

[Φεβρουάριος 2013]

Αξιολόγηση προγραμμάτων

ΚΕΕΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη
Δρ Αρετή Στυλιανού
Δρ Πέτρος Γεωργιάδης

Εποπτεία:
Δρ Γιασεμίνα Καραγιώργη

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	3
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
1.1 Λειτουργικοί ορισμοί	4
1.2 Ζητήματα στην έρευνα αξιολόγησης προγραμμάτων	5
1.2.1 Σκοποί.....	5
1.2.2 Μορφές – Προσανατολισμοί – Επίπεδα αξιολόγησης.....	6
1.2.3 Μεθοδολογικές Διαδικασίες.....	8
1.3 Κριτική στην έρευνα αξιολόγησης προγραμμάτων	10
1.3.1 Πολιτική διάσταση	10
1.3.2 Κριτήρια αξιολόγησης/μετα-αξιολόγησης.....	11
2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΑΙΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	12
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	14
Παράρτημα I	16
Παράρτημα II	18
Παράρτημα III	20
Παράρτημα IV	21

Εισαγωγή

Σκοπός του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) -που δημιουργήθηκε με Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου τον Αύγουστο 2008- είναι η διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης (εκπαιδευτική πολιτική, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, επιμόρφωση), συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού συστήματος στην ολότητά του, καθώς επίσης η *συνεχής επιστημονική αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος και των αποτελεσμάτων της εισαγωγής των επιμέρους καινοτομιών στην εκπαίδευση. Συνεπώς, το ΚΕΕΑ αναλαμβάνει, σε συστηματική βάση, αξιολογήσεις δράσεων ή προγραμμάτων Υπηρεσιών και Διευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ).* Στο πλαίσιο αυτής της εντεταλμένης αποστολής, το ΚΕΕΑ έχει ετοιμάσει το υφιστάμενο έγγραφο, ούτως ώστε να παρουσιάσει τόσο το θέμα της αξιολόγησης των προγραμμάτων ως ερευνητική περιοχή, όσο και τις διαδικασίες που ακολουθεί σε περίπτωση υλοποίησης έρευνας αξιολόγησης προγραμμάτων του ΥΠΠ.

Στο πρώτο μέρος του εγγράφου επιχειρείται μία σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ούτως ώστε να καταδειχθεί η πολυπλοκότητα της διαδικασίας και να καταγραφούν σημαντικές παράμετροι που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε τέτοιες προσπάθειες αξιολόγησης. Η συζήτηση αυτή εξυπηρετεί δύο στόχους. Κατά πρώτον, εφόσον η αξιολόγηση συνοδεύεται από ένα πλήθος προσδιοριστικών χαρακτηρισμών (για παράδειγμα, διαμορφωτική ή τελική, πειραματική, ποσοτική ή ποιοτική), καταβάλλεται προσπάθεια τα στοιχεία αυτά να συζητηθούν σε σχέση με την εστίαση (σκοποί, προσανατολισμοί, μεθοδολογικές διαδικασίες). Κατά δεύτερον, επιχειρείται ανάπτυξη κριτικού προβληματισμού σε σχέση με τις προθέσεις κάθε αξιολογητικής διαδικασίας, ούτως ώστε να υπογραμμιστεί η ευαισθησία με την οποία τόσο ο ερευνητής (ως παραγωγός), όσο και ο αναγνώστης (ως καταναλωτής) οφείλουν να προσεγγίσουν τη διεξαγωγή και ερμηνεία τέτοιων ερευνών αντίστοιχα.

Στο δεύτερο μέρος του εγγράφου παρουσιάζεται ένα πρωτόκολλο δράσης, στις περιπτώσεις που οι Διευθύνσεις/Υπηρεσίες του ΥΠΠ ενδιαφέρονται για διεξαγωγή έρευνας αξιολόγησης από το ΚΕΕΑ σε σχέση με κάποιο πρόγραμμα ή κάποια καινοτομία που εφαρμόζουν είτε στις σχολικές μονάδες είτε σε άλλο πλαίσιο/επίπεδο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος της ανάπτυξης ενός τέτοιου πρωτοκόλλου είναι ο καλύτερος συντονισμός και προγραμματισμός μεταξύ αρμοδίων τμημάτων του ΥΠΠ. Στο Παράρτημα I παρατίθεται το έντυπο για υποβολή αιτήματος έρευνας αξιολόγησης στο ΚΕΕΑ από Διευθύνσεις/Υπηρεσίες του ΥΠΠ. Στο Παράρτημα II παρατίθεται το έντυπο ερευνητικής πρότασης που ετοιμάζεται από το ΚΕΕΑ, ενώ στο Παράρτημα III ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα της διαδικασίας διενέργειας έρευνας αξιολόγησης.

Στο Παράρτημα IV, τέλος, παρουσιάζεται κατάλογος με αξιολογήσεις που έχουν εκπονηθεί από τον Τομέα Έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αρχικά και το ΚΕΕΑ στη συνέχεια. Σύντομες περιλήψεις των πιο πρόσφατων ερευνών αξιολόγησης είναι προσβάσιμες από την ιστοσελίδα του ΚΕΕΑ (<http://www.keea.pi.ac.cy>), ενώ στην παρούσα φάση καταβάλλεται προσπάθεια να ετοιμαστούν περιλήψεις προηγούμενων ερευνών αξιολόγησης.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Λειτουργικοί ορισμοί

Ως αξιολόγηση ευρύτερα ορίζεται η προσπάθεια προσδιορισμού της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προσώπου, ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Scriven, 1967·Cuba & Lincoln, 1981·Δημητρόπουλος 1999·Davidson, 2005).

Ως εκπαιδευτική αξιολόγηση, ειδικότερα, ορίζεται η διαδικασία καθορισμού του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκοποί έχουν πραγματοποιηθεί (Tyler, 1950·Hopkins, 1989). Παρομοίως, οι Glasman και Nevo (1988) ορίζουν την αξιολόγηση ως μια «συστηματική προσπάθεια αξιοποίησης πληροφοριών για να περιγραφούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και να προσδιοριστεί η αξία τους». Η εκπαιδευτική αξιολόγηση μπορεί να στοχεύει στην ανάπτυξη ενός οργανισμού (αναπτυξιακός προγραμματισμός) ή των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ανάπτυξη), στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και ευρύτερα, στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών και στη λογοδότηση (MacBeath, 1999). Συχνά, στη σχετική βιβλιογραφία, γίνεται διάκριση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στις εξής τρεις μορφές: αξιολόγηση προσωπικού, αξιολόγηση προγραμμάτων, και αξιολόγηση μαθησιακών επιτευγμάτων. Η διάκριση αυτή υιοθετείται από μεγάλους οργανισμούς όπως η Επιτροπή για τα Επίπεδα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) στις ΗΠΑ, που έχει προχωρήσει και σε ανάλυση επιπέδων για καθεμία από αυτές τις μορφές με σχετικές εκδόσεις (Yarbrough et al., 2011).

Σε σχέση με την αξιολόγηση προγραμμάτων, που αποτελεί το αντικείμενο εστίασης του υφιστάμενου εγγράφου, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώνει κανείς τη δυσκολία στον εντοπισμό ενός και μόνο ορισμού (Cuba & Lincoln, 1981). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η προσπάθεια των Anderson και Postlethwaite (2007), που αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων ως συστηματική συλλογή πληροφοριών ως προς τα χαρακτηριστικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματά των προγραμμάτων αυτών. Τα χαρακτηριστικά αναφέρονται στο συγκείμενο ενός προγράμματος, στους πόρους που το στηρίζουν και στο προσωπικό που το εφαρμόζει, οι δραστηριότητες αναφέρονται στις δράσεις για εφαρμογή (π.χ. διδακτικές πρακτικές, συμπεριφορές εκπαιδευτικών, εργασία μαθητή), ενώ τα αποτελέσματα -τα οποία μπορεί να έχουν προσδιοριστεί εκ των προτέρων (στόχοι) ή όχι (σε τέτοια περίπτωση, αναφέρονται ως 'συνέπειες')- αναφέρονται στις επιδράσεις στους πληθυσμούς εστίασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά τη διάκριση μεταξύ αξιολόγησης προγραμμάτων και αξιολόγησης μαθησιακών επιτευγμάτων, στις περιπτώσεις προγραμμάτων που στοχεύουν στην επίτευξη αναμενόμενων 'ακαδημαϊκών' στόχων (π.χ. επίδοση μαθητών σε συγκεκριμένες θεματικές περιοχές), η αξιολόγηση προγραμμάτων μπορεί να περιλάβει και στοιχεία αξιολόγησης μαθησιακών επιτευγμάτων (Yarbrough et al., 2011).

1.2 Ζητήματα στην έρευνα αξιολόγησης προγραμμάτων

1.2.1 Σκοποί

Η αναγκαιότητα για αξιολόγηση προγραμμάτων καταδεικνύεται παραδοσιακά από σχολές που προωθούν έννοιες, όπως η αποτελεσματικότητα και η λογοδότηση στην εκπαίδευση (Lacey & Lawton, 1981·Robson, 2002). Συγκεκριμένα, η έρευνα αξιολόγησης ξεκίνησε κυρίως από την Αμερική τη δεκαετία του 1960, από κυβερνητικές συστάσεις να αφιερώνεται ένα ποσοστό από τη χρηματοδότηση διαφόρων κοινωνικών προγραμμάτων στην αξιολόγησή τους (Robson, 2002). Ακολουθώντας το παράδειγμα των ιδιωτικών επιχειρήσεων, οι οποίες διενεργούσαν παρόμοιες αξιολογήσεις για να ελέγξουν τα κέρδη τους, οι δημόσιες υπηρεσίες τέθηκαν σε παρόμοιο πλαίσιο. Από τότε μέχρι σήμερα, θέματα *λογοδότησης, αποτελεσματικότητας και διασφάλισης 'επιπέδων'* (standards) εξακολουθούν να αφορούν σε προγράμματα που συχνά χρηματοδοτούνται από δημόσιους πόρους. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε περιπτώσεις χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, γίνεται πρόνοια για κάλυψη εξόδων αξιολόγησης σε ποσοστό 10% του συνολικού κόστους χρηματοδότησης.

Όπως έχει αναφερθεί ήδη, εφόσον στόχος της αξιολόγησης προγραμμάτων είναι ο καθορισμός της αξίας τους (Walberg & Haertel, 1990), αυτή αφορά συνήθως στην εξέλιξη τους. Αρκετές έρευνες αξιολόγησης καταλήγουν τόσο στον εντοπισμό μειονεκτημάτων, όσο και στην εισήγηση λύσεων και βελτιωτικών αλλαγών (Robson, 2011). Συνεπώς, τα αποτελέσματά της αξιολόγησης οδηγούν σε εισηγήσεις για τη συνέχιση, την επέκταση, την αναδιαμόρφωση και την πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων ή εισαγωγή νέων, τεκμηριώνοντας την ευρεία αποδοχή ή απόρριψη τους, και συμβάλλοντας στην κατανόηση βασικών παραμέτρων τους (Guba & Lincoln, 1981·Paton, 1997·Δημητρόπουλος, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, οι Anderson και Ball (1978) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση προγραμμάτων οδηγεί σε αποφάσεις που αφορούν στην υποστήριξη ή στην απόρριψή τους, ενώ παράλληλα συμβάλει στην κατανόηση των ψυχολογικών, κοινωνικών και οποιοδήποτε άλλων διαδικασιών των προγραμμάτων αυτών.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα, προκύπτει έντονη η ανάγκη αξιολόγησης της ποιότητας των προσφερομένων προγραμμάτων, και σε σχέση με την οικονομική πτυχή τους, ώστε να διασφαλιστεί η *ορθολογιστική αξιοποίηση των πόρων στη δημόσια εκπαίδευση*, που συνήθως δεν είναι ανεξάντλητοι (Worthen & Sanders, 1987). Σύμφωνα με τους Anderson και Postlethwaite (2007), τα υπουργεία παιδείας διεθνώς συχνά αξιολογούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα που εισάγουν, για να ξέρουν κατά πόσο ένα πρόγραμμα εφαρμόστηκε όπως σχεδιάστηκε ή κατά πόσον έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (π.χ. επίδραση στα μαθησιακά επιτεύγματα, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών). Στις περιπτώσεις, ιδιαίτερα, που έχει προηγηθεί σημαντική επένδυση (σε χρήματα) σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η αξιολόγηση -ως συστηματική εξέταση (Stufflebeam et al., 1971·Cronbach et al., 1980)- παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους αρμόδιους φορείς για λήψη αποφάσεων σε σχέση με τη συνέχιση της χρηματοδότησης των προγραμμάτων αυτών ή την προώθηση προγραμμάτων εναλλακτικής μορφής.

Παράλληλα, συχνά καταβάλλεται προσπάθεια να διαπιστωθεί και ο βαθμός επίτευξης των στόχων του οργανισμού που επενδύει στα προγράμματα αυτά. Ο Δημητρόπουλος (1999) υποστηρίζει την αναγκαιότητα της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφέροντας, χαρακτηριστικά, ότι «κάθε συντελεστής και παράγων, που άμεσα ή έμμεσα επηρεάζει την

εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και συνεπώς την έκταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του, πρέπει να αξιολογείται» (σ. 23). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους Worthen και Sanders (1987), η αξιολόγηση αποτελεί πολιτική δραστηριότητα που υπηρετεί το δημόσιο συμφέρον, αφού με τη λήψη αποφάσεων που τεκμηριώνονται με δεδομένα ικανοποιείται η απαίτηση διαφόρων φορέων για παρουσίαση αναφορών που νομιμοποιούν τις αποφάσεις τους ή βελτιώνουν τη δημόσια εικόνα τους.

1.2.2 Μορφές – Προσανατολισμοί – Επίπεδα αξιολόγησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (σημείο 1.1), η αξιολόγηση προγραμμάτων αναφέρεται στα χαρακτηριστικά, στις δραστηριότητες και στα αποτελέσματά τους. Ο Patton (1981) αναφέρει πάνω από εκατό τύπους αξιολόγησης, ανάλογα με την εστίαση και τους προσανατολισμούς. Ο Robson (2002) διακρίνει ανάμεσα σε έξι είδη έρευνας αξιολόγησης στη βάση των επιδιώξεων των εμπλεκόμενων φορέων: ικανοποίηση των αναγκών του τελικού χρήστη, βελτίωση του προγράμματος, αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, τρόπος λειτουργίας του προγράμματος, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας του προγράμματος και κατανόηση των λόγων για τους οποίους λειτουργεί ή δε λειτουργεί ένα πρόγραμμα. Συνεπώς, ενδέχεται να υπάρχουν και διαφορετικοί προσανατολισμοί ως προς την εστίαση μιας έρευνας αξιολόγησης.

Συχνά στην εκπαίδευση, είναι γενικά αποδεκτές κυρίως δύο μορφές αξιολόγησης, όπως πρώτος τις όρισε ο Scriven: η διαμορφωτική και η τελική (Tuckman, 1985·Robson, 2002·Davidson, 2005). Σε σχέση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αυτή έχει αξία στο βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματά της παρέχουν τη δυνατότητα βελτίωσης των προγραμμάτων. Η διαμορφωτική αξιολόγηση εστιάζει κυρίως σε προγράμματα ή δραστηριότητες σε εξέλιξη και γίνεται κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ενός προγράμματος, μιας πολιτικής ή μιας καινοτομίας, με στόχο την περαιτέρω βελτίωση και ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που εφαρμόζονται. Η τελική αξιολόγηση αναφέρεται σε διαδικασίες με τις οποίες προσδιορίζεται η αξία και ο βαθμός επιτυχίας, επικυρώνεται η αξιοπιστία και επιτυγχάνεται η πιστοποίηση ενός προγράμματος. Συχνά εστιάζει στην αξιολόγηση των συνεπειών και των αποτελεσμάτων. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο διαχωρισμός των δυο αυτών μορφών αξιολόγησης δεν είναι ξεκάθαρος, αφού πολλές φορές μπορεί η τελική αξιολόγηση να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα ως προς την εξέλιξη ενός προγράμματος στο άμεσο ή απώτερο μέλλον. Σημαντικό είναι να ξεκαθαριστεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να αφορά σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού μόνο μέσα από μια τέτοια διαδικασία ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αποπροσανατολισμένων ή ανακόλουθων αλλαγών, σε σχέση με το κόστος εφαρμογής τους (Worthen και Sanders, 1987·Davidson, 2005). Συνεπώς, η αξιολόγηση μπορεί να επιχειρηθεί σε διάφορα στάδια όπως: η διάγνωση αναγκών, η επιλογή στρατηγικών βελτίωσης, η παρακολούθηση αλλαγών/σχεδίων βελτίωσης, και η εκτίμηση της επίδρασης των αλλαγών αυτών. Το πρώτο ιδιαίτερα στάδιο της αξιολόγησης αναγκών, παρουσιάζεται εκτεταμένα τη βιβλιογραφία, ως πρωταρχικής σημασίας στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Walberg & Haertel, 1990·Robson, 2002·Davidson, 2005).

Αρκετοί ερευνητές έχουν προχωρήσει σε προσδιορισμό πλαισίων, προτείνοντας ή συχνά ιεραρχώντας *επίπεδα εστίασης*. Για παράδειγμα, οι Bennett και Rockwell (1995) καθορίζουν επτά επίπεδα αξιολόγησης προγραμμάτων. Τα πρώτα τρία εστιάζουν στην εφαρμογή: πόροι (π.χ. χρόνος, μισθοί, εξοπλισμός), δραστηριότητες (π.χ. εκπαιδευτικές

μέθοδοι) και συμμετοχή (π.χ. αριθμός ατόμων που εμπλέκονται). Τα ανώτερα τέσσερα αναφέρονται στα αποτελέσματα: αντιδράσεις (π.χ. ενδιαφέρον και συναισθήματα εμπλεκόμενων), μάθηση (π.χ. γνώσεις, δεξιότητες), δράσεις (π.χ. συμπεριφορές που επιδεικνύονται), και επίδραση (π.χ. κοινωνικά οφέλη, άλλα αποτελέσματα). Η Mouraskin (1993) υποστηρίζει τρεις διαστάσεις αξιολόγησης προγραμμάτων με έμφαση είτε στην διαδικασία (process) είτε στα αποτελέσματα (outcomes) είτε στις επιδράσεις (impact). Στην πρώτη περίπτωση (διαδικασία) δίνεται έμφαση στο υλικό και στις δραστηριότητες ενός προγράμματος (π.χ. καταλληλότητα διδακτικών προσεγγίσεων), στη δεύτερη (αποτελέσματα) στις άμεσες και απευθείας επιδράσεις ενός προγράμματος στους συμμετέχοντες και στην τρίτη (επιδράσεις) σε μακροπρόθεσμες επιδράσεις ενός προγράμματος ή επιδράσεις που δεν αναμένονταν αρχικά, ως προθέσεις του προγράμματος.

Ιδιαίτερα σε σχέση με την αξιολόγηση προγραμμάτων *επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*, ο Guskey (2002) προτείνει πέντε επίπεδα, το καθένα από τα οποία είναι σημαντικό και προϋποθέτει την επιτυχή κάλυψη όλων των προηγούμενων επιπέδων. Το πρώτο επίπεδο αφορά στις απόψεις των συμμετεχόντων για συγκεκριμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε σχέση με τη διοργάνωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, όπως η αξιοποίηση του χρόνου, το ενδιαφέρον του θέματος και ο τρόπος προσέγγισης, ο βαθμός επάρκειας του εισηγητή κ.τ.λ. Μέσο συλλογής των δεδομένων είναι συνήθως το ερωτηματολόγιο. Στο δεύτερο επίπεδο γίνεται προσπάθεια μέτρησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν/ανάπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με γραπτές εργασίες, και αναφορές και, παρουσιάσεις. Συνήθως απαιτείται να καθορίζονται εκ των προτέρων οι δείκτες που θα χρησιμοποιηθούν για να καταμετρηθεί η νέα γνώση. Πέρα από την απόκτηση νέας γνώσης και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν και σε εφαρμογές που θα επιφέρουν αλλαγές στην εργασία τους. Γι' αυτό, στο τρίτο επίπεδο το ενδιαφέρον εστιάζεται στους οργανισμούς -στη συγκεκριμένη περίπτωση στα σχολεία και κατ' επέκταση σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα- για να διαπιστωθεί κατά πόσο το περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την επιτυχή εφαρμογή των όσων αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι από το πρόγραμμα εκπαίδευσης. Το όραμα των οργανισμών, οι πόροι και τα μέσα που διαθέτουν είναι μόνο μερικές από πολλές σημαντικές παραμέτρους που μπορούν να στηρίξουν ή να παρεμποδίσουν τις προσπάθειες για αλλαγή. Η συλλογή των δεδομένων σε αυτό το επίπεδο είναι πιο περίπλοκη και μπορεί να περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, μελέτη αρχείων και διενέργεια συνεντεύξεων. Το τέταρτο επίπεδο εστιάζεται στην πρακτική εφαρμογή της νέας γνώσης από τους εκπαιδευτικούς. Το βασικό ερώτημα σε αυτό το επίπεδο είναι κατά πόσον ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποιήσει την πρακτική τους. Συγκεκριμένα, εξετάζονται τόσο ο βαθμός όσο και η ποιότητα των νέων εφαρμογών. Σε αντίθεση με τα δύο πρώτα επίπεδα θα πρέπει να παρέλθει χρόνος για την αποτίμηση της διαφοροποίησης. Η συλλογή δεδομένων μπορεί να γίνει με ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις, γραπτό ή προφορικό αναστοχασμό, μελέτη των φακέλων επιτευγμάτων κ.ά. Στο πέμπτο επίπεδο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επίδραση της επιμορφωτικής δραστηριότητας στους ίδιους τους μαθητές. Σημαντικό είναι να αναζητηθούν και επιρροές που δεν αναμένονταν ή ίσως και μη επιθυμητές. Η αξιολόγηση σε αυτό το

επίπεδο πληροφορεί για την όλη αξία της συγκεκριμένης επιμορφωτικής δραστηριότητας και δίνει κατευθύνσεις για συνολική επανεκτίμησή της.

1.2.3 Μεθοδολογικές Διαδικασίες

Σε σχέση με τις διαδικασίες που αναπτύσσει, η αξιολόγηση ενδέχεται να πάρει τη μορφή απλώς μιας μελέτης με συγκεκριμένη εστίαση και να μην περιλαμβάνει έρευνα. Ο Robson (2002) επισημαίνει, σχετικά, ότι η αξιολόγηση δεν περιλαμβάνει απαραίτητα έρευνα, αν και συχνά, ως διαδικασία, αξιοποιεί τη δομημένη και συστηματική προσέγγιση που διακρίνει την εκπαιδευτική έρευνα. Η Coleman (2008) διατείνεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί είδος εφαρμοσμένης έρευνας, εφόσον η τελευταία ασχολείται με τον προσδιορισμό προβλημάτων του πραγματικού κόσμου και ενδεχομένως, τη διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων για εξεύρεση λύσεων.

Η εμπλοκή των αρμόδιων φορέων στο σχεδιασμό της έρευνας αξιολόγησης είναι ουσιαστικής σημασίας (Mouraskin, 1993). Στην έρευνα αξιολόγησης, ο ρόλος του ερευνητή είναι διαφορετικός από άλλες ερευνητικές διαδικασίες. Πολλοί διατείνουν ότι η έρευνα αξιολόγησης είναι μια διαδικασία προσανατολισμένη πιο πολύ στο φορέα που ζητά την υλοποίησή της, παρά στον ερευνητή. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ο ερευνητής έχει λιγότερο ενδιαφέρον να συνδράμει στην ανάπτυξη της θεωρίας της γνώσης και περισσότερο να αξιολογήσει το βαθμό υλοποίησης των σκοπών ενός προγράμματος (Smith & Glass, 1987). Συνεπώς, η απόφαση ως προς το τι θα αξιολογηθεί είναι δυνατό να καθορίζεται από τους ενδιαφερόμενους ή τους χρηματοδότες, και όχι μόνο από τους αξιολογητές. Αρκετές φορές η συγκεκριμενοποίηση του θέματος και ο τρόπος σχεδιασμού της έρευνας προϋποθέτει μια σειρά διαπραγματεύσεων με τους φορείς που ζητούν την αξιολόγηση, παρόλο που τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων φορέων είναι απίθανο να ταυτίζονται (Robson, 2002). Η Mouraskin (1993) συστήνει όπως πρωταρχικά ο φορέας που ζητά την αξιολόγηση να συμπληρώσει τη δήλωση: 'Χρειάζεται να γνωρίζω X γιατί χρειάζεται να αποφασίσω για το Y' καταδεικνύοντας τόσο την εστίαση, όσο και την αναμενόμενη χρησιμότητα της οποιαδήποτε έρευνας αξιολόγησης. Στη βάση της εστίασης, όπως καθορίζεται μέσα από τις διαπραγματευτικές διαδικασίες μεταξύ εμπλεκόμενων φορέων, οι αξιολογητές καθορίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα, που μπορούν να αναφέρονται σε περιγραφή της παρέμβασης ή/και σε εξέταση της επίδρασης κάποιας παρέμβασης (1.2.2. πιο πάνω).

Όσον αφορά στο σχεδιασμό, στη συλλογή δεδομένων και στις μεθόδους ανάλυσης τους, αυτές δε φαίνεται να διαφοροποιούν την έρευνα αξιολόγησης από άλλα είδη έρευνας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αξιολόγησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέθοδοι σχεδιασμού τόσο τα σταθερά (fixed) όσο και τα ευέλικτα (flexible) μοντέλα εκπαιδευτικής έρευνας, που προσανατολίζονται στην επεξήγηση ή τη διερεύνηση αντίστοιχα. Στη βάση του δείγματος που επιλέγεται (αριθμός σχολείων και συμμετεχόντων), του σκοπού, του κόστους, της πολυπλοκότητας των αναλύσεων, καθώς και της γενικευσιμότητας των αποτελεσμάτων, οι Anderson και Postlethwaite (2007) διακρίνουν τις αξιολογήσεις προγραμμάτων σε μεγάλης και μικρής κλίμακας. Εννοείται ότι κάποιες φορές επιλέγεται δείγμα ενώ σε άλλες το σύνολο του πληθυσμού.

Τα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως και σε κάθε άλλη ερευνητική διαδικασία, μπορεί να ποικίλουν: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, ανάλυση εγγράφων κτλ. Κάποιες

φορές, η ερευνητική διαδικασία μπορεί να είναι απλή π.χ. συλλογή απόψεων για την ποιότητα του υλικού επιμόρφωσης μπορεί να γίνει και με αποστολή ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες με την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ενώ άλλες φορές μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερες μεθόδους συλλογής δεδομένων, για παράδειγμα χρήση ερωτηματολογίου και παρατήρησης για διαπίστωση του βαθμού εφαρμογής διδακτικών μεθόδων από εκπαιδευτικούς. Η επιλογή πιο απλής ή πιο σύνθετης ερευνητικής διαδικασίας είναι δυνατό να γίνει στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων, και να λάβει υπόψη παράγοντες που αφορούν στο χρόνο και στο κόστος της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρκετές έρευνες αξιολόγησης ακολουθούν πειραματικό σχεδιασμό με συγκρίσεις δύο ομάδων (μία που συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα και κάποια άλλη που δεν συμμετέχει), μεθοδολογία που συχνά αποβαίνει προβληματική στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον είναι πολύ δύσκολο να εντοπιστεί ομάδα ελέγχου ή οι δύο ομάδες δεν λειτουργούν σε μόνωση η μία προς την άλλη. Χρειάζεται, επίσης, προσοχή στην μεθοδολογική διαδικασία ούτως ώστε να μπορεί να προσδιοριστεί κατά πόσον ένα πρόγραμμα 'έχει κάνει τη διαφορά' *per se*, αφού αρκετές φορές οι αλλαγές που προκύπτουν μπορεί να μην οφείλονται στο πρόγραμμα. Συνεπώς, οι αξιολογήσεις αποτελεσμάτων ή επιδράσεων συνήθως περιγράφουν τις αλλαγές που έχουν επισυμβεί και τις αναλύουν για να καθορίσουν κατά πόσον μπορούν να αποδοθούν σε κάποιο πρόγραμμα ή κατά πόσον θα μπορούσαν να προκύψουν χωρίς αυτό (Mouraskin, 1993). Μια έρευνα αξιολόγησης συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα (σε σχέση με ομάδα ελέγχου) δεν μπορεί πάντα να καταδείξει ότι οποιοσδήποτε αλλαγές συμβαίνουν ως αποτέλεσμα του προγράμματος και μόνο. Εξάλλου, συχνά διαφορές σε μεταβλητές -π.χ. ότι τα παιδιά ωριμάζουν ή ότι οι κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν- μπορούν να παρερμηνευτούν ως αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός προγράμματος. Για αυτό το λόγο, ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση θεωρείται συχνά η μελέτη περίπτωσης, ενώ παράλληλα ευνοούνται οι μικτές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (Robson, 2009).

Το γενικότερο πλαίσιο για τη συλλογή των δεδομένων πρέπει να διέπεται από τις αρχές δεοντολογίας και ηθικής, που τίθενται σε οποιαδήποτε ερευνητική διαδικασία. Τα πρακτικά προβλήματα του πραγματικού κόσμου, στον οποίο διεξάγεται οποιαδήποτε έρευνα εξακολουθούν να είναι αρκετά και πολύπλοκα. Θέματα όπως η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία των συμμετεχόντων πρέπει να τυγχάνουν χειρισμού με σοβαρότητα. Όσον αφορά επίσης στα θέματα δεοντολογίας, οι εγκρίσεις διεξαγωγής έρευνας σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και οι διαπραγματεύσεις που πρέπει να προηγηθούν, είναι δυνατό να καθυστερήσουν ή ακόμη και να μην επιτρέψουν τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής διαδικασίας (Robson, 2002).

Κατά την ετοιμασία της έκθεσης αποτελεσμάτων, συστήνεται η όσον το δυνατόν αντικειμενικότερη παρουσίαση των ευρημάτων (Mouraskin, 1993). Ο Stake (n.d.) τονίζει ότι καμία έκθεση αξιολόγησης δεν είναι πλήρης χωρίς παράθεση του σκεπτικού, δηλαδή της φιλοσοφίας του προγράμματος και των βασικών του στόχων, οι οποίοι μπορεί να μην είναι άμεσα διαθέσιμοι στους αξιολογητές και να χρειάζεται να εντοπιστούν και διατυπωθούν. Σημαντικό είναι να γίνεται διάκριση μεταξύ των στόχων και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος, καθώς οι προθέσεις μπορεί να είναι ευρύτερες και να μην περιορίζονται σε στοιχεία όπως η επίδοση ή η συμπεριφορά των μαθητών. Οι περισσότερες αξιολογήσεις καταλήγουν σε εντοπισμό τόσο θετικών, όσο και αρνητικών στοιχείων των προγραμμάτων, ενώ ενδέχεται να υπάρχουν και αποτελέσματα για τα οποία οι

αξιολογητές να μην είναι πολύ βέβαιοι. Οι περισσότερες αξιολογήσεις έχουν μεθοδολογικούς ή άλλους περιορισμούς που εμποδίζουν τους αξιολογητές να καταλήξουν σε οριστικά συμπεράσματα. Η αποκάλυψη αρνητικών ή ανεπαρκών στοιχείων για ένα πρόγραμμα καθιστά την προσπάθεια 'ευαίσθητη' -έστω και αν στόχος είναι η αλλαγή- συνεπώς, η ερμηνεία των ευρημάτων πρέπει να γίνεται με προσοχή. Οι περιορισμοί αυτοί πρέπει να παρατίθενται ξεκάθαρα στις εκθέσεις, ούτως ώστε οι αναγνώστες να κρίνουν το βαθμό στον οποίο οι αξιολογητές έχουν καταλήξει στα συμπεράσματα με αυτοπεποίθηση. Επίσης, οι εκθέσεις δεν πρέπει να παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ως τελικά, αλλά ως μέρος μιας διαδικασίας σε εξέλιξη. Εξάλλου, τα δεδομένα της αξιολόγησης μπορούν να τροφοδοτήσουν την διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν και άλλες πηγές πληροφόρησης για ένα πρόγραμμα. Γενικά, τα ευρήματα μπορεί να αποτελούν μέρος ενός πολύπλοκου συνόλου επιδράσεων, κάτι που θα πρέπει να γνωστοποιηθεί στους εμπλεκόμενους φορείς, που δεν είναι εξοικειωμένοι με την εμπειρική έρευνα (Robson, 2002). Συμπερασματικά, επειδή η ερμηνεία των δεδομένων ενδέχεται να οδηγήσει σε υπερβολές ή ανεπιθύμητες εικασίες για την αποτελεσματικότητα οποιουδήποτε προγράμματος (Mouraskin, 1993), τα αποτελέσματα πρέπει να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένα, καθώς εκθέσεις με ασαφείς διατυπώσεις είναι ενδεχόμενο να τύχουν παρερμηνείας.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αξιολόγησης αποτελεί και η επικοινωνία των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας αναμένεται να έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό αντίκτυπο για κάποιο πρόγραμμα (Robson, 2002), έστω και αν η έλλειψη επίδρασης των αποτελεσμάτων της έρευνας αξιολόγησης στην πράξη αποτελεί ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο. Αναφερόμενος στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ο Beswick (1990) τονίζει ότι, σε αντίθεση με τους επιθεωρητές που τείνουν να είναι θετικοί ως προς την αξία της αξιολόγησης των προγραμμάτων, οι διευθυντές συχνά θεωρούν τις έρευνες αξιολόγησης προγραμμάτων μη επωφελείς, καθώς αυτές δεν μπορούν να μετρήσουν σημαντικά στοιχεία των προγραμμάτων. Επίσης, λόγω της εξοικείωσης των διευθυντών με τις καθημερινές πραγματικότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να κατανοούν τις ανάγκες και τη διαδικασία εφαρμογής των απαιτούμενων αλλαγών χωρίς ανάγνωση των αποτελεσμάτων των ερευνών αξιολόγησης.

1.3 Κριτική στην έρευνα αξιολόγησης προγραμμάτων

1.3.1 Πολιτική διάσταση

Η έρευνα αξιολόγησης δεν είναι σε διάσταση με τα συστήματα αξιών, εφόσον διέπεται από πολιτικές επιδράσεις και ηθικές αξίες. Πολλοί μάλιστα διατείνονται ότι η πολιτική της διάσταση τη διαφοροποιεί από άλλα είδη έρευνας. Σύμφωνα με τους Preskill και Eft (2005), η σχέση πολιτικής και αξιολόγησης είναι ισχυρή για ένα αριθμό λόγων: πρώτον, τα προγράμματα τα οποία αξιολογούνται προκύπτουν από πολιτικές αποφάσεις, δεύτερον, η αξιολόγηση τροφοδοτεί τη λήψη των αποφάσεων αυτών, ενώ τρίτον, η αξιολόγηση από μόνη της έχει πολιτική διάσταση.

Λόγω της πολιτικής της προοπτικής, η έρευνα αξιολόγησης σύμφωνα με τον Patton (1981) ενδέχεται να εμπίπτει στις ακόλουθες κατηγορίες. Η 'γρήγορη και βρώμικη αξιολόγηση' (quick and dirty evaluation) γίνεται όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και με όσο το δυνατόν

λιγότερο κόστος. Η 'βαριά αξιολόγηση' (weighty evaluation) καταλήγει σε πολυσέλιδη έκθεση. Η 'αξιολόγηση υποθέσεων' (guesstimate evaluation) καταλήγει σε σύνοψη του τι νομίζουμε ότι συμβαίνει, εφόσον δεν έχουμε μαζέψει κατάλληλα δεδομένα. Η 'αξιολόγηση προσανατολισμένη στην προσωπικότητα' (personality-focused evaluation) ενδιαφέρεται κατά πόσον οι λειτουργοί ενός προγράμματος είναι καλοί, φιλικοί, βοηθητικοί κτλ. Η 'επιφανειακή αξιολόγηση' (eyewash evaluation) εστιάζει στην επιφάνεια της πραγματικότητας ενώ η 'πεντακάθαρη αξιολόγηση' (whitewash) καλύπτει τις αδυναμίες ενός προγράμματος ή τις αποτυχίες που έχει εντοπίσει. Η 'υποβρύχια αξιολόγηση' (submarine) αναφέρεται σε πολιτική χρήση της αξιολόγησης για καταστροφή ενός προγράμματος ενώ ως 'στατική' (posture) χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση χωρίς πρόθεση χρήσης των αποτελεσμάτων, που συχνά γίνεται ως μέρος των απαιτήσεων για χρηματοδότηση ενός προγράμματος. Η 'αναβλητική αξιολόγηση' (postponement) χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για αναβολή ή αποφυγή δράσης.

Στη βάση των χαρακτηρισμών αυτών που μπορεί να φαίνονται 'γραφικοί', καλό είναι να αναλογιστεί κανείς ποιος είναι αυτός που αποφασίζει για τη διενέργεια μιας αξιολόγησης και ποιο το σύστημα των αξιών του. Ο Patton (1997) αναφέρει πως η μόνη περίπτωση στην οποία η αξιολόγηση δεν αποτελεί πολιτική απόφαση είναι όταν ένα πρόγραμμα είναι άγνωστο ή κανείς δεν ενδιαφέρεται γι' αυτό ή δεν έχουν επενδυθεί χρήματα, υποθέσεις που αποκλείεται να ισχύουν.

1.3.2 Κριτήρια αξιολόγησης/μετα-αξιολόγησης

Στις έρευνες αξιολόγησης, τόσο οι ερευνητές όσο και οι εμπλεκόμενοι φορείς λαμβάνουν υπόψη κριτήρια που αφορούν τόσο στη διεξαγωγή (Robson, 2002) όσο και στη μετα-αξιολόγηση, δηλ. στην αξιολόγηση της αξιολόγησης (Smith & Glass, 1987·Davidson, 2005).

Σύμφωνα με τον Davidson (2005), αυτά είναι η εγκυρότητα, η χρησιμότητα, η διεξαγωγή, η αξιοπιστία και το κόστος. Η *εγκυρότητα* ελέγχει κατά πόσο τα αποτελέσματα είναι δικαιολογημένα. Η *χρησιμότητα* αναφέρεται στα αποτελέσματα της έρευνας και κατά πόσον αυτά είναι αξιοποιήσιμα από τους φορείς που ζήτησαν τη διεξαγωγή της. Το κριτήριο *διεξαγωγής* αναφέρεται στην τήρηση αξιών σε διάφορα επίπεδα (πολιτικό, επαγγελματικό, ηθικό). Η *αξιοπιστία* αφορά στο πλαίσιο της έρευνας, στην ανεξαρτησία του ερευνητή και στην απουσία προκαταλήψεων, καθώς και η τεχνική γνώση για τη διεξαγωγή μιας αξιολόγησης. Το κριτήριο για το *κόστος* αφορά κυρίως στο χρηματικό ποσό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παρομοίως, ο Robson (2002) αναφέρεται στα κριτήρια *χρησιμότητας* της έρευνας, *δυνατότητας υλοποίησης*, *ορθότητας*, *τεχνικής επάρκειας*, καθώς και *ακρίβειας* (Preskill and Eft, 2005) και τα επεξηγεί ως ακολούθως. Σε σχέση με τη χρησιμότητα για κάποιο πληθυσμό, αυτή είναι ουσιαστική προϋπόθεση διεξαγωγής οποιασδήποτε έρευνας αξιολόγησης. Η δυνατότητα υλοποίησης αναφέρεται στην πολιτική, στην πρακτική και στην οικονομική πτυχή. Παράλληλα, η ορθότητα καθορίζεται από τη δυνατότητα του ερευνητή να τη διεξαγάγει με τίμιο τρόπο. Η επάρκεια του ερευνητή ως προς την ειδικευση, την ευαισθησία και τις δεξιότητες είναι ουσιαστική, ενώ η ακρίβεια με την οποία παρουσιάζει πληροφορίες είναι κρίσιμης σημασίας για την αξιοπιστία της έρευνας. Οι Yarbrough κ.ά. (2011) με τη σειρά τους, διακρίνουν τα κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά της *χρησιμότητας* (utility) μέσα από αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των χρηστών ενός προγράμματος, της *λειτουργικότητας* (feasibility) που αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο μια αξιολόγηση είναι

υλοποιήσιμη, της 'εγγένειας' (propriety) σε σχέση με την τήρηση ηθικών και νομικών πλαισίων και της ακρίβειας (accuracy) σε σχέση με το βαθμό στον οποίο μια αξιολόγηση παρέχει επαρκείς πληροφορίες για τα στοιχεία που καθορίζουν την αξία οποιουδήποτε προγράμματος.

Η μετα-αξιολόγηση αποτελεί συνέχεια της αξιολόγησης, αφού και οι δύο θέτουν το ερώτημα «Είναι/Ήταν ο συγκεκριμένος τρόπος χρησιμοποίησης των πηγών ο καταλληλότερος για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, έτσι ώστε να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή αξία (για τον οργανισμό, την κοινωνία, την κοινότητα)»; (Davidson, 2005, σ.213). Η μετα-αξιολόγηση αφορά στην κριτική αξιολόγηση των δυνατών και αδύνατων σημείων της αξιολόγησης, αφού αυτή ολοκληρωθεί, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους σκοπούς όσο και τους περιορισμούς της. Για παράδειγμα, μια αξιολόγηση σε μικρό χρονικό διάστημα, ενδέχεται να καλύπτει λιγότερα στοιχεία από άλλη και αυτό να επιδρά στην εγκυρότητα της.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΑΙΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αναφορικά με αιτήματα για διεξαγωγή έρευνας από το ΚΕΕΑ με σκοπό την αξιολόγηση δράσεων ή προγραμμάτων Υπηρεσιών και Διευθύνσεων του ΥΠΠ, ακολουθείται η πιο κάτω διαδικασία, στη βάση του χρονοδιαγράμματος που παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

Η Υπηρεσία/Διεύθυνση του ΥΠΠ που ενδιαφέρεται για διεξαγωγή συγκεκριμένης έρευνας αξιολόγησης προωθεί το αίτημά της στη Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ και εξασφαλίζει προκαταρκτική έγκριση.

Στη συνέχεια, η Υπηρεσία/Διεύθυνση υποβάλλει το αίτημα για διεξαγωγή έρευνας αξιολόγησης στο ΚΕΕΑ, συμπληρώνοντας σχετικό έντυπο (Παράρτημα Ι) στο οποίο παραθέτει συνοπτικά τον σκοπό της αξιολόγησης, τη σημαντικότητα/αναγκαιότητα της αξιολόγησης και τη συνάφεια της προτεινόμενης αξιολόγησης με τους στόχους και τις προτεραιότητες του ΥΠΠ. Οι ενδιαφερόμενες υπηρεσίες του ΥΠΠ μπορούν να εξασφαλίσουν το έντυπο σε ηλεκτρονική μορφή, στέλλοντας μήνυμα στη διεύθυνση keea@cyearn.pi.ac.cy. Το αίτημα υποβάλλεται στο ΚΕΕΑ μέχρι τις 30 Μαΐου κάθε χρονιάς, ώστε η υλοποίηση της έρευνας να μπορεί να περιληφθεί στον προγραμματισμό της επόμενης σχολικής χρονιάς.

Μετά την εξέταση του αιτήματος από το ΚΕΕΑ, διευθετείται προσωπική συνάντηση με τους αρμόδιους λειτουργούς της Υπηρεσίας/Διεύθυνσης που υποβάλλει το αίτημα, για ανταλλαγή απόψεων και συζήτηση πιθανού μεθοδολογικού ερευνητικού πλαισίου. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνονται υπόψη οι σχετικές πρόνοιες του σημείου 1.2.4 πιο πάνω, εφόσον η απόφαση για την εστίαση της αξιολόγησης λαμβάνεται σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς και οριστικοποιούνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ακολούθως, το ΚΕΕΑ ετοιμάζει ολοκληρωμένη ερευνητική πρόταση η οποία κοινοποιείται στην εμπλεκόμενη Υπηρεσία/Διεύθυνση για ανατροφοδότηση και στη συνέχεια υποβάλλεται στη Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ για έγκριση (αφού έχει προηγηθεί προκαταρκτική κοστολόγηση της υλοποίησης της έρευνας). Το έντυπο αυτό παρατίθεται στο Παράρτημα ΙΙΙ.

Εφόσον το αίτημα εγκριθεί, το ΚΕΕΑ προχωρεί στην υλοποίηση της πρότασης σε συνεργασία, πάντα, με την ενδιαφερόμενη Υπηρεσία/Διεύθυνση. Σε κάθε ερευνητική

διαδικασία καταβάλλεται προσπάθεια να εμπλέκονται δύο τουλάχιστον λειτουργοί, ούτως ώστε να μπορούν να δίνουν ανατροφοδότηση ο ένας στον άλλο κατά τη διάρκεια της διαδικασίας υλοποίησης της αξιολόγησης.

Η τελική έκθεση ακολουθεί συγκεκριμένο πρότυπο και συνήθως περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια: Εισαγωγή [Ιστορικό, Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι αξιολόγησης, Εστίαση/Ενδεχόμενοι Περιορισμοί, Δομή Έκθεσης], Θεωρητικό Υπόβαθρο / Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, Συγκείμενο-Το [υπό αξιολόγηση] Πρόγραμμα, Μεθοδολογία [Ερευνητικά Ερωτήματα, Μεθοδολογική Προσέγγιση, Συλλογή Δεδομένων (Πληθυσμός – Δείγμα, Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων, Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων), Ανάλυση Δεδομένων, Περιορισμοί Έρευνας], Αποτελέσματα – Συζήτηση, Συμπεράσματα, Εισηγήσεις και Βιβλιογραφία. Η τελική έκθεση μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο εκτενής και να περιλαμβάνει γραφήματα ή πίνακες, καθώς και παραρτήματα που παρουσιάζουν τα ερευνητικά εργαλεία ή λεπτομερή ποσοτικά/ποιοτικά αποτελέσματα.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, προσχέδιο της τελικής έκθεσης κοινοποιείται στην αρμόδια Υπηρεσία/Διεύθυνση για τελικά σχόλια και διευκρινήσεις. Αυτή είναι μια ενδεδειγμένα καλή πρακτική, ούτως ώστε η εμπλεκόμενη υπηρεσία να μπορεί να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα, πριν η τελική έκθεση δημοσιοποιηθεί.

Στη συνέχεια, η τελική έκθεση προωθείται στον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού και κοινοποιείται στην αρμόδια Υπηρεσία/Διεύθυνση. Τα πνευματικά δικαιώματα των εκθέσεων ανήκουν στο ΚΕΕΑ και οποιαδήποτε αναδημοσίευση, αναπαραγωγή, παρουσίαση στο κοινό, ραδιοτηλεοπτική μετάδοση ή αναμετάδοση, ψηφιακή εκπομπή, ψηφιακή ραδιοτηλεοπτική αναμετάδοση και γενικά οποιαδήποτε χρήση, εκμετάλλευση ή διάδοση οποιουδήποτε στοιχείου των εκθέσεων σε έντυπη, ηλεκτρονική, ψηφιακή ή άλλη μορφή απαιτεί προγενέστερη γραπτή άδεια του ΚΕΕΑ, αφού ζητηθεί η σχετική έγκριση από τη Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ.

Κάθε έκθεση αξιολόγησης συνοδεύεται από επιτελική περίληψη της έρευνας αξιολόγησης (με τους στόχους, τη μεθοδολογία και τα σημαντικότερα ευρήματα). Η περίληψη αυτή, μετά από την εξασφάλιση σχετικής έγκρισης της Γενικής Διευθύντριας του ΥΠΠ, αναρτάται στην ιστοσελίδα του ΚΕΕΑ για πρόσβαση από την επιστημονική ή εκπαιδευτική κοινότητα και το ευρύ κοινό. Εννοείται ότι στην περίπτωση των επιτελικών περιλήψεων επιτρέπεται χρήση τους χωρίς την προγενέστερη γραπτή άδεια του ΚΕΕΑ, εφόσον ακολουθούνται όλοι οι ενδεδειγμένοι κανόνες δεοντολογίας (π.χ. παράθεση της σχετικής αναφοράς σε γραπτές εργασίες/δημοσιεύσεις).

Το ΚΕΕΑ παραμένει στη διάθεση του ΥΠΠ για παρουσιάσεις/συζητήσεις σε σχέση με την κάθε έρευνα αξιολόγησης που έχει διενεργήσει. Σε τέτοιες παρουσιάσεις μπορεί να διανεμίει και την επιτελική περίληψη της έρευνας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Anderson S., & Ball, S. (1987). *The Profession and Practice of Program Evaluation*. San Francisco, California: Jossey Bass.

Anderson, L., & Postlethwaite, T.N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. Paris: UNESCO, International Academy of Education and International Institute for Educational Planning.

Bennett, C., & Rockwell, K. (1995). *Targeting outcomes of programs (TOP): An integrated approach to planning and evaluation*. Washington, DC: Cooperative State Research, Education, and Extension Service.

Beswick, R. (1990). *Evaluating Educational Programs*. ERIC Digest Series Number EA 54. ERIC Clearinghouse. Available at: <http://www.ericdigests.org/pre-9217/programs.htm>

Coleman, M. (2008). Evaluation in Education. In M. Coleman (Ed.) *Leading and Managing Educational Change and Improvement*, pp. 177-192. London: Institute of Education.

Cronbach, L.J., Ambron, S.R., Dornbusch, S.M., Hess, R.D., Hornik, R.C., Phillips, D.S., Walker, D.F., & Weiner, S.S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cuba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Davidson, J. E. (2005). *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. London: Sage.

Glasman, N.S., & Nevo D. (1988). *Evaluation in Decision Making*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Guskey T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating Professional Development, *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.

Hopkins D. (1989). *Evaluation for school development*. Milton Keynes: Open University Press.

Lacey, C., & Lawton, D. (1981). *Issues in Evaluation and accountability*. New York: Methuen.

MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge

Mouraskin, L. (1993). *Understanding evaluation*. Available at: <http://www2.ed.gov/PDFDocs/handbook.pdf>

Patton, M. (1997). *Utilization-focused evaluation: the new century text*. London: Sage.

Patton, M.Q. (1981). *Creative Evaluation*. Newbury, California: Sage.

Popham, W. J. (1974). *Evaluation in Education*. USA: MrCutrham Publishing.

Preskill, H., & Eft, D. (2005). *Building Evaluation Capacity*. USA: Sage Publication

Robson, R. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world)*. Oxford: Blackwell Publishers.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne and M. Scriven (Eds.) *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Mcnally.

- Shipman S. (2005). Program Evaluation: Improving Performance and Accountability, *The Public Manager*, 34(3), 53.
- Smith, M., & Glass, G. (1987). *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences*. London: Prentice-Hall International
- Stufflebeam, D.L. (2001). *Evaluation models. New Directions for Evaluation*, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stake, R. (n.d.). The countenance of Educational Evaluation. Available at: <http://education.illinois.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- Tuckman, B. (1985). *Evaluating Instructional Programs*. Rockleigh, NJ: Allyn and Bacon
- Walberg, H., & Haertel, G. (1990). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. UK: Pergamon Press
- Worthen B.R., & Sanders J.R. (1987) *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. White Plains, NY: Longman.
- Yarbrough, D.B., Shulha, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Sage

Παράρτημα Ι

Αίτημα για Διεξαγωγή Έρευνας από το ΚΕΕΑ*

1. Υπηρεσία/Διεύθυνση του ΥΠΠ (που υποβάλει το αίτημα):

2. Θέμα/Τίτλος της Προτεινόμενης Έρευνας:

3. Βασικός Σκοπός/Επιμέρους Στόχοι (ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις):

4. Σημαντικότητα/Αναγκαιότητα Διεξαγωγής της Έρευνας:

5. Συνάφεια της Προτεινόμενης Έρευνας με Στόχους/Προτεραιότητες του ΥΠΠ:

6. Στοιχεία Επικοινωνίας Αρμόδιου Λειτουργού:

Όνομα:

Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου:

Τηλέφωνα, τηλεμοιότυπο (Fax):

7. Ημερομηνία Υποβολής Αιτήματος:

* Σημείωση: Μετά την υποβολή του αιτήματος και την εξέταση του, το ΚΕΕΑ θα προχωρά σε καθορισμό προσωπικής συνάντησης με τον αρμόδιο λειτουργό για συζήτηση πιθανού μεθοδολογικού ερευνητικού πλαισίου.

Παράρτημα II
Ερευνητική Πρόταση*

1. Τελικός Τίτλος της Προτεινόμενης Αξιολόγησης:

2. Μέλη της Ερευνητικής Ομάδας:

3. Θεωρητικό Υπόβαθρο / Βιβλιογραφική Ανασκόπηση:

4. Συγκείμενο / Πληροφορίες για το υπό αξιολόγηση Πρόγραμμα:

5. Βασικός Σκοπός / Επιμέρους Στόχοι της Αξιολόγησης:

6. Ερευνητικά Ερωτήματα:**

7. Μεθοδολογική Προσέγγιση:

8. Περιορισμοί Έρευνας:

** Οι προτάσεις προκύπτουν μετά από επικοινωνία και συζήτηση λειτουργών του Κ.Ε.Ε.Α. με τον λειτουργό της Υπηρεσίας/Διεύθυνσης που έχει οριστεί αρμόδιος για την προτεινόμενη αξιολόγηση.*

9. Συλλογή Δεδομένων:**

9.1. Δείγμα/Συμμετέχοντες

9.2. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

10. Ανάλυση Δεδομένων:**

***Συνοπτικό πλάνο των στοιχείων 6, 9 και 10 παρέχεται στο σημείο 14.*

11. Χρονοδιάγραμμα Υλοποίησης:

12. Εκτίμηση Κόστους:

13. Απόφαση / Παρατηρήσεις Γ.Δ. Υ.Π.Π.:

14. Συνοπτικό Πλάνο Έρευνας:

Ερευνητικό ερώτημα	Συλλογή δεδομένων		Ανάλυση δεδομένων
	Εργαλεία	Δείγμα	

Παράρτημα III

Αρ. Αναφοράς: /

Ενδεικτικό Χρονοδιάγραμμα Αξιολόγησης

Θέμα / Τίτλος της Αξιολόγησης:

--

30 Μαΐου	Καταληκτική ημερομηνία υποβολής αιτημάτων προς ΚΕΕΑ
15 Ιουλίου	Υποβολή ερευνητικών προτάσεων προς τη ΓΔ του ΥΠΠ για έγκριση.
30 Οκτωβρίου	Ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Ετοιμασία ερευνητικών εργαλείων. Επικοινωνία με εμπλεκόμενους. Δειγματοληψία.
30 Νοεμβρίου	Προκαταρκτική Έκθεση (Συγκείμενο, Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, Μεθοδολογία).
28 Φεβρουαρίου	Συλλογή δεδομένων.
30 Απριλίου	Ολοκλήρωση καταχώρησης και ανάλυσης δεδομένων.
30 Μαΐου	Ενδιάμεση Έκθεση (Αποτελέσματα).
30 Ιουνίου	Τελική Έκθεση (Συζήτηση, Συμπεράσματα). Προώθηση για γλωσσική επεξεργασία.
10 Ιουλίου	Αποστολή Τελικής Έκθεσης προς τους εμπλεκόμενους φορείς.
25 Ιουλίου	Οριστικοποίηση Τελικής Έκθεσης.
30 Ιουλίου	Υποβολή Τελικής Έκθεσης στο ΥΠΠ

Παράρτημα IV

Αξιολογήσεις του Τομέα Έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ)

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΤΙΤΛΟΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΗΜΕΡ. ΕΚΘΕΣΗΣ (μήνας)	ΗΜΕΡ. ΕΚΘΕΣΗΣ (χρόνος)
Μέχρι σχολική χρονιά 2000-2001	Έκθεση της Ειδικής Επιτροπής για την Αξιολόγηση του Θεσμού του Ενιαίου Λυκείου		1998
	Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου	Μάης	2000
	Evaluation of Christos Stelios Ioannou Foundation	Ιούνιος	2001
Σχολική χρονιά 2001-2002	Αξιολόγηση του Ενιαίου Λυκείου μέσα από τις αντιλήψεις μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών κατά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του θεσμού στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα	Απρίλιος	2002
	Έκθεση Αξιολόγησης της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (ΚΕΑ)	Ιανουάριος	2002
Σχολική χρονιά 2002-2003	Ερευνητική Έκθεση για το Μάθημα Κατεύθυνσης Οικογενειακής Αγωγής στο Ενιαίο Λύκειο		2003
	Αξιολόγηση του Προγράμματος Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων, μεντόρων και Συντονιστών Βοηθών Διευθυντών	Ιούνιος	2003
	Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Ενιαίου Λυκείου	Μάιος	2003
	Αξιολόγηση της διδασκαλίας μάθησης του μαθήματος των Γαλλικών στη Μέση εκπαίδευση (2003)		2003
Σχολική χρονιά 2003-2004	Αξιολόγηση του Προγράμματος Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης Υποψήφιων Εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης 2003-2004	Ιούλιος	2004
	Αξιολόγηση Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών από χώρες του Εύξεινου Πόντου	Ιούλιος	2004
	Αξιολόγηση/Έρευνα για τη λειτουργία του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου για τη σχολική χρονιά 2004-05	Απρίλιος	2004

	Αξιολόγηση του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος Μαθηματικών Δημοτικού Σχολείου		2004
Σχολική χρονιά 2004-2005	Αξιολόγηση του Πιλοτικού Προγράμματος της Σεξουαλικής (Διαφυλικής) Αγωγής	Ιούνιος	2005
	Τελική Έκθεση για την Εφαρμογή του Ερευνητικού Παρεμβατικού Προγράμματος 'Η Ανάπτυξη Σχέσεων Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας στα Πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης'	Νοέμβριος	2005
Σχολική χρονιά 2005-2006	Αξιολόγηση Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών από χώρες του Ευξείνου Πόντου	Ιούλιος	2006
	Αξιολόγηση θεσμού ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) - Ενδιάμεση Έκθεση	Δεκέμβριος	2005
Σχολική χρονιά 2006-2007	Πρωτόκολλο Έρευνας Πεδίου σε σχολικές μονάδες για την Αξιολόγηση του Θεσμού της Ένταξης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο σχολείο	Οκτώβριος	2006
	Αξιολόγηση της εφαρμογής του προγράμματος Δράση - Δημιουργικότητα - Κοινωνική Προσφορά (ΔΔΚ) και του θεσμού του Υπεύθυνου Τμήματος (ΥΤ)	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση του Θεσμού του Αθλητικού απογεύματος στη Μέση Εκπαίδευση	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση προγράμματος για πρόληψη και αντιμετώπιση μαθητικής παραβατικότητας	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση του Θεσμού των Αιθουσών Γλωσσών στο Ενιαίο Λύκειο	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση Προγράμματος επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών από χώρες του Ευξείνου Πόντου	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που Εφαρμόζονται στα Δημόσια Σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου	Ιούνιος	2007
	Αξιολόγηση του θεσμού της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Γενικό Σχολείο (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)	Νοέμβριος	2007
	Αξιολόγηση του Θεσμού Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	Δεκέμβριος	2007
Σχολική χρονιά 2007-2008	Αξιολόγηση των Μουσικών Σχολείων	Ιούνιος	2008
	Αξιολόγηση του Θεσμού του Αθλητικού σχολείου στην Α΄ και Β΄ τάξη Λυκείου	Ιούνιος	2008

	Έρευνα-Αξιολόγηση των Εσπερινών Σχολείων Μέσης και Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης	Ιούνιος	2008
	Αξιολόγηση του Θεσμού των Σχολικών Κυλικείων	Ιούνιος	2008
	Αξιολόγηση της Προσφοράς των Κρατικών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης (ΚΙΕ) για τις Παγκύπριες Ενιαίες Εξετάσεις (ΠΕΕ)	Ιούνιος	2008
	Έκθεση Αξιολόγησης του Ενιαίου ολοήμερου Σχολείου (Φάση β')	Ιούλιος	2008
Σχολική χρονιά 2008-2009	Έρευνα για την Αξιολόγηση του Θεσμού των Σχολικών Κυλικείων	Ιανουάριος	2009
	Αξιολόγηση της Πιλοτικής εφαρμογής του Διαδραστικού Πίνακα στην Εκπαίδευση	Μάρτιος	2009
	Αξιολόγηση της Ειδικότητας της Κομμωτικής στη Β' Τεχνική Σχολή Λευκωσίας	Μάης	2009
	Έκθεση αξιολόγησης Εκδηλώσεων Κυκλοφοριακής Αγωγής	Ιούνιος	2009
	Αξιολόγηση του Προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη Δημοτική Εκπαίδευση	Ιούνιος	2009
	Αξιολόγηση του προγράμματος Αλφαριθμητισμού στο Γυμνάσιο	Ιούλιος	2009
	Τελική Έκθεση Αξιολόγησης του Ενιαίου ολοήμερου Σχολείου	Ιούλιος	2009
	Αξιολόγηση του Προγράμματος του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Προαγωγής Υγείας στη Δημοτική Εκπαίδευση	Ιούνιος	2009
	Τελική Αξιολόγηση Προγράμματος ΜΕΝΤΟΡΩΝ	Ιούνιος	2009
	Αξιολόγηση του Προγράμματος "ΜΕΝΤΩΡ" στη Δημοτική Εκπαίδευση και στη Μέση Εκπαίδευση	Ιούνιος	2009
Σχολική χρονιά 2009-2010	Αξιολόγηση του Προγράμματος της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη Δημοτική Εκπαίδευση (Τελική Έκθεση)	Ιανουάριος	2010
	Αξιολόγηση της Εφαρμογής της Εργαστηριοποίησης μαθημάτων στη Μέση Εκπαίδευση	Απρίλιος	2010
	Το Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής σε σχολεία της Κύπρου 2001-2009 (διαχρονικό)		2010
	Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης (2009-2010)- Ενδιάμεση Έκθεση	Ιούνιος	2010

	Τελική Αξιολόγηση Προγράμματος ΜΕΝΤΟΡΩΝ	Ιούνιος	2010
	Αξιολόγηση του Προγράμματος ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής στη Μέση Εκπαίδευση	Ιούλιος	2010
Σχολική χρονιά 2010-2011	Αξιολόγηση Πιλοτικού θεσμού παραχώρησης διδακτικού χρόνου στις σχολικές μονάδες για συντονισμό της ενσωμάτωσης παραχώρησης Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική πράξη (Ενδιάμεση Έκθεση)	Οκτώβριος	2010
	Αξιολόγηση του θεσμού των Επιμορφωτικών Κέντρων	Ιούνιος	2011
	Αξιολόγηση Προγράμματος Αλφαριθμητισμού στο Γυμνάσιο	Ιούνιος	2011
	Αξιολόγηση του Προγράμματος Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της Ελληνικής στα Δημόσια σχολεία	Μάιος	2011
	Αξιολόγηση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων - Νεοεισερχομένων		2011
Σχολική χρονιά 2011-2012	Αξιολόγηση του Μηχανισμού Εντοπισμού και Στήριξης Παιδιών με μαθησιακά, συναισθηματικά και άλλα προβλήματα	Ιανουάριος	2012
	Αξιολόγηση του Προγράμματος εφαρμογής μεθοδολογικών προσεγγίσεων από ομάδα εκπαιδευτικών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά της Α΄ Γυμνασίου, βάσει των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012	Ιούνιος	2012