλητές του Π.Σ. που θα διερευνηθούν.</p> <p>α) Εξετάζεται το κόστος/ο προϋπολογισμός και οι απαιτούμενοι πόροι για τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>β) Διασφαλίζεται η συμφωνία ανάμεσα στους αξιολογητές του Π.Σ. και του φορέα που επιθυμεί την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>α) Επιλογή των προσώπων που θα αποτελέσουν την ομάδα αξιολόγησης του Π.Σ. (από το φορέα, τους αξιολογητές και τους εξωτερικούς συνεργάτες).</p> <p>β) Ανάληψη της αξιολόγησης του Π.Σ. από τους αξιολογητές.</p>
<p>2.0 ΣΤΑΔΙΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ Π.Σ.</p> <p>2.1 Υποστάδιο επιλογής σχεδίου της διαδικασίας αξιολόγησης των Π.Σ. (Curriculum evaluation design)</p> <p>2.2 Υποστάδιο σχεδιασμού της πορείας της αξιολόγησης του Π.Σ.</p>	<p>α) Διατύπωση κρίσιμων ερωτημάτων για την αξιολόγηση των Π.Σ.</p> <p>β) Διαμόρφωση κριτηρίων και standards για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>γ) Επιλογή ή διατύπωση των κατάλληλων αξιολογικών προσεγγίσεων ή μοντέλων και τεχνικών αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>δ) Επιλογή ή διαμόρφωση οργάνων/ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις κτλ.) για τη συλλογή δεδομένων του Π.Σ.</p> <p>α) Διαμόρφωση χρονοδιαγράμματος της αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>β) Προσδιορισμός των πηγών άντλησης των δεδομένων (π.χ. βάσεις δεδομένων, βιβλίων, δικτυακών τόπων κτλ.) για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>γ) Κατανομή ρόλων, καθηκόντων και έργων σε συγκεκριμένα πρόσωπα για την ολιστική αξιολόγηση του Π.Σ.</p>
<p>3.0 ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</p>	<p>α) Συγκέντρωση ποσοτικών/ποιοτικών δεδομένων και στοιχείων αναφορικά με το επιδιωκόμενο, εφαρμοσμένο και κατακτηθέν Π.Σ. (ανάλογα με το πού θα επικεντρωθεί η διαδικασία).</p>

	<p>β) Συλλογή στοιχείων σχετικά με τις παράπλευρες λειτουργίες του Π.Σ., όπως το «κρυφό» και το «μηδενικό» Π.Σ.</p> <p>γ) Εφαρμογή κριτηρίων αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>δ) Εντοπισμός κρίσιμων ελλείψεων του Π.Σ.</p>
<p>4.0 ΣΤΑΔΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</p> <p>4.1 Υποστάδιο οργάνωσης των δεδομένων για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>4.2 Υποστάδιο ανάλυσης των δεδομένων για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p>	<p>α) Οργάνωση και διευθέτηση των δεδομένων σε μορφή κατηγοριών για αποδοτικότερη ανάλυση και αξιοποίησή τους.</p> <p>α) Ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (π.χ. στατιστική επεξεργασία, διασταύρωση στοιχείων, ανάλυση συνεντεύξεων κτλ.).</p>
<p>5.0 ΣΤΑΔΙΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</p>	<p>α) Ερμηνεία των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>β) Σύνταξη γραπτής έκθεσης και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (προφορικές ανακοινώσεις των πορισμάτων, διάδοσή τους στο Διαδίκτυο, στα ΜΜΕ κτλ.)</p>
<p>6.0 ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</p> <p>6.1 Υποστάδιο διαχείρισης των δεδομένων για την αξιολόγηση του Π.Σ.</p> <p>6.2 Υποστάδιο μεταξιολόγησης του Π.Σ.</p>	<p>α) Διατύπωση προτάσεων ή/και συστάσεων για την οικειοποίηση και αποδοχή της αξιολογικής διαδικασίας και των πορισμάτων του Π.Σ. από το φορέα που αξιολογήθηκε.</p> <p>β) Προτάσεις προς το φορέα για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων/πορισμάτων του Π.Σ.</p> <p>α) Επανεξέταση και αναστοχασμός της διαδικασίας αξιολόγησης του Π.Σ.</p> <p>β) Επιβεβαίωση των αξιολογητών για στήριξη των προσώπων του φορέα που αξιολογείται μετά το τέλος της αξιολογικής διαδικασίας του Π.Σ.</p> <p>γ) Διασύνδεση με το φορέα ως προς τις διαδικασίες</p>

επανάληψης/επαναξιολόγησης (follow up) και περαιτέρω εμπάθυνσης της αξιολόγησης και μεταξιολόγησης του Π.Σ.

δ) Δέσμευση των αξιολογητών για ανάληψη συν-υπευθυνότητας ως προς τα επιστημονικά, τα πολιτικά, τα ηθικά και τα διαπροσωπικά ζητήματα ή διαφωνίες που τυχόν θα προκύψουν από την επαναξιολόγηση ή μεταξιολόγηση του Π.Σ.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω διάγραμμα, κατά το προκαταρκτικό στάδιο επιχειρείται μια προεκτίμηση του Π.Σ. και του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο διεξάγεται η αξιολόγηση. Περιλαμβάνει τέσσερα υποστάδια: 1. Το υποστάδιο της προεκτίμησης του Π.Σ., στο πλαίσιο του οποίου αναλύεται η σκοποθεσία της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα αξιολογούνται οι ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. 2. Το υποστάδιο της σύλληψης της αξιολογικής διαδικασίας, κατά το οποίο διαμορφώνεται ο γενικός σχεδιασμός της, διατυπώνεται η σκοποθεσία της και εντοπίζονται οι μεταβλητές του Π.Σ., που θα διερευνηθούν (π.χ. το επιδιωκόμενο, το εφαρμοσμένο, το κατακτηθέν και το κρυφό πρόγραμμα). 3. Το υποστάδιο προεκτίμησης υπολογισμού του κόστους και των ανθρωπίνων πόρων, κατά το οποίο εξετάζονται οι δαπάνες, εκτιμώνται οι απαιτήσεις της αξιολόγησης σε ανθρώπινο δυναμικό και επικυρώνεται η συμφωνία ανάμεσα στους αξιολογητές και στο φορέα αξιολόγησης του Π.Σ. 4. Το στάδιο της στελέχωσης, το οποίο αφορά την επιλογή προσώπων που θα συμμετέχουν στην αξιολόγηση (π.χ. εξωτερικοί αξιολογητές, παράγοντες του φορέα κτλ.), στο πλαίσιο του οποίου οριστικοποιείται η ανάλυση του έργου της αξιολόγησης.

Το δεύτερο στάδιο του σχεδιασμού της αξιολόγησης του Π.Σ. περιλαμβάνει τις διαδικασίες σχεδιασμού σχετικά με το «τι» και το «πώς» θα αξιολογηθεί το Π.Σ. Αποτελείται από δύο υποστάδια: α) της επιλογής σχεδίου της διαδικασίας αξιολόγησης του Π.Σ., κατά το οποίο διαμορφώνονται τα ερωτήματα και τα κριτήρια αξιολόγησης, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία/όργανα (π.χ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις για μαθητές, εκπαιδευτικούς, εκπονητές του Π.Σ. και των σχολικών βιβλίων κτλ.) και β) του σχεδιασμού της πορείας της αξιολόγησης του Π.Σ., δηλαδή του καθορισμού του χρονοδιαγράμματος της αξιολογικής διαδικασίας, των πηγών άντλησης των διαφόρων δεδομένων, της κατανομής ρόλων και έργων της αξιολόγησης του Π.Σ. σε συγκεκριμένα πρόσωπα κτλ.

Κατά το τρίτο στάδιο, της διεξαγωγής της αξιολόγησης και συλλογής δεδομένων, οι αξιολογητές εφαρμόζουν τα κριτήρια αξιολόγησης του Π.Σ., συλλέγουν ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα από τα τεκμήρια και τα επίπεδα των πτυχών του προγράμματος, όπως αυτά έχουν οριοθετηθεί σε προηγούμενα στάδια και εντοπίζονται οι κρίσιμες ελλείψεις του Π.Σ.

Το τέταρτο στάδιο της οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων αποβλέπει στην οργάνωση και αποκωδικοποίηση όλων των στοιχείων που συλλέχθηκαν και υποδιαιρείται σε δύο υποστάδια: α) της οργάνωσης των δεδομένων, κατά το οποίο διεξάγεται συστηματική διευθέτηση των δεδομένων και β) της ανάλυσης των δεδομένων, στο πλαίσιο της οποίας στοιχειοθετούνται και διασταυρώνονται τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά δεδομένα, έτσι ώστε να είναι αποδοτικότερη η μετέπειτα ερμηνεία τους.

Το πέμπτο στάδιο της ερμηνείας και ανακοίνωσης των δεδομένων περιλαμβάνει την ερμηνεία όλων των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όπως προέκυψαν από τα συνολικά τεκμήρια και επίπεδα ανάλυσης και τη σύνταξη γραπτής έκθεσης. Παράλληλα, αποφασίζονται και οι άλλες μορφές ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του Π.Σ.

Το έκτο στάδιο, τέλος, αφορά τη διαχείριση των δεδομένων και τη μεταξιολόγηση του προγράμματος. Στο στάδιο αυτό καθορίζεται πώς θα γίνει η περαιτέρω διαχείριση των αποτελεσμάτων, πώς θα συνεχιστεί η αξιολόγηση, καθώς και πώς θα επανεξεταστούν τα αποτελέσματά της. Περιλαμβάνει δύο υποστάδια: α) της διαχείρισης των δεδομένων, όπου γίνονται προτάσεις προς τον αρμόδιο φορέα, σχετικά με την οικειοποίηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και β) το υποστάδιο της μεταξιολόγησης, στο πλαίσιο του οποίου θα επανεξεταστεί η όλη διαδικασία αξιολόγησης. Οι αξιολογητές δεσμεύονται ότι θα στηρίξουν τα πρόσωπα του φορέα, θα αναλάβουν την ευθύνη για τη διαδικασία που διεξήγαγαν και δεσμεύονται για τη διασύνδεσή τους με το φορέα στο μέλλον, όποτε και αν επαναληφθεί η διαδικασία, αλλά και για την εμπάθυνση της αξιολόγησης.

6. Η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα

Αν και η διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο στις χώρες της Ευρωπαϊκής

Ένωσης, αλλά και σε πολλές άλλες, στη χώρα μας η αξιολόγηση των διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης –με εξαίρεση την αξιολόγηση των μαθητών– έχει ατονήσει πάνω από δύο δεκαετίες (Κασσωτάκης, 2000).

Η έλλειψη αξιολόγησης των Π.Σ. στη χώρα μας έχει δημιουργήσει μεγάλο κενό. Μπορεί, μάλιστα, να ισχυριστεί κανείς ότι δεν υπάρχει νομοθεσία που να επιβάλλει την αξιολόγηση του Π.Σ. Εξαίρεση αποτελεί το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.-Π.Σ.), στο οποίο προβλέπονται τρία στάδια αξιολόγησής του: κατά το σχεδιασμό, την πιλοτική εφαρμογή του και μετά την οριστικοποίησή του (ΦΕΚ 1366/18-10-2001), 18404 και ΦΕΚ 303 και 304/13-03-2003).

Από ό,τι όμως γνωρίζουμε, συστηματική αξιολόγηση του Π.Σ. δεν έχει πραγματοποιηθεί από την ελληνική πολιτεία από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Οι ελάχιστες έρευνες ως προς τις διάφορες διαστάσεις του Π.Σ. έχουν γίνει αποσπασματικά στο πλαίσιο ορισμένων διδακτορικών διατριβών και μεμονωμένων ερευνητικών προσπαθειών. Ως προς το Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχουν γίνει ελάχιστες μελέτες. Ενδεικτικά αναφέρουμε μια μελέτη που αφορά το πώς προβάλλεται στα προγράμματα σπουδών των κοινωνικών σπουδών ο «εθνικός άλλος» (Ιβρίντελη, 2002), και μια άλλη η οποία κατέγραφε τους τύπους νοημοσύνης που προωθούνται από το Π.Σ. της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Παπανελοπούλου, 2002). Ως προς τη Μέση Εκπαίδευση, έχουν γίνει λιγοστές, επίσης, μελέτες, οι οποίες αφορούν κοινωνιολογικές και ιστορικές όψεις των Π.Σ. της Μέσης Γενικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Νούτσος, 1979· Φωτεινός, 2004).

Αν και στη θεωρητική κάλυψη του θέματος των Π.Σ. υπήρξαν ορισμένα έργα στο παρελθόν, η εστίαση γύρω από το θέμα αυτό κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1990. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2004) και άλλους, από τη δεκαετία του 1990 η ελληνική πολιτεία έθεσε σε εφαρμογή ένα «μεγαλόπνοο» σχέδιο για την αναμόρφωση των Π.Σ. στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Κατά την περίοδο αυτή εμφανίζονται στον ελλαδικό χώρο ορισμένες μελέτες που αφορούν στο Π.Σ., ενώ παράλληλα πραγματοποιούνται και διάφορα πανελλήνια και διεθνή συνέδρια με αντικείμενο το Π.Σ. Η επισκόπηση διαφόρων μελετών σχετικών με τα Π.Σ. έδειξε ότι ορισμένες από αυτές σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το θέμα της αξιολόγησης των Π.Σ., ενώ κάποιες άλλες τιτλοφορούνται ως αξιολογήσεις, χωρίς να είναι στην πραγματικότητα εργασίες αξιολογικής μορφής. Δε διαπιστώθηκε, όμως, έρευνα ή μελέτη η οποία να εφαρμόζει τις διαδικασίες, τα στάδια ή κάποιες μορφές αξιολογι-

κής προσέγγισης των Π.Σ., όπως την περιγράψαμε στις σελίδες που προηγήθηκαν, αν και ορισμένοι συγγραφείς επεσήμαναν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των Π.Σ. Εξαίρεση αποτελούν ορισμένες δικές μας μελέτες, που είχαν ως στόχο τη διαπίστωση της αντιστοιχίας των Π.Σ. με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τη διδακτική πράξη. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη μας που αφορά την ύπαρξη δυσαρμονίας μεταξύ εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης (Φλουρής, 1992). Στη μελέτη αυτή διαπιστώσαμε ανάμεσα στα επίπεδα που μελετήσαμε ότι υπήρξε δυσαρμονία, λόγω έλλειψης συνεργασίας μεταξύ των φορέων που είχαν την ευθύνη για καθενιά από τις διαστάσεις ή τα επίπεδα που προαναφέρθηκαν, αλλά και σε άλλους ακόμη παράγοντες.

Σε μια δεύτερη μελέτη μας (Φλουρής, 1995), που αφορούσε δομικές και λειτουργικές όψεις του Π.Σ., διευρύνσαμε την οπτική της μελέτης και εξετάσαμε επιπρόσθετα τεκμήρια και εκπαιδευτικά μέσα. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσαν εκείνα της πρώτης μελέτης. Διαπιστώσαμε, δηλαδή, ότι η εκπαιδευτική αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τα διάφορα επίπεδα και τεκμήρια που αναλύσαμε εδράζεται στο φαινόμενο της «αναντιστοιχίας» (discrepancy), καθώς και στις συγκρούσεις των λόγων οι οποίοι δρουν συμπληρωματικά και ανατρεπτικά. Οι λόγοι αυτοί είναι: ο νομοθετικός, ο διοικητικός, ο παιδαγωγικός και ο εκπαιδευτικός.

Και οι δύο παραπάνω μελέτες μας αντλούν τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία τους από την αξιολογική προσέγγιση της ασυμφωνίας (discrepancy evaluation), η οποία επιδιώκει να αναδείξει, μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας συγκεκριμένων τεκμηρίων, το βαθμό συμφωνίας ή ασυμφωνίας ανάμεσα στα δομικά, λειτουργικά και άλλα στοιχεία του Π.Σ. (Provus, 1971). Εναλλακτικά, εντάσσεται, επίσης, και στην προσέγγιση αξιολόγησης «επίτευξης των σκοπών» (Scriven, 2003).

Εκτός από τις παραπάνω μελέτες μας που αφορούν στις δομικές και λειτουργικές κυρίως διαστάσεις του Π.Σ. στη χώρα μας, έχουμε επιχειρήσει την αποτίμηση και άλλων όψεων του Π.Σ. και σε πιο πρόσφατες μελέτες μας. Η μία αφορά την κριτική αποτίμηση των μεταρρυθμίσεων του Π.Σ. από το 1980 έως το 2002 (Flouris & Pasiás, 2003) και η άλλη αφορά την αποτίμηση των πολιτικών της γνώσης και των Π.Σ. από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα (1975-2005). Από τις μελέτες αυτές διαπιστώσαμε τα εξής: «Οι έννοιες της ασυμβατότητας, της αναντιστοιχίας, της ασυμμετρίας και της ασυνέχειας χαρακτηρίζουν τις

«πολιτικές της γνώσης» τόσο στο πολιτικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο» (Φλουρής & Πασιάς, 2006). Παράλληλα, απουσιάζουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη δομικών και διαρθρωτικών αλλαγών (π.χ., μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, έλλειψη πλαισίου γενικών αρχών κτλ.).

Επιπρόσθετα, άλλες μελέτες που αφορούν την αποτίμηση των Π.Σ. καθώς και των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος τους, εστιάζονται στις ακόλουθες διαστάσεις: Την εικόνα των Βαλκάνιων γειτόνων μας και των Τούρκων στο Α.Π., τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία του δασκάλου (Millas, 1992· Φλουρής & Καλογιαννάκη, 1996· Φλουρής & Ιβρίντελη, 2000· Ξωχέλλης κ.ά., 2000· Κουλλάπη, 2000), την εικόνα του μεσογειακού άλλου στα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2003· Roussakis & Matsagouras, 2000), την παρουσία της Ευρώπης στο Α.Π. και στα σχολικά εγχειρίδια (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2001· Φλουρής & Ιβρίντελη, 2002), τις μελέτες που αφορούν την Ε.Ε., στο Α.Π. (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2005), τις ευρωπαϊκές αξίες (Σιλιγάρης, 1995· Κοντάκος κ.ά., 1999). Έχει, επίσης, ερευνηθεί το αν υπάρχουν οικουμενικές διαστάσεις στο Α.Π. (Flouris, 1997· Flouris & Ivrinteli, 2006), η εικόνα του κόσμου στο Α.Π. του δημοτικού σχολείου (Ivrinteli, 2002), τα ανθρώπινα δικαιώματα (Flouris, 1997 και 1998). Αρκετοί, επίσης, μελετητές έχουν ασχοληθεί με την παρουσία του «εθνικού άλλου» στο Π.Σ. και τα σχολικά εγχειρίδια. Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι μελέτες των Χουρδάκη, 1994, Μπονίδη, 1995, Φραγκουδάκη, 1997, Κωνσταντινίδου, 2000, Φλουρή και Ιβρίντελη, 2002. Έχουν, ακόμη, διεξαχθεί συγκριτικές μελέτες ανάμεσα στο ελληνικό Α.Π. και εκείνο των ξένων χωρών, οι οποίες αφορούν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης στα Α.Π. (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2006) και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Flouris, 1999). Άλλα θέματα, τέλος, που έχουν κατά καιρούς ερευνηθεί, είναι η οικογένεια και γενικότερα οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των δύο φύλων, η ευρωπαϊκή διάσταση, οι διάφορες θρησκείες, το θέμα της ειρήνης, η παιδική ηλικία, ο εκπαιδευτικός, και άλλα.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην πλειονότητα των παραπάνω μελετών, στηρίχτηκε κυρίως στην ανάλυση περιεχομένου και γενικότερα στην κειμενική ανάλυση (document analysis).

Συνεκτιμώντας τα Π.Σ. στη χώρα μας, οδηγούμαστε στη διαπίστωση ότι την περίοδο 1974-1981 είχαν τη μορφή του παραδοσιακού προγράμματος (διδασκτέα ύλη, ωρολόγιο πρόγραμμα κτλ.), τόσο στην Πρω-

τοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το Π.Σ. της περιόδου 1983-1985 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζεται ως βελτιωμένο διάγραμμα παραδοσιακού προγράμματος, χωρίς όμως να έχει απόλυτα τη μορφή του curriculum (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2002· Flouris & Ivrinteli, 2006). Το Π.Σ., τέλος, της περιόδου 1997-2005, αν και έχει τη μορφή του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.-Π.Π.Σ.), εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται, ως προς ορισμένα στοιχεία του, από τις αδυναμίες των Π.Σ. των προηγούμενων δεκαετιών, παρ' όλο που έχει τη μορφή του curriculum. Θα αναμένουμε να εξετάσουμε τα νέα σχολικά βιβλία, για να ανιχνεύσουμε σε ποιο βαθμό θα εξακολουθήσει να ισχύει η ασυμβατότητα, η αναντιστοιχία, η ασυμμετρία και η ασυνέχεια στις πολιτικές της γνώσης στη χώρα μας, οι οποίες στο παρελθόν εμπόδισαν τη δημιουργία νέων δομών και σύγχρονων λειτουργιών στα προγράμματα σπουδών (Φλουρής & Πασιάς, 2006). Οι πρώτες ενδείξεις και αποτιμήσεις των Π.Σ. στη χώρα μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι η έλλειψη αξιολόγησης των Π.Σ. και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου όλα αυτά τα χρόνια είχε ως αποτέλεσμα τη συντήρηση και αναπαραγωγή των δομών του Π.Σ. και των επάλληλων σχέσεών τους με όλες τις άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους, αντί να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για τη βελτίωση, την ανανέωση και τη ριζική αλλαγή τους.

Σημειώσεις

¹ Σημειώνουμε ότι η συγκεκριμένη μορφή και σχέση του Π.Σ. έχει υιοθετηθεί από διεθνείς οργανισμούς, όπως εκείνους που αφορούν τις μελέτες για τη Διεθνή Εταιρεία για την Αξιολόγηση (IEA studies) κ.ά.

² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» και «Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση» (ΦΕΚ 303 και 304, τεύχ. Β', 2003).

³ Για τα θέματα αυτά, βλ. Μ. Κασσωτάκης, *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, Γρηγόρης 2000, Μ. Κασσωτάκης και Γ. Φλουρής *Μάθηση και Διδασκαλία*, τ. Β', *Η Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα 2005, σσ. 423-466.

⁴ Ως συλλογικές θεωρούνται οι προσπάθειες επιστημονικών εταιρειών ή ενώσεων, όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω.

⁵ Περισσότερα για τα χαρακτηριστικά και τη διαδικασία καθορισμού κριτηρίων για την αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών, βλ. Κρίκας, Ε. (2006).

⁶ Έπιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον κ. Β.Κρίκα, υποψήφιο διδάκτορα, για την πολύτιμη βοήθειά του στη διαμόρφωση της πρότασής μας σχετικά με τα στάδια αξιολόγησης των Π.Σ. και γενικότερα στη συγγραφή του άρθρου αυτού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alkin, M.C., Christie, C.A. (2004), «An Evaluation Theory Tree» in Alkin M. (ed.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 12-65.
- Bruner, J. (1997), *The culture of education*, London: Harvard University Press.
- Cronbach, L. (1982), *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Eggleston, J. (1990), «The Curriculum Contemporary Issues, Perspectives and Ideologies», in Entwistle N. (ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London, pp. 529-537.
- Eisner, E. (2002), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Upper Saddle River, New Jersey.
- Eisner, E.W. (1999), «Educational Reform and the Ecology of Schooling» in Ornstein A.C., Behar-Horenstein L.S. (eds), *Contemporary Issues in Curriculum*, Allyn and Bacon, Boston, pp. 403-415.
- Flouris, G. (1997α), «The Case of Greece: Human Rights in the Educational Legislation, School Curriculum, Teachers' manuals and Textbooks», in Grabler E. Pouwells J. (ed.), *Human Rights and Values Education in Europe: Research in Educational Law, Curricula and Textbooks*, Fillback Verlag im Breisgau, 1997, pp. 55-92.
- Flouris, G. (1997β), «Global Dimensions in the educational legislation, social studies curriculum and textbooks of Greek compulsory education (Grades 1-9)», in the *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2, 2, pp. 17-39.
- Flouris, G. (1998), «Human rights curricula in the information of a European identity: The cases of Greece, England and France», in the *European Journal of Educational Studies*, 9, 1, pp. 93-109.
- Flouris, G., and Ivrinteli, M. (2006), «Global themes in the Social Studies Curriculum of the Greek Primary Education: The cases of 1982 and 2000 Reform», in the *Mediterranean Journal of Educational Studies* (in press).
- Flouris, G., and Ivrinteli, M. (2006), «Multiple Intelligences in the Social Studies Curricula: The cases of Greece and England», in the *European Journal of Intercultural studies* (in press).
- Glatthorn A. (1987), *Curriculum Leadership*, London, Scott, Foresman and Company.
- Goodlad, J. et al. (1979), *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*, New York, McGraw Hill.

- Henderson, J. and Hawthorne, R. (2000), *Transformative curriculum Leadership*, New York, Prentice Hall.
- Hill, J.C. (1986), *Curriculum Evaluation for School Improvement*, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois.
- Hoskins, K. (1968), «The examination, disciplinary power and rational schooling», in *History of Education*, 8, pp. 135-148.
- Millas, A. (1992), «The Turks in Greek History Textbooks», *The Social Studies*, 45 (2), pp. 65-76.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (1993), *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, New Jersey, Prentice Hall.
- Pratt, D. (1994), *Curriculum Planning: A Handbook for Professionals*, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth.
- Provus, M. (1971), *Discrepancy Evaluation*, McCutchan, Berkley, CA.
- Rousakis, Y. και Matsagouras, E. (2000), «Developing Images of a Region through Education: Identity and Otherness in the Mediterranean», in Ross, A. (ed.), *Developing Identities in Europe: Citizenship education and Higher Education*, London, CICE, pp.257-264.
- Sanders, J. R. (2000), *Evaluating School Programs: An Educator's Guide*, Corwing Press, Newbury Park, CA.
- Scriven, M. (1967), «The Methodology of Evaluation», in Tyler, R., Gagne, R., Scriven, M. (eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA Monographs Series on Curriculum Evaluation, Rand McNally & Company, Chicago, pp. 39-83.
- Scriven, M. (1978), «The Methodology of Evaluation» in J.R. Gress and D.E. Purpel (eds), *Curriculum: An introduction to the field*, Berkley, Calif: McCutchan, pp. 337-408.
- Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus*, SAGE Publications, Newbury Park, CA.
- Scriven, M. (2000), «Evaluation Ideologies», Stufflebeam, D.L., Madaus, G.E., Kellaghan, T. (eds), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Boston, pp. 249-278.
- Scriven, M. (2003), «Evaluation Theory and Metatheory», Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (eds), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 15-30.
- Scriven, M. (2005), «Key Evaluation Checklist», *Evaluation Checklists Project*, Western Michigan University, The Evaluation Center, Kalamazoo.
- Stake, R. (1975), *Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation*, Western Michigan University, The Evaluation Center, Kalamazoo, Occasional Paper no. 5.
- Stufflebeam, D.L. (1973), «Evaluation as Enlightenment for Decision-Making», in Worthen B. & Sanders, J. (eds), *Educational Evaluation: Theory and Practice*, Charles A. Jones Publishing Company, Worthington.
- Stufflebeam, D.L. (2001), «Evaluation Models», in *New Directions for Evaluation*, No 89, American Evaluation Association, Jossey-Bass, San Francisco.

- Tyler, R. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
- Valverde, G.A. (2003), «Curriculum, International», in Guthrie, J.W. (ed.), *Encyclopedia of Education*, vol. 2, MacMillan Reference USA, New York, pp. 524-529.
- Ελληνόγλωσση*
- Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1999), *Πρόγραμμα Σπουδών: Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, 24-3-2000.
- Ιβρίντελη, Μ. (2002), *Ο «άλλος» ως λόγος και ως εικόνα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών. Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2000), *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004), «Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα», στο Παπακωσταντίνου, Θ., και Λαμπράκη-Παγανού, Α. (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 21-60.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2005), *Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμος Β, Η Διδασκαλία: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, Αθήνα, σσ. 423-466.
- Κουλλάπη, Α. (2000), «Η εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1950-1990», στο Καψάλης, Α. κ.ά., (επιμ.), *Η εικόνα του Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ. 361-374.
- Κρίκας Ε. (2006), *Διδακτορική Διατριβή υπό υποστήριξη στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης με τίτλο: Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αποτίμηση της Διαδικασίας Αξιολόγησης του Επιδιωκόμενου Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαίδευση*, Ρέθυμνο.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000), «Οι Αλλαγές στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία Ιστορίας: Πόσο Αποτελεσματικές είναι στη βελτίωση της Εικόνας του Εθνικού Άλλου», στο Καψάλης, Α., κ.ά. (επιμ.) ό.π., σσ. 375-392.
- Μπονίδης, Κ. (1995), «Οι Άλλοι Λαοί στα Ελληνικά Εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου» στο Ξωχέλλη, Π. (επιμ.), *Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών Χωρών*, Θεσ/νίκη, Κυριακίδη, σσ. 15-35.
- Νούτσος, Χ. (1979), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. κ.ά. (2000), «Η Εικόνα του Άλλου στα Σχολικά Βιβλία Ιστορίας των Βαλκανικών Χωρών», στο Καψάλης, Α., κ.ά. (επιμ.) ό.π., σσ. 67-100.

- Παπανελοπούλου, Ε. (2002), *Πολλαπλοί τύποι Νοημοσύνης: Θεωρία Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2003), «Η παρουσία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο Μπαγάκη Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 223-249.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2002), «Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των τριών τελευταίων Δεκαετιών του 20ού Αιώνα (1997, 1982, 1998)», στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 473-509.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2001), «Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο Ουζούνη, Κ. & Καραφύλλη, Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*, Εάνθη, εκδ. Σπανίδη, σσ. 93-106.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2005), «Από την Ευρώπη των 15 στην Ευρώπη των 25. Οι νέες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως λόγος στο Αναλυτικό πρόγραμμα του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Συγκριτική Θεώρηση των δυο τελευταίων Μεταρρυθμίσεων (1982-1985, 1998-2000)», στο Μπουζάκη, Σ. (επιμ.), *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Φλουρής, Γ. & Καλογιαννάκη, Π. (1996), «Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Βαλκανικών λαών και Τούρκων. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σσ. 207-248.
- Φλουρής, Γ. (1983), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Α΄ Έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1992), «Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος, διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: Μια πτυχή της κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης», στο Πυργιωτάκης, Ι. και Κανάκης, Ι. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, σσ. 206-239.
- Φλουρής, Γ. (1995), «Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας», στο Καζαμιάς, Α., και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, Σείριος, σσ. 328-367.
- Φλουρής, Γ. και Ιβρίντελη, Μ. (2000), «Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Εγχειρίδια και τα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου», στο Καφάλη, Α. κ.ά., ό.π., σσ. 231-262.
- Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2006), «Πολιτικές της Γνώσης και Μεταρρυθμίσεις στα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση». Παρουσιάστηκε στο συνέδριο που διοργάνωσε το Τμήμα Εκπ/κής και Κοινωνικής Πολιτικής, στο Παν/μιο Μακεδονίας με θέμα: Μεταπο-

λίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν-παρόν και μέλλον, 7-8/10/2005.

Φραγκουδάκη, Α., και Δραγώνα, Α. (1997), «Τι είναι η Πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, σσ. 143-198.

Φωτεινός, Δ. (2004), *Ιστορική Θεώρηση και Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης: 1950-1977*, Πάτρα: Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα, Ατραπός.

Χατζηγεωργίου, Ι. (1998), *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα, Ατραπός.

Χουρδάκης, Α. (1994), *Ο Αρχαίος Κόσμος στα Βιβλία του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Γρηγόρης.

ABSTRACT

Curriculum evaluation

This article describes how curriculum evaluation is conducted and it delineates the variety of factors that ought to be taken into consideration during this process. In addition to the factors of curriculum evaluation, the difficulties encountered before, during and after the evaluation process are identified and discussed. These difficulties include the definitions of terms such as curriculum and evaluation, how can evaluators maintain their objectivity, which evaluation approach is more valid and other related matters.

To this end, various types of approaches are discussed such as the formative and summative evaluation, the scientific, the humanistic, the responsive, the ecological or naturalist evaluation as well as other. Furthermore, the characteristics of curriculum evaluation criteria, such as measurability, validity, reliability, etc, are briefly analyzed.

In order that a more objective curriculum evaluation be conducted certain processes are proposed and analyzed, such as collecting data from a variety of sources and at multiple levels, the application of general and indigenous criteria, the use of both quantitative and qualitative methods, techniques and stages.

From the various stages that were reviewed for curriculum evaluation, the following six were selected and proposed. These stages of curriculum evaluation are:

a) *The preliminary stage* (which includes four substages – the preassessment of curriculum, the conceptualization of assessment, the preassessment of cost and of human resources for curriculum evaluation and the selection of staff) aims at conducting a pre-

assessment of the curriculum used and of the educational system; b) *the planning stage of curriculum evaluation* which consists of two substages (the selection of curriculum evaluation design and the planning of the actual process of curriculum evaluation) refers to the planning processes regarding «what» and «how» curriculum will be evaluated; c) *the implementation stage of curriculum evaluation and collecting of the data* during which the evaluation criteria are applied and the data are collected; d) *the organization and data analysis stage* which includes two substages (organization and analysis) purports to organize and decode all collected data; e) *the stage for the interpretation and reporting of data* during which the data are interpreted and reported; and f) *the management of data and metaanalysis stage* (which includes two substages – data management for curriculum evaluation and postevaluation) attempts to make recommendations for improving the whole evaluation process as well as conduct follow-up procedures for the revalidation of the results.

Finally, curriculum evaluation attempts in Greece are briefly discussed and studies are reviewed which show that no systematic evaluation procedures have taken place to evaluate the national curriculum by the state. The few studies conducted by individual researchers, analyze some of the factors and processes of the curriculum in Greece. This lack of curriculum evaluation in Greece created an unbridgeable gap which conserved and reproduced the structures of the national curriculum in Greece instead of reforming and changing it via an ongoing curriculum evaluation.