
ΕΝΟΤΗΤΑ 10.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ & ΔΟΜΩΝ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

10.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.....	2
10.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ...../.....	4
10.2.1. Η Έννοια της Μεθοδολογίας.....	4
10.2.2. «Είδη» Αξιολόγησης.....	4
10.2.3. Η «Δυναμική Αξιολόγηση».....	7
10.3. ΟΙ «ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ» ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	8
10.4. ΟΙ «ΜΕΘΟΔΟΙ» ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	10
10.5. ΟΙ «ΤΕΧΝΙΚΕΣ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	12
10.6. ΤΑ «ΜΕΣΑ-ΥΛΙΚΑ-ΟΡΓΑΝΑ-ΠΛΑΙΣΙΟ» ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	12
10.7. Η «ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ» ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	14
10.8. ΟΙ «ΦΟΡΕΙΣ» ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	17
10.9. ΣΚΟΠΟΙ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	17
10.9.1. Σκοπός της αξιολόγησης.....	18
10.9.2. Τα «Αντικείμενα» της Αξιολόγησης.....	18
10.9.3. Τα «Κριτήρια» της Αξιολόγησης.....	20
10.10. ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ.....	21
10.11. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ.....	31
10.11.1. Εισαγωγικά.....	31
10.11.2. Έκφραση-Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	31
10.11.3. Η Έκθεση Αξιολόγησης.....	34
10.11.4. Τελικές παρατηρήσεις για την Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων.....	36
10.11.5. Αποδέκτες των Αποτελεσμάτων.....	36
10.12. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	37
10.13. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	38
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ.....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	48

ΕΝΟΤΗΤΑ 10.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ, ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ & ΔΟΜΩΝ

10.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Γενικά

Σκοπός της εισαγωγής αυτής είναι να προετοιμάσει τους πάσης φύσεως Αξιολογητές στην ειδική γνώση και εφαρμογή της Διαδικασίας της Αξιολόγησης. Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι γενικοί σκοποί και σκιαγραφούνται οι γενικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη τους. Συζητούνται η φιλοσοφία, ο σκοπός, το αντικείμενο και τα κριτήρια αξιολόγησης. Εξετάζονται οι διάφορες μεθοδολογίες αντικειμενοστραφούς αξιολόγησης προγραμμάτων (με πολυκριτηριακούς δείκτες αξιολόγησης με ποιοτική και ποσοτική διάσταση, σε αντιστοιχία με τις δραστηριότητες της δομής), αναλύεται το Πλαίσιο και οι διάφοροι παράμετροι αξιολόγησης (π.χ. Υπηρεσίες και δραστηριότητες δομής -Έρευνες, μελέτες - Συμμετοχή σε ημερίδες – συνέδρια - Συμβουλευτικά βοηθήματα - Συμμετοχή σε δίκτυα κλπ).

Στη συνέχεια, περιγράφεται ο τρόπος παρουσίασης των Αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (π.χ. Ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών όσον αφορά τις μεθόδους διάγνωσης αναγκών συμβουλευομένων, τις μεθόδους σχεδιασμού και οργάνωση παρεχόμενων υπηρεσιών, τις μεθόδους υποστήριξης, παρακολούθησης, αξιολόγησης αποτελεσμάτων αλλά και της όλης Διασύνδεσης με την αγορά εργασίας (αξιολογούνται οι Υφιστάμενοι μηχανισμοί ανίχνευσης αναγκών, η Συνεργασία με επιχειρήσεις, η Συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους, η Συνεργασία με ΟΑΕΔ κλπ.)

Επιπλέον, περιγράφονται τα Συστήματα Αξιολόγησης καθώς επίσης και τα Μέσα – εργαλεία αξιολόγησης (δηλ. τα Δομημένα ερωτηματολόγια, οι Ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι Βιωματικές αναφορές, οι Εκθέσεις προόδου, τα Workshops και τα διάφορα έντυπα).

Ακόμη, περιγράφονται οι διάφορες Διαδικασίες ανατροφοδότησης /ανάδρασης μέσω της Αρχικής αξιολόγησης, της Ενδιάμεσης αξιολόγησης, της Τελικής αξιολόγησης, της Μελέτης ενδιάμεσων – τελικών αποτελεσμάτων, τις Παρεμβάσεις βελτίωσης – προσαρμογής και τις Εκθέσεις αποτελεσμάτων.

Τέλος, επισημαίνονται μερικά από τα βασικά προβλήματα στην αξιολόγηση.

Μερικά από τα σημαντικότερα στοιχεία που αφορούν την οργάνωση και εκτέλεση ενός προγράμματος π.χ. εκπαίδευσης-κατάρτισης, οπουδήποτε και από οποιονδήποτε και αν οργανώνεται το πρόγραμμα αυτό, είναι:

- ✓ η αξιολόγηση του προγράμματος (π.χ. σπουδών), ή των προϊόντων αυτού
- ✓ η αξιολόγηση των έμψυχων συντελεστών (καταρτιζόμενοι, εκπαιδευτές, διοικητικό προσωπικό κλπ.)
- ✓ η αξιολόγηση των άψυχων συντελεστών (δομές, υλικά και μέσα κλπ.)

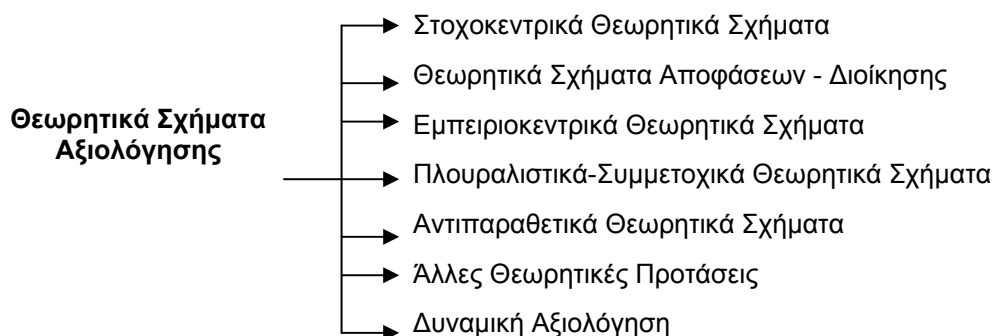
Καλό είναι, στο σημείο αυτό, να υπενθυμίσουμε μια αρχή που ισχύει πάντα: όπως και στη μάθηση έτσι και στην αξιολόγηση **δεν μπορούμε να στηριζόμεθα σε έτοιμες συνταγές**. Ως εκπαιδευτές και αξιολογητές, πρέπει να έχουμε πάντα μια καλή εποπτεία του «γιατί». Γι' αυτό, κανένας φορέας δεν εφαρμόζει ένα «συνταγολόγιο» αξιολόγησης των παραπάνω.

Αντίθετα, χρειάζεται, όλοι οι Αξιολογητές να αποκτήσουν ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε να μπορούν μόνοι τους να επινοούν τις λύσεις στα όποια προβλήματα συναντούν κατά την οργάνωση και διεξαγωγή της αξιολόγησης.

Εισαγωγή στη Θεωρία Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση σήμερα, και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί ένα ξεχωριστό και ευδιάκριτο γνωστικό αντικείμενο το οποίο εμφανίζει αλματώδη εξέλιξη. Στην εξέλιξη αυτή συνετέλεσε αφενός μεν το γεγονός ότι ο ρόλος της αξιολόγησης σε κάθε τομέα δραστηριότητας αναγνωρίζεται ως όλο και πιο σημαντικός, ενώ αφετέρου αναπτύχθηκε αντίστοιχα ένα αρκετά στέρεο θεωρητικό αλλά και μεθοδολογικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η πρακτική της αξιολόγησης διεθνώς.

Υπάρχουν σήμερα διαθέσιμα μια μεγάλη σειρά θεωρητικών και μεθοδολογικών σχημάτων αξιολόγησης, τα οποία μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά κάθε αξιολογική προσπάθεια. Τα σχήματα αυτά για πρακτικούς λόγους εντάσσονται στις ομάδες που φαίνονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1.
Ομαδοποίηση των Θεωρητικών Σχημάτων Αξιολόγησης

Για την πραγματοποίηση μιας αξιολόγησης προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών αξιοποιείται ένας συνδυασμός από τα σχήματα αυτά, όπως περιγράφεται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

Τι είναι η Αξιολόγηση.

Υπάρχουν πολλοί ειδικοί τρόποι να ορίσει κανείς την «αξιολόγηση». Αξιολόγηση, (από το «αξιολογώ» αξία + λέγω), σημαίνει γενικά την προσπάθεια να προσδιορίσουμε την αξία κάποιου πράγματος, κάποιας διαδικασίας, κάποιου προσώπου κλπ.

Η «αξία», όμως, μπορεί να αναφέρεται σε πολλές πιο ειδικές και πιο συγκεκριμένες έννοιες, ανάλογα με τις εκάστοτε δραστηριότητες. Μπορεί να σημαίνει ποιότητα, χαρακτηριστικά, απόδοση, αποδοτικότητα, επίδοση, καταλληλότητα, κοκ. Συνεπώς, κάθε προσπάθεια ή διαδικασία για την εκτίμηση τέτοιων ειδικότερων χαρακτηριστικών είναι αξιολόγηση¹. Όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, είτε στην επίσημη εκπαίδευση είτε σε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τότε προτιμάται ο πιο εξειδικευμένος τίτλος Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση, λοιπόν, στο πλαίσιο ενός προγράμματος εκπαίδευσης - κατάρτισης, είναι «**εκπαιδευτική αξιολόγηση**».

Είναι γεγονός ότι σε κάθε βήμα στη ζωή του ο άνθρωπος είναι αναγκασμένος να κάνει συνεχώς εκτιμήσεις, συγκρίσεις, μετρήσεις, επιλογές, κλπ., δηλαδή, να αξιολογεί. Αυτή είναι η ανεπίσημη αξιολόγηση, που κάνει συνεχώς ο καθένας μας. Άλλοτε όμως γίνεται λόγος όχι για ατομικές, υποκειμενικές κρίσεις και επιλογές, αλλά για οργανωμένες διαδικασίες, στις οποίες αξιολογούνται με συστηματικό τρόπο θεωρίες, προσεγγίσεις, πρακτικές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα κ.λπ. Τότε γίνεται λόγος για «**επίσημη αξιολόγηση**» ή «**Συστηματική Αξιολόγηση**». «**Συστηματική**» σημαίνει ότι στηρίζεται σε επαρκώς θεμελιωμένες μεθόδους και διαδικασίες, ότι είναι «επιστημονική αξιολόγηση». Για παράδειγμα, η αξιολόγηση μιας επένδυσης, μια μελέτη σκοπιμότητας, η

¹ Κάποτε, στο πλαίσιο του όρου «αξιολόγηση», είτε ως μέρος του είτε ως διάστασή του, χρησιμοποιούμε και κάποιους παρεμφερείς όρους, όπως δοκιμασία, δοκιμή, έλεγχος, εξέταση, τεστ, εκτίμηση, αποτίμηση, μέτρηση κ.λπ. Όλους αυτούς τους όρους η αξιολόγηση τους εμπεριέχει ως υποσύνολα της, ως μέρη της ή ως φάσεις στις διαδικασίες της.

αξιολόγηση της εκπαίδευσης κλπ., δεν μπορεί παρά να στηρίζονται σε επιστημονικό υπόβαθρο και να γίνονται με συστηματικό τρόπο. Αυτή είναι συστηματική αξιολόγηση.

10.2. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

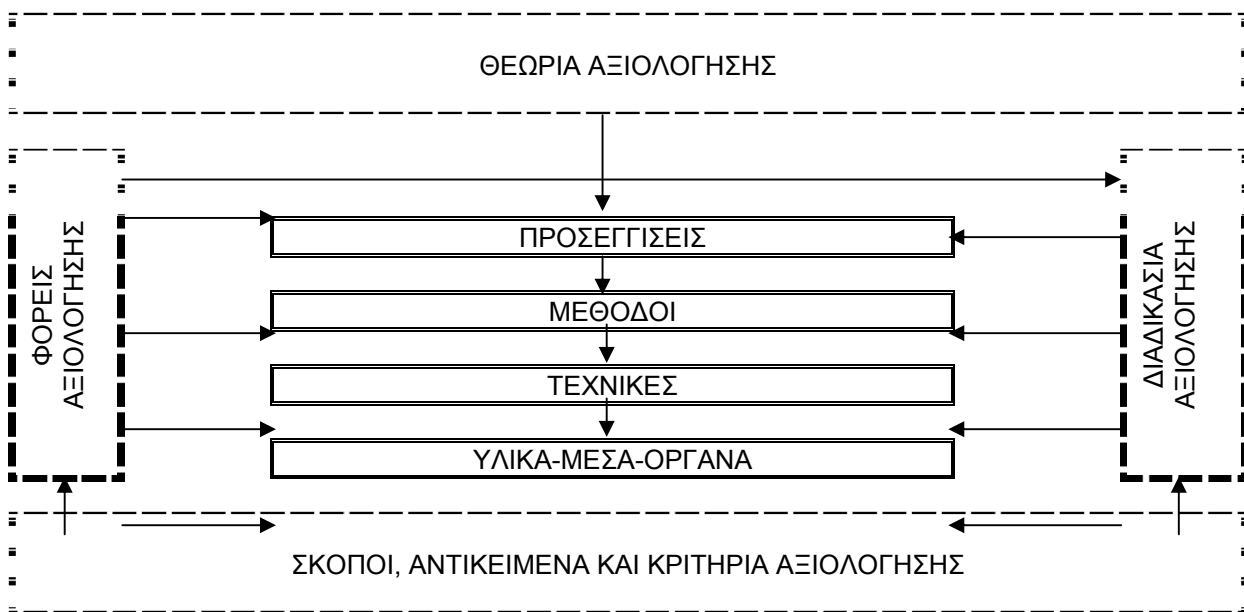
10.2.1. Η Έννοια της Μεθοδολογίας

Με τον όρο «μεθοδολογία» εννοούμε τις μεθόδους, τις τεχνικές, τα μέσα και υλικά, τις διαδικασίες κλπ. που χρησιμοποιούνται κατά την/για την αξιολόγηση. Αναφερόμαστε λοιπόν στο «πώς» της αξιολόγησης.

Στο Σχήμα 2 φαίνεται το πλήρες περιεχόμενο της μεθοδολογίας.

Τα πλαίσια με διακεκομμένη γραμμή περιέχουν στοιχεία που συνδέονται στενά με τη μεθοδολογία, ενώ αυτά με την πλήρη γραμμή αποτελούν το καθαυτό περιεχόμενο της μεθοδολογίας.

Αυτό που δείχνεται με το Σχήμα αυτό είναι απλά το εξής: ένας αξιολογητής (φορέας αξιολόγησης), στηριζόμενος σε συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο, ακολουθεί συγκεκριμένες διαδικασίες και εφαρμόζει συγκεκριμένα κριτήρια προκειμένου να αξιολογήσει κάτι (αντικείμενο αξιολόγησης) για κάποιον προκαθορισμένο σκοπό.



Σχήμα 2.

Σχηματική παράσταση της έννοιας και του περιεχομένου της «μεθοδολογίας αξιολόγησης».

10.2.2. «Είδη» Αξιολόγησης

Διάφορα Είδη Αξιολόγησης

Τα διάφορα είδη αξιολόγησης μας τα προσφέρουν οι διάφορες θεωρίες αξιολόγησης και τα σχήματα αξιολόγησης.

Στον πίνακα 1 φαίνονται τα διάφορα είδη αξιολόγησης που μας δίνονται από τη θεωρία, ταξινομημένα ως προς τη σχέση τους με την κάθε φάση οργάνωσης-υλοποίησης του προγράμματος.

Παρακάτω γίνεται μια σκιαγράφηση της έννοιας και χρήσης του κάθε είδους αξιολόγησης. Επισημαίνεται ευθύς εξ αρχής ότι τα διάφορα είδη στην καθεμιά από τις τρεις ομάδες προτείνονται από διαφορετικές θεωρίες και κατά μεγάλο μέρος αλληλοκαλύπτονται.

Πίνακας 1.

Κύρια είδη αξιολόγησης ανά φάση του προγράμματος

Φάση Οργάνωσης του Προγράμματος	Προσφερόμενα Είδη Αξιολόγησης	Δυναμική αξιολόγηση
ΠΡΙΝ	<ul style="list-style-type: none"> • Προκαταρκτική Αξιολόγηση • Μελέτη Σκοπιμότητας • Εκτίμηση Αναγκών • Προδρομική Αξιολόγηση • Αξιολόγηση Πλαισίου • Αξιολόγηση Εισόδου 	
ΚΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Διαμορφωτική Αξιολόγηση • Ενδιάμεση Αξιολόγηση • Αξιολόγηση Διαδικασίας • Αξιολόγηση Συναλλαγής • Αξιολόγηση Προόδου • Συγχρονική Αξιολόγηση • Τελική Αξιολόγηση 	
ΜΕΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση Αποτελέσματος • Συνολική Αξιολόγηση • Αναδρομική Αξιολόγηση • Αξιολόγηση Πιστοποίησης • Μετα-Ανάλυση • Μετα-Αξιολόγηση 	

Είδη Αξιολόγησης για τη Φάση «ΠΡΙΝ».

Στην ομάδα αυτή εντάσσονται τα είδη αξιολόγησης που προσφέρονται κατά κύριο λόγο για χρήση στη φάση «ΠΡΙΝ» - οργάνωσης-εκτέλεσης του προγράμματος (βλ. Πίνακα 1), δηλαδή καθώς γίνεται η αρχική διερεύνηση, ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός.

- i. **Η Προκαταρκτική Αξιολόγηση:** Γίνεται στην προκαταρκτική φάση². Ο ρόλος της είναι να διευκολύνει την απόφαση αν πρέπει να γίνει ένα πρόγραμμα και γιατί, και να διευκολύνει τη σχεδίαση, τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του.
- ii. **Η Μελέτη Σκοπιμότητας:** Μια μελέτη που έχει ως σκοπό να εξεταστεί η σκοπιμότητα μιας ενέργειας, ενός μέτρου, μιας επένδυσης κλπ.
- iii. **Η εκτίμηση Αναγκών:** Μελετώνται οι ανάγκες (μιας ομάδας, ατόμων, μιας περιοχής, μιας περιφέρειας, μιας πόλης, ενός Οργανισμού κλπ.) σε σχέση με το υπό εξέταση μέτρο, πρόγραμμα, σχέδιο κλπ.
- iv. **Η Προδρομική Αξιολόγηση:** Πραγματοποιείται προδρομικά, πριν δηλαδή από κάτι.
- v. **Η Αξιολόγηση Πλαισίου και Εισόδου:** Αναφέρεται στη μελέτη του ειδικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα.

Είδη Αξιολόγησης για τη Φάση «ΚΑΤΑ».

² Φυσικά αυτό το είδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς, όπως για μελέτη της κατάστασης, για διερεύνηση αναγκών, για διερεύνηση προδιαθέσεων και ενδιαφερόντων κ.λπ.

Στην ομάδα αυτή εντάσσονται τα είδη αξιολόγησης που είναι κατάλληλα για αξιοποίηση όσο διαρκεί η δεύτερη φάση οργάνωσης-υλοποίησης ενός προγράμματος (η φάση «ΚΑΤΑ»).

- i. **Η Διαμορφωτική Αξιολόγηση**³: Αναφέρεται στην αξιολόγηση που γίνεται παράλληλα με μια εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία και έτσι διευκολύνει τη συνεχή «διαμόρφωση» της διαδικασίας αυτής.
- ii. **Η Ενδιάμεση Αξιολόγηση**: Ο όρος αυτός αναφέρεται στις όποιες δραστηριότητες αξιολόγησης λαμβάνουν χώρα μετά την αρχή και πριν το τέλος μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας⁴.
- iii. **Η Αξιολόγηση Διαδικασίας**: Περιλαμβάνει τις δραστηριότητες με τις οποίες αξιολογείται η διαδικασία μέσω της οποίας προσφέρονται ή αποκτώνται οι εμπειρίες μάθησης.
- iv. **Η Αξιολόγηση Συναλλαγής**: Ο όρος «συναλλαγή» εδώ αποδίδει τη σχέση αλληλεπίδρασης, κατά τη διαδικασία της μάθησης, μεταξύ εκείνων που εκπαιδεύονται κι εκείνων που εκπαιδεύουν.
- v. **Η Αξιολόγηση Προόδου**: Αναφέρεται σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης μέσω της οποίας διαπιστώνεται η πρόοδος (της διαδικασίας μάθησης, όπως αυτή αντανακλάται στην εξέλιξη της μάθησης στους εκπαιδευόμενους, της εξέλιξης γενικά της εκπαιδευτικής προσπάθειας).
- vi. **Η Συγχρονική Αξιολόγηση**: Λέγεται «συγχρονική» επειδή προχωρά ή λαμβάνει χώρα «συγχρόνως» με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ουσία και οι 5 προηγούμενες μορφές αξιολόγησης είναι συγχρονικές.

Είδη Αξιολόγησης για τη Φάση «ΜΕΤΑ».

Η τρίτη αυτή ομάδα περιλαμβάνει τα είδη αξιολόγησης που είναι κατάλληλα για χρήση με το τέλος ή μετά το τέλος μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας.

- i. **Η Τελική Αξιολόγηση**: Αυτή επιχειρείται με το τέλος μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας⁵.
- ii. **Η Αξιολόγηση Αποτελέσματος**: Είναι κάθε δραστηριότητα που στοχεύει στη διαπίστωση - αξιολόγηση του αποτελέσματος μιας προσπάθειας μάθησης.
- iii. **Η Συνολική Αξιολόγηση**: Είναι η δραστηριότητα με την οποία αξιολογείται συνολικά - ολόκληρο - ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα⁶.
- iv. **Η Αναδρομική Αξιολόγηση**: Είναι κάθε διαδικασία αξιολόγησης που πραγματοποιείται «αναδρομικά», δηλαδή εκ των υστέρων⁷.
- v. **Αξιολόγηση Πιστοποίησης**⁸: Έχει σκοπό την πιστοποίηση των εκπαιδευομένων. Λαμβάνει αναγκαστικά χώρα μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

³ Ο όρος αυτός, έχει προταθεί από τον M. Scriven (1979) και είναι ίσως ο ευρύτερα χρησιμοποιούμενος γι' αυτόν το σκοπό.

⁴ Μια γραπτή εξέταση γύρω στο μέσο του προγράμματος μπορεί να είναι μια μορφή ενδιάμεσης αξιολόγησης.

⁵ Ένα γραπτό ή προφορικό τεστ την τελευταία ημέρα των μαθημάτων αντανακλά τελική αξιολόγηση.

⁶ Μια τέτοια όμως αξιολόγηση είναι δυνατή μόνο όταν έχουν ολοκληρωθεί όλες οι διαδικασίες του προγράμματος, κι ακόμα όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν επιστρέψει στη δουλειά τους και είναι ικανοί να δώσουν δείγματα ότι είναι σε θέση να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που το πρόγραμμα είχε σκοπό να αποκτήσουν.

⁷ Φυσικά χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τον όρο «προδρομική αξιολόγηση» που είδαμε στην πρώτη ομάδα, στην πρώτη φάση.

⁸ «Αξιολόγηση πιστοποίησης» μπορεί να γίνει προκειμένου να «πιστοποιηθεί» ένα εκπαιδευτικό κέντρο, ένα σχολείο, ένα τμήμα ιδρύματος κλπ. Αυτή όμως δεν εντάσσεται αναγκαστικά στο πλαίσιο του σχήματος ΠΡΙΝ-ΚΑΤΑ-ΜΕΤΑ.

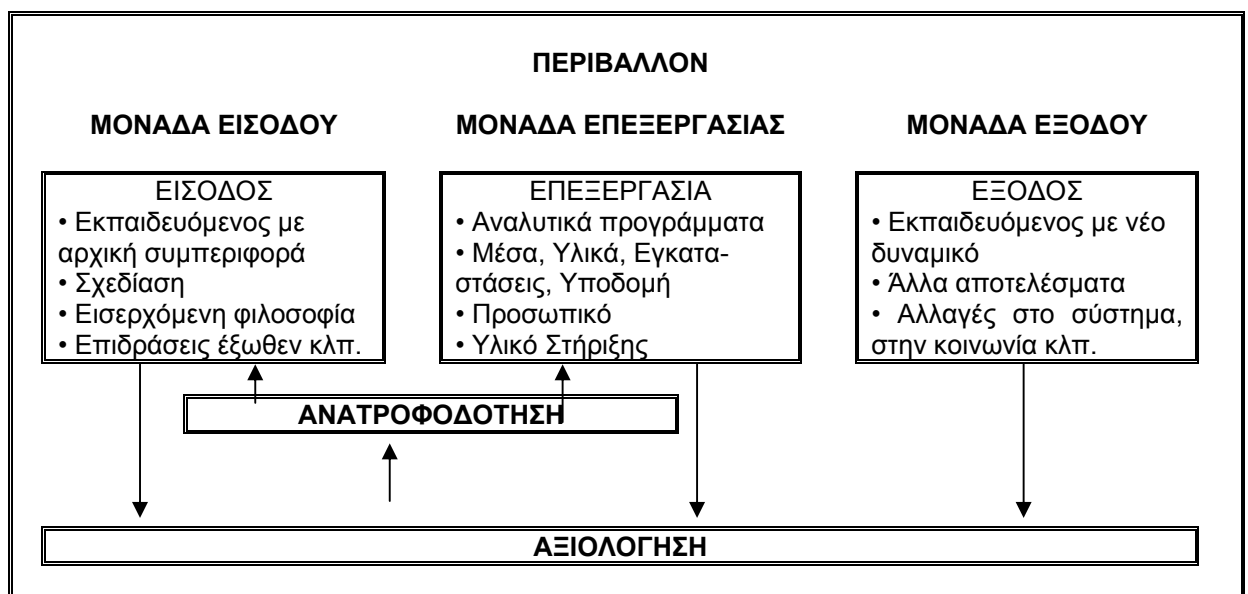
- vi. **Μετα-Αξιολόγηση / Μετα-Ανάλυση:** Ο όρος αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες κρίνεται αν η αξιολόγηση που έγινε ήταν σωστή και έγινε σωστά.

10.2.3. Η «Δυναμική Αξιολόγηση».

«**Δυναμική Αξιολόγηση**» σημαίνει συγκεκριμένη πρακτική εφαρμογή που στηρίζεται σε εντελώς διαφορετική φιλοσοφία και προσέγγιση του ρόλου της αξιολόγησης. Έτσι, η αξιολόγηση για να είναι δυναμική πρέπει:

- (α) να είναι συνεχής,
- (β) να προχωρά παράλληλα προς τη διαδικασία της μάθησης, καλύπτοντας μάλιστα και διαστήματα πριν και μετά από αυτήν,
- (γ) να είναι ευέλικτη, ευπροσάρμοστη και εξελίξιμη,
- (δ) να αποτελεί εγγενές μέρος της διαδικασίας μάθησης, και
- (ε) να επιδέχεται αυτοελέγχου-αυτοδιόρθωσης.

Το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της δυναμικής αξιολόγησης βρίσκεται στη φιλοσοφία της: αντί να επιδιώκει να διαπιστώσει εκ των υστέρων την επιτυχία ή αποτυχία μιας προσπάθειας μάθησης (αυτό δεν γίνεται στις παραδοσιακές προσεγγίσεις), επιχειρεί να προεξασφαλίσει την επιτυχία. Δηλαδή, να εξασφαλίσει την επιτυχία όσο η προσπάθεια βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη. Πώς ακριβώς εξασφαλίζεται η «δυναμικότητα», με την παραπάνω έννοια, της αξιολόγησης, φαίνεται καλύτερα στο Σχήμα 3⁹.



Σχήμα 3.
Η δυναμική αντίληψη της αξιολόγησης

Δυναμικότητα στην αξιολόγηση σημαίνει σε τελευταία ανάλυση ότι κάθε ενέργεια ή κάθε βήμα μάθησης συνοδεύεται από την επιβεβαίωσή της, και μετά αρχίζει το επόμενο. Αυτό δεν προβλέπει και η «προγραμματισμένη διδασκαλία», «προγραμματισμένη μάθηση», που είναι ότι πιο σύγχρονο μας προσφέρει η θεωρία μάθησης; Έτσι, όμως, η αξιολόγηση γίνεται μάθηση και η μάθηση αξιολόγηση.

Μάθηση και αξιολόγηση είναι δύο όψεις μιας ενιαίας διαδικασίας, της διαδικασίας μάθησης. Τότε μόνο είναι Δυναμική Αξιολόγηση.

⁹ Στο Σχήμα 3 γίνεται σαφές ότι το θεωρητικά υπόβαθρο της δυναμικής αξιολόγησης είναι καθαρά τεχνοκρατικό και βασίζεται στη **Θεωρία των συστημάτων (Systems Approach)** και στην κυβερνητική, όπου στηρίζονται και πολλές καθαρά τεχνολογικές εφαρμογές (αυτόματος πιλότος, αυτόματη αναζήτηση κατεύθυνσης, αυτόματη ρύθμιση συχνότητας, έντασης, κ.λπ.).

Πώς όμως εφαρμόζεται στην πράξη η Δυναμική Αξιολόγηση; Δεν υπάρχει μια συνοπτική απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Σε πολύ γενικές γραμμές, κάθε μη στατική μέθοδος, τεχνική και διαδικασία είναι αξιοποιήσιμη στο πλαίσιο της δυναμικής αξιολόγησης, αρκεί να εντάσσεται σωστά στη φιλοσοφία της δυναμικής αξιολόγησης.

10.3. ΟΙ «ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Με τον όρο «προσέγγιση» στην αξιολόγηση νοείται η γενικότερη φιλοσοφική αφετηρία του αξιολογητή, η οποία και του οριοθετεί τη στάση και τις διαθέσεις πάνω στην αξιολόγηση, και υπό την οποία οδηγείται στην επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων και μέσων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης.

Προσεγγίσεις μπορούν να συζητηθούν πολλές. Οι σημαντικότερες είναι αυτές που φαίνονται στον πίνακα 2. Στις δύο στήλες του πίνακα παρουσιάζονται οι προσεγγίσεις αξιολόγησης και τα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η διάκριση των προσεγγίσεων.

Πίνακας 2.
Διακρίσεις των προσεγγίσεων επίσημης αξιολόγησης

Κριτήριο Διάκρισης	Προσέγγιση
1. Εύρος προσπάθειας	α. Ολική β. Μερική ή Τμηματική ¹⁰
2. Φύση δεδομένων	α. Ποσοτική β. Ποιοτική
3. Σχέση αξιολογητή με αντικείμενο αξιολόγησης	α. Άμεση β. Έμμεση
4. Ρόλος αξιολογούμενου	α. Αυτοαξιολόγηση β. Ετεροαξιολόγηση Αλληλοαξιολόγηση
5. Προέλευση του αξιολογητή ή Κέντρο Εστίασης	α. Εξωτερική (εξωτερικός αξιολογητής) β. Εσωτερική (εσωτερικός αξιολογητής)
6. Αντικειμενικότητα	α. Αντικειμενική β. Υποκειμενική
7. Επίκεντρο ενδιαφέροντος - Σκοπός	α. Συντελεστές/εξέλιξη/βελτίωση β. Απολογισμικότητα/θεμελίωση
8. Ύψος/ήθος στην αξιολόγηση	α. Μηχανιστική/τεχνοκρατική β. Ανθρωπιστική-πλουραλιστική-δημοκρατική
9. Νοοτροπία-χαρακτήρας της αξιολόγησης	α. Επιθεωρησιοκεντρικού χαρακτήρα β. Ανθρωποκεντρικού-συμβουλευτικού-εξελικτικού χαρακτήρα

Η αξιολόγηση (η μέτρηση και ο έλεγχος της διαδικασίας και επιτυχίας) μπορεί να διακριθεί σε «εσωτερική» και «εξωτερική».

Ως **εσωτερική** αξιολόγηση ορίζεται η επίτευξη των μαθησιακών σκοπών¹¹ και η μεταφορά των αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Στην εσωτερική αξιολόγηση συμπεριλαμβάνονται όλα εκείνα τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν κατά τη διάρκεια της δράσης, ενώ, αντίθετα, η εξωτερική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωσή της.

Η εσωτερική, **διαμορφωτική** ή **επικεντρωμένη**, όπως χαρακτηρίζεται στην επιμορφωτική διαδικασία, αξιολόγηση (formative evaluation) συνίσταται κυρίως στη μελέτη της εξέλιξης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, με στόχο τη βελτίωση και τον αναπροσδιορισμό και

¹⁰ Νοούνται πάντοτε και οι συνδυασμοί τους

¹¹ Στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία επικράτησε ο όρος «διδακτικός σκοπός», ο οποίος αναφέρεται σε γενικές επιδιώξεις ή τα ιδεώδη της αγωγής, σε αντιδιαστολή με τον όρο «διδακτικός στόχος», ο οποίος χρησιμοποιείται κυρίως για τους επιμέρους σκοπούς μιας μαθησιακής μονάδας, ενότητας κ.λπ.

αναπροσανατολισμό τους. Είναι συνεχής και αποβλέπει στη λήψη αποφάσεων αξιοποίησης των συμπερασμάτων της επιμορφωτικής διαδικασίας¹².

Η δυνατότητα μεταφοράς¹³: Σε κάθε δράση -όπου αυτό είναι εφικτό- θα πρέπει να γίνεται μια τελική συζήτηση. Το θέμα αυτής της συζήτησης μπορεί, για παράδειγμα, να είναι η ερώτηση προς τα μέλη της ομάδας πώς, κατά την άποψη τους, τα αποτελέσματα αυτού του σεμιναρίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Δηλαδή πώς «μεταφράζονται» αυτά τα μαθησιακά συμπεράσματα στο χώρο εργασίας τους. Μπορούν να μεταφερθούν και να χρησιμοποιηθούν και κάτω από ποιες προϋποθέσεις;

Οι απαντήσεις θα πρέπει να αναγραφούν στα πρακτικά, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα, αν χρειασθεί αργότερα, σε επόμενες ενέργειες να μπορεί να διαπιστώσει κανείς τι έχει πραγματοποιηθεί απ' αυτά, τι όχι και γιατί.

Είναι φυσικό ότι μια αξιολόγηση με αρνητικό αποτέλεσμα αφορά το διοργανωτή. Μια τέτοια αρνητική αξιολόγηση είναι αρκετά μεγάλη βοήθεια για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη προετοιμασία, οργάνωση και διεξαγωγή τέτοιων μελλοντικών δράσεων.

Και, επειδή κάθε δραστηριότητα στοχεύει στην επιτυχία, μια τέτοια αρνητική αξιολόγηση θα πρέπει να τη δει κανείς ως ενδιάμεσο στάδιο της τελικής επιτυχίας.

Η **εξωτερική, αθροιστική, τελική ή κανονιστική** αξιολόγηση (summative evaluation) συνίσταται στην τελική μελέτη των τελικών συμπερασμάτων των δραστηριοτήτων και προϋποθέτει την ύπαρξη ενός προκατασκευασμένου σχεδίου-μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο θα αξιολογηθούν οι δραστηριότητες. Ως εξωτερική αξιολόγηση θεωρείται η εξέταση των συγκεκριμένων τροποποιήσεων και αλλαγών οι οποίες προήλθαν από τη διεξαγωγή των δράσεων.

Φυσιολογικά, μία «εξωτερική» αξιολόγηση είναι πιο δύσκολη απ' ότι μια «εσωτερική» και κατά κανόνα απαιτεί περισσότερο χρόνο και στοιχίζει σχετικά αρκετά.

¹² Το γεγονός ότι η αξιολόγηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ως «αντικειμενικά ουδέτερη» οδηγεί σε ένα νέο τύπο αξιολόγησης, τη λεγόμενη **προβληματίζουσα** αξιολόγηση (responive evaluation), που στοχεύει στη δημοκρατική συνειδητοποίηση όλων των συμμετεχόντων στις επιμορφωτικές δραστηριότητες και δεν αποβλέπει στην ποσοτική μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων αλλά στην ποιοτική, με τη διατύπωση και ανάλυση ερωτημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της διερεύνησης της πραγματικότητας.

¹³ Με τον όρο «μεταφορά» ή «δυνατότητα μεταφοράς» (Transfer) εννοείται εδώ η επιρροή μιας επαγγελματικής ασχολίας, δηλαδή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς με τη βοήθεια μιας μαθησιακής διαδικασίας και ενασχόλησης. Με το πέρας της δράσης οι συμμετέχοντες επιστρέφουν ξανά στο εργασιακό από το οποίο ήρθαν. Φαινομενικά ο κύκλος κλείνει εδώ. Μόνο που το πέραςμα αυτό δεν είναι χωρίς προβλήματα. Υπάρχουν μια σειρά από εμπόδια και αντιστάσεις. Σύμφωνα με τον OCHSNER οι συμμετέχοντες στην δραστηριότητα όταν επιστρέψουν στην εργασία τους έχουν να αντιμετωπίσουν:

- συμπεριφορές των προϊσταμένων τους,
- εμπειρίες, παραδόσεις, συνήθειες, προκαταλήψεις,
- πρόβλημα ενσωμάτωσης της θεωρίας στην πράξη,
- οικονομικές / τεχνικές συνθήκες,
- πίεση χρόνου, απαραίτητη καθημερινή εργασία,
- υπάρχουσες δυναμικές στην ομάδα.

10.4. ΟΙ «ΜΕΘΟΔΟΙ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ανάλογα με την προσέγγιση που έχει υιοθετήσει ο αξιολογητής, οδηγείται στην επιλογή κάποιας ευρύτερης μεθόδου αξιολόγησης (ή κάποιου συνδυασμού μεθόδων). Στο Σχήμα 4 φαίνονται οι κύριες βασικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην αξιολόγηση.

Σχήμα 4.

Διαγραμματική παρουσίαση των γενικών μεθόδων αξιολόγησης.

Γενικές μέθοδοι αξιολόγησης	1. Παρατήρηση
	2. Συναλλαγή, Συνεργασία, Επικοινωνία
	3. Σύγκριση, Συσχέτιση
	4. Συνεχής Παρακολούθηση και Τήρηση Δεικτών
	5. Μετα-παρακολούθηση
	6. Πειραματικές κλπ. Μέθοδοι
	7. Οικονομολογικές Μέθοδοι
	8. Επισκόπηση
	9. Μελέτη Περίπτωσης
	10. Ανάλυση
	- Περιεχομένου
	- Έργου/Εργασίας
	- Δεξιοτήτων κλπ.
	11. Μελέτη Αρχείων Πηγών κλπ.
	12. Ελεύθερη Κρίση
	13. Μέθοδοι Διαπίστωσης της Απόδοσης, Επίδοσης κλπ.
14. Αυτοαξιολόγηση, Αυτοανάλυση κλπ.	
15. Άλλες Μέθοδοι Αξιολογικής Έρευνας π.χ. Ιστορική, Γενετική, Κλινική κλπ.	
16. Άλλες Μέθοδοι, Συνδυασμοί.	

Μια απλή σκιαγράφηση του περιεχομένου των μεθόδων αυτών δίνεται στη συνέχεια.

1. Η **παρατήρηση** είναι μια πολύ συνηθισμένη μέθοδος, αρκεί να γίνεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο¹⁴.
2. Με τους όρους «**συναλλαγή**», «**συνεργασία**», «**επικοινωνία**» και άλλους συναφείς νοείται η κατάσταση αξιολόγησης κατά την οποία ο φορέας αξιολόγησης βρίσκεται σε συνεχή ή έστω τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους αξιολογούμενους (πρόσωπα).
3. Με τη **σύγκριση ή συσχέτιση** το υπό αξιολόγηση αντικείμενο συγκρίνεται με άλλα ομοειδή ως προς τη φύση, ως προς το σκοπό κ.λπ.
4. Στην περίπτωση **παρακολούθησης-τήρησης δεικτών** έχουν προκαθοριστεί κάποια μεγέθη και κάποιοι δείκτες και ο υπεύθυνος αξιολόγησης ή κάποιο άλλο άτομο για λογαριασμό του παρακολουθεί ορισμένες δραστηριότητες και συμπληρώνει/τηρεί στοιχεία σχετικά με αυτούς (π.χ. τήρηση παρουσιών, τήρηση ώρας προσέλευσης, τήρηση επιδόσεων σε σύντομα τεστ κ.ο.κ.).
5. Ο όρος **μετα-παρακολούθηση** αναφέρεται στις ενέργειες αξιολόγησης που βασίζονται σε παρακολούθηση (π.χ. των εκπαιδευομένων) μετά το τέλος της εκπαίδευσής τους.
6. Οι **πειραματικές μέθοδοι** εμπίπτουν στο πλαίσιο της ερευνητικής αξιολόγησης και στηρίζονται στη χρήση κάποιου από τα σχέδια πειραματικής έρευνας.
7. Όταν πρόκειται να αξιολογηθούν οικονομικές όψεις ενός προγράμματος, είναι χρήσιμες οι λεγόμενες **οικονομολογικές μέθοδοι** (πχ. «ανάλυση κόστους/ωφέλειας»)¹⁵.
8. Η **επισκόπηση** είναι βασική μέθοδος για τη συγκέντρωση δεδομένων: στοιχείων, πληροφοριών, απόψεων, θέσεων, στάσεων κλπ. Μορφές απλοποιημένης χρήσης της είναι η «**δημοσκόπηση**», η «**σφυγμομέτρηση**», το «**γκάλοπ**» κ.ά. Συνήθως υλοποιείται μέσω ερωτηματολογίου, συνέντευξης, κλιμάκων κ.λπ.

¹⁴ Παρατηρείται συνήθως συμπεριφορά (π.χ. διδασκαλία, διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ.). Μπορεί να πάρει τη μορφή «ετεροπαρατήρησης» ή «αυτοπαρατήρησης».

¹⁵ Λέγονται έτσι επειδή μας τις προσφέρει η οικονομική επιστήμη.

9. Ο όρος **«μελέτη περίπτωσης»** αναφέρεται στις καταστάσεις αξιολόγησης όπου αξιολογείται μια μοναδιαία οντότητα, μια «μονάδα» (μονάδα = περίπτωση). Η μονάδα αυτή είναι συνήθως ένα άτομο. Κάποτε όμως ως μονάδα θεωρείται και μια ομάδα ατόμων, μια τάξη, ένα σχολείο, ένα κέντρο κλπ.
10. Η **ανάλυση περιεχομένου** χρησιμοποιείται όταν είναι επιθυμητό να αναλυθεί, ως προς κάποιο χαρακτηριστικό, ένα σύνολο (π.χ. ένα αναλυτικό πρόγραμμα, μια ομιλία, μια διδασκαλία, ένα βιβλίο κλπ.).
11. Η **ανάλυση εργασίας** (άλλοτε «**ανάλυση επαγγέλματος**») σημαίνει ανάλυση του έργου που συντελείται στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Άλλοτε είναι προτιμότερος ο όρος «**ανάλυση δεξιοτήτων**» για τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκηση ενός έργου/μιας εργασίας.
12. Πολλές φορές ο αξιολογητής, προκειμένου να συγκεντρώσει πληροφορίες που απαιτούνται για το αντικείμενο αξιολόγησης, ανατρέχει σε διαφόρων ειδών **πηγές, αρχεία** κ.λπ. Οι πηγές μπορεί να είναι κάθε πιθανής κατηγορίας και μορφής.
13. Η **ελεύθερη επιστημονική κρίση** του αξιολογητή είναι κάποτε μια σωστή μέθοδος. Κάποιοι μάλιστα θεωρητικοί της αξιολόγησης πιστεύουν ότι αυτή πρέπει να είναι η κύρια μέθοδος αξιολόγησης σε κάθε περίπτωση.
14. Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προγράμματα εκπαίδευσης, κατάρτισης, επιμόρφωσης κ.λπ., βασική μέθοδος αξιολόγησης είναι η **διαπίστωση της απόδοσης** των εκπαιδευομένων με τη μορφή συνήθως της διαπίστωσης της επίδοσης τους πάνω σε αυτά που διδάχτηκαν. Η διαπίστωση αυτή γίνεται με πολλούς τρόπους.
15. Η **αυτοανάλυση** θεωρείται σημαντική μέθοδος και αναφέρεται στις καταστάσεις όπου κάποιος αξιολογεί τον εαυτό του. Μπορεί να αυτοαξιολογείται άτομο (π.χ. ένας εκπαιδευόμενος) ή ολόκληρη ομάδα¹⁶ ή ακόμη και ένα σχολείο, ένα κέντρο, ένας οργανισμός κλπ. Στην αξιολογική έρευνα μπορεί να αξιοποιούνται κι άλλες ειδικότερες μέθοδοι, που μας δίνονται από τη θεωρία έρευνας κυρίως. Για παράδειγμα, αναφέρονται η **ιστορική** μέθοδος, η **κλινική** μέθοδος κ.λπ.
16. Τέλος, επισημαίνεται ότι στις πιο πολλές καταστάσεις αξιολόγησης θα χρειαστεί να γίνει **συνδυασμός μεθόδων**. Σπάνια μία μέθοδος μόνη της είναι επαρκής. Άλλοτε πάλι θα απαιτηθεί να επινοηθούν νέες μεθόδους, τροποποιώντας ίσως κάποιες από τις γνωστές.

Είναι πάντοτε ένας καλός οίωνός αν, μετά τη διεξαγωγή μιας δράσης και την παρέλευση ορισμένου χρόνου, δημιουργηθεί η άποψη στα μέλη της ομάδας -η οποία και εκφράζεται- ότι η οργάνωση μιας άλλης «εξειδικευμένης» δράσης είναι απαραίτητη, γιατί, για παράδειγμα, κάποιος ή κάποιοι ήρθαν αντιμέτωποι με απροσδόκητες δυσκολίες, ή ότι πρέπει να δραστηριοποιηθούν προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση κ.λπ.

Επίσης, το ενδιαφέρον και οι δηλώσεις συμμετοχής για τέτοιες εκδηλώσεις είναι θετικές ενδείξεις για την αξιολόγηση της δράσης που πραγματοποιήθηκε.

Επιτυχημένες κοινωνικές δραστηριότητες μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό αποτέλεσμα (domino-effect). Αυτό το αποτέλεσμα στην ψυχολογία της μάθησης παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο και είναι γνωστό ως «μάθηση με μίμηση» (learning by imitation, imitierendes lernen).

Τέτοιες ενέργειες δημιουργούν «προηγούμενο» για οργάνωση και διεξαγωγή ευρύτερων εκδηλώσεων. «Συγγενείς» οργανώσεις, χωριά, περιοχές, εργοστάσια κ.λπ. ρωτούν, μαθαίνουν, πληροφορούνται και οργανώνουν παρόμοιες εκδηλώσεις. Έτσι, ενισχύεται το ενδιαφέρον και δίνονται ευρύτερες διαστάσεις στο πρόβλημα.

¹⁶ Όταν σε μια τάξη (που αυτοαξιολογείται) ένα μέλος αξιολογεί ένα άλλο, τότε γίνεται αλληλοαξιολόγηση, κι αν δύο συγκεκριμένα άτομα αλληλοαξιολογούνται (αξιολογεί ο Α τον Β και ο Β τον Α) γίνεται λόγος για αμοιβαία αξιολόγηση.

10.5. ΟΙ «ΤΕΧΝΙΚΕΣ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Από τη γενική μέθοδο αξιολόγησης που έχει επιλεγεί προσδιορίζονται οι τεχνικές που είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν.

Οι συνηθέστερες τεχνικές φαίνονται στο Σχήμα 5, και αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε τρόπους συγκέντρωσης και αποτύπωσης δεδομένων και πληροφοριών στο πλαίσιο κάποιας ή κάποιων από τις μεθόδους που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω.

Ειδικότερες Τεχνικές Αξιολόγησης	<ol style="list-style-type: none">1. Ατομική συνέντευξη ή/και Ομαδική Συζήτηση ή Καταιγισμός Σκέψεων / Ιδεών2. Παρατήρηση Άμεση ή Έμμεση, Οπτικός Έλεγχος, Οπτική Επισκόπηση3. Ψυχομετρικές Τεχνικές4. Κοινωνιομετρικές Τεχνικές5. Οικονομομετρικές Τεχνικές6. Τήρηση Αρχείων, Μητρώων, Ημερολογίων, Πινάκων, Δεδομένων κλπ.7. Τεχνικές Μέτρησης, Αποτύπωσης, Ανάλυσης Δεδομένων8. Μέσω Τρίτων, Ειδικών κλπ.9. Εξετάσεις Επίδοσης, Κρίση Απόδοσης10. Διάφορες Τεχνικές Συγκέντρωσης Πληροφοριών11. Άλλες, Συνδυασμοί.
----------------------------------	---

Σχήμα 5.

Διαγραμματική παρουσίαση των τεχνικών αξιολόγησης.

10.6. «ΜΕΣΑ-ΥΛΙΚΑ-ΟΡΓΑΝΑ-ΠΛΑΙΣΙΟ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.

Σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης, ανάλογα με τις μεθόδους και τεχνικές που έχουν επιλεγεί να αξιοποιηθούν, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιηθούν και κάποια μέσα, υλικά, όργανα κοκ., ενώ είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα ειδικό και κατάλληλο για την περίπτωση πλαίσιο. Δεν υπάρχει ένας «κατάλογος» με όλα τα μέσα που υπάρχουν διαθέσιμα για την αξιολόγηση. Αντίθετα, ο επινοητικός αξιολογητής μπορεί να δημιουργήσει δικά του πρωτότυπα μέσα και υλικά, που να εξυπηρετούν επαρκέστερα τους σκοπούς του στη συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Στο Σχήμα 6 φαίνονται ενδεικτικά μερικά από τα πιο συνηθισμένα μέσα (ή ομάδες ή κατηγορίες πιθανών μέσων). Από αυτά άλλα είναι πιο κατάλληλα για συγκέντρωση δεδομένων, άλλα για αποτύπωση δεδομένων, άλλα για ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων, άλλα για έλεγχο ή παρακολούθηση διαδικασιών κ.ο.κ.

Κατηγορίες Μέσων - Υλικών - Οργάνων Αξιολόγησης			
Γραπτής Μορφής	Άλλων τεχνικών μορφών	Οπτικο-ακουστικής μορφής	Συνδυασμοί

Σχήμα 6.

Ταξινόμηση μέσων, υλικών ή οργάνων αξιολόγησης

Όπως φαίνεται μάλιστα στο Σχήμα 6, τα μέσα και υλικά αυτά είναι δυνατόν να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες.

1. **Γραπτής μορφής** είναι μέσο ή υλικό που αξιοποιείται γραπτά, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες διαθέσεων, πίνακες, εκθέσεις, κλπ.
2. **Οπτικοακουστικής μορφής** είναι εκείνα τα μέσα που αξιοποιούνται οπτικά, ακουστικά ή σε συνδυασμό, όπως ραδιομαγνητόφωνα/κασετόφωνα, κλειστά ή ανοιχτά κυκλώματα TV, CD, μαγνητοσκόπια, μηχανές λήψης, Η/Υ, κ.ο.κ.
3. **Μέσα άλλων τεχνικών μορφών** είναι εκείνα, που υπάρχουν ή μπορεί να επινοηθούν και να κατασκευαστούν ειδικά, για ειδικές κυρίως μετρήσεις (π.χ. ζυγαριές, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δίκτυα, μηχανές καταγραφής αντιδράσεων κλπ.).
4. Τέλος, και αυτό είναι που συνήθως γίνεται στην πράξη, μέσα και υλικά των παραπάνω κατηγοριών μπορεί να αξιοποιηθούν σε διάφορους συνδυασμούς ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε ειδικής κατάστασης αξιολόγησης.

Μέσα - Υλικά - Όργανα Αξιολόγησης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ερωτηματολόγια 2. Τεστ, Δοκίμια Επίδοσης κλπ. 3. Κλίμακες Διαθέσεων 4. Σχάρες Παρατήρησης, Αλληλεπίδρασης κλπ. ή Πίνακες κωδικοποίησης, Σχέδια, Σκαριφήματα κλπ. 5. Κλίμακες Διαβάθμισης 6. Κατάλογοι Σκοπών 7. Κατάλογοι Ελέγχου κλπ. 8. Πρόχειρες Περιγραφές, Ημερολόγια κλπ. 9. Διάφορα Τεχνικά Όργανα, Μέσα κλπ. 10. Επίσημες Περιγραφές, Εκθέσεις κλπ. 11. Άλλα, Συνδυασμοί
--	---

Σχήμα 7.

Διαγραμματική παρουσίαση των κύριων μέσων αξιολόγησης

Παρακάτω γίνεται μια συνοπτική αναφορά στο καθένα από τα μέσα-υλικά που φαίνονται στο Σχήμα 7.

1. Το **ερωτηματολόγιο** είναι ένα σύνολο ερωτήσεων κυρίως κλειστού τύπου (μερικές φορές και ανοικτού) που χρησιμοποιείται για συγκέντρωση δεδομένων-πληροφοριών, που σχετίζονται με γεγονότα, απόψεις, θέσεις, ενδιαφέροντα, γνώμες κλπ.¹⁷
2. Τα **τεστ**, τα **δοκίμια** και κάθε άλλο ανάλογο μέσο χρησιμοποιούνται για έλεγχο, για δοκιμασίες, για εξετάσεις κλπ. με σκοπό τη διαπίστωση επίδοσης, απόδοσης, γνώσεων, δεξιοτήτων κλπ.
3. Η **κλίμακα διαθέσεων** είναι ένα μέσο που χρησιμοποιείται για να διαπιστωθεί η διάθεση κάποιων ατόμων απέναντι σε κάτι. Κατασκευάζονται 10-20 διατυπώσεις, και από το σύνολο

¹⁷ Εδώ μπορεί κανείς να σκεφθεί διάφορες δυνατότητες:

α. Ένα -ανώνυμο- ερωτηματολόγιο, με όσο το δυνατόν προδιατυπωμένες απαντήσεις, μπορεί να συμπληρωθεί από τα μέλη της ομάδας στο τέλος του σεμιναρίου. Οι ερωτήσεις-απαντήσεις μπορούν να συμπεριλαμβάνουν τομείς, όπως, για παράδειγμα, σχετικά με:

- το περιεχόμενο της δράσης
- τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν
- το κλίμα της ομάδας κατά τη διάρκεια της δράσης
- τη χρησιμοποίηση ή μη των εποπτικών (οπτικο-ακουστικών) μέσων
- τη δυνατότητα κατανόησης των λεγομένων
- τη συμπεριφορά του συντονιστή τους σκοπούς της δράσης
- τις βελτιωτικές προτάσεις κ.λ.π

β. Το διο ερωτηματολόγιο να δοθεί στα μέλη της ομάδας για συμπλήρωση στην αρχή και στο τέλος της δράσης, ιδιαίτερα τότε, όταν πρόκειται να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί η γνώση. Αυτός ο «ανώνυμος» τρόπος ερωτήσεων (δεν αναφέρεται το όνομα του κάθε μέλους) δίνει την ευκαιρία στα μέλη της ομάδας στο τέλος να διαπιστώσουν αν και κατά πόσο, συνολικά ως ομάδα, έμαθαν κάτι παραπάνω απ' αυτά που ήξεραν, σχετικά με το θέμα.

γ. Αν θέλουμε να έχουμε μια γρήγορη εικόνα και σύντομη αξιολόγηση συνεδρίας (ολομέλειας) ή του σεμιναρίου συνολικά, ενδείκνυται να κατασκευάσουμε ένα προφίλ διπολικών ζευγών επιθέτων αφού αξιολογηθούν επώνυμα ή ανώνυμα από τα μέλη της ομάδας. Ένα τέτοιο παράδειγμα κατασκευής μιας κλίμακας διπολικών ζευγών μας δίνει ο επόμενος πίνακας:

Τίτλος Σεμιναρίου:								
Ημερομηνία:					Τόπος διεξαγωγής			
Όνοματεπώνυμο (αν θέλεις):								
Θεώρησα τη συνεδρίαση:								
Χαοτική	1	2	3	4	5	6	7	Καλά οργανωμένη
Ανιαρή	1	2	3	4	5	6	7	Ενδιαφέρουσα
Ασήμαντη	1	2	3	4	5	6	7	Σπουδαία
Αργή	1	2	3	4	5	6	7	Γρήγορη
Δεν έμαθα τίποτα	1	2	3	4	5	6	7	Έμαθα πολλά
Σχόλια:								

δ. Όταν πρόκειται για μέτρα (δραστηριότητες) με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, τότε μπορεί κανένας κατά τακτά χρονικά διαστήματα να δίνει στα μέλη περίπου το ίδιο στη διατύπωση ερωτηματολόγιο. Η συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα δίνει μια καλή ευκαιρία στην ομάδα να σκεφθεί για την ίδια, να διορθώσει ομαδικές διαδικασίες - συμπεριφορές και μαθησιακές μεθόδους.

ε. Πρέπει σε κάποιο σεμινάριο να διαπιστωθούν οι ατομικές επιδόσεις. Σε αυτή την περίπτωση ενδείκνυται ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο όμως τώρα θα αναγράφεται το όνομα του κάθε μέλους που το απάντησε. Σε κάθε ερώτηση υπάρχουν περισσότερες απαντήσεις, τόσο σωστές όσο και λάθος. Τέτοια ερωτηματολόγια είναι εύκολο να απαντηθούν. Τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να έχουν πληροφορηθεί από την αρχή του σεμιναρίου ότι στο τέλος θα «εξετασθούν» (ερωτηθούν) σχετικά με τις επιδόσεις τους και τον τρόπο βαθμολόγησης-αξιολόγησης (σύστημα αξιολόγησης).

των απαντήσεων διαπιστώνεται η στάση του ερωτώμενου. Η συνηθέστερη μορφή διατύπωσης είναι η τύπου Likert¹⁸.

4. **Οι σχάρες παρατήρησης** συμπεριφοράς είναι ειδικοί πίνακες (grids, grilles) στους οποίους καταχωρίζονται τα αποτελέσματα της παρατήρησης της συμπεριφοράς ατόμων (π.χ. σε μια ομάδα, σε μια τάξη κ.λπ.). Το περιεχόμενό τους και η δομή τους ποικίλλουν ανάλογα με τους σκοπούς τους. Μπορεί να είναι πίνακες σχέδια, σκαριφήματα κ.λπ.
5. **Οι κλίμακες διαβάθμισης**, συνήθως πολλές διατυπώσεις με μίαν αριθμητική ή φραστική κλίμακα δίπλα στην καθεμιά, χρησιμοποιούνται για την καταχώριση εκτιμήσεων, κρίσεων κ.λπ. πιο λεπτολογικά¹⁹.
6. **Οι κατάλογοι σκοπών** είναι απλοί κατάλογοι στους οποίους έχουν καταχωριστεί όχι ερωτήσεις αλλά οι ειδικοί σκοποί της συγκεκριμένης εκπαίδευσης²⁰.
7. **Οι κατάλογοι ελέγχου** είναι πάλι απλοί κατάλογοι στους οποίους έχουν καταχωριθεί συνοπτικοί τίτλοι των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος σε μια συγκεκριμένη εκπαίδευση²¹.
8. Κάποτε αρκεί να καταχωριστούν σε απλό λόγο, δίκην **ημερολογίου**, οι περιγραφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα²².
9. Κατά την αξιολόγηση χρειάζονται ενίοτε διάφορα **τεχνικά μέσα** και **υλικά**, είτε προκειμένου να πραγματοποιηθεί μια εξέταση (π.χ. όργανα μέτρησης, υλικά εργαστηρίου κ.λπ.), είτε προκειμένου να προετοιμαστεί ένα τεστ, μια άσκηση κ.λπ., είτε προκειμένου να εκτιμηθούν/αναλυθούν τα αποτελέσματα (π.χ. Η/Υ).
10. Άλλοτε, είναι απαραίτητη μια **ανεπίσημη περιγραφή ή έκθεση** πάνω σε μια δραστηριότητα ή αξιολόγηση. Η έκθεση αξιολόγησης (ενδιάμεση ή τελική) είναι σχεδόν πάντα απαραίτητη.
11. Είναι χρήσιμο να τονιστεί και εδώ ότι ένα μόνο μέσο σπάνια είναι από μόνο του επαρκές. Συνήθως απαιτείται συνδυασμός μέσων, ιδίως όταν επιχειρείται διασταύρωση πληροφοριών ή αναζήτηση των αιτίων που οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις.

10.7. Η «ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ανεξάρτητα από προσεγγίσεις, μεθόδους, τεχνικές και μέσα, η αξιολόγηση υλοποιείται μέσα από μια συστηματική διαδικασία, της οποίας τα στάδια και το περιεχόμενο ποικίλλουν ανάλογα με τις ειδικές παραμέτρους που ισχύουν στην κάθε κατάσταση αξιολόγησης. Προτείνεται παρακάτω ένας ενδεικτικός σκελετός διαδικασίας αξιολόγησης ο οποίος όμως πρέπει να προσαρμόζεται στην κάθε περίπτωση ανάλογα. Η διαδικασία που προτείνεται εδώ διαρθρώνεται ως εξής:

Στον πίνακα 3α φαίνεται το πρώτο μέρος της, που είναι κοινό για κάθε κατάσταση αξιολόγησης.

Πίνακας 3α.

¹⁸

Δηλώσεις	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Είμαι Αδιάφορος	Διαφωνώ	Διαφωνώ Ριζικά
1. Όλοι οι εκπαιδευτές πρέπει να έχουν πιστοποίηση	..4..

¹⁹ Παράδειγμα μιας τέτοιας διατύπωσης είναι:

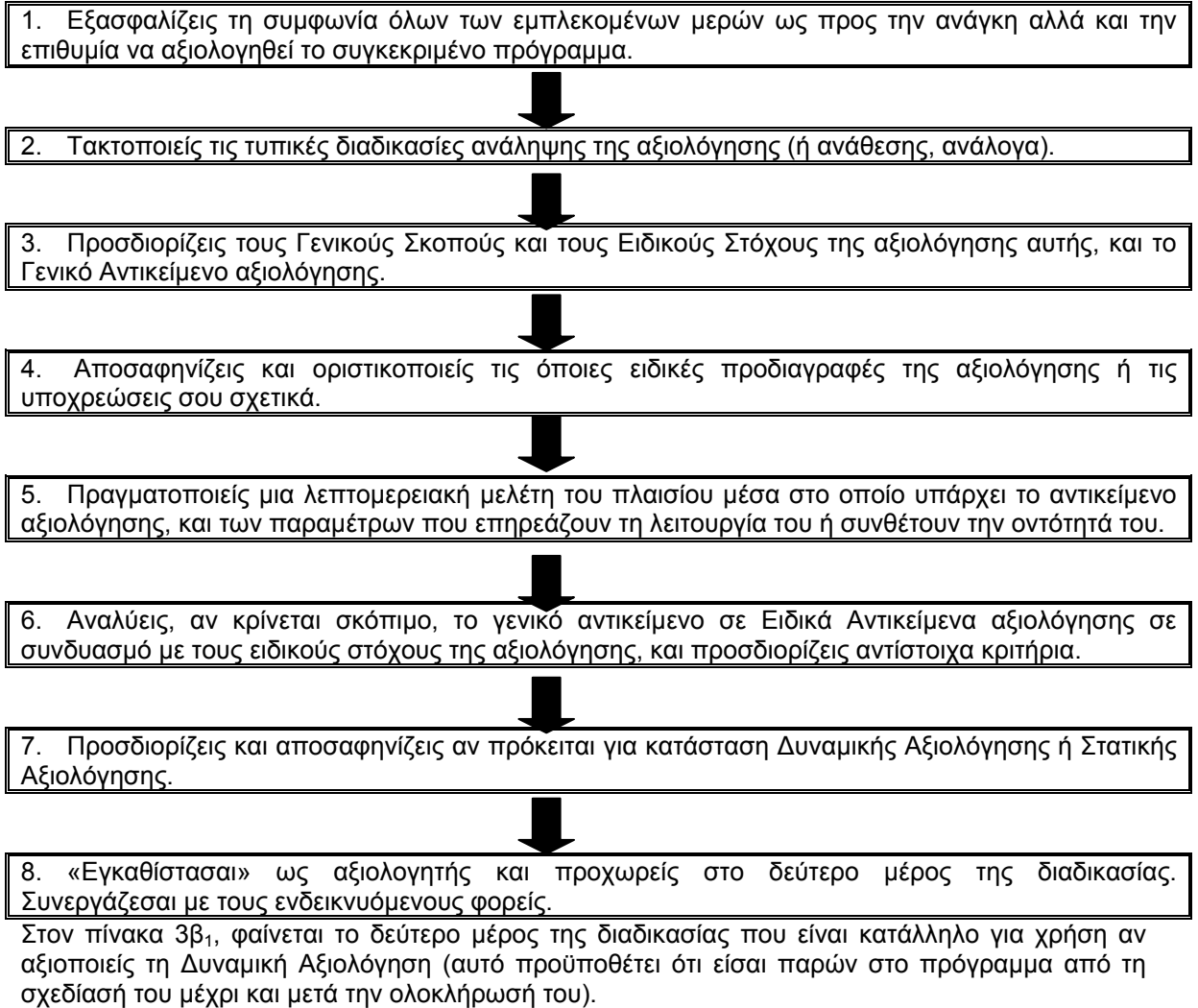
α. Προσέρχεται στην ώρα στο μάθημά του :	1	2	3	4	5	6	7
β. Προσέρχεται στην ώρα στο μάθημά του :	Πάντα Σχεδόν Πάντα..... Συνήθως Λίγες Φορές..... Ποτέ.....						
γ. Προσέρχεται στην ώρα στο μάθημά του :	ΝΑΙ			ΟΧΙ			

²⁰ Εδώ δεν απαιτείται καμιά κλίμακα. Ο εκπαιδευτής απλώς σημειώνει (τσεκάρει) με ένα 4 κάθε σκοπό που ο εκπαιδευόμενος είναι σε θέση να υλοποιεί.

²¹ Ο εκπαιδευτής απλώς σημειώνει (τσεκάρει) με ένα 4 την απόκτηση της κάθε δεξιότητας.

²² Είναι ο πιο ανεπίσημος και ο λιγότερο οργανωμένος τρόπος καταγραφής.

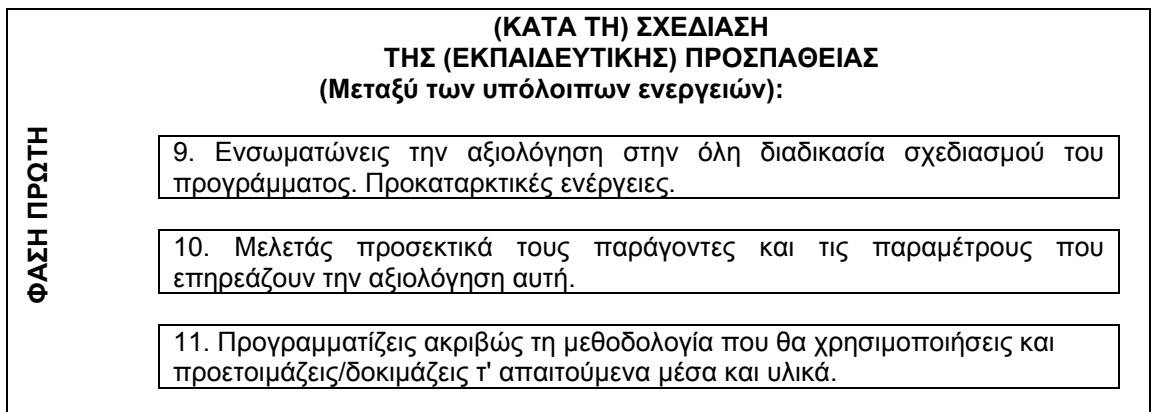
Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης προγράμματος.
Μέρος πρώτο: Ενιαίο



Πίνακας 3β₁

Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης προγράμματος.
Μέρος δεύτερο: Περίπτωση Δυναμικής Αξιολόγησης

T1



T2

ΦΑΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗ

**(ΚΑΤΑ ΤΗ) ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΗΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ) ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ
(Μεταξύ των υπόλοιπων ενεργειών):**

12. Παράλληλα υλοποιείς τη Δυναμική Αξιολόγηση με συνεχή ανατροφοδότηση και συνεχή διόρθωση της προσπάθειας - βελτίωση.

13. Στο τερματικό σημείο, ίσως αξιοποιήσεις διαδικασίες «Τελικής Αξιολόγησης» - και πάρεις αντίστοιχα μέτρα.

T3

ΦΑΣΗ ΤΡΙΤΗ

**ΜΕΤΑ ΤΟ ΤΥΠΙΚΟ ΠΕΡΑΣ
ΤΗΣ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ) ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑΣ
(Μεταξύ των υπόλοιπων ενεργειών):**

14. Εφαρμόζεις μορφές ολικής-αναδρομικής αξιολόγησης, με ανάλογη μακρο-θεώρηση και διόρθωση της προσπάθειας

15. Εφαρμόζεις διαδικασίες «Μετα-αξιολόγησης», «Μετα-ανάλυσης» κ.λπ. Αξιοποιείς ανάλογα τα τελικά αποτελέσματα.

Τέλος στον πίνακα 3β₂ φαίνεται το δεύτερο μέρος της διαδικασίας στην περίπτωση που ατυχώς είσαι αναγκασμένος να κάνεις στατική αξιολόγηση (π.χ. σου αναθέτουν να αξιολογήσεις εκ των ενόντων ένα πρόγραμμα του οποίου τα μαθήματα έχουν ήδη τελειώσει!).

Πίνακας 3β₂

Ενδεικτική διαδικασία αξιολόγησης προγράμματος.
Μέρος δεύτερο: Περίπτωση Στατικής Αξιολόγησης

9. Πραγματοποιείς προσεκτική μελέτη των παραγόντων και παραμέτρων (πρακτικών, θεσμικών, πολιτικών κ.λπ.) που επηρεάζουν την αξιολόγηση αυτή.

10. Αποφασίζεις αναλυτικά τη «μεθοδολογία» που θα ακολουθήσεις: Είδος αξιολόγησης, προσέγγιση, μέθοδο, τεχνική, μέσα και υλικά, διαδικασία και φορείς αξιολόγησης.

11. Επιλέγεις, υιοθετείς ή επινοείς και προετοιμάζεις τα μέσα, υλικά ή όργανα που απαιτούνται κατά τη συγκεκριμένη αξιολόγηση. Όταν απαιτείται ή ενδείκνυται, κάνεις δοκιμαστική χρήση τους.

12. Εφαρμόζεις και πραγματοποιείς τις δραστηριότητες πράξης της αξιολόγησης (π.χ. συλλογή Δεδομένων, έλεγχο, έρευνα κ.λπ.) όπως έχεις αποφασίσει παραπάνω.

13. Επεξεργάζεσαι, αναλύεις κλπ. τα δεδομένα που έχεις συγκεντρώσει στη # 12, και εξάγεις το σχετικά συμπεράσματα.

14. Αξιοποιείς τ' αποτελέσματα σύμφωνα με τους σκοπούς της αξιολόγησης και τις δεσμεύσεις που έχεις αναλάβει (π.χ. υποβάλλεις τελική έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος).

15. Πραγματοποιείς τις προβλεπόμενες διαδικασίες «μετα-ανάλυσης» κλπ. για τους σκοπούς της μετα-αξιολόγησης. Επιβεβαιώνεις τα ευρήματά σου.

Μία ενέργεια που δεν περιλαμβάνεται στη διαδικασία του πίνακα 3 αφορά την υποβολή πρότασης για αξιολόγηση. Η πρόταση αυτή υποβάλλεται από το φορέα που επιθυμεί να αναλάβει να πραγματοποιήσει μίαν αξιολόγηση (που έχει ίσως προκηρυχθεί ή που ο ίδιος ενδιαφέρεται να κάνει)²³.

Μια ενέργεια που περιλαμβάνεται στη διαδικασία, είναι αυτή της Ανάλυσης των Δεδομένων (στάδιο 13 στον πίνακα 3β₂ της στατικής διαδικασίας. Στη δυναμική αξιολόγηση η ανάλυση γίνεται σε συνεχή βάση κι όχι σ' ένα συγκεκριμένο στάδιο).

10.8. ΟΙ «ΦΟΡΕΙΣ» ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Διάκριση των Καταστάσεων Αξιολόγησης

Στον πίνακα 4 φαίνονται οι πιθανοί φορείς αξιολόγησης ανά φάση. Αντίστοιχα, παρουσιάζονται και ενδεικτικοί σκοποί για τους οποίους (μπορεί να) γίνεται η αξιολόγηση στην κάθε περίπτωση.

Πίνακας 4.

Πιθανοί φορείς αξιολόγησης ανά φάση - Αντίστοιχοι σκοποί

ΦΑΣΗ	ΦΟΡΕΑΣ / ΑΤΟΜΟ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙ	ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΠΡΙΝ	<ul style="list-style-type: none"> Υπεύθυνος εκπαίδευσης Σύμβουλος εκπαίδευσης Σχεδιαστής του εκπαιδευτικού προγράμματος Ο προϊστάμενος στην εργασία Εκπαιδευτής (σε κάποιον από τους παραπάνω) 	<ul style="list-style-type: none"> διαπίστωση αναγκών διαπίστωση γνώσεων διαπίστωση ελλείψεων επιλογή διαπίστωση ενδιαφέροντος κ.λπ.
	<ul style="list-style-type: none"> Ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος (στην περίπτωση της αυτοαξιολόγησης) 	<ul style="list-style-type: none"> εκδήλωση ενδιαφέροντος αυτοεπιλογή
ΚΑΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> Υπεύθυνος εκπαίδευσης Συντονιστής Εκπαιδευτής (αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση) Εκπαιδευόμενος (αυτοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση) Επικουρικό προσωπικό 	<ul style="list-style-type: none"> διαπίστωση προόδου έλεγχος διαδικασιών παρακολούθηση μάθησης βελτίωση μάθησης παροχή ανατροφοδότησης διαπίστωση προόδου, βελτίωση
ΜΕΤΑ	<ul style="list-style-type: none"> Υπεύθυνος εκπαίδευσης (κάποτε επιτροπή ή ομάδα) Συντονιστής Εκπαιδευτής (ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση) Προϊστάμενος στο χώρο απασχόλησης μετά το πρόγραμμα Επικουρικό προσωπικό Εκπαιδευόμενος (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) 	<ul style="list-style-type: none"> διαπίστωση του αποτελέσματος και της αποτελεσματικότητας μάθησης αξιολόγηση προγράμματος βελτίωση προγράμματος λήψη συμπληρωματικών μέτρων εκπαίδευσης μετα-αξιολόγηση λήψη αποφάσεων αξιοποίηση προσωπικού

10.9. ΣΚΟΠΟΙ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εδώ εξετάζονται τρία από τα πιο βασικά στοιχεία στην αξιολόγηση: οι σκοποί/στόχοι της, τα αντικείμενά της και τα κριτήρια με τα οποία πραγματοποιείται.

Είναι τόσο μεγάλη η σημασία αυτών των τριών στοιχείων στην αξιολόγηση, ώστε ν' αποτελούν και τον άξονα διαμόρφωσης ίσως της πιο βασικής αρχής «μην προχωρήσεις σε καμία ενέργεια σε

²³ Όταν πρόκειται για προκήρυξη αξιολόγησης, συνήθως προδιαγράφεται και το περιεχόμενο που πρέπει να έχει η πρόταση. Επίσης, προδιαγράφονται και τα κριτήρια με βάση τα οποία θα κριθούν οι προτάσεις που θα υποβληθούν. Συνεπώς, χρειάζεται προσεκτική μελέτη και τήρηση των προδιαγραφών.

σχέση με αξιολόγηση, αν δεν έχεις προσδιορίσει με σαφήνεια το σκοπό της, το αντικείμενό της και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιήσεις».

10.9.1. Σκοπός της αξιολόγησης.

Ο «σκοπός» της αξιολόγησης είναι μια διατύπωση στην οποία φαίνεται το γιατί γίνεται η αξιολόγηση αυτή. Μπορεί να μην πρόκειται για μία διατύπωση αλλά για περισσότερες. Η συνηθέστερη πρακτική είναι να διατυπώνεται ένας γενικός σκοπός, και μερικοί ειδικοί στόχοι, οι οποίοι προφανώς αποτελούν αναλυτικότερη και πιο εξειδικευμένη έκφραση, αλλά και συγκεκριμενοποίηση του γενικού.

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνεται για λόγους όπως οι παρακάτω:

- α. Προκειμένου να ληφθούν κρίσιμες αποφάσεις ή να ανακληθούν άλλες.
- β. Προκειμένου να επιλεγεί προσωπικό, είτε για πρόσληψη είτε για ανάθεση καθηκόντων, για επιμερισμό ρόλων κ.λπ.
- γ. Προκειμένου να διεκδικηθούν ή να επιχειρηθούν επενδύσεις, να διατεθούν πόροι, κ.ά.
- δ. Προκειμένου να τεκμηριωθούν προτάσεις ή να υποστηριχθούν αποφάσεις.
- ε. Προκειμένου να δικαιολογηθούν συγκεκριμένες επιλογές, και να πεισθούν οι ενδιαφερόμενοι ότι ορθώς αποφάσισαν ή επέλεξαν ή ενήργησαν οι υπεύθυνοι («απολογιστικοί» λόγοι).
- στ. Προκειμένου να δρομολογηθούν αλλαγές, μικρής ή μεγάλης εμβέλειας, στην επιχείρηση, στον οργανισμό κ.λπ.
- ζ. Προκειμένου να διαπιστωθούν ανάγκες για εκπαίδευση και ανάπτυξη εργατικού δυναμικού, για επιμόρφωση κ.λπ.
- η. Προκειμένου να εξειδικευθεί το προσωπικό σε νέες δεξιότητες, λειτουργίες, δραστηριότητες κ.λπ.
- θ. Προκειμένου να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί το προσωπικό σ' έναν οργανισμό κ.λπ.

Οι Σκοποί/Στόχοι πρέπει να είναι:

- α. διατυπωμένοι με τρόπο που να είναι σαφείς και ακριβείς, ώστε να είναι κατανοητοί.
- β. υλοποιήσιμοι (να είναι δυνατό να υλοποιηθούν) και μάλιστα μέσα στο πλαίσιο και υπό τις συνθήκες που ο αξιολογητής είναι υποχρεωμένος να ενεργεί.
- γ. δυνατό να ελεγχθεί αν υλοποιήθηκαν ή όχι και σε ποια έκταση, σε ποιο βαθμό.

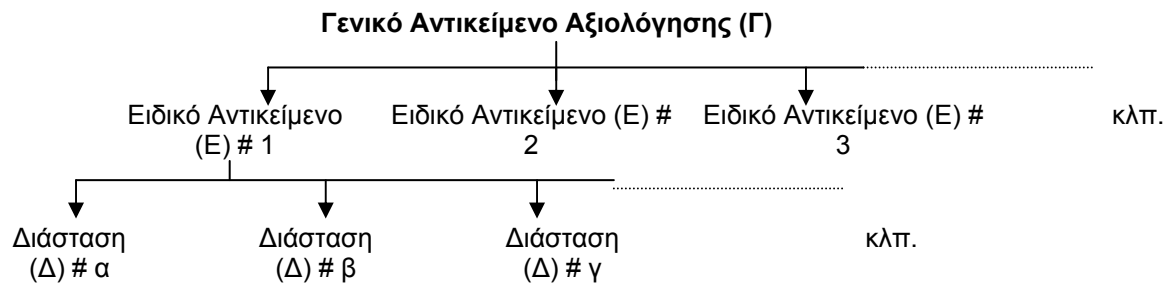
Να σημειώσουμε επίσης ότι οι σκοποί της αξιολόγησης του προγράμματος έχουν αποφασιστεί και προσδιοριστεί στη φάση ΠΡΙΝ.

Όσον αφορά το ποιος θα είναι ο φορέας αξιολόγησης εξαρτάται από διάφορους παράγοντες. Διάφορες εναλλακτικές δυνατότητες φαίνονται στον πίνακα 4.

10.9.2. Τα «Αντικείμενα» της Αξιολόγησης

Ο προσδιορισμός των αντικειμένων αξιολόγησης έχει πρωταρχική σημασία σε μίαν αξιολόγηση. Το γενικό αντικείμενο είναι πάντα σχεδόν δεδομένο από την αρχική σχεδίαση της αξιολόγησης. Όταν γίνεται λόγος για αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος, το πρόγραμμα είναι το γενικό αντικείμενο αξιολόγησης.

Ένα πρότυπο ανάλυσης γενικού αντικειμένου σε ειδικά φαίνεται, στο Σχήμα 8, όπου επιχειρείται ανάλυση σε τρία επίπεδα: Γενικά αντικείμενα, ειδικά αντικείμενα, και διαστάσεις κάθε ειδικού αντικειμένου. Η ανάλυση αυτή δείχνεται με δυο τρόπους (Σχήμα 8α και Σχήμα 8β).



Σχήμα 8α.

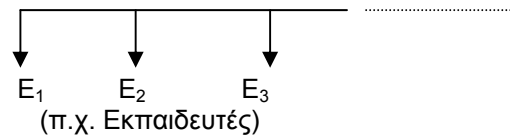
Σχηματική παράσταση ανάλυσης του αντικειμένου αξιολόγησης (Α)

Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση του γενικού αντικειμένου, ώστε να εντοπιστούν αφενός όλα του τα μέρη, ενώ αφετέρου να ασχοληθείς με τα ουσιώδη μέρη και ν' αγνοήσεις τα μη ουσιώδη.

Επίπεδο 1^ο : Γενικού Αντικειμένου (Γ) Γ (Πρόγραμμα)

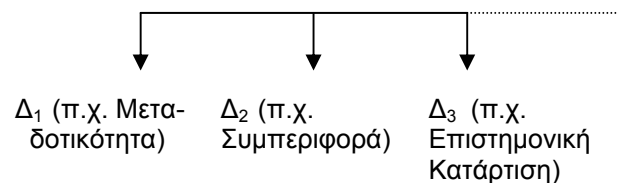
κλπ.

Επίπεδο 2^ο :
Ειδικών Αντικειμένων (E)



Επίπεδο 3^ο :

Διαστάσεων του Ειδικού Αντικειμένου (Δ)



Σχήμα 8β.

Σχηματική παράσταση ανάλυσης του αντικειμένου αξιολόγησης (B)

Καθώς εντοπίζονται και περιγράφονται τα αντικείμενα αξιολόγησης, καλό είναι ο αρμόδιος να εξασφαλίζει την τήρηση μερικών αρχών οι οποίες με τη σειρά τους εξασφαλίζουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά στα προσδιοριζόμενα αντικείμενα (και στα τρία επίπεδα τους):

- α. Τα αντικείμενα αξιολόγησης πρέπει να προσδιορίζονται με ακρίβεια και να περιγράφονται με σαφήνεια.
- β. Τα ειδικά αντικείμενα (και οι διαστάσεις τους) πρέπει να είναι ουσιώδη.
- γ. Τα αντικείμενα πρέπει να είναι προσεγγίσιμα, ευπρόσιτα.
- δ. Τα αντικείμενα πρέπει να είναι αξιολογήσιμα²⁴.

Ένας καλός και εύκολος τρόπος προκειμένου να εντοπιστούν τα κύρια τουλάχιστον ειδικά αντικείμενα αξιολόγησης είναι να τεθεί το ερώτημα: «ποιοι συντελεστές εμπλέκονται στο πρόγραμμα αυτό και ποιοι παράγοντες καθορίζουν άμεσα ή έμμεσα την επιτυχία του». Αναζητώντας απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, θα εντοπιστούν ειδικά αντικείμενα τα οποία εύκολα μπορούν να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες: (α) στους «έμπυχους συντελεστές» και (β) στους «μη έμπυχους παράγοντες».

α. Έμπυχοι Συντελεστές: Έμπυχοι συντελεστές είναι στην πραγματικότητα τα άτομα (ή οι ομάδες ατόμων) που παίρνουν μέρος και που γενικότερα εμπλέκονται στην οργάνωση και εκτέλεση του

²⁴ Κάποιες όψεις δραστηριοτήτων και συμπεριφοράς δεν αξιολογούνται εύκολα, και ίσως είναι προτιμότερο να μην αξιολογούνται παρά να δημιουργηθούν αμφισβητήσεις της αξιολόγησης.

προγράμματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Τα άτομα αυτά είναι εύκολο να τα εντάξουμε στις παρακάτω κατηγορίες:

- i Εκπαιδευόμενοι
- ii Εκπαιδευτές
- iii Επιστημονικός Σύμβουλος, Εμπειρογνώμων κ.λπ.
- iv Εποπτικό-Συντονιστικό-Οργανωτικό-Συμβουλευτικό προσωπικό²⁵
- v Επικουρικό προσωπικό και προσωπικό γραμματειακής και λογιστικής στήριξης.

β. Μη Έμφυχοι Παράγοντες: Τέτοιοι παράγοντες, που πάλι μπορεί να ποικίλλουν κατά περίπτωση, είναι πολλοί. Αυτοί που φαίνεται ότι είναι κοινοί σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν και διαφοροποιούμενης κατά περίπτωση σπουδαιότητας, είναι:

- i οι σκοποί και στόχοι του προγράμματος,
- ii το περιεχόμενο και η διάρθρωση του προγράμματος,
- iii το υλικό στήριξης της διδασκαλίας,
- iv οι χώροι εκτέλεσης, η υποδομή, τα υλικά και μέσα κ.λπ.,
- v το σύστημα αξιολόγησης στο πρόγραμμα,
- vi ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η οργάνωση-διοίκηση του προγράμματος,
- vii η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε,
- viii τα αποτελέσματα του προγράμματος, κ.ά

10.9.3. Τα «Κριτήρια» της Αξιολόγησης

Δεν νοείται συστηματική αξιολόγηση χωρίς σαφώς προσδιορισμένα εξωτερικά κριτήρια. Κατά την επιλογή των κριτηρίων απαιτείται πολύ μεγάλη προσοχή, γιατί η όλη υπόσταση της αξιολόγησης (κύρος, αξιοπιστία, πειστικότητα, αποδοχή, αξιοποίηση και χρησιμότητά της), εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την ορθότητα και καταλληλότητα των κριτηρίων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ο εντοπισμός τους είναι μια σχετικά δύσκολη υπόθεση και απαιτεί μια αναλυτικο-συνθετική λειτουργία. Επειδή κάθε κατάσταση μάθησης και αξιολόγησης είναι ειδική (προσδιορίζεται δηλαδή από παράγοντες, χαρακτηριστικά, σκοπούς και συντελεστές που ισχύουν μόνο για αυτή την κατάσταση), αυτούς τους παράγοντες είναι που θα πρέπει ο αξιολογητής να λάβει υπόψη του κάθε φορά. Έτσι, δεν υπάρχουν κριτήρια που αυτούσια να είναι κατάλληλα για όλες τις αξιολογήσεις.

Τα κριτήρια πρέπει να πληρούν ορισμένες βασικές προδιαγραφές, μεταξύ των σημαντικότερων είναι οι παρακάτω:

- α. να είναι εξωτερικά
- β. να προσδιορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια.
- γ. να είναι κατανοητά και από τους αξιολογούμενους.

Μερικά βασικά κριτήρια Αξιολόγησης καταρτιζομένων σ' ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5.
Παράδειγμα αντιστοίχισης ερωτημάτων και κριτηρίων.

Ειδικά Αντικείμενα Αξιολόγησης	Ειδικές Διαστάσεις τους	Ενδεικτικά Ερωτήματα που Μπορούν να Τεθούν	Αντίστοιχα Κριτήρια
Εκπαιδευόμενοι	Επιλογή τους	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Με τι κριτήρια επελέγησαν τα προς εκπαίδευση άτομα; ➤ Επελέγησαν οι καταλληλότεροι υποψήφιοι γι' αυτή την εκπαίδευση; 	<ul style="list-style-type: none"> •Κριτήρια επιλογής •Ορθότητα κριτηρίων •Καταλληλότητα επιλεγέντων
	Επίδοσή τους-Απόδοσή τους	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ήταν η επίδοση/απόδοση των εκπαιδευομένων η αναμενόμενη (η επιθυμητή); 	<ul style="list-style-type: none"> •Επίδοση/απόδοση

²⁵ Π.χ. στελέχη των οποίων ο ρόλος στην οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος ποικίλλει ανάλογα με το πρόγραμμα και το φορέα στα πλαίσια του οποίου οργανώνεται.

Συμπεριφορά τους	➤ Ήταν η συμπεριφορά των εκπαιδευομένων η ενδεδειγμένη;	•Συμπεριφορά
Συμμετοχή	➤ Η συμμετοχή/συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν επαρκής/ικανοποιητική;	•Συμμετοχή
Προσπάθεια κλπ.	➤ Η προσπάθεια που κατέβαλαν ήταν αυτή που αναμενόταν ή επιβαλλόταν; κλπ.	•Προσπάθεια κλπ.

Καλό είναι να τηρούνται ορισμένες αρχές κατά την αξιολόγηση. Μεταξύ των αρχών αυτών είναι και οι παρακάτω:

- α) Κάθε αξιολόγηση πρέπει να σχεδιάζεται και να πραγματοποιείται σε συνάρτηση με τους σκοπούς/στόχους του προγράμματος.
- β) Για να είναι η αξιολόγηση, χρήσιμη πρέπει να οδηγεί σε βελτίωση.
- γ) Δεν νοείται αξιολόγηση στην οποία να μην έχουν προσδιοριστεί με σαφήνεια και εξ αρχής το αντικείμενό της, ο σκοπός της, και τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν.
- δ) Καμιά αξιολόγηση δεν μοιάζει με τις άλλες.
- ε) Το πρόσωπο-κλειδί σε κάθε αξιολόγηση είναι ο αξιολογητής που χρειάζεται να διαθέτει ανάλογη ειδική εκπαίδευση.
- στ) Όταν αξιολογούνται και άτομα, να υπάρχει συναίνεση. Η αξιολόγηση που επιβάλλεται είναι πάντα επιφανειακή και δεν οδηγεί ποτέ σε όφελος.
- ζ) Η αξιολόγηση δεν πρέπει να γίνεται για να γίνεται. Δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό. Αντίθετα είναι μέσο προς συγκεκριμένους σκοπούς, οδηγεί σε συγκεκριμένες ενέργειες.

10.10 ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ

Η αξιολόγηση²⁶ των εκπαιδευομένων μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα ή να αποτελεί μέρος της αξιολόγησης του όλου προγράμματος. Και στις δύο περιπτώσεις, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων αποτελεί ευθύνη κυρίως του εκπαιδευτή. Μέσα στη διαδικασία της μάθησης, συνεπώς και της διδασκαλίας, άρα μέσα στη δουλειά του δάσκαλου-εκπαιδευτή, ενυπάρχει η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της.

Πρέπει να αξιολογούνται οι Εκπαιδευόμενοι; Το ερώτημα αυτό βασανίζει τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης εδώ και δεκαετίες. Υπάρχουν ολόκληροι κατάλογοι με επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης αυτού που μαθαίνει.

Παρακάτω αναφέρονται μερικά επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευόμενου:

- ✓ Η αξιολόγηση οφείλει όλες τις πλευρές: και τον ίδιο (το μαθητή, τον εκπαιδευόμενο, τον καταριζόμενο, τον επιμορφωμένο κ.λπ.), και το φορέα που κάνει την εκπαίδευση (σχολείο, οργανισμό, επιχείρηση κλπ.), και το ευρύτερο περιβάλλον (οικογένεια, κοινωνία, κράτος κ.λπ.).
- ✓ Ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να παρακολουθεί την εξέλιξή του, την πρόδοό του, την πορεία του, να βεβαιώνεται για την επίτευξη του κάθε ενδιάμεσου ειδικού στόχου μάθησης πριν προχωρήσει στον επόμενο, μέσω των διαδικασιών ανατροφοδότησης.
- ✓ Μέσω της αξιολόγησης αναπτύσσεται η καλώς εννοούμενη άμιλλα, η οποία έχει στην πορεία της ανθρωπότητας αποτελέσει βασικό παράγοντα προόδου.
- ✓ Μέσω της αξιολόγησης εξασφαλίζεται η ηθική αμοιβή στους εκπαιδευόμενους και η ενίσχυσή τους: ανταμείβεται περισσότερο όποιος καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η ισοπέδωση, η εξίσωση προς τα κάτω, η καλλιέργεια της αδιαφορίας κ.λπ.
- ✓ Υπάρχουν και οι άνθρωποι που καταβάλλουν προσπάθεια μόνο όταν ελέγχονται.
- ✓ Η εκπαίδευση/κατάρτιση αποτελεί μια επένδυση, για την οποία δαπανώνται κονδύλια επειδή είναι επιθυμητό να επιτευχθούν συγκεκριμένα αποτελέσματα .
- ✓ Από την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων κερδίζει και ο φορέας εκπαίδευσης, και ο εκπαιδευτής ο ίδιος. Γιατί έχουν την ευκαιρία να ελέγξουν την αποδοτικότητα και

²⁶ Όταν λέμε ότι «αξιολογούμε τους καταριζόμενους» που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προφανώς δεν αξιολογούμε κάτι άυλο ή αόριστο. Αντίθετα, αξιολογούμε κάτι συγκεκριμένο. Αυτό που αξιολογείται λέγεται «αντικείμενο της αξιολόγησης». Βρίσκουμε το αντικείμενο αξιολόγησης θέτοντας το ερώτημα «**τι ακριβώς αξιολογείται στην περίπτωση αυτή;**».

αποτελεσματικότητα μεθόδων, μέσων, προγραμμάτων, υλικών, προσώπων κλπ. και να βελτιωθούν ανάλογα με βάση την ανατροφοδότηση που θα πάρουν.

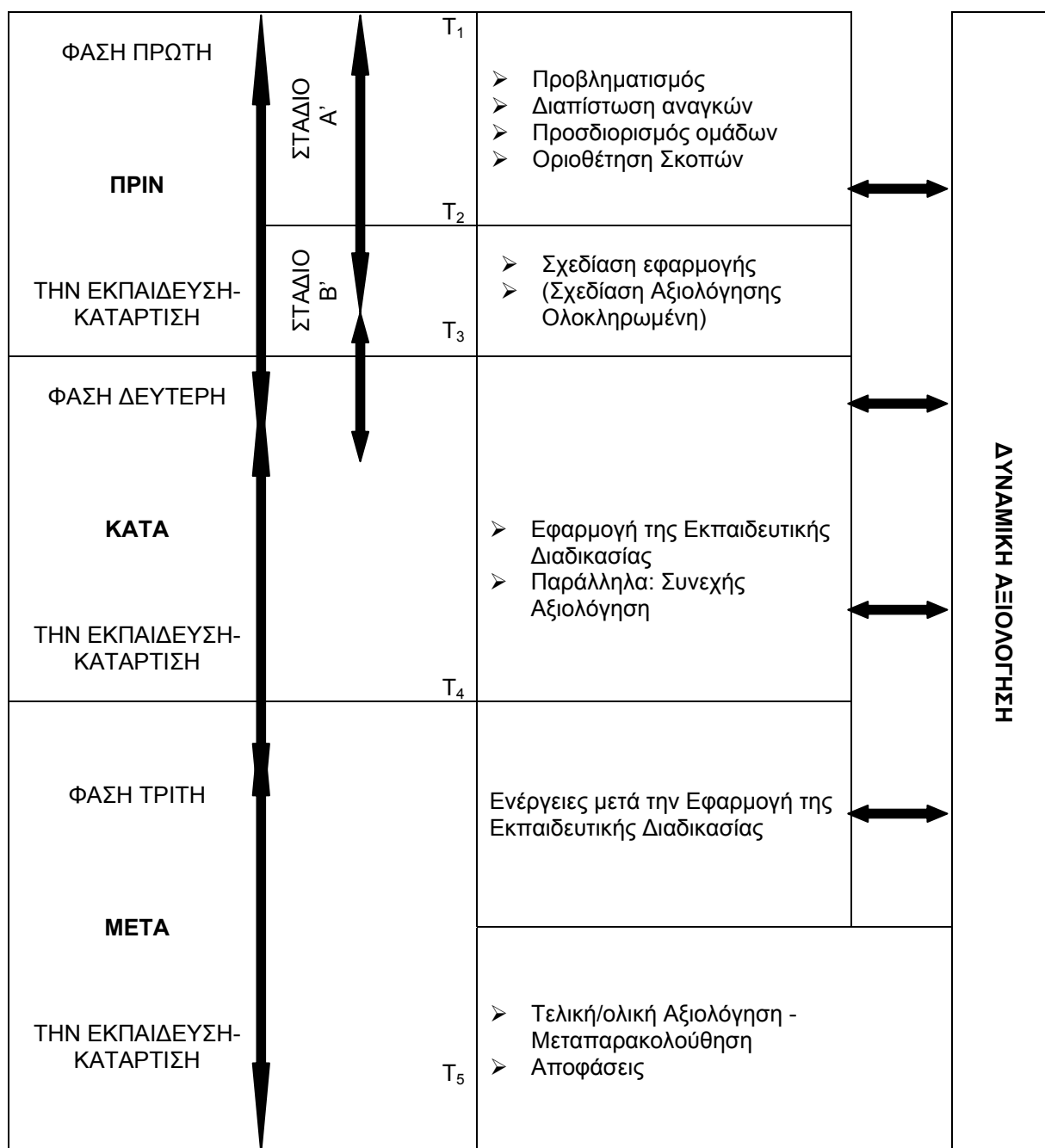
- ✓ Μέσω της αξιολόγησης διαπιστώνονται ικανότητες, αδυναμίες, ταλέντα κλπ.

Συμπερασματικά: το ερώτημα «πρέπει/δεν πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευόμενος» είναι τεχνητό. Γιατί σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου είναι εγγενές, φυσικό μέρος. Είναι εκεί είτε το θέλουμε είτε όχι. Ενυπάρχει στη διαδικασία της μάθησης, της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο, είναι μέσο μάθησης²⁷. Είναι τραγικό λάθος το ότι τις πιο πολλές φορές διαχωρίζουμε την αξιολόγηση από τη μάθηση.

²⁷ Όταν λέμε στον εκπαιδευόμενο «μπράβο έτσι έπρεπε να το κάνεις», «πολύ σωστή απάντηση», «ακριβώς έτσι είναι», «υπέροχη δουλειά», «ξέρεις, για δοκίμασέ το από την αρχή», η αξιολόγηση έχει ήδη γίνει, έστω και άθελά μας.

Σχήμα 9.

Η θέση της αξιολόγησης καταρτιζόμενων στις διάφορες φάσεις ενός εκπαιδευτικού προγράμματος



Πότε πρέπει να γίνεται η αξιολόγηση των Εκπαιδευομένων; Η αξιολόγηση τους είναι αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, συνεπώς, η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα συνεχώς, καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Κάποιες όψεις της αρχίζουν πριν από την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας ενώ κάποιες συνεχίζονται και μετά την ολοκλήρωσή της.

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 9, αξιολόγηση των εκπαιδευομένων μπορεί να λαμβάνει χώρα και στις τρεις κύριες φάσεις οργάνωσης και υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος: και **ΠΡΙΝ**²⁸ από τις μαθησιακές εμπειρίες, και **ΚΑΤΑ**²⁹ τη διάρκεια της μάθησης, και **ΜΕΤΑ**³⁰ την ολοκλήρωση των εμπειριών μάθησης.

²⁸ **Φάση ΠΡΙΝ:** Κατά τη φάση αυτή μελετάται, σχεδιάζεται ένα πρόγραμμα και προγραμματίζεται η εκτέλεσή του και καθετί που σχετίζεται μ' αυτήν. Παράλληλα, καθορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης των καταρτιζόμενων που θα συμμετάσχουν στο πρόγραμμα αυτό.

Όμως πρέπει να γίνει εξ αρχής κατανοητό ότι ο σκοπός της αξιολόγησης σε κάθε φάση είναι διαφορετικός.

α. Το μέρος της αξιολόγησης που πραγματοποιείται πριν από την έναρξη της διαδικασίας μάθησης (στο διάστημα από T_1 έως T_3) συνήθως έχει σκοπούς επικουρικούς³¹.

β. Το μέρος που υλοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας (από σημείο T_3 έως σημείο T_4) έχει σκοπό κυρίως να διευκολύνει τη μάθηση. Κι αυτό το εξασφαλίζει μέσω της συνεχούς παρακολούθησης της πορείας του εκπαιδευόμενου και της συνεχούς παροχής ανατροφοδότησης για τη διαμόρφωση της εξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας³².

γ. Το τρίτο μέρος υλοποιείται μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (από το σημείο T_4 έως το σημείο T_5). Σκοπός εδώ είναι η τελική αξιολόγηση, ίσως μάλιστα και η ολική αξιολόγηση με χρήση και διαδικασιών μετα-παρακολούθησης.

Για να γίνει η αξιολόγηση απαιτούνται κριτήρια. Δεν νοείται συστηματική αξιολόγηση χωρίς κριτήρια. Είναι λοιπόν υποχρέωση του αξιολογητή να εντοπίσει τα κριτήρια, και μάλιστα τα σωστά κριτήρια³³ στην κάθε περίπτωση. Τα κριτήρια μπορεί να είναι «**εξωτερικά**³⁴» ή «**εσωτερικά**³⁵».

Τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευομένων είναι δυνατόν να τα εντάξουμε σε τρεις ομάδες: (1) Στα κριτήρια «**επιλογής**»³⁶ των εκπαιδευομένων, (2) στα κριτήρια «**εκπαιδευτικής διαδικασίας**»³⁷, και (3) στα κριτήρια «**πιστοποίησης**»³⁸. Τα πρώτα είναι χρήσιμα στη φάση πριν, τα δεύτερα στη φάση κατά και τα τρίτα στη φάση μετά.

Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητο να υπάρχει τουλάχιστον ένας φορέας³⁹ (εξειδικευμένος αξιολογητής). Αυτός πρέπει σε κάθε περίπτωση να διαθέτει επαρκή κατάρτιση και εμπειρία στη μεθοδολογία αξιολόγησης.

²⁹ **Φάση ΚΑΤΑ:** Κατά τη φάση αυτή παρέχονται οι εμπειρίες εκπαίδευσης-μάθησης. Είναι η καθαυτό ενεργός εκπαιδευτική φάση στο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Κατά τη φάση αυτή γίνεται ταυτόχρονα και παράλληλα αξιολόγηση της διαδικασίας μάθησης των καταρτιζόμενων.

³⁰ **Φάση ΜΕΤΑ:** Κατά τη φάση αυτή, που καλύπτει ένα εύλογο διάστημα μετά τη λήξη των διαδικασιών εκπαίδευσης-μάθησης, γίνεται αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Οποσδήποτε παίρνονται αποφάσεις, χαράσσονται πολιτικές κλπ.

³¹ Για παράδειγμα, μπορεί να είναι διαδικασίες επιλογής εκείνων που θα εκπαιδευτούν, μπορεί να είναι διαδικασίες διαπίστωσης των προϋπαρχουσών γνώσεων (προ-έλεγχος) πάνω στο θέμα της συγκεκριμένης εκπαίδευσης κ.λπ. Το μέρος αυτό της αξιολόγησης αναφέρεται ενίοτε ως «**προκαταρκτική αξιολόγηση**».

³² Για αυτό και ο Scriven, ένας από τους μεγάλους θεωρητικούς της αξιολόγησης, αυτό το μέρος το ονομάζει «**διαμορφωτική αξιολόγηση**».

³³ Σωστά κριτήρια είναι αυτά τα οποία θα σε οδηγήσουν σε σωστή κρίση, σε αντικειμενική δηλαδή αξιολόγηση.

³⁴ **Εξωτερικά** σημαίνει διάφανα, έξω από εκείνον που κρίνει, που όποιος και αν τα χρησιμοποιήσει θα οδηγηθεί στο ίδιο αποτέλεσμα. Τα εξωτερικά κριτήρια οδηγούν σε αντικειμενική αξιολόγηση.

³⁵ **Εσωτερικά** κριτήρια σημαίνει «εσωτερικά ως προς εκείνον που κρίνει», και οδηγούν κατά κανόνα σε υποκειμενική κρίση. Τα εσωτερικά κριτήρια κατά κανόνα αποφεύγονται στην επιστημονική αξιολόγηση.

³⁶ **Κριτήρια Επιλογής** είναι εκείνα με βάση τα οποία θα επιλέξουμε τα προς εκπαίδευση άτομα. Τα εντοπίζουμε δε, κάνοντας το ερώτημα «πώς πρέπει να είναι τα άτομα που θα εκπαιδευτούν». Ξεκινάμε δηλαδή από τα «επιθυμητά χαρακτηριστικά», που μπορούν να σχετίζονται με κάθε χαρακτηριστικό: φύλο, σπουδές, ξένες γλώσσες, ειδικότητα, ειδικευση, πείρα, ηλικία, θέση στον Οργανισμό, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.

³⁷ **Κριτήρια Εκπαιδευτικής Διαδικασίας** είναι εκείνα που αξιοποιούνται όσο διαρκεί η διαδικασία μάθησης, και σχετίζονται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου, με την πρόοδό του, με τη συνέπειά του, με τη συμμετοχή του, με τη συμβολή του, με την προσπάθειά του, με τις μνηματικές επιδόσεις του κ.λπ.

³⁸ **Κριτήρια Πιστοποίησης** είναι εκείνα που σχετίζονται με το αποτέλεσμα της προσπάθειας, και αναφέρονται στη συνολική εικόνα των εκπαιδευομένων σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Μέσω, δε, αυτών επιτυγχάνεται η τελική κρίση ως προς τους εκπαιδευόμενους (κι αυτό οδηγεί στην πιστοποίηση) αλλά και ως προς το πρόγραμμα γενικά (κι αυτό οδηγεί στην τελική κρίση επιτυχίας του ή μη).

³⁹ «Φορέας αξιολόγησης» είναι εκείνος που πραγματοποιεί την αξιολόγηση ή εκείνος που έχει την ευθύνη της υλοποίησής της. Μπορεί να είναι άτομο (ή ομάδα ατόμων) ή μπορεί να είναι ολόκληρο γραφείο, ακόμη κι ολόκληρος οργανισμός και μάλιστα διεθνούς δραστηριότητας, όταν πρόκειται για αξιολογήσεις μεγάλων διακρατικών προγραμμάτων. Σε μικρά προγράμματα φορέας αξιολόγησης μπορεί να είναι ένα πρόσωπο.

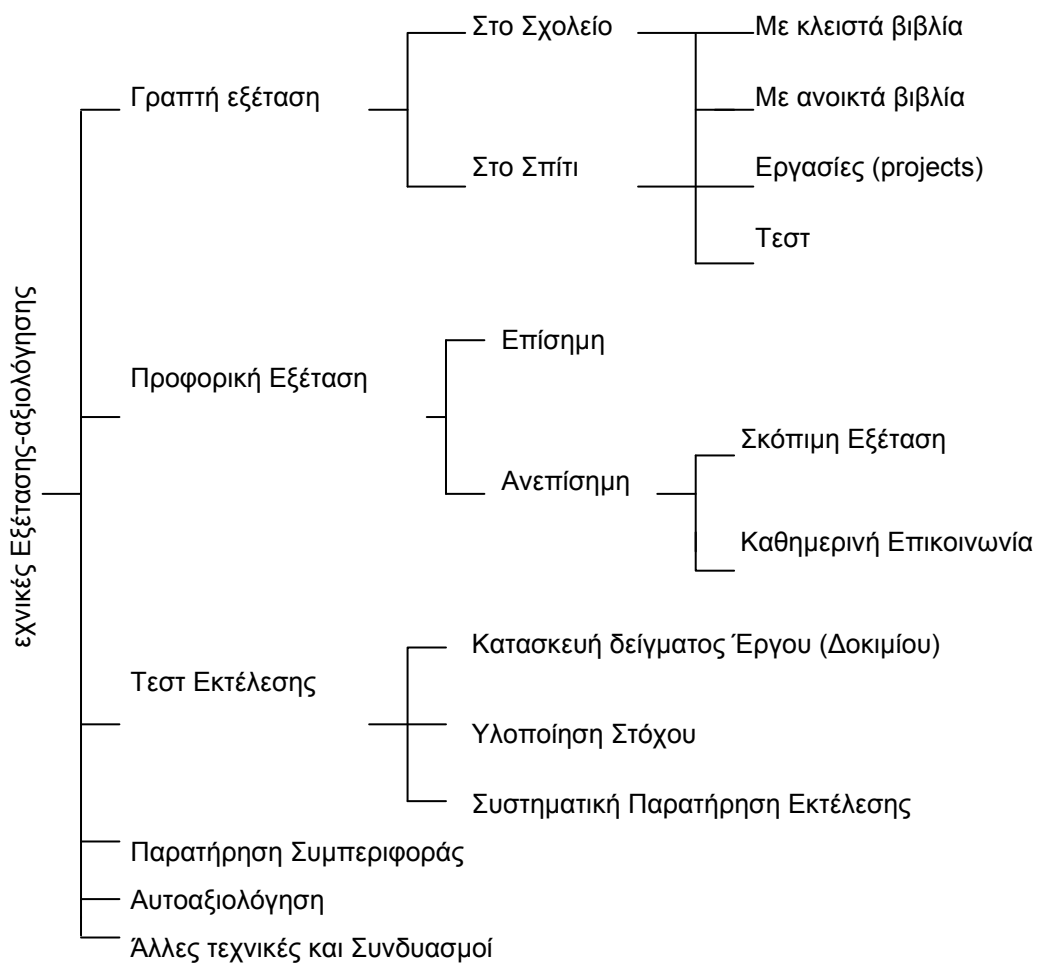
Ειδικά για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευομένων, συνοψίζονται παρακάτω μερικές αρχές:

- α) Η αξιολόγηση ανθρώπων είναι πάντα πιο σύνθετη διαδικασία κι απαιτεί πολύ πιο μεγάλη προσοχή και ευαισθησία από ότι στην περίπτωση αξιολόγησης πραγμάτων, διαδικασιών κλπ.
- β) Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων έχει νόημα αν πραγματοποιείται ως μέρος της διαδικασίας της μάθησης.
- γ) Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων πρέπει να παίρνει τη μορφή της εξατομικευμένης διαδικασίας, στην οποία το άτομο / ο εκπαιδευόμενος θεωρείται ως ένα «όλον» του οποίου το κάθε μέρος μετέχει στη διαδικασία της μάθησης και την προσδιορίζει⁴⁰.
- δ) Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι ουσιαστικότερη και αποβαίνει χρήσιμη μόνο εφόσον πραγματοποιείται με τη συγκατάθεσή τους και αφού οι ίδιοι έχουν πάρει μέρος στην προσδιορισμό της μεθοδολογίας και των σκοπών της αξιολόγησης.

Καταλληλότερες μέθοδοι για την αξιολόγηση εκπαιδευομένων είναι η παρατήρηση, η συνεργασία/επικοινωνία, η συνεχής παρακολούθηση, η μεταπαρακαλούθηση όταν θα έχουν επιστρέψει στη δουλειά τους, η αυτοαξιολόγηση/αλληλοαξιολόγηση, οι τρόποι διαπίστωσης της επίδοσης (π.χ. εξετάσεις, θεωρητικές ή πρακτικές ή εκτέλεσης) κλπ.

Οι κύριες τεχνικές αξιολόγησης (ανάλογα πάντα και με τη μέθοδο που έχει υιοθετηθεί) για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι η ατομική συνέντευξη, η ομαδική συζήτηση, η παρατήρηση, η τήρηση δεδομένων, ίσως τεχνικές μέτρησης, η κρίση της απόδοσης/εξέταση επίδοσης και ίσως τεχνικές συγκέντρωσης εξατομικευμένων στοιχείων.

Από τις παραπάνω τεχνικές, αυτές που κατά κανόνα χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων είναι αυτές που φαίνονται αναλυτικότερα στο Σχήμα 10 και που περιγράφονται παρακάτω συνοπτικά.



Σχήμα 10.

Οι διάφορες τεχνικές εξέτασης για διαπίστωση της επίδοσης

⁴⁰ Στην εξατομικευμένη αξιολόγηση ο εκπαιδευόμενος δεν συγκρίνεται με τους άλλους αλλά με τον εαυτό του. Εξετάζεται, δηλαδή, αν πετυχαίνει το μέγιστο που έχει την ικανότητα να επιτύχει.

α. Η Γραπτή Εξέταση: Είναι κάθε δοκιμασία κατά την οποία ο αξιολογούμενος πρέπει να απαντήσει γραπτά σε γραπτές ερωτήσεις. Η γραπτή εξέταση μπορεί να γίνει στο σχολείο ή γενικά στο χώρο που πραγματοποιείται η εκπαίδευση⁴¹, ή μπορεί να γίνεται αλλού (π.χ. ο κάθε εξεταζόμενος απαντά στο σπίτι του, στη δουλειά του κ.ά.)⁴².

β. Η Προφορική Εξέταση: Στην περίπτωση αυτή οι ερωτήσεις τίθενται από τον εξεταστή προφορικά στον εξεταζόμενο και αυτός απαντά πάλι προφορικά. Δύο είναι οι πιθανές καταστάσεις αξιολόγησης: ή πρόκειται για επίσημη⁴³ διαδικασία, ή πρόκειται για ανεπίσημη⁴⁴.

γ. Το Τεστ Εκτέλεσης: Χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις που κατά την αξιολόγηση ο αξιολογούμενος πρέπει «να κάνει» κάτι πέραν του «να πει» ή «να γράψει». Συνήθως με τεστ εκτέλεσης εξετάζονται ψυχοκινητικές δεξιότητες. Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 10, ένα τεστ εκτέλεσης μπορεί να πάρει τρεις ειδικότερες μορφές (i) μπορεί να είναι κατασκευή ενός δείγματος (δοκιμίου)⁴⁵, (ii) να είναι υλοποίηση ενός στόχου⁴⁶, ή (iii) να είναι συστηματική παρατήρηση εκτέλεσης⁴⁷.

Τέλος, είναι ευνόητο ότι μπορεί να γίνεται συνδυασμός των παραπάνω, οπότε πρόκειται για αξιολόγηση διαδικασίας και αποτελέσματος.

Η διαδικασία που πρέπει ν' ακολουθήσουμε εξαρτάται από τις τεχνικές και τα μέτρα που επιλέξαμε.

Ενδεικτικά παρακάτω αναπτύσσεται η διαδικασία που ακολουθούμε προκειμένου να πραγματοποιήσουμε μια εξέταση. Ας υποθέσουμε ότι όλα έχουν προγραμματιστεί και υλοποιηθεί σωστά μέχρι το σημείο που ο εξεταστής πρέπει να προετοιμαστεί για μια εξέταση επίδοσης. Συνοπτικά οι ενέργειες του εξεταστή είναι οι παρακάτω:

α. Ξανακοιτάζουμε τους σκοπούς του προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου γίνεται η εκπαίδευση - και φυσικά η αξιολόγηση.

β. Ξανακοιτάζουμε τους στόχους της συγκεκριμένης γραπτής εξέτασης. Δεν γίνονται όλες οι εξετάσεις για τον ίδιο λόγο.

γ. Κάνουμε μια τελική θεώρηση των ειδικών διδακτικών στόχων και αντίστοιχα των γνωστικών αντικειμένων που διδάχτηκαν (της εξεταστέας ύλης, δηλαδή).

δ. Καταρτίζουμε έναν πίνακα με τις αδρές προδιαγραφές της συγκεκριμένης εξέτασης:

⁴¹ Όταν η εξέταση γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας, μπορεί να έχει ο εξεταζόμενος στη διάθεσή του όλο το υλικό στήριξης (τα βιβλία, τις σημειώσεις, τις πηγές κ.λπ.) ή να πρόκειται για εξέταση με κλειστά βιβλία.

⁴² Όταν η εξέταση γίνεται στο σπίτι, συνήθως ο εξεταζόμενος έχει στη διάθεσή του κάθε πηγή που του χρειάζεται. Αυτή μπορεί να πάρει δύο μορφές: μπορεί να είναι ένα απλό σύνολο ερωτήσεων στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει απαντήσεις (ένα «τεστ» δηλαδή), ή μπορεί να είναι μια εργασία ή ένα εκτενέστερο σχέδιο έργου.

⁴³ Στην επίσημη προφορική εξέταση πρόκειται για επισημοποιημένη συνάντηση/συνέντευξη του εξεταστή με τον εξεταζόμενο (ή ομάδα εξεταζομένων), κατά την οποία ο εξεταστής επιχειρεί να διαπιστώσει τη γνώση μέσω μιας σειράς ερωτήσεων.

⁴⁴ Στην ανεπίσημη, αντίθετα, απουσιάζει η επισημότητα. Συνήθως ο αξιολογητής διαπιστώνει τη γνώση (τη συμπεραίνει) είτε μέσα από σκόπιμες ερωτήσεις είτε μέσα από την καθημερινή επικοινωνία του με τους εκπαιδευόμενους. Αυτή η ανεπίσημη, καθημερινή επικοινωνία του εκπαιδευτή με τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της εκπαίδευσης-μάθησης, όταν μάλιστα έχει τη μορφή της σωστής παιδαγωγικής-συμβουλευτικής σχέσης, αποτελεί τη ραχοκοκαλιά για την εφαρμογή της Δυναμικής Αξιολόγησης.

⁴⁵ Ο εξεταζόμενος καλείται να κατασκευάσει ένα πραγματικό δοκίμιο, που συνήθως είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα κατασκευών που έχει διδαχθεί. Κατά κανόνα τίθενται στη διάθεση του εξεταζόμενου όλα τα απαιτούμενα μέσα και υλικά, ενώ ορίζονται λεπτομερείς προδιαγραφές εκτέλεσης, οι οποίες και χρησιμεύουν ως κριτήρια για την αξιολόγηση. Αυτού του τύπου η εξέταση συνθέτει αξιολόγηση αποτελέσματος (ο αξιολογούμενος κρίνεται κυρίως με βάση το αποτέλεσμα, το προϊόν που παράγεται).

⁴⁶ Εδώ, δεν παράγεται κάποιο δείγμα-δοκίμιο. Τίθεται κάποιος ψυχοκινητικός στόχος, τον οποίο πρέπει να υλοποιήσει ο εξεταζόμενος. Προφανώς κι εδώ πρόκειται για αξιολόγηση αποτελέσματος.

⁴⁷ Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η παρουσία του εξεταστή κατά την εκτέλεση δεν ήταν απαραίτητη. Ούτε αξιολογήθηκε η διαδικασία που ακολούθησε ο εξεταζόμενος. Κάποτε όμως ήταν απαραίτητο ο εξεταστής να παρακολουθεί τον εξεταζόμενο κατά την πορεία της εργασίας του. Τότε γίνεται λόγος για συστηματική παρατήρηση της εκτέλεσης, και η αξιολόγηση είναι πρωτίστως αξιολόγηση διαδικασίας.

- i Ενότητες που εξετάζονται.
- ii Τομείς στους οποίους αναφέρεται το περιεχόμενο (γνωστικός, συναισθηματικός, ψυχοκινητικός, αντιληπτικός κ.λπ.) και αντίστοιχα επίπεδα της κάθε ιεραρχίας.

ε. Αποφασίζουμε ποια τεχνική θα χρησιμοποιήσουμε για τη συγκεκριμένη εξέταση, μέσα στο πλαίσιο και ως μέρος της δυναμικής αξιολόγησης, και ετοιμαζόμαστε ανάλογα.

στ. Αποφασίζουμε τα είδη των ερωτήσεων που θα χρησιμοποιήσουμε, και προχωρούμε στην κατάρτισή τους.

ζ. Πραγματοποιούμε την εξέταση, ανάλογα με τις παραπάνω επιλογές μας.

η. Βαθμολογούμε, και μετά αναλύουμε και ερμηνεύουμε τα αποτελέσματα.

θ. Χρησιμοποιούμε-προωθούμε τα αποτελέσματα σύμφωνα με το σχεδιασμό μας.

Όταν η εξέταση γίνεται γραπτά, τότε χρησιμοποιείται ένα «**γραπτό τεστ**»⁴⁸. Έτσι, τεστ είναι ένα ερωτηματολόγιο των 100 ερωτήσεων, τεστ είναι και μία ερώτηση, τεστ είναι και μια εργασία που γίνεται στο σπίτι εφόσον με βάση αυτήν ο εκπαιδευόμενος βαθμολογείται, τεστ είναι και ένα σύνολο προφορικών ερωτήσεων⁴⁹.

Πολλών ειδών ερωτήσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα γραπτό τεστ. Στο Σχήμα 11 φαίνονται οι τίτλοι των κύριων ειδών. Τα είδη των γραπτών ερωτήσεων εντάσσονται συμβατικά σε δυο γενικές ομάδες:

- (i) στις ερωτήσεις παραδοσιακού τύπου και
- (ii) στις ερωτήσεις αντικειμενικού τύπου.

Συνολικά οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονται επίσης σε δύο κατηγορίες:

- (i) στις ερωτήσεις ανοικτής απάντησης, και
- (ii) στις ερωτήσεις δεδομένης απάντησης. Στην πρώτη περίπτωση υποβάλλεται μια ερώτηση, και ο εξεταζόμενος πρέπει να εντοπίσει, να συνθέσει, να ανακαλέσει, να παραγάγει κ.λπ. την απάντηση. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση η απάντηση με κάποιον τρόπο ενυπάρχει στη διατύπωση της ερώτησης, κι ο εξεταζόμενος χρειάζεται να την αναγνωρίσει, να τη διακρίνει.

Είδη Ερωτήσεων στο Γραπτό Τεστ	Ερωτήσεις παραδοσιακού Τύπου	Ερωτήσεις Ανάπτυξης και Εκτεταμένης απάντησης	
		Θέματα Γλωσσικών Μαθημάτων	
		Ερωτήσεις Επίλυσης Προβλημάτων	
	Ερωτήσεις Αντικειμενικού Τύπου	Ερωτήσεις Δεδομένων Απαντήσεων	Εναλλακτικής Απάντησης
			Πολλαπλής επιλογής
			Προσαρμογής ή Σύζευξης
Ερωτήσεις Άλλων Ειδών	Ερωτήσεις Ανοικτής Απάντησης	Συμπλήρωσης Κενού	
		Σύντομης Απάντησης	

Σχήμα 11.

Είδη ερωτήσεων σ' ένα γραπτό τεστ

Τώρα που έχουμε δει όλα τα κύρια είδη ερωτήσεων, εύλογα δημιουργείται το ερώτημα: ποιο από αυτά τα είδη είναι καλύτερο; Ποιο είναι προτιμότερο να χρησιμοποιώ;

Δυστυχώς απάντηση εύκολη δεν υπάρχει. Υπάρχει όμως μια πολύ βασική αρχή, την οποία καλό είναι να τηρείται σαν ευαγγέλιο στην αξιολόγηση: Κανένας τρόπος δεν είναι πάντοτε ο καλύτερος,

⁴⁸ Επειδή υπάρχει μια σύγχυση γύρω από το τι ακριβώς σημαίνει τεστ (δοκιμασία), εδώ λέγοντας "τεστ" θα εννοούμε κάθε γραπτό ή άλλα μέσο με το οποίο διαπιστώνουμε αν υπάρχει αυτό που επιθυμούμε να διαπιστώσουμε, εφόσον χρησιμοποιείται για τους σκοπούς της αξιολόγησης.

⁴⁹ Η πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί για την κατασκευή του γραπτού τεστ είναι:

- ✓ Καταρτίζονται οι ερωτήσεις, αφού πρώτα αποφασιστεί.
 - Τι είδους γραπτές ερωτήσεις θα χρησιμοποιηθούν
 - Πόσες σε αριθμό
 - Σε ποια επίπεδα των ιεραρχιών που περιγράφηκαν στο κεφάλαιο των «σκοπών» θα βρίσκονται, κ.λπ.
- ✓ Αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, οι ερωτήσεις δοκιμάζονται πριν δοθούν για επίσημη εξέταση.

εφόσον κάθε κατάσταση αξιολόγησης είναι ειδική. Αντίθετα, για κάθε περίπτωση υπάρχει κάποια τεχνική, κάποια μέθοδος, κάποια ερώτηση που είναι καταλληλότερη για αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Αυτό σημαίνει ότι κάθε μέθοδος, κάθε τεχνική, κάθε μέσο, κάθε είδος ερώτησης κ.λπ. έχει κάποια χαρακτηριστικά, κάποιες προδιαγραφές, κάποια πλεονεκτήματα και κάποια μειονεκτήματα (βλέπε Πίνακα 6). Και το κάθε είδος ερώτησης, λοιπόν, για κάποια χρήση είναι κατάλληλο και για κάποια άλλη ακατάλληλο. Δεν φταίει η ερώτηση αν χρησιμοποιείται σε λάθος εξέταση.

Μένει λοιπόν στον αξιολογητή, να επιλέξει για την κάθε περίπτωση τον κατάλληλο τρόπο: την κατάλληλη τεχνική, τα κατάλληλα μέσα, τις κατάλληλες ερωτήσεις. Αυτό όμως είναι δυνατόν μόνο αν έχεις μια καλή επιοπτεία όλων των μεθόδων, τεχνικών και μέσων.

Μια άλλη αρχή που πρέπει να έχεις στο νου σου σε σχέση με το ερώτημα αυτό είναι η εξής: ο συνδυασμός μέσων και μεθόδων, και ειδών ερωτήσεων, οδηγεί τον αξιολογητή σε ασφαλέστερη κρίση από όσα ένα μόνο μέσο, μία μόνο μέθοδος, ένα μόνο είδος ερωτήσεων.

Πίνακας 6.

Συγκριτική παρουσίαση πλεονεκτημάτων-μειονεκτημάτων των διαφόρων ειδών ερωτήσεων

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ	ΒΑΣΙΚΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
Ερωτήσεις παραδοσιακού τύπου	Εξετάζονται δεξιότητες και ικανότητες πολύ πιο σύνθετες από την ανακλητική λειτουργία (π.χ. κρίση, σκέψη, ανάλυση, σύνθεση, δημιουργικότητα, οργάνωση, δομή, επιχειρηματολογία κ.λπ.). Δηλ. καλύπτουν όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας της γνωστικής περιοχής	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι χρονοβόρα (δαπανηρή) η εξέταση. • Είναι δύσκολη η αντικειμενική κρίση/αξιολόγηση. • Δεν εξασφαλίζεται αντιπροσωπευτικότητα, δύσκολα έχουν κύρος περιεχομένου.
Εργασίες ή σχέδια (project)	Παρέχουν τη δυνατότητα διαπίστωσης ικανοτήτων οργάνωσης ενός όλου, εφαρμογών, έρευνας, ανάπτυξης, αναζήτησης πηγών κλπ.	<ul style="list-style-type: none"> • Η μάθηση μόνο συνάγεται, δεν διαπιστώνεται άμεσα. • Δύσκολα εξασφαλίζεται αντιπροσωπευτικότητα.
(Ερωτήσεις του) τεστ εκτέλεσης	Διαπιστώνεται η ικανότητα εφαρμογής συγκεκριμένων δεξιοτήτων στην πράξη, όχι μόνο γνώσεων και πληροφοριών.	Είναι σχετικά δύσκολη η εφαρμογή τους, και απαιτούνται σοβαρές προϋποθέσεις.
Ερωτήσεις δεδομένων απαντήσεων και συμπλήρωσης κενού	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι κατ' εξοχήν αντικειμενικές ερωτήσεις. • Είναι εύκολη η διόρθωση και βαθμολόγηση. • Είναι εύκολος ο έλεγχος των χαρακτηριστικών τους (δείκτες ευκολίας, διακριτικότητας κ.λπ.). • Εξασφαλίζουν αντιπροσωπευτικότητα και κύρος περιεχομένου 	<ul style="list-style-type: none"> • Είναι δύσκολη η κατασκευή τους, ιδιαίτερα στα επίπεδα άνω της ανάκλησης. • Δεν προσφέρονται για διαπίστωση σύνθεσης, δημιουργικότητας κλπ, ούτε οργάνωσης και δομής του λόγου.
Ερωτήσεις σύντομης απάντησης	<ul style="list-style-type: none"> • Συνδυάζουν, ανάλογα βέβαια με τη διατύπωσή τους, τα περισσότερα από τα παραπάνω πλεονεκτήματα. 	Παραμένουν σε μικρό βαθμό τα παραπάνω μειονεκτήματα
Συνδυασμός ειδών ερωτήσεων (μικτό τεστ)	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποιούνται διάφορα από τα παραπάνω πλεονεκτήματα. 	Λειτουργεί μερικά η επίπτωση των όποιων μειονεκτημάτων του κάθε είδους

Όσον αφορά το πώς θα πρέπει να διορθωθούν και να βαθμολογηθούν οι απαντήσεις των εξεταζομένων, αυτό είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, όπως π.χ.:

- i του σκοπού της εξέτασης,
- ii του είδους του τεστ και του είδους των ερωτήσεων,
- iii του τρόπου με τον οποίο θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης,
- iv του τρόπου με τον οποίο γίνεται ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους,
- v του αν θα επιστραφούν τα τεστ/οι εργασίες στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους κ.λπ.

Έτσι, είναι κάποτε αναγκαίο να γίνονται διορθώσεις και σχόλια πάνω σε ένα τεστ ή σε μια εργασία, με την προσωπική επιμέλεια του αξιολογητή, ενώ στην περίπτωση των ερωτήσεων δεδομένης απάντησης μπορεί να αρκεί η καταγραφή των επιτυχών απαντήσεων μέσω ενός απλού «κλειδιού» που έχουμε κάνει σε μια απλή διαφάνεια.

Παρακάτω γίνεται μια σύντομη αναφορά στις βασικές υπόλοιπες τεχνικές και την εφαρμογή τους.

1. **Η Προφορική Εξέταση:** Μπορεί να γίνει με επίσημες⁵⁰ ή ανεπίσημες⁵¹ διαδικασίες.
2. **Η Παρατήρηση της Συμπεριφοράς:** Ο εκπαιδευτής-αξιολογητής, είναι δυνατόν να αντλεί το κύριο μέρος των πληροφοριών που απαιτούνται για την αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου μέσω της καθημερινής επικοινωνίας τους και της συνεχούς παρατήρησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα, μέσω της παρατήρησης μπορεί να παίρνει μηνύματα σχετικά με το συναισθηματικό τομέα, με τα κίνητρα, με το ενδιαφέρον, με την υγεία κ.λπ. του εκπαιδευόμενου, στοιχεία απολύτως χρήσιμα στην εξατομικευμένη αξιολόγηση. Η συστηματική παρατήρηση⁵² είναι αναπόσπαστο στοιχείο στην αξιολόγηση διαδικασίας (εκτέλεσης, δεξιοτήτων, συμπεριφοράς, απόδοσης, στάσης, αντιδράσεων κ.λπ.) και, σε συνδυασμό με την προφορική επικοινωνία, αναπόσπαστη διάσταση της Δυναμικής Αξιολόγησης.
3. **Η Αυτοαξιολόγηση:** Στην περίπτωση αυτή ο αξιολογούμενος αναλαμβάνει να αξιολογήσει τον εαυτό του⁵³.
4. **Συνδυασμός τεχνικών και ειδών Ερωτήσεων: το Σύνθετο Τεστ:** Καθώς ολοκληρώνεται αυτή η συνοπτική περιδιάβαση στις μεθόδους/τεχνικές, στα μέσα, στα είδη ερωτήσεων κλπ., χρήσιμο είναι να θυμηθούμε τη βασική αρχή ότι: τις πιο πολλές φορές τα καλύτερα αποτελέσματα στην αξιολόγηση τα αποφέρει ένα σύνθετο τεστ⁵⁴, που περιλαμβάνει δηλαδή συνδυασμό διαφόρων τεχνικών, μέσων, δραστηριοτήτων, ερωτήσεων κ.λπ..

⁵⁰ Στην **επίσημη** εξέταση κανονικά διεξάγεται μια προσωπική (κατά προτίμηση ατομική) συνέντευξη με τον εξεταζόμενο. Απαιτείται πολύ μεγάλη ικανότητα από μέρος του εξεταστή ώστε (α) να ενθαρρυνθεί ο εξεταζόμενος, (β) να εξασφαλιστεί διαπίστωση των γνώσεων και δεξιοτήτων σε βάθος και (γ) να εξασφαλιστεί ισοδύναμη εξέταση για όλους τους εξεταζόμενους (αλλιώς καταστρατηγείται η βασικότερη αρχή του ενιαίου κριτηρίου). Είναι μέγα λάθος να θεωρείται εύκολη δουλειά η προφορική εξέταση.

⁵¹ Στην **ανεπίσημη**, ο εξεταστής καταλήγει σε μια συσσωρευτική ολική εκτίμηση του αξιολογούμενου, ως αποτέλεσμα της συνεχούς καθημερινής επικοινωνίας και συνεργασίας τους. Ο τρόπος αυτός έχει πολλά και ουσιαστικά πλεονεκτήματα, ιδιαίτερα μάλιστα αν ληφθεί υπόψη η συνεχής αλληλεπίδραση στις διαδικασίες μάθησης-αξιολόγησης-μάθησης.

⁵² Όταν κάποιος παρατηρεί τη συμπεριφορά κάποιου άλλου, γίνεται λόγος για **ετεροπαρατήρηση**, ενώ όταν κάποιος παρατηρεί τη δική του συμπεριφορά (π.χ. στην περίπτωση της «αυτοαξιολόγησης») τότε γίνεται λόγος για **αυτοπαρατήρηση**.

⁵³ Η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορες παραλλαγές. Η αμιγής μορφή της είναι η καθαυτό ατομική αυτοαξιολόγηση: ένα άτομο αξιολογεί τον εαυτό του (τη συμπεριφορά του, την αποτελεσματικότητά του, την απόδοση/επίδοσή του, ένα γραπτό του κ.λπ.). Άλλοτε μπορεί να αυτοαξιολογείται μια τάξη, μια ομάδα κ.λπ., οπότε είναι ομαδική αυτοαξιολόγηση. Στην περίπτωση αυτή μπορεί η διαδικασία να πάρει τη μορφή της αλληλοαξιολόγησης: το κάθε μέλος βαθμολογεί κάποιο άλλο μέλος. Εδώ, στην πραγματικότητα, για μεν την ομάδα γίνεται αυτοαξιολόγηση, για δε το κάθε μέλος της γίνεται ετεροαξιολόγηση.

⁵⁴ Λέγεται και «μικτό τεστ».

10.11. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ

10.11.1. Εισαγωγικά

Μια από τις αρχές αξιολόγησης είναι ότι αυτή είναι μέσον για υλοποίηση κάποιων σκοπών. **Είναι, συνεπώς, αδιανόητο να γίνεται αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας μιας όψης της Εκπαίδευσης ή της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας και να μη χρησιμοποιούνται τ' αποτελέσματα!**

Μερικά ερωτήματα σε σχέση με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είναι μεταξύ άλλων τα παρακάτω⁵⁵:

1. Σε τι μορφή παρουσιάζονται τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης;
2. Προς ποιον ή ποιους προωθούνται;
3. Πότε προωθούνται και πώς;
4. Ποιος χρησιμοποιεί τ' αποτελέσματα, με ποιον τρόπο και για ποιο σκοπό;
5. Τι ενέργειες γίνονται και τί μέτρα παίρνονται ως συνέχεια της αξιολόγησης; κτλ.

Αξίζει να τονιστεί εδώ ότι η απάντηση σ' όλα αυτά τα ερωτήματα πρέπει, στις βασικές γραμμές τουλάχιστον, **να έχει προβλεφθεί κατά τη σχεδίαση** της αξιολόγησης.

Παρακάτω παρουσιάζονται δύο όψεις του θέματος. Η μία αναφέρεται σε τρόπους έκφρασης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ενώ η άλλη σχετίζεται με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

10.11.2. Έκφραση-Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Εδώ περιγράφονται: (1) Οι τρόποι με τους οποίους ο αξιολογητής μπορεί να εκφράσει το αποτέλεσμα της προσπάθειας αξιολόγησης της κρίσης κτλ. και (2) οι τρόποι με τους οποίους ο αξιολογητής μπορεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα αυτά.

Κάθε σωστή διαδικασία αξιολόγησης ξεκινάει από τη διαπίστωση της ανάγκης για αξιολόγηση και ολοκληρώνεται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της για την ικανοποίηση της ανάγκης που οδήγησε στη διεξαγωγή της αξιολόγησης. Όμως τ' αποτελέσματα αυτά, για να είναι αξιοποιήσιμα, χρειάζεται να διατυπώνονται και να εκφράζονται με το σωστό τρόπο⁵⁶.

Είναι προφανές ότι η ακρίβεια στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, στις περισσότερες περιπτώσεις τουλάχιστον, είναι σχετική και απαιτείται μεγάλη επιφυλακτικότητα και σύνεση στην ερμηνεία των διαπιστώσεων⁵⁷.

Καταλληλότερος τρόπος διατύπωσης των αποτελεσμάτων μπορεί να είναι σε κάθε περίπτωση και διαφορετικός. Οι βασικοί, πάντως, **τρόποι έκφρασης των αποτελεσμάτων** της αξιολόγησης είναι οι παρακάτω:

⁵⁵ Βλ. σχετικά McCormic 1982, κεφ. 4, 1, σ. 307 κ.ε., Worlhen & Sanders 1989, Guba & Lincoln 1983, Hopkins 1989 κ.ά.

⁵⁶ «Σωστός τρόπος» είναι εκείνος ο οποίος θα δώσει στον αποδέκτη των αποτελεσμάτων την πιο ρεαλιστική, αλλά και πιο ακριβή εικόνα των ευρημάτων της αξιολόγησης. Σωστός τρόπος σημαίνει κατανοητός, ευκολονόητος, ευκολοερμήνευτος, όχι παραπλανητικός, που δεν οδηγεί σε σφάλματα, σαφής και πρακτικός. Πολλών αξιολογήσεων τ' αποτελέσματα δε χρησιμοποιούνται ποτέ γιατί δεν έχουν διατυπωθεί με τρόπο που να χαρακτηρίζεται για τα παραπάνω.

⁵⁷ Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αποφεύγεται συνήθως η έκφραση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης κατά απόλυτο τρόπο. Αντίθετα, χρησιμοποιούνται πιο συμβατικοί τρόποι απόδοσης των αποτελεσμάτων και χαρακτηρισμοί των αξιολογημένων, όπως οι παρακάτω:

1. Ομαδοποίηση, δηλαδή ταξινόμηση κατά ομάδες, κατά κατηγορίες, των ατόμων ή καταστάσεων ή πραγμάτων, που διαθέτουν ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά ή εκδηλώνουν ίδια ή παρεμφερή συμπεριφορά.
2. Προσδιορισμός του χαρακτηριστικού το οποίο αξιολογείται ή χαρακτηρισμός του ατόμου με βάση την ιδιότητα που αξιολογείται.
3. Αριθμητική διάκριση, δηλαδή περιγραφή του χαρακτηριστικού με αριθμούς. Η τάση για ποσοτική παρουσίαση των διαφόρων μορφών συμπεριφοράς είναι πολύ έντονη κατά τα τελευταία χρόνια, ιδίως στη χρήση των ψυχολογικών και άλλων τεστ.

1. Ο **αριθμητικός**, όπου το αποτέλεσμα εκφράζεται με ένα σημείο ή μια περιοχή σημείων, μιας αριθμητικής κλίμακας, και μπορεί να συμπληρώνεται με διάφορα στατιστικά στοιχεία.
2. Ο **απλά φραστικός**, όπου το αποτέλεσμα εκφράζεται σχεδόν μονολεκτικά πάλι πάνω σε μια φραστική κλίμακα (π.χ. «άριστα»).
3. Ο **περιγραφικός**, όπου το αποτέλεσμα δίνεται περιγραφικά, είτε με απλές στερεότυπες εκφράσεις είτε με συνθετότερες διατυπώσεις, ή μπορεί ακόμη να δίνεται με μια πλήρη έκθεση.
4. Ο **γραφικός**, όπου το αποτέλεσμα εμφανίζεται με έναν απ' τους γνωστούς τρόπους γραφικής απεικόνισης. Συνήθως αυτός ο τρόπος χρησιμοποιείται συμπληρωματικά προς κάποιον άλλον.
5. Τέλος, είναι δυνατόν να γίνεται **συνδυασμός** των παραπάνω ή κάποιων από τους παραπάνω, πράγμα συνηθέστατο.

Μια έκθεση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, ανάλογα με τις ειδικές απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης. Μπορεί να είναι εκτενής ή συνοπτική· να περιέχει όλα τα δεδομένα ή μόνον επιλεκτικά· να περιέχει ερμηνείες ή απλώς αναλύσεις των ευρημάτων· να περιέχει και προτάσεις-εισηγήσεις ή μόνον ερμηνείες των αποτελεσμάτων· να περιέχει μόνον παράθεση των ευρημάτων και τίποτε άλλο κοκ.

Τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης μπορούν να παρουσιαστούν με τρεις γενικούς τρόπους: προφορικά, γραπτά ή με συνδυασμό των δύο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι ανάγκη να τηρούνται μερικές στοιχειώδεις αρχές. Οι βασικότερες απ' αυτές σκιαγραφούνται σε διάφορα σημεία παρακάτω.

1. **Χρόνος Παρουσίασης:** Η απάντηση στο ερώτημα «πότε πρέπει να γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων» βρίσκεται στο σχεδιασμό της αξιολόγησης. Εκεί συνήθως έχουν δοθεί οι χρονικές προδιαγραφές του προγράμματος αξιολόγησης. Ακόμη, η έκθεση παρουσίασης των αποτελεσμάτων πρέπει να υποβληθεί **στο σωστό χρόνο**. Καμιά φορά λίγο πιο νωρίς είναι άκαιρα, ενώ λίγο πιο αργά είναι «κατόπιν εορτής».
2. Ο **τρόπος** με τον οποίο προωθούνται τ' αποτελέσματα μιας αξιολόγησης είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων. Άλλοτε ενδεικνύεται να υποβάλλονται υπηρεσιακά, άλλοτε μια προσωπική συζήτηση διευκολύνει, άλλοτε ένα ξεχωριστό σημείωμα με τα βασικά ευρήματα ή τις βασικές προτάσεις είναι πιο αποτελεσματικό. Κάποτε τ' αποτελέσματα δημοσιεύονται, άλλοτε αυτό είναι ανέφικτο ή δεν επιτρέπεται⁵⁸.

Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση (με αμφίδρομη σχέση) με τον τρόπο που θα γίνει η ανάλυση των δεδομένων που έχουν συγκεντρωθεί και αξιοποιούνται στην αξιολόγηση⁵⁹.

⁵⁸ Είναι προφανές ότι, μεταξύ των άλλων, ο χρόνος και, ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων σχετίζεται άμεσα με το αν η αξιολόγηση είναι στατική ή δυναμική, με το σκοπό της, οπότε βέβαια αναγκαστικά και με το αν η λειτουργία της έχει χροιά διαμορφωτική ή αναδρομική.

⁵⁹ α) Ο τρόπος με τον οποίο θα **αναλυθούν** τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί κατά τις διαδικασίες αξιολόγησης είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων, μεταξύ των οποίων αναφέρονται ενδεικτικά οι παρακάτω:

1. ποιος ήταν ο σκοπός της αξιολόγησης,
2. με ποιο τρόπο συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα,
3. τί είδους δεδομένα είναι αυτά,
4. ποιοι θα κάνουν χρήση αυτών των δεδομένων,
5. σε τί μορφή είναι επιθυμητό να εμφανιστούν τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης,
6. ποια μέσα και ποια υποστήριξη έχει εξασφαλιστεί γι' αυτή την αξιολόγηση,
7. ποιος αναμένει τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής και, φυσικά, ποιος την προκάλεσε κτλ.

Γενικά, πάντως, οι τρόποι επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν είναι οι ίδιοι που χρησιμοποιούνται και στην επιστημονική μεθοδολογία έρευνας στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και επιστημών του ανθρώπου και της αγωγής.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει με τρόπο ανεπίσημο ή με τρόπο τυπικό και επίσημο. Συνήθως γίνεται το δεύτερο. Συντάσσεται μια επίσημη γραπτή έκθεση αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Η έκθεση αυτή δεν είναι ένα απλό κείμενο. Είναι μια οργανωμένη παρουσίαση, η οποία έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, ενώ κατά τη σύνταξη της ακολουθήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες αρχές.

Γενικά, πάντως, συνήθεις τρόποι και μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, επίσημοι, ανεπίσημοι ή σε συνδυασμό, είναι οι παρακάτω.

- Γραπτές εκθέσεις (αρχικές, τελικές, ενδιάμεσες, έκτακτες, ειδικές κτλ.).
- Προφορικές ενημερώσεις σε διάφορα σημεία της εξέλιξης της αξιολόγησης.
- Φωτογραφικό υλικό.
- Μαγνητοφωνημένες περιγραφές ή συνεντεύξεις.
- Παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων σε οργανωμένες ημερίδες-συναντήσεις, με χρήση διαφόρων μέσων και υλικών (ταινιών, διαφανειών, μαγνητοφωνήσεων, πινάκων, φιλμ, μαγνητοσκοπήσεων, ακόμη και πολυμέσων, διαγράμματα, απεικονίσεις).
- Εκθέσεις προϊόντων της αξιολόγησης.
- Άλλα μέσα, άλλοι τρόποι και διάφοροι κατά περίπτωση συνδυασμοί.

10.11.3. Η Έκθεση Αξιολόγησης

Όταν τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης παρουσιάζονται γραπτά, τότε λέγεται ότι υποβάλλονται μέσω μιας έκθεσης αξιολόγησης. Η έκθεση αυτή μπορεί να είναι «τελική» ή να είναι «έκθεση προόδου»⁶⁰.

(α) Η Έκθεση Προόδου: Η «έκθεση προόδου», όπως από τον τίτλο της υποδηλώνεται, είναι μια ενδιάμεση έκθεση που έχει σκοπό να παρουσιαστούν στον υπεύθυνο επόπτη (φορέα, χρηματοδότη, εποπτεύουσα υπηρεσία, προϊστάμενο κτλ.) στοιχεία σχετικά με την πρόοδο του έργου της αξιολόγησης. Συνήθως οι εκθέσεις αυτές είναι σύντομες, και περιέχουν τα στοιχεία εκείνα μέσω των οποίων ο εποπτεύων βεβαιώνεται ότι όλα βαίνουν καλώς, ότι τα προβλεπόμενα υλοποιούνται σύμφωνα με τον προγραμματισμό (ή, αντίθετα, αν υπάρχουν ανάγκες για τροποποιήσεις, τί προβλήματα υπάρχουν, τί χρειάζεται για ν' αντιμετωπισθούν κτλ.).

(β) Η Τελική Έκθεση: Η τελική έκθεση υποβάλλεται σε προκαθορισμένο χρόνο και προφανώς μετά την ολοκλήρωση της αξιολογικής προσπάθειας. Έχει συγκεκριμένη δομή (αν και όχι οπωσδήποτε απόλυτα τυποποιημένη) και συγκεκριμένο περιεχόμενο, που προσδιορίζονται εν πολλοίς από την καθιερωμένη πρακτική σύνταξης τέτοιων εκθέσεων και από τις ειδικότερες προδιαγραφές της κάθε ειδικής αξιολόγησης.

(γ) Ειδικές Εκθέσεις: Κάποτε, στην πορεία μιας αξιολόγησης μπορεί να διαπιστωθεί ότι είναι αναγκαίο να υποβληθούν κάποιες (σύντομες) ειδικές εκθέσεις επί ειδικών όψεων του οργανισμού ή του προγράμματος που αξιολογείται. Σκοπός τους είναι να δοθεί στους υπεύθυνους έγκαιρη ανατροφοδότηση για άμεσες παρεμβάσεις βελτίωσης, τροποποίησης δράσης κτλ.⁶¹

Αρχές στη Σύνταξη μιας Έκθεσης

Ανεξάρτητα από το ποια έκθεση είναι, κατά τη σύνταξη της είναι χρήσιμο να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές, μερικές από τις οποίες σκιαγραφούμε παρακάτω.

1. Όσο λιγότερα άτομα ή στάδια ή κλιμάκια παρεμβάλλονται μεταξύ διατύπωσης των ευρημάτων της αξιολόγησης, της διατύπωσης των όποιων προτάσεων και της ενεργοποίησης των μηχανισμών διόρθωσης και βελτίωσης, τόσο μειώνονται και οι κίνδυνοι να μην ενεργοποιηθούν ποτέ οι μηχανισμοί αυτοί!
2. Η παρουσίαση πρέπει να είναι σύμφωνη με τις προδιαγραφές που έχουν αποφασιστεί κατά τη

⁶⁰ Αν το πρόγραμμα είναι μακρόχρονο, συνήθως απαιτούνται περισσότερες της μιας εκθέσεις προόδου, σε χρονικά σημεία που έχουν οριστεί στην προκήρυξη.

⁶¹ Αν η αξιολόγηση έγινε ως αποτέλεσμα πρότασης του αξιολογητή, τότε υπάρχει και μι τρίτη κατηγορία έκθεσης: η εισηγητική έκθεση. Πρόκειται για το κείμενο με το οποίο συγκεκριμένος εισηγητής «εισηγείται» την πραγματοποίηση της αξιολόγησης. Προφανώς, με μια τέτοια έκθεση δεν παρουσιάζονται αποτελέσματα. Στην καλύτερη περίπτωση διαγράφεται η ελπίδα ότι θα προκύψουν συγκεκριμένα αποτελέσματα.

- σχεδίαση της αξιολόγησης.
3. Η παρουσίαση πρέπει να έχει τέτοια μορφή, ώστε να είναι απόλυτα επιβοηθητική σ' εκείνους που θα τη διαβάσουν και θα τη χρησιμοποιήσουν. Να είναι κατανοητή σ' αυτούς, να είναι εύληπτη στους φυσικούς αποδέκτες της.
 4. Το μήκος της έκθεσης παίζει σημαντικό ρόλο, το ίδιο και η δομή της. Υπερβολικά μεγάλη ή υπερβολικά συνοπτική έκθεση μπορεί να μη διαβαστεί ποτέ ή να μην είναι αρκετά κατατοπιστική.
 5. Πρέπει να έχει μορφή και εμφάνιση τέτοια, που να ενθαρρύνει το χρήστη να τη διαβάσει. Όχι να τον αποθαρρύνει.
 6. Καλύτερη έκθεση είναι εκείνη που περιέχει τις χρησιμότερες πληροφορίες με τον ευκολότερο τρόπο και που διευκολύνει σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση των αποτελεσμάτων. Δηλαδή, δεν υπάρχει μια μορφή έκθεσης που να είναι πάντοτε και για όλες τις περιπτώσεις ή καταλληλότερη.
 7. Η έκθεση πρέπει να υποβάλλεται έγκαιρα, πριν είναι «κατόπιν εορτής» για τη χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων. Γενικότερα, πρέπει να υποβάλλεται στο σωστό χρόνο.
 8. Η έκθεση πρέπει να είναι τέτοια που να διευκολύνει την ευρύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικείμενου αξιολόγησης. Μετά την ανάγνωση της έκθεσης ο χρήστης πρέπει να ξέρει γι' αυτό που αξιολογήθηκε περισσότερο απ' όσα ήξερε πριν τη διαβάσει.
 9. Πρέπει, κατά τη σύνταξη της έκθεσης, να λαμβάνονται υπόψη και μάλιστα πολύ σοβαρά μερικές λεπτομέρειες και μερικοί παράγοντες που ισχύουν στην κάθε κατάσταση αξιολόγησης, και που μπορεί να επηρεάσουν τη χρήση της έκθεσης.
 10. Κατά τη σύνταξη της έκθεσης δεν πρέπει να αγνοηθούν κάποιες αξίες, κάποιες συνήθειες, κάποιες παραδόσεις κτλ., που ισχύουν στη συγκεκριμένη περίπτωση. Δεν πρέπει η έκθεση να οδηγήσει σε ρήξεις, προστριβές, εχθρότητες κτλ.
 11. Κάθε έκθεση πρέπει να περιέχει βασικές πληροφορίες που είναι χρήσιμες για την εξαγωγή συμπερασμάτων για την αξιοπιστία της. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να μη συσχετίζει τους σκοπούς της αξιολόγησης με τη μεθοδολογία της, με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, με τους φορείς από τους οποίους αντλήθηκαν δεδομένα (δείγματα) και φυσικά δεν μπορεί να μην περιέχει αναλυτική ή και συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων της. Συνήθως δε ακολουθεί διατύπωση προτάσεων. Άλλοτε χρειάζεται να επισυνάπτεται και πρωτογενές υλικό στήριξης ή αποδεικτικό του περιεχομένου της έκθεσης.
 12. Μια καλή έκθεση πρέπει κάποτε να προσφέρει και ερεθίσματα για τις βελτιώσεις που είναι απαραίτητες. Άλλοτε απαιτείται και «σχέδιο βελτίωσης» ως μέρος της έκθεσης.

Δομή και Περιεχόμενο της Παρουσίασης

Όπως σημειώθηκε ήδη, πέρα από την τυπική δομή και το τυπικό περιεχόμενο μιας έκθεσης, η δομή και το περιεχόμενο της κάθε συγκεκριμένης έκθεσης αξιολόγησης πρέπει να φέρουν τη σφραγίδα των ειδικών προδιαγραφών της ειδικής κατά περίπτωση αξιολόγησης. Οι ειδικές αυτές προδιαγραφές είτε έχουν αποσαφηνιστεί εξ αρχής και έχουν προσδιοριστεί (π.χ. στη σύμβαση) είτε είναι ευνόητες επειδή αντιστοιχούν ακριβώς στα ειδικά χαρακτηριστικά της κάθε κατάστασης αξιολόγησης⁶².

Μερικά στοιχεία, πάντως, που δεν μπορούν να λείπουν από μια έκθεση είναι τα παρακάτω.

1. Στοιχεία σχετικά με τον αξιολογητή.
2. Στοιχεία σχετικά με τα αντικείμενα και τους σκοπούς της αξιολόγησης.
3. Στοιχεία σχετικά με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε.
4. Στοιχεία σχετικά με το είδος των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν και την ανάλυση που έγινε.
5. Στοιχεία σχετικά με τα ευρήματα και τις ερμηνείες των δεδομένων.
6. Προτάσεις και σχέδιο δράσης για βελτίωση.

Ακόμη, συνήθως στην αρχή της έκθεσης μετά τα εισαγωγικά στοιχεία τοποθετείται μια σύντομη σύνοψη (executive summary) της αξιολόγησης, που δεν είναι τίποτε άλλο από μια περιληπτική παρουσίαση της όλης προσπάθειας. Ο σκοπός αυτής της σύνοψης είναι προφανής: να δώσει τη δυνατότητα μιας εισαγωγικής ενημέρωσης σε καθέναν απ' τους αποδέκτες που δεν έχει το χρόνο να διαβάσει μια εκτενέστερη έκθεση.

⁶² Υπάρχουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με ειδικές καταστάσεις αξιολόγησης.

Τέλος, κατά κανόνα την έκθεση τη συνοδεύει, σε μορφή παραρτήματος ή ξεχωριστού συνοδευτικού υλικού, κάθε υλικό τεκμηρίωσης το οποίο κρίνεται ότι μπορεί να είναι κατά περίπτωση χρήσιμο στον αποδέκτη προκειμένου να βοηθηθεί να κατανοήσει πληρέστερα το περιεχόμενο της έκθεσης ή να εμβαθύνει σ' αυτό.

Άλλα Χαρακτηριστικά της Παρουσίασης

Κάθε έκθεση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης συντάσσεται με βάση κάποιους κανόνες, οι οποίοι απορρέουν από επιθυμητά ειδικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περίπτωσης.

Μερικά χαρακτηριστικά, πιο πολύ γενικής χρησιμότητας σχετίζονται με τα παρακάτω:

- (1) Ύφος και Γλώσσα:** Το ύφος γραφής και γενικά η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε μια έκθεση αξιολόγησης είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως (α) μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην αξιολόγηση, (β) ποιος θα διαβάσει και θα χρησιμοποιήσει την έκθεση και τ' αποτελέσματα και τί ειδικότερες γνώσεις και ικανότητες κατανόησης έχει, (γ) αντικείμενο που αξιολογήθηκε κ.ο.κ.
- (2) Μορφή:** Όπως ήδη ειπώθηκε, κατά κανόνα τ' αποτελέσματα δίνονται γραπτά. Το αν τώρα θα είναι ένα δακτυλογραφημένο κείμενο (ποτέ χειρόγραφο), ή αν θα δοθεί και σε δισκέτα ή κάποτε και σε άλλες μορφές προσδιορίζεται από τελείως ειδικές συνθήκες και τεχνικές δυνατότητες στον αξιολογητή ή στον αποδέκτη και στην χρήση των αποτελεσμάτων.

10.11.4. Τελικές παρατηρήσεις για την Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, ιδίως των τελικών μέσω της τελικής έκθεσης, κάποτε κρύβει απρόσμενες παγίδες και εγκυμονεί κινδύνους για την αξιολόγηση. Μερικές ακόμη σκέψεις για αποφυγή τέτοιων κινδύνων είναι και οι παρακάτω:

1. Είναι χρήσιμο να υπάρχει προϊδέαση του αποδέκτη, του πελάτη κτλ. Σε σχέση με τα ευρήματα της αξιολόγησης, ώστε να μην είναι απροετοίμαστος όταν διαβάσει την έκθεση αξιολόγησης. Στην περίπτωση της δυναμικής αξιολόγησης αυτό είναι κάτι που επιτυγχάνεται με τη συνεχή ανατροφοδότηση.
2. Είναι καλύτερα να έχουν προηγηθεί προφορικές συνεννοήσεις και συζητήσεις με τον πελάτη, τον αξιολογούμενο, τον αποδέκτη κτλ. πριν αιφνιδιαστεί με το περιεχόμενο μιας γραπτής έκθεσης.
3. Ο αξιολογούμενος οργανισμός είναι καλό, αφού ενημερωθεί για τα ευρήματα της αξιολόγησης, να έχει την ευκαιρία να απαντήσει, να σχολιάσει, να διευκρινίσει κτλ. σε σχέση με κάποια στοιχεία του περιεχομένου της έκθεσης.
4. Στη γραπτή έκθεση είναι πολύ σημαντικό να προσεχθεί η γλώσσα που χρησιμοποιείται. Κάποτε απρόσεκτες ή απόλυτες διατυπώσεις προκαλούν μεγαλύτερα προβλήματα από την ουσία του περιεχομένου της αξιολόγησης.
5. Κάποτε στη σύνταξη μιας έκθεσης, που κατά κανόνα επιχειρείται σε περιορισμένα χρονικά όρια, γίνονται λάθη σχετικά με την πραγματικότητα του οργανισμού που αξιολογείται. Είναι λοιπόν χρήσιμο πριν επισημοποιηθεί η έκθεση, να διαβαστεί και από κάποιο συνεργάτη του οργανισμού και, αν χρειάζεται, να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις.

10.11.5. Αποδέκτες των Αποτελεσμάτων

Μέσα στις διαδικασίες σχεδιασμού της αξιολόγησης έχει προκαθοριστεί ποιοι θα είναι οι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της.

Αναμφίβολα, κοινωνοί των αποτελεσμάτων και αποδέκτες της ανατροφοδότησης είναι όλοι οι εμπλεκόμενοι στην αξιολόγηση ως αξιολογούμενοι (π.χ. δάσκαλοι) αλλά και εκείνοι που την προκάλεσαν (π.χ. ηγεσία, διευθυντές). Ο τρόπος, εξάλλου, με τον οποίο έχει προβλεφθεί να επιχειρηθούν οι βελτιώσεις ή να ληφθούν αποφάσεις οριοθετεί και τις κατευθύνσεις προς τις οποίες προωθούνται τ' αποτελέσματα.

Μια παράμετρος που δεν πρέπει να αγνοηθεί εδώ είναι αυτή που σχετίζεται με την **εμπιστευτικότητα** κάποιων ατομικών πληροφοριών που προέκυψαν απ' τη διαδικασία της αξιολόγησης. Δεν είναι δυνατόν ν' αποκαλύπτονται προσωπικές πληροφορίες προς οποιονδήποτε χωρίς τη συγκατάθεση του άμεσα ενδιαφερόμενου προσώπου και, φυσικά, της πηγής (αν είναι πρόσωπο ή υπηρεσία).

Έχει τονιστεί κατ' επανάληψη ότι, τουλάχιστον όπου αξιολογούνται άτομα, είναι αδιανόητο να μην ακολουθεί μια συνέντευξη ανατροφοδότησης με τα άτομα που αξιολογήθηκαν. Κατά τη συνέντευξη αυτή συζητούνται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση.

Ο Netusil (1983) συνοψίζει σε τρεις τις συνήθεις μορφές συμπεριφοράς κατά τη συνέντευξη αυτή⁶³:

- Την πρώτη την αποκαλεί προσέγγιση «**ανακοίνωσης**», γιατί βασικός σκοπός του αξιολογητή είναι ν' ανακοινώσει στον αξιολογούμενο τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης με τρόπο πειστικό χωρίς να προκαλέσει αντιρρήσεις ή αντιδράσεις.
- Τη δεύτερη την αποκαλεί προσέγγιση «**ανταλλαγής**», γιατί βασικός σκοπός του αξιολογητή είναι αφενός να ενημερώσει τον αξιολογούμενο σχετικά με τα ευρήματα της αξιολόγησης, ενώ αφετέρου να δώσει την ευκαιρία στον δεύτερο να διατυπώσει τις δικές του σκέψεις.
- Την τρίτη προσέγγιση, τέλος, την αποκαλεί προσέγγιση «**επίλυσης προβλημάτων**», επειδή βασικός σκοπός της συνέντευξης είναι ν' αναζητηθούν λύσεις στα προβλήματα που ανεφάνησαν ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης.

Από τις τρεις αυτές προσεγγίσεις προφανώς ο Netusil ως χρησιμότερη θεωρεί την τρίτη.

Έχει κατά κόρον τονιστεί σε διάφορα σημεία ότι άξονας της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση για βελτίωση. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, της αξιολόγησης θα προωθηθούν προς οποιαδήποτε κατεύθυνση, προς οποιαδήποτε άτομα ή προς οποιεσδήποτε υπηρεσίες χρειάζεται στο πλαίσιο αυτής της αρχής.

Συνοψίζοντας, τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης, ανάλογα πάντα με το είδος της και το σκοπό της, μπορεί να απευθύνονται σε ομάδες ατόμων όπως είναι οι παρακάτω.

1. Οι μαθητές. Αν πρόκειται για αξιολογήσεις μαθητών είναι λογικό να πληροφορούνται αυτοί πρώτοι τα αποτελέσματα, ιδίως σε δυναμική μορφή. Σε πολλές περιπτώσεις αξίζει να ενημερώνονται και για την αξιολόγηση και άλλων συντελεστών και παραγόντων της εκπαίδευσης.
2. Εκπαιδευτικοί και γενικά προσωπικό της εκπαίδευσης ή περί την εκπαίδευση.
3. Διευθυντικά, εποπτικά, συμβουλευτικά κτλ. στελέχη. Γενικότερα η ηγεσία της εκπαίδευσης, όπου παίρνονται αποφάσεις.
4. Οι αξιολογητές. Γενικά ο φορέας αξιολόγησης.
5. Οι χρηματοδότες της αξιολόγησης ή αυτοί που την παρήγγειλαν.
6. Οι γονείς των μαθητών.
7. Το ευρύτερο κοινό.

⁶³ Πρόκειται για τους αγγλικούς όρους (α) tell-and-sell, (β) tell-and-listen, (γ) problem-solving

10.12. ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με πολλούς τρόπους και σε πολλά σημεία έχει τονιστεί ότι στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της αξιολόγησης εντάσσεται και η ανάγκη αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Τρία είναι τα κύρια ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση αυτή: (α) ποιες αρχές πρέπει να τηρούνται⁶⁴, (β) ποιος πρέπει/είναι ανάγκη να χρησιμοποιεί τ' αποτελέσματα και (γ) για ποιον ακριβώς σκοπό πρέπει να τα χρησιμοποιεί.

Στη συνέχεια θα συνοψιστούν μερικές τελικές σκέψεις και αρχές, σχετικές με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

1. **Χρήστες** των αποτελεσμάτων είναι πολλοί, που φυσικά διαφοροποιούνται από περίπτωση σε περίπτωση. Είναι όμως δυνατόνοι χρήστες αυτοί να θεωρηθούν ότι ανήκουν σε μια από τις τρεις ακόλουθες ομάδες:

- (α) αυτούς για τους οποίους έγινε η αξιολόγηση,
- (β) αυτούς που διενέργησαν την αξιολόγηση, και
- (γ) αυτούς στους οποίους έγινε αξιολόγηση.

α) Στην πρώτη ομάδα ανήκουν πρόσωπα ή υπηρεσίες, και είναι αυτοί που στην ουσία προκάλεσαν την αξιολόγηση ή για λογαριασμό των οποίων έγινε. Τα άτομα της ομάδας αυτής είναι που, μέσω των σωστών αποφάσεων, θα επινοήσουν μηχανισμούς για δρομολόγηση των κατάλληλων αλλαγών για βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας ως αποτέλεσμα των ευρημάτων της αξιολόγησης⁶⁵.

β) Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι κύριοι και δευτερεύοντες ενεργοί φορείς της αξιολόγησης. Όλοι εκείνοι, δηλαδή, που διεξήγαγαν την αξιολόγηση. Ο ρόλος των ατόμων αυτών δεν τελειώνει με τη σύνταξη και υποβολή της τελικής έκθεσης. Μάλιστα, πολλά άτομα της ομάδας αυτής είναι ίδια με εκείνα της πρώτης και ίσως και της τρίτης! Ανήκουν, ακόμη, όλοι εκείνοι που χρησιμοποιήθηκαν για τους σκοπούς της αξιολόγησης. Λειτουργήσαν, δηλαδή, (και) ως ουδέτεροι φορείς αξιολόγησης.

γ) Στην τρίτη ομάδα ανήκουν τα άτομα που αξιολογήθηκαν τα ίδια ή που είναι υπεύθυνα για υπηρεσίες, υλικά, μέσα, δραστηριότητες, μονάδες κτλ. που αξιολογήθηκαν.

Όλα τα άτομα των κατηγοριών αυτών (και οι υπηρεσίες βέβαια) είναι λογικά αποδέκτες (και χρήστες ως το ένα ή το άλλο σημείο) των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

Οι παραπάνω αποδέκτες ή χρήστες των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης τα χρησιμοποιούν με διαφορετικό κατά ομάδα ή και περίπτωση **τρόπο**. Σε κάποιες περιπτώσεις άτομα ή ομάδες ατόμων μπορεί να γίνουν δέκτες μέτρων που είναι αποτέλεσμα της αξιολόγησης (π.χ. επιμορφωτικά σεμινάρια σε τομείς στους οποίους εμφανίστηκαν αδυναμίες), κι αυτή είναι η πραγματική έννοια της ανατροφοδότησης-διόρθωσης.

⁶⁴ α. Δεν νοείται να πραγματοποιείται μια αξιολόγηση χωρίς να έχει προσδιοριστεί ο σκοπός για τον οποίον πραγματοποιείται. Η αξιολόγηση, δηλαδή, είναι ένα εργαλείο για την υλοποίηση συγκεκριμένου σκοπού. Αυτός ο σκοπός είναι ανάγκη να είναι σαφής.

β. Πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν λοιπόν τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης εκπηγάζει ακριβώς από το σκοπό για τον οποίο διενεργείται.

γ. Θα ήταν τραγικό να διενεργείται μια αξιολόγηση και τ' αποτελέσματα της να μην τα αξιοποιεί κανείς, ούτε καν εκείνος που την παρήγγειλε!

⁶⁵ Κι εδώ είναι που βρίσκονται τα λεπτά και ίσως δύσκολα σημεία του όλου εγχειρήματος: στην εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων από την αξιολόγηση, στη λήψη σωστών και άμεσων αποφάσεων, στην προώθηση τους και υλοποίηση τους, στην εξουδετέρωση πιθανών ορατών ή μη αντιδράσεων, στο βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, στην πρόληψη τριβών λόγω των ευρημάτων, στην εξασφάλιση της αποδοχής του σχεδιασμού και των αλλαγών, στη συζήτηση των αποτελεσμάτων (ιδίως των όχι ευχάριστων) με τις διάφορες ομάδες προσωπικού κ.κ.

Αντίστοιχα διαφοροποιούνται και οι **σκοποί** για τους οποίους χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα.

Τονίζεται, για μια τελευταία φορά, ότι η χειρότερη εξέλιξη σε μια αξιολόγηση είναι να μη χρησιμοποιηθούν τ' αποτελέσματα της για κανένα σκοπό με κανένα τρόπο!

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η κάθε ομάδα χρηστών των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης μπορεί να αξιοποιεί τ' αποτελέσματα αυτά με διαφορετικό τρόπο, πάντοτε στο πλαίσιο που προβλέπεται από τους σκοπούς για τους οποίους έγινε η αξιολόγηση. Κάποτε ίσως και πέρα και έξω απ' τους σκοπούς αυτούς.

Στον πίνακα 7 που ακολουθεί φαίνονται μερικές ενδεικτικές ιδέες σχετικά με τις πιθανές χρήσεις των αποτελεσμάτων αυτών.

Πίνακας 7.
Πιθανές Χρήσεις των Αποτελεσμάτων Ανά Ομάδα Χρηστών

ΠΙΘΑΝΟΙ ΧΡΗΣΤΕΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	ΠΙΘΑΝΟΣ ΣΚΟΠΟΣ/ΛΟΓΟΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ
1. Αυτοί που αποφάσισαν την αξιολόγηση, τη χρηματοδότησαν ή την παρήγγειλαν	α. Για να βεβαιωθούν ότι ο σκοπός τους επετεύχθη β. Για να νομιμοποιήσουν τη δαπάνη γ. Για να υποστηρίξουν την ενέργεια που αξιολογείται δ. Για να εντάξουν την ενέργεια σ' έναν ευρύτερο σχεδιασμό ε. Για να πάρουν αποφάσεις στ. Για να συμπληρώσουν ελλείψεις, ν' αντιμετωπίσουν ανάγκες, να βελτιώσουν λειτουργίες κοκ. κτλ.
2. Αυτοί που οργάνωσαν και διεξήγαγαν την αξιολόγηση	α. Για να καταλήξουν σε συμπεράσματα για την αξία του μέτρου που αξιολογείται β. Για να συγκεντρώσουν ερευνητικά αξιολογικά δεδομένα γ. Για να στηρίξουν προτάσεις σχετικές με αλλαγές, μεταρρυθμίσεις κτλ. κτλ.
3. Αυτοί που αξιολογήθηκαν	α. Για να βελτιώσουν τη λειτουργία του οργανισμού που αξιολογήθηκε β. Για ατομική-επαγγελματική ανάπτυξη γ. Για να θεμελιώσουν τη βελτίωση τους δ. Για να πάρουν αποφάσεις κτλ.
4. Οι πελάτες των προϊόντων	α. Για να κρίνουν την ποιότητα τους κτλ.

10.13. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Είτε πρόκειται για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είτε για την αξιολόγηση ενός μέρους του, ή ενός προγράμματος, μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας ή ενός εκπαιδευτικού μέτρου, υπάρχει πάντοτε το ερώτημα της ποιότητας, της ορθότητας, της χρησιμότητας κτλ. αυτής της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια, και η ίδια η αξιολόγηση υπόκειται σε αξιολόγηση, αποτελεί κι η ίδια ένα αντικείμενο αξιολόγησης. Ο Scriven είχε επινοήσει γι' αυτή την αξιολόγηση τον ειδικό τίτλο «**μετα-αξιολόγηση**», όρος ο οποίος είχε αρκετά κοινά στοιχεία με την «**δευτερογενή αξιολόγηση**» που είχε προτείνει ο Cook (1974)⁶⁶.

Δεν είναι δεδομένο ότι κάθε προβλεπόμενο σύστημα αξιολόγησης είναι σχεδιασμένο σωστά, όπως δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι κάθε διαδικασία αξιολόγησης, όσο καλά κι αν έχει σχεδιαστεί, υλοποιείται σωστά και ότι τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι σε κάθε περίπτωση επιτυχή και οι προτάσεις που στηρίζονται σ' αυτά είναι οπωσδήποτε ορθές.

⁶⁶ Για την αξιολόγηση της αξιολόγησης βλ. γενικά ακόμη στους Harlem & Elliot 1982, Guba & Lincoln 1983, Hopkins 1989, McCormick 1982, Worthen & Sanders 1989, Gipps 1994, Gallegos 1994, Jaeger 1994. Μια πολύ ενδιαφέρουσα «ερευνητική αξιολόγηση» πραγματοποιήθηκε το 1991 (βλ. Gallegos 1994) στο CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation) με σκοπό τη μετα-αξιολόγηση των μοντέλων χολικής αξιολόγησης που βρίσκονται από το 1991 σε χρήση στις ΗΠΑ.

Για να εξασφαλιστεί ότι τα παραπάνω δεν θα συμβούν, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται για εκτενή προγράμματα και μάλιστα όταν πρόκειται μετά την αξιολόγηση να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις, αξιοποιούνται διαδικασίες μετα-αξιολογήσεων. Μάλιστα, οι μεγάλης έκτασης αξιολογήσεις (πρέπει οι ίδιες να) προβλέπουν στο σχεδιασμό τους διαστάσεις μετα-αξιολόγησης.

Στις ΗΠΑ η μετα-αξιολόγηση αναπτύσσεται από τη δεκαετία του εξήντα, οπότε εμφανίζονται και οι πρώτοι κατάλογοι με κριτήρια για την αξιολόγηση των αξιολογήσεων. Η κίνηση της μετα-αξιολόγησης συνετέλεσε τα μέγιστα στην επιστημονικοποίηση της αξιολόγησης.

Η μεγάλη, όμως, ώθηση στο θέμα αυτό δόθηκε στις ΗΠΑ το 1981, οπότε δημοσιεύθηκαν τα αποτελέσματα εργασίας της Μικτής Ομάδας για τα Κριτήρια Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με τίτλο Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials (Κριτήρια για τις Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Σχεδίων και Υλικών) (Joint Committee 1981). Η έκδοση αυτή έπαιξε σημαντικότατο ρόλο στην εξέλιξη της σκέψης αλλά και της πρακτικής σε σχέση με την αξιολόγηση της αξιολόγησης.

Τα 30 κριτήρια της Μικτής Επιτροπής καταχωρούνται (σε απλή αναφορά τίτλου) στον παρακάτω πίνακα 8.

Τα κριτήρια αυτά είναι ενταγμένα σε τέσσερις ενότητες:

- εκείνα που σχετίζονται με τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης⁶⁷,
- εκείνα που σχετίζονται με την εφικτότητα της αξιολόγησης⁶⁸,
- εκείνα που σχετίζονται με την νομιμότητα και ορθότητα διεξαγωγής της αξιολόγησης⁶⁹ και,
- εκείνα που σχετίζονται με την ακρίβεια της⁷⁰.

Πίνακας 8.

Τα 30 Κριτήρια Αξιολόγησης της Αξιολόγησης⁷¹

A. Ενότητα Πρώτη: Κριτήρια Χρήσης
A1. Έντοπισμός του αποδέκτη-πελάτη.
A2. Αξιοπιστία (πιστευτότητα) του αξιολογητή.
A3. Προσδιορισμός του φάσματος και επιλογή των πληροφοριών.
A4. Αξιολογική ερμηνεία.
A5. Σαφήνεια έκθεσης.
A6. Προώθηση/Αξιοποίηση (διάχυση) της έκθεσης
A7. Χρονικότητα της έκθεσης
A8. Επίδραση της αξιολόγησης
B. Ενότητα Δεύτερη: Κριτήρια Εφικτότητας/Σκοπιμότητας
B1. Πρακτικότητα διαδικασιών.
B2. Πολιτική βιωσιμότητα.
B3. Οικονομικότητα - Αποτελεσματικότητα.
Γ. Ενότητα Τρίτη: Κριτήρια Νομιμοποίησης
Γ1. Προσδιορισμός-τήρηση τυπικών υποχρεώσεων.
Γ2. Αποφυγή σύγκρουσης ενδιαφερόντων.
Γ3. Πληρότητα και εντιμότητα παρουσίασης.
Γ4. Σεβασμός του δικαιώματος του κοινού στην ενημέρωση.

⁶⁷ Τα κριτήρια χρήσης στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν ότι μια αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί για να υπηρετήσει τις συγκεκριμένες ανάγκες συγκεκριμένου αποδέκτη (audience).

⁶⁸ Τα κριτήρια εφικτότητας στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν ότι μια αξιολόγηση θα είναι ρεαλιστική, συνετή, έξυπνη (διπλωματική) και οικονομική

⁶⁹ Τα κριτήρια νομιμοποίησης στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν ότι μια αξιολόγηση θα διεξαχθεί νόμιμα, θα διέπεται από κανόνες ηθικής δεοντολογίας, και δεν θα παραβλέπει την ωφέλεια εκείνων που εμπλέκονται στην αξιολόγηση και εκείνων που επηρεάζονται από τα αποτελέσματα της.

⁷⁰ Τα κριτήρια ακριβείας στοχεύουν στο να εξασφαλίσουν ώστε μια αξιολόγηση θα συγκεντρώσει και θα παρουσιάσει τεχνικά επαρκείς πληροφορίες σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου αξιολόγησης, οι οποίες θα προσδιορίζουν την αξία του.

⁷¹ Παραφρασμένα από τους Worthen & Sanders 1987.

Γ5. Σεβασμός των δικαιωμάτων των αξιολογουμένων.
Γ6. Σεβασμός στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις.
Γ7. Ισόρροπη παρουσίαση αποτελεσμάτων.
Γ8. Διαχειριστική υπευθυνότητα.
Δ. Ενότητα Τέταρτη: Κριτήρια Ακριβείας
Δ1. Επάρκεια προσδιορισμού του αντικειμένου αξιολόγησης.
Δ2. Επαρκής ανάλυση του πλαισίου της αξιολόγησης.
Δ3. Περιγραφή σκοπών και μεθοδολογίας.
Δ4. Επάρκεια πηγών πληροφόρησης.
Δ5. Εγκυρότητα μετρήσεων.
Δ6. Αξιοπιστία μετρήσεων.
Δ7. Συστηματικότητα ελέγχου των δεδομένων.
Δ8. Ανάλυση ποσοτικών πληροφοριών.
Δ9. Ανάλυση ποιοτικών πληροφοριών.
Δ10. Τεκμηρίωση συμπερασμάτων.
Δ11. Αντικειμενικότητα παρουσίασης των αποτελεσμάτων.

Δύο είναι οι **γενικοί τρόποι** με τους οποίους εξασφαλίζεται ότι θα γίνει αξιολόγηση μιας αξιολόγησης. Αυτοί οδηγούν σε δύο διαφορετικά συστήματα μετα-αξιολόγησης, την «ενσωματωμένη» και την «ανεξάρτητη» μετα-αξιολόγηση.

α. Η ενσωματωμένη μετα-αξιολόγηση «ενσωματώνεται» στο ίδιο το σύστημα αξιολόγησης ενός προγράμματος ως ένα φυσικό αλλά ξεχωριστό μέρος του. Τότε, δηλαδή, που σχεδιάζεται η αξιολόγηση του προγράμματος, ενσωματώνονται και τα μέτρα μετα-αξιολόγησης της. Κατά κανόνα οι αξιολογητές της αξιολόγησης είναι εξωτερικοί, αν και δεν αποκλείονται και άλλες σκέψεις.

β. Η ανεξάρτητη μετα-αξιολόγηση παραγγέλλεται ανεξάρτητα από την αρχική αξιολόγηση, λογικά από εκείνον ο οποίος έχει παραγγείλει και την αρχική, την αξιολόγηση δηλαδή που θα αξιολογηθεί κατά την μετα-αξιολόγηση.

Η εκλογή του τρόπου μετα-αξιολόγησης προσδιορίζει και το πότε πρέπει να ανατίθεται. Φυσιολογικά, δύο είναι τα ενδεχόμενα:

1. Αν είναι ενσωματωμένη μετα-αξιολόγηση, τότε φυσιολογικά ανατίθεται τότε που ανατίθεται και η ίδια η αξιολόγηση που μετα-αξιολογείται.
2. Αν είναι ανεξάρτητη, τότε είναι πιθανόν ή να ανατίθεται συγχρόνως με την αξιολόγηση αλλά ανεξάρτητα απ' αυτήν, ή να ανατίθεται αφού έχει ολοκληρωθεί η πρώτη.

Από τα παραπάνω εύκολα οδηγείται κανείς σε τρεις δυνατότητες σχετικά με το σε ποιον μπορεί να ανατίθεται η αξιολόγηση μιας αξιολόγησης.

1. Η μετα-αξιολόγηση διενεργείται **από τον ίδιο τον αξιολογητή**, αυτόν δηλαδή που διεξήγαγε την αξιολόγηση που αξιολογείται. Αυτό κατά κανόνα ενδείκνυται να γίνεται όταν η μετα-αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη, οπότε εκτιμάται ότι με τη μορφή της εσωτερικής αξιολόγησης θα λειτουργήσει διαμορφωτικά, ώστε μεταξύ των άλλων να εξασφαλιστεί μια καλύτερη αρχική αξιολόγηση.
2. Η μετα-αξιολόγηση διενεργείται **από τους αποδέκτες της**, απ' αυτούς για τους οποίους διενεργήθηκε ή ακόμη και απ' αυτούς που αξιολογήθηκαν κοκ. Αυτός ο τρόπος βέβαια προϋποθέτει γνώσεις και ικανότητες από τη μεριά των αποδεκτών, αλλιώς είναι αδύνατη χωρίς τη χρήση ειδικών συμβούλων.
3. Η μετα-αξιολόγηση διενεργείται **από ειδικούς εξωτερικούς αξιολογητές**, είτε ταυτόχρονα με τη διεξαγωγή της αξιολόγησης είτε μετά το τέλος της.

Η μεθοδολογία στη μετα-αξιολόγηση είναι η ίδια με εκείνη που περιγράφηκε παραπάνω για την αξιολόγηση. Η μεθοδολογία αυτή, απαιτεί μια ξεχωριστή προσαρμογή, ώστε να καλυφθούν και οι όποιες ιδιομορφίες προκύπτουν από το ότι εδώ αξιολογείται μια αξιολόγηση, η οποία μάλιστα κατά κανόνα έχει ήδη ολοκληρωθεί. Συνεπώς:

- Αντικείμενο αξιολόγησης είναι η συγκεκριμένη αξιολόγηση που έχει αποφασιστεί να αξιολογηθεί.

- Οι σκοποί μιας τέτοιας αξιολόγησης μπορεί να είναι διάφοροι. Δύο είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους κατά κανόνα γίνεται. Ο ένας είναι «επιβεβαιωτικός⁷²», και ο άλλος είναι «προληπτικός⁷³».

Στη συνέχεια, εξετάζονται οι ομάδες παραγόντων, στη βάση των οποίων στοιχειοθετούνται τα κριτήρια αξιολόγησης μιας αξιολόγησης.

(1) Τα Χαρακτηριστικά της Καλής Αξιολόγησης: Τα χαρακτηριστικά αυτά έχουν να κάνουν με την ποιότητα της αξιολόγησης και είναι δυνατόν να ενταχθούν σε ομάδες. Ένας τρόπος να ομαδοποιηθούν είναι στη βάση των φάσεων της διαδικασίας αξιολόγησης.

Στη βάση αυτή, εύκολα προκύπτουν οι παρακάτω ομάδες χαρακτηριστικών της αξιολόγησης:

α. Χαρακτηριστικά προετοιμασίας/ανάληψης/εγκατάστασης

β. Χαρακτηριστικά σχεδίασης και προγραμματισμού.

γ. Χαρακτηριστικά υλοποίησης ή εκτέλεσης. Ενδεικτικά χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας είναι τα γενικά τεχνικά χαρακτηριστικά (εξωτερικό και εσωτερικό κύρος, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα, πειστικότητα κτλ.), η τήρηση των βασικών αρχών αξιολόγησης, η πιστότητα εφαρμογής της επιστημονικής μεθοδολογίας, ποιότητα των εκθέσεων, ερμηνεία των ευρημάτων, εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων, διατύπωση σωστών προτάσεων κλπ.⁷⁴

δ. Χαρακτηριστικά αξιοποίησης θεωρούνται εκείνα που σχετίζονται με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, όπως π.χ. η χρήση των αποτελεσμάτων, η αλλαγή που προκύπτει ως συνέπεια της αξιολόγησης, τα μέτρα που λαμβάνονται αντίστοιχα.

ε. Γενικά χαρακτηριστικά θεωρούνται κάποια που δεν είναι εύκολο να ενταχθούν σε κάποια από τις 4 προηγούμενες ομάδες, γιατί αναφέρονται σ' ολόκληρη γενικά την αξιολόγηση⁷⁵. Μια ομάδα χαρακτηριστικών αυτής της ομάδας σχετίζεται με την τήρηση του κώδικα δεοντολογίας (code of ethics, ethical standards)⁷⁶ της αξιολόγησης και γενικά τη συμπεριφορά του αξιολογητή.

(2) Τα Σφάλματα στην Αξιολόγηση: Η αποφυγή, δηλαδή, των λεγόμενων «σφαλμάτων αξιολόγησης» είναι ένα βασικό κριτήριο για την αξιολόγηση μιας αξιολόγησης.

Στο Σχήμα 12 φαίνεται μια γραφική ομαδοποίηση αυτών των σφαλμάτων, τα οποία, για πρακτικούς λόγους, έχουν ενταχθεί σε δύο ομάδες, στα μεθοδολογικά σφάλματα και στα σφάλματα εκτίμησης. Μέσα στο πλαίσιο της κάθε ομάδας, τα ειδικά σφάλματα μπορεί να είναι πάρα πολλά. Τα σφάλματα αυτά καλύπτουν ένα πολύ ευρύ φάσμα, και μπορεί να αναφέρονται σ' όλες τις

⁷² Ο επιβεβαιωτικός σκοπός της μετα-αξιολόγησης σχετίζεται με την πιστοποίηση του κύρους και της αξιοπιστίας της αξιολόγησης που προηγήθηκε. Απλά, γίνεται προκειμένου να διαπιστωθεί αν η αξιολόγηση έγινε σωστά, αν μπορούν στα συμπεράσματα της να στηριχτούν σημαντικές αποφάσεις (π.χ να πραγματοποιηθούν σημαντικές μεταρρυθμίσεις, να δρομολογηθούν επενδύσεις κτλ.).

⁷³ Ο προληπτικός σκοπός, αντίθετα, της μετα-αξιολόγησης σχετίζεται με τις προδρομικές επιπτώσεις που έχει η γνώση του ότι θα πραγματοποιηθεί αξιολόγηση της αξιολόγησης. Μ' άλλα λόγια, η ομάδα που πραγματοποιεί μια αξιολόγηση συμπεριφέρεται πιο υπεύθυνα αν ξέρει ότι η προσπάθεια της θα αξιολογηθεί!

⁷⁴ Οι Guba & Linkoln 1983 προτείνουν τον όρο «αξία αληθείας» αντί του εσωτερικού κύρους και τον όρο «εφαρμοστικότητα» αντί του εξωτερικού κύρους και της γενικευσιμότητας, του όρου «συνέπεια» αντί του αξιοπιστία και «ουδετερότητα» αντί του αντικειμενικότητα. Η Girps (1994) κινούμενη πάνω στη φιλοσοφία του Guba προτείνει τα παρακάτω εναλλακτικά κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

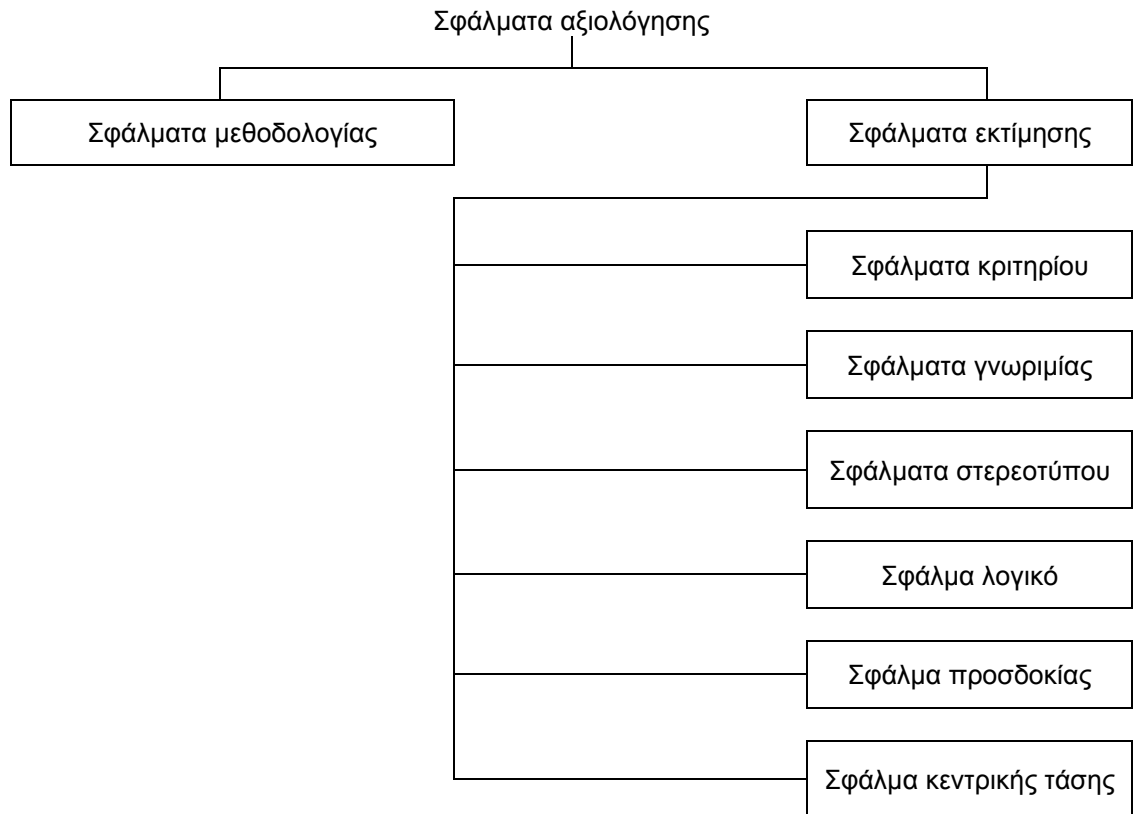
1. Πιστότητα προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα,
2. Συγκρισιμότητα που ειδικότερα επιτυγχάνεται με:
 - α. Συνέπεια με την αξιολόγηση που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί,
 - β. Κοινή Αντίληψη των κριτηρίων αξιολόγησης, και ενιαίος τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης.
3. Αξιοπιστία, δηλαδή πόσο μπορεί να στηρίζεται κανείς σ' αποτελέσματα.
4. Δημόσια εμπιστοσύνη, πόσο δηλαδή το κοινό της έχει εμπιστοσύνη και την πιστεύει.
5. Περιγραφή πλαισίου μέσα στο οποίο διεξήχθη η αξιολόγηση, και
6. Ισότητα, δηλαδή αντανάκλαση ευκαιριών για επίδοση

⁷⁵ Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων χαρακτηριστικών είναι η επίπτωση που έχει στον υπό αξιολόγηση οργανισμό, η ικανοποίηση των σχετιζόμενων συντελεστών, η αποδοχή της από τους ενδιαφερόμενους, η αλλαγή που προέκυψε ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης, η οικονομικότητα (κριτήρια σχέσης κόστους-ωφέλειας), τήρηση των όρων του «συμβολαίου» της αξιολόγησης, η αποτελεσματικότητα (πέτυχε η αξιολόγηση τα επιθυμητά αποτελέσματα), αποδοτικότητα (τα πέτυχε εφαρμόζοντας τον νόμο της οικονομίας).

⁷⁶ Ενδεικτικά, σημαντικές αρχές που θα εντάσσονται σ' ένα κώδικα δεοντολογίας θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- α. Η εντιμότητα απέναντι σε κάθε εμπλεκόμενο.
- β. Το δικαίωμα του αξιολογούμενου σε δίκαιη κρίση.
- γ. Το δικαίωμα του αξιολογούμενου να ξέρει γιατί αξιολογείται.
- δ. Το δικαίωμα του αξιολογούμενου να γνωρίζει ποιος και πώς θα χρησιμοποιήσει τ' αποτελέσματα.
- ε. Το δικαίωμα του κοινού να πληροφορείται τ' αποτελέσματα,
- στ. Το δικαίωμα του αξιολογούμενου σε εμπιστευτικότητα.

φάσεις, από τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό της αξιολόγησης μέχρι τη χρήση των αποτελεσμάτων της. Αυτό που επιχειρείται παρακάτω είναι μια σκιαγράφιση μερικών βασικών σφαλμάτων, που προβάλλονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως συστάδες ή κατηγορίες σφαλμάτων.



Σχήμα 12.
Ταξινόμηση των Σφαλμάτων Αξιολόγησης

1. **Σφάλματα μεθοδολογίας** είναι όλα εκείνα τα οποία σχετίζονται με τις διάφορες όψεις και διαστάσεις της μεθοδολογίας αξιολόγησης. Προφανώς τα πιθανά τέτοια σφάλματα στα οποία μπορεί να υποπέσει ένας αξιολογητής είναι τουλάχιστον εκατοντάδες.
2. Αντίθετα, **σφάλματα εκτίμησης** είναι εκείνα που σχετίζονται με τις εκτιμήσεις που κάνει ο αξιολογητής, ιδίως στο πλαίσιο της «προσωπικής κρίσης» (κρίση αξιολογητή), και μάλιστα περισσότερο ή κυρίως όταν αξιολογεί ανθρώπους.

α. Το σφάλμα κριτηρίου, προέρχεται από την ελαστικότητα και τη σχετικότητα των κριτηρίων καθώς και των μονάδων των μέτρων που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση ποιοτικών χαρακτηριστικών⁷⁷.

β. Το σφάλμα γνωριμίας, αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη στην οποία η κρίση του αξιολογητή επηρεάζεται από προϋπάρχουσες εντυπώσεις σε σχέση με τον αξιολογούμενο. Οι εντυπώσεις αυτές μπορεί να είναι είτε αποτέλεσμα άμεσης γνωριμίας του αξιολογητή με τον αξιολογούμενο, ή αποτέλεσμα πληροφοριών και ενδείξεων που έχει ο αξιολογητής από έμμεσες πηγές. Το σφάλμα γνωριμίας μπορεί να προκαλέσει μετατόπιση της κρίσης του

⁷⁷ Παραδείγματος χάρι, η διαφορά μεταξύ του «άριστος» και του «πολύ καλός», ή του «πολύ συχνά» και του «συχνά» μπορεί να πάρει τόσες τιμές όσοι και οι αξιολογητές.

αξιολογητή προς οποιαδήποτε κατεύθυνση, να έχει δηλαδή η γνωριμία θετική επίδραση⁷⁸ στην εκτίμηση (η βαθμολογία θα είναι ανώτερη από την πρόπρουσα) ή αρνητική⁷⁹ (η βαθμολογία θα είναι κατώτερη από την πρόπρουσα).

γ. Το σφάλμα στερεοτύπου αναφέρεται στις περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η κρίση του αξιολογητή επηρεάζεται από στερεότυπα στα οποία είναι προσκολλημένος.

δ. Το λογικό σφάλμα λαμβάνει συνήθως χώρα όταν δύο ή περισσότερα χαρακτηριστικά αξιολογούνται ταυτόχρονα. Ο αξιολογητής τείνει να θεωρεί ισοδύναμα τα χαρακτηριστικά αυτά, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι ισοδύναμα.

ε. Το σφάλμα προσδοκίας σχετίζεται με το λεγόμενο «**Φαινόμενο Πυγμαλίων**» και αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη στην οποία η κρίση του αξιολογητή επηρεάζεται από τις προσδοκίες που έχει από τον κάθε αξιολογούμενο.

στ. **Το σφάλμα κεντρικής τάσης**, τέλος, αποδίδει την τάση των αξιολογητών ν' αποφεύγουν τα δύο άκρα, οπότε το πλήθος συνωστίζεται στο κέντρο της κλίμακας⁸⁰.

Με βάση όσα σημειώθηκαν σε προηγούμενα σημεία σε σχέση με την προσέγγιση της μετα-αξιολόγησης, σήμερα κατά κανόνα προκρίνεται η προσέγγιση του **συνδυασμού εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης**: στην αρχική αξιολόγηση προβλέπεται και διάσταση εσωτερικής αξιολόγησης της (οπότε αναγκαστικά διαμορφωτική = δυναμική), ενώ έχει σχεδιαστεί και εξωτερική μετα-αξιολόγηση, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη (και αξιολογούνται!) και οι εσωτερικές αξιολογήσεις.

Καθώς οργανώνεται μια διαδικασία μετα-αξιολόγησης, και σχεδιάζονται τα στάδια τα οποία θ' ακολουθηθούν, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι να καταλήξει ο μετα-αξιολογητής σε έναν καλό και όσο το δυνατόν πιο περιεκτικό «κατάλογο ελέγχου». Ο κατάλογος αυτός είναι ένας πίνακας με τα κύρια ερωτήματα στα οποία είναι επιθυμητό να δοθεί απάντηση μέσω της μετα-αξιολόγησης. Στην ουσία πρόκειται για έναν κατάλογο κριτηρίων με βάση τα οποία θ' αξιολογηθεί η συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Ο πίνακας 9 αποτελεί έναν ενδεικτικό τέτοιο κατάλογο. Στην περίπτωση αυτή μάλιστα έχει επιλεγεί, σε κάθε κριτήριο του πίνακα, να εκφράζεται η κρίση σε κλίμακα διαβάθμισης⁸¹.

⁷⁸ Η θετική επίδραση μπορεί αναλυτικότερα να οφείλεται: (1) στην παλαιότερη καλή επίδοση του αξιολογούμενου (η παλιά επίδοση επηρεάζει θετικά την παρούσα αξιολόγηση), (2) στην αρέσκεια-συμπάθεια (αυτούς που συμπαθούμε τους βαθμολογούμε επιεικέστερα), (3) στο πρόσφατο θετικής επίδοσης (καλή πρόσφατη επίδοση μας επηρεάζει ευμενέστερα παρά η καλή επίδοση παλαιότερων ετών) και (4) στην ταύτιση (τείνουμε να αγνοούμε αδυναμίες και σφάλματα που μοιάζουν με δικές μας αδυναμίες ή δικά μας σφάλματα, ενώ, αντίθετα, υπερεκτιμούμε δεξιότητες που μοιάζουν με τις δικές μας).

⁷⁹ Η αρνητική επίδραση μπορεί αναλυτικότερα να οφείλεται: (1) στη μανία τελειότητας (οι απαιτήσεις μας για τελειότητα, για υψηλή επίδοση, μας δημιουργούν την εντύπωση πως κάθε εκτέλεση δεν είναι ικανοποιητική), (2) στην αντίθεση (τείνουμε να βαθμολογούμε χαμηλότερα τα αντιδραστικά άτομα, εκείνους που διαφωνούν με τις απόψεις μας), (3) στο φόβο συναναστροφής (φοβόμαστε μήπως θεωρηθούμε ότι μεροληπτήσαμε λόγω της συναναστροφής μας με τον αξιολογούμενο), (4) στις ατυχίες (μια ίσως ασήμαντη ατυχία του αξιολογούμενου μας επηρεάζει σε σημείο που να παραβλέψουμε κάθε άλλη προσπάθειά του).

⁸⁰ Το σφάλμα κεντρικής τάσης εμφανίζεται για πολλούς λόγους. Ένας είναι η ανετοιμότητα των αξιολογητών να αξιολογήσουν αποτελεσματικά και με εμπιστοσύνη κάποια διαδικασία. Ο αξιολογητής που δε γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει ο δάσκαλος είναι ένα κλασικό παράδειγμα. Τέτοιες περιπτώσεις έχουμε όταν αξιολογητής αξιολογεί εκπαιδευτικό άλλης ειδικότητας, όταν επιθεωρητής δημοτικής εκπαίδευσης αξιολογεί νηπιαγωγούς κτλ. Ένας άλλος λόγος είναι η «ακροφοβία» μερικών αξιολογητών, η οποία τους παρασύρει ν' αποφεύγουν τα άκρα της κλίμακας αξιολόγησης. Ένας τρίτος είναι η μόνιμη διάθεση μερικών αξιολογητών για επιείκεια («σφάλμα επιείκειας») ή η διάθεση μερικών άλλων για αυστηρότητα («σφάλμα αυστηρότητας»). Ένας ακόμη λόγος είναι η έλλειψη αξιόπιστων κριτηρίων αξιολόγησης, πράγμα που δημιουργεί στους αξιολογητές το αίσθημα της ανασφάλειας, οπότε φυσιολογικά αποφεύγουν τα ριψοκίνδυνα ακραία σημεία.

⁸¹ Θα μπορούσε κάλλιστα να είναι άλλη κλίμακα διαβάθμισης, να είναι κλίμακα Likert, να είναι διχοτομική (ναι-όχι) ή εν πάση περιπτώσει να καταχωρίζεται η κρίση του μετα-αξιολογητή.

Πίνακας 9.
Ενδεικτικός Κατάλογος Ελέγχου για μια Μετα-Αξιολόγηση

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ - ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΚΡΙΣΗ						
	0	1	2	3	4	5	6
ΟΜΑΔΑ Α.							
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΑΣΗ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ							
1. Η ανάθεση/ανάληψη έγινε με σωστό τρόπο;							
2. Υπήρξε σαφής περιγραφή της κατάστασης αξιολόγησης;							
3. Ο αξιολογητής διέθετε την απαιτούμενη για την περίπτωση γνώση και εμπειρία και γενικά ήταν το κατάλληλο πρόσωπο γι' αυτό το έργο;							
4. Είχαν προσδιοριστεί σαφώς το αντικείμενο αξιολόγησης, ο σκοπός και τα κριτήρια;							
5. Υπήρξε αμοιβαιότητα με το αντικείμενο αξιολόγησης (τους αξιολογούμενους);							
6. Είχαν περιγραφεί επαρκώς οι όροι για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης;							
κλπ.							
ΟΜΑΔΑ Β:							
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΑΣΗ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ							
1. Σχεδιάστηκε η αξιολόγηση με δάση τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που έχουν τεθεί;							
2. Ο σχεδιασμός αυτός ήταν ο κατάλληλος για τις συγκεκριμένες συνθήκες;							
3. Ο σχεδιασμός αυτός ήταν σωστός και επαρκής;							
4. Υπήρχε ο χρόνος που χρειαζόταν για να γίνει σωστά αυτή η αξιολόγηση;							
5. Προγραμματίστηκαν έγκαιρα και σωστά όλες οι ενέργειες της αξιολόγησης;							
6. Έγινε η αξιολόγηση στο σωστό χρόνο;							
7. Ελήφθησαν υπόψη όλες οι παράμετροι που προσδιόριζαν εκείνη την κατάσταση αξιολόγησης;							
8. Προγραμματίστηκαν με σαφήνεια όλα τα στοιχεία της «μεθοδολογίας» που θα εχρησιμοποιείτο;							
9. Δοκιμάστηκαν τα υλικά και μέσα και γενικά τα στοιχεία της μεθοδολογίας πριν χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση;							
10. Έγινε υπό τις ειδικές εκείνες συνθήκες, ο σωστός σχεδιασμός-προγραμματισμός;							
11. Συγκροτήθηκε η σωστή ομάδα αξιολόγησης;							
κτλ.							
ΟΜΑΔΑ Γ:							
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΑΣΗ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ							
1. Ακολουθήθηκε κατά την υλοποίηση ο σχεδιασμός-προγραμματισμός που είχε γίνει;							
2. Αν χρειάστηκε, έγιναν οι αναγκαίες αναπροσαρμογές στο σχεδιασμό/προγραμματισμό κατά την υλοποίηση;							
3. Έδειξε η πράξη ότι οι διαστάσεις της μεθοδολογίας που είχαν υιοθετηθεί ήταν οι ενδεδειγμένες (είδος, προσέγγιση, μέθοδος, υλικά							

κτλ.);									
4. Η κάθε διάσταση της μεθοδολογίας εφαρμόστηκε σωστά στην πράξη;									
5. Χρησιμοποιήθηκε η σωστή μεθοδολογία;									
6. Τα μεθοδολογικά στοιχεία εξασφάλιζαν τα απαιτούμενα τεχνικά χαρακτηριστικά (κύρος, αξιοπιστία, πειστικότητα κτλ.);									
7. Συγκεντρώθηκαν τα σωστά δεδομένα;									
8. Έγινε η σωστή επεξεργασία των όποιων δεδομένων συγκεντρώθηκαν;									
9. Απεφύχθησαν τα σφάλματα μεθοδολογίας και εκτίμησης;									
κτλ.									
ΟΜΑΔΑ Δ:									
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΑΣΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ									
1. Παρουσιάστηκαν τ' αποτελέσματα με τον προβλεπόμενο τρόπο;									
2. Ο τρόπος παρουσίασης ήταν ο σωστός;									
3. Τ' αποτελέσματα ήταν σαφή και κατανοητά στους αποδέκτες;									
4. Η έκθεση αξιολόγησης ήταν σωστά γραμμένη;									
5. Στην έκθεση περιλαμβάνονται «προτάσεις βελτίωσης»;									
6. Τ' αποτελέσματα της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό;									
7. Τ' αποτελέσματα είχαν επίδραση στον οργανισμό που παρήγγειλε την αξιολόγηση;									
8. Η αξιολόγηση οδήγησε στη δρομολόγηση αποφάσεων (μέτρων, αλλαγών, ενεργειών κτλ.);									
9. Αυτοί που παρήγγειλαν την αξιολόγηση και παρέλαβαν τ' αποτελέσματα έδειξαν ενδιαφέρον;									
κτλ.									
ΟΜΑΔΑ Ε:									
ΓΕΝΙΚΑ									
1. Αυτοί που παρήγγειλαν την αξιολόγηση έμειναν ικανοποιημένοι απ' τα αποτελέσματα;									
2. Τα μέρη που ενεπλάκησαν στη διαδικασία αξιολόγησης κέρδισαν απ' αυτήν;									
3. Τελικά αυτή η αξιολόγηση αποδεικνύεται χρήσιμη συνολικά;									
4. Οι όροι του συμβολαίου τηρήθηκαν;									
5. Στην αξιολόγηση αυτή η σχέση κόστους-ωφέλειας νομιμοποιεί την αξιολόγηση;									
6. Από την αξιολόγηση προέκυψε ωφέλεια για τον οργανισμό που αξιολογήθηκε;									
7. Προέβλεπε ο σχεδιασμός της αξιολόγησης μέτρα εσωτερικής αξιολόγησης;									
8. Οι ουδέτεροι φορείς στην αξιολόγηση αυτή συμφωνούσαν με τα μέσα και γενικά τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε;									
9. Τηρήθηκαν οι βασικοί κανόνες του κώδικα δεοντολογίας;									
κτλ.									

Προφανώς το περιεχόμενο του πίνακα αυτού πρέπει να αναπτυχθεί, να εμπλουτιστεί και να προσαρμοστεί στις ειδικές προδιαγραφές της κάθε μετα-αξιολόγησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Η Κατασκευή των Ερωτήσεων

(1) Ερωτήσεις παραδοσιακού τύπου: Οι ερωτήσεις αυτές είναι εκείνες που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται στην Εκπαίδευση στη χώρα μας και καλύπτουν στην ουσία όλα τα αντικείμενα που εξετάζονται γραπτά.

Κύριο πλεονέκτημά τους είναι το ότι οι εξεταζόμενοι έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν, να αιτιολογήσουν, να τεκμηριώσουν, να προτείνουν, να δείξουν γενικά περισσότερα από απλή γνώση πληροφοριών. Αντίθετα, κύριο μειονέκτημά τους είναι η δυσκολία αντικειμενικής βαθμολόγησής τους.

Η παραδοσιακή ερώτηση δεν πρέπει να διατυπώνεται με γενικότητες, όπως γινόταν παλιά. Αντίθετα, η δομή της πρέπει να είναι ίδια με τη δομή ενός σκοπού/στόχου. Ειδικότερα η διατύπωση μιας ερώτησης πρέπει να είναι πλήρης, και είναι πλήρης όταν περιλαμβάνει τρία δομικά στοιχεία: (i) την επιθυμητή συμπεριφορά, (ii) τις συνθήκες υπό τις οποίες πρέπει να εκδηλωθεί η επιθυμητή αυτή συμπεριφορά, και (iii) τα κριτήρια αποδοχής αυτής της συμπεριφοράς (κάποτε λέγονται και «δείκτες επίδοσης/απόδοσης»).

(II) Ερωτήσεις Αντικειμενικού Τύπου

- i. **Εναλλακτικής Απάντησης:** Πρόκειται στην ουσία για μια διατύπωση, σε καταφατική ή σπάνια σε αρνητική μορφή, στην οποία προσφέρονται πάντα δύο εναλλακτικές λύσεις. Οπότε ισχύει ή το ένα ή το άλλο (γι' αυτό και κάποτε λέγονται «διαζευκτικές» ή και «διχοτομικές» ερωτήσεις. Η εναλλακτική κατάσταση μπορεί να πάρει τη μορφή «Σωστό – Λανθασμένο», «Συμφωνώ - Διαφωνώ», «Ισχύει - Δεν Ισχύει» κ.λπ. Ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος τύπος είναι ο πρώτος (Σ-Λ). Ένα τεστ με τέτοιες ερωτήσεις αποτελείται από τις οδηγίες και τη σειρά των ερωτήσεων.
- ii. **Πολλαπλής Επιλογής:** Μια ερώτηση «πολλαπλής επιλογής» είναι συνδυασμός 3-4 ερωτήσεων εναλλακτικής απάντησης. Οι «επιλογές», δηλαδή οι εναλλακτικές λύσεις, εδώ είναι όχι δύο αλλά 4 ή 5 (όχι κάτω από 4 και όχι πάνω από 5). Η όλη ερώτηση αποτελείται από το «στέλεχος», στο οποίο διατυπώνεται η βάση του προβλήματος-ερωτήματος και οι 4 ή 5 εναλλακτικές λύσεις από τις οποίες μία μόνο είναι επιτυχής.

Διόρθωση για Τυχαιές Επιλογές: Όταν χρησιμοποιούνται σε μια εξέταση κυρίως ερωτήσεις «εναλλακτικής απάντησης» και «πολλαπλής επιλογής» υπάρχει θέμα τυχαιών επιλογών: ένας εξεταζόμενος, παίζοντας απλώς κορώννα-γράμματα, μπορεί να απαντήσει επιτυχώς στο μεγαλύτερο μέρος του τεστ. Γι' αυτό και σε αυτή την περίπτωση ο εξεταστής χρειάζεται να κατοχυρώνει το τεστ και τον εαυτό του παίρνοντας μέτρα αποτροπής των τυχαιών επιλογών⁸².

- iii. **Προσαρμογής ή Σύζευξης:** Στην περίπτωση αυτή ο εξεταζόμενος πρέπει να προσαρμόσει σωστά μεταξύ τους τα δεδομένα δύο ή κάποτε και τριών ομάδων. Η ερώτηση αυτή είναι συνδυασμός 3-4 ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, και είναι πολύ χρήσιμη όταν εξετάζονται πολλά δεδομένα που μπορούν να τοποθετηθούν σε ομοειδείς ομάδες⁸³.
- iv. **Συμπλήρωση Κενού/κενών:** Η ερώτηση αυτή είναι στην ουσία μια διατύπωση, στην οποία υπάρχει ένα κενό. Το κενό αυτό πρέπει να το συμπληρώσει ο εξεταζόμενος. Κάποτε αντί για μια πρόταση δίνονται ολόκληρες παράγραφοι, με περισσότερα κενά. Καλό είναι το κάθε κενό

⁸² Μια ρεαλιστική τέτοια διαδικασία είναι αυτή που αντανάκλαται στον παρακάτω τύπο: $TA = \left[EA - \frac{AA}{N-1} \right] * ME$

όπου: TB = Τελικός Βαθμός που παίρνει ο εξεταζόμενος ανά είδος ερώτησης (π.χ. στις ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης μόνο)

EA = Επιτυχείς Απαντήσεις

AA = Ανεπιτυχείς Απαντήσεις (δεν συμπεριλαμβάνονται αυτές που άφησε αναπάντητες)

N = Εναλλακτικές λύσεις ανά ερώτηση

ME = Μονάδες ανά Ερώτηση

⁸³ Συνήθως οι ομάδες αυτές τοποθετούνται σε δύο στήλες, από τις οποίες η πρώτη τιτλοφορείται «θέματα» και η δεύτερη «αποκρίσεις». Στην πρώτη στήλη τα θέματα είναι 4 ή 5 και στη δεύτερη οι αποκρίσεις είναι 7 ή 8 (λόγος = 4:7 ή 5:8).

να απαιτεί «ένα πράγμα», κι όχι φράσεις ολόκληρες, γιατί μετά καταστρατηγείται η αρχή της αντικειμενικότητας.

- v. **Σύντομη Απάντηση:** Η ερώτηση σύντομης απάντησης απαιτεί μια πολύ σύντομη απάντηση. Μοιάζει ως προς τη δομή της με την παραδοσιακή ερώτηση, αλλά είναι πολύ πιο ειδική και συγκεκριμένη⁸⁴. Για παράδειγμα, αντί της ερώτησης θέτουμε πολλές ερωτήσεις ειδικές, καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε μια διάσταση του θέματος.

(III) Ερωτήσεις για Εργασίες ή «Projects»: Πολλές φορές ενδείκνυται, αντί για ένα γραπτό τεστ (στην αίθουσα διδασκαλίας κατά κανόνα, και σπανιότερα στο σπίτι) να ανατίθεται μια γραπτή εργασία, ατομικά ή ομαδικά. Πολλοί θεωρούν ότι η εκπόνηση μιας τέτοιας εργασίας είναι ο ουσιαστικότερος τρόπος αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, αφού έτσι, και εφόσον πρόκειται για σωστή ανάθεση, δίνεται η ευκαιρία να εφαρμοστούν και στην πράξη κάποιες γνώσεις, να δοκιμαστούν κάποιες υποθέσεις, να αναζητηθούν νέες εφαρμογές, να ερευνηθούν άλλες διαστάσεις κλπ. Αν μάλιστα πρόκειται για εκτενή εργασία, οπότε παίρνει τη μορφή ολόκληρου σχεδίου (project) τότε είναι δυνατόν τα άτομα που την εκπονούν να εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο στη μελέτη ή εφαρμογή.

Όταν διατυπώνεται το θέμα μιας τέτοιας εργασίας, χρειάζεται μεγάλη προσοχή στον προσδιορισμό των τριών δομικών στοιχείων που περιγράφηκαν παραπάνω και στην εξειδίκευση των επιδιώξεων ή προδιαγραφών.

(IV) Ερωτήσεις για Τεστ Εκτέλεσης: Το τεστ εκτέλεσης δεν χρησιμοποιείται μόνο σε εργαστηριακή εκπαίδευση, αλλά σε πολλές άλλες περιπτώσεις, ακόμη και σε μη τεχνικά μαθήματα. Ενδεικτικά, πέραν των καθαρά τεχνικών δεξιοτήτων, μπορεί να εξεταστούν δεξιότητες απλά κινητικές (π.χ., χορός, γυμναστική, υποκρισία), καλλιτεχνικές (ζωγραφική, χαρακτική, γλυπτική, κεραμική κ.λπ.), αθλητικές (ανακουβίσθηση, παιχνίδια), επικοινωνίας (δεξιότητες επικοινωνίας, διαπροσωπικών σχέσεων, πωλήσεις κ.λπ.), θεωρητικών εργαστηρίων (πχ. χημείας, φυσικής κ.λπ.).

Είναι, λοιπόν, φυσικό να ποικίλλουν και οι τρόποι με τους οποίους ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να εκδηλώσουν αυτή τη συμπεριφορά (μάλιστα, κάποτε πρόκειται για πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις, κάποτε πρόκειται για εργαστηριακές, κάποτε για προσομοιώσεις, κάποτε για υποκριτικό παίξιμο ρόλων κ.λπ.). Άλλοτε ζητείται προφορικά, άλλοτε γραπτά, άλλοτε με συνδυασμό.

Μια γραπτή ερώτηση για τεστ εκτέλεσης έχει ίδια δομή με εκείνη της παραδοσιακής ερώτησης (3 δομικά στοιχεία). Συνήθως δίνεται αναλυτικότερα, με πιο εκτενή περιγραφή των προδιαγραφών κατασκευής και των κριτηρίων αποδοχής.

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή ώστε το περιεχόμενο της ερώτησης να οδηγεί προς εκτέλεση όσο πιο πολύ όμοια με εκείνη της επαγγελματικής πραγματικότητας του εκπαιδευόμενου, ώστε να εξασφαλίζεται η μέγιστη δυνατή μεταβίβαση μάθησης.

⁸⁴ Η ειδική ερώτηση έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τη γενική: α) βαθμολογείται αντικειμενικότερα, β) δεν παρανοείται, από τον εξεταζόμενο, γ) μπορούν να είναι οι ερωτήσεις πολλές, αφού δεν απαιτούν πολύ χρόνο και πολλή έκταση για απάντηση (έτσι και η βαθμολογία επιμερίζεται και η αντιπροσωπευτικότητα του τεστ αυξάνεται) κ.λπ. Προσωπικά θεωρώ την Ερώτηση Σύντομης απάντησης την καλύτερη ερώτηση για τα δικά μας δεδομένα, αφού συνδυάζει με τον καλύτερο τρόπο τα πλεονεκτήματα (ή, ανάστροφα, περιορίζει τα μειονεκτήματα) και των δύο γενικών ομάδων ερωτήσεων: δεδομένων απαντήσεων από τη μια, και ανοιχτής απάντησης από την άλλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

1. ΒΛΑΝΤΗ, Μ., ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α., Αξιολόγηση Προγραμμάτων Κατάρτισης, ΕΛΚΕΠΑ, Αθήνα 1995.
2. ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ., Ψυχολογία Μάθησης Ενηλίκων, Β' έκδ., Παπαζήση, Αθήνα 1993.
3. ΓΑΛΑΝΗΣ, Γ., Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης ενηλίκων – θεωρητικές πρακτικές, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1993.
4. ΓΕΜΤΟΣ, Π.: Οι Κοινωνικές Επιστήμες, Εκδόσεις ΤΥΠΩΘΗΤΩ - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1995.
5. ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.: Κριτικές του επιλεκτικού σχολείου: όρια και αδιέξοδα, στο: Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου, τ. 1, Αθήνα, 1991,
6. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε.: Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και κατάρτισης, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1997.
7. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. , Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού έργου, Δ' Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1998.
8. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. , Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Α', Γ' Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
9. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Εισαγωγή στην Ψυχολογία Μάθησης των Ενηλίκων, στο συλλογικό έργο ΕΑΚΕΠΑ, 1996.
10. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Η Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Προς μια Δυναμική Θεώρηση, Αθήνα (Υ.Δ.) 1995.
11. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο συλλογικό έργο Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για Ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής, Έρευνα για λογαριασμό του ΚΠΕΕ, Αθήνα 19946.
12. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Εισαγωγή στη Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Ίων, Αθήνα 1994.
13. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η Αξιολόγηση τον Μαθητή, Δ' έκδ., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
14. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και τον Εκπαιδευτικού Έργου, Γ' έκδ., εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993α.
15. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ, Α., και ΒΛΑΝΤΗ, Μ., Η Αξιολόγηση σ' Ένα Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων, στο ΕΛΚΕΠΑ, 1996.
16. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Παιδαγωγική Ψυχολογία. Οι Θεωρίες Μαθήσεως (Β' έκδ.), Παπαζήσης, Αθήνα 1982.
17. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε., Συμβουλευτική – Προσανατολισμός, Τόμος Β', Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Η' Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1999.
18. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε.: Εκπαιδευτική αξιολόγηση, μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή, 4η έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1982.
19. ΕΛΚΕΠΑ, Οδηγός τον Εκπαιδευτή (Συλλογική Εργασία), ΕΛΚΕΠΑ, Αθήνα 1996.
20. ΗΛΙΑΔΗΣ, Ν., «Η Εργασία στη Σύγχρονη Κοινωνία και η Ανάγκη για Ορθολογική Σχεδίαση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», Τεχνικά, τ. 70, Μάρτιος 1992.
21. ΚΑΪΛΑ Μ. (Επιμ.): Η σχολική αποτυχία, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1984.
22. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ., Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1981.
23. ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ.: Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1994.
24. ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.: Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1998.
25. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ.: Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2000.
26. ΜΑΡΚΑΝΤΩΝΗΣ, Ι.Σ./ ΚΑΣΣΩ-ΤΑΚΗΣ, Μ.Ι., Στοιχεία Διδακτικής και Αξιολογήσεως της επιδόσεως, Αθήνα, 1981,
27. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Στρατηγικές Διδασκαλίας, έκδ. ιδίου, Αθήνα 1994.
28. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Α': Θεωρία της Διδασκαλίας, 2η έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1999.
29. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας, 4η έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1999.

30. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η.: Θεωρία της Διδασκαλίας, τ. Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας, Στοχαστικοκριτική Προσέγγιση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1996/1998α.
31. ΜΙΧΑΗΛ, Π., MAWSON, G., «Μέθοδοι και Τεχνικές για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Διευθύνσεως στις ΗΠΑ», Μάνατζερ, τ. Μαρτίου-Απριλίου 1982.
32. ΞΑΝΘΑΚΟΥ, Γ. / ΚΑΪΛΑ, Μ.: Το Δημιουργικής Επίλυσης Πρόβλημα, Εκδόσεις Ατραπός, 2002.
33. ΟΟΣΑ, Αξιολόγηση της Έρευνας (μτφ.), ΓΓΕΤ, Αθήνα 1995α.
34. ΟΟΣΑ, Οδηγός για Τεχνικές Αξιολόγησης στην Έρευνα (μτφ.), ΓΓΕΤ, Αθήνα 1995β.
35. ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΣΑΣ, Στ. (επιμ.), Μαθήματα Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτών της Βιομηχανίας και του ΟΑΕΔ, Π.Ι./PETRA, Αθήνα 1991.
36. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι., Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τ. 1, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.
37. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.: Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, τ. 2, Αθήνα, 1993.
38. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ, Ι.: Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, Αθήνα, 1984.
39. ΠΛΑΓΙΑΝΑΚΟΣ, Σ., Ειδική Διδακτική Τεχνικών και Επαγγελματικών Μαθημάτων, Ίων, Αθήνα 1993.
40. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι.: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
41. ΡΕΛΛΟΣ Ν., Έλεγχος μάθησης – Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, Gutenberg, Αθήνα 2003
42. ΡΕΛΛΟΣ, Ν.: Για μια επίκαιρη Διδασκαλία, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2000.
43. ΤΡΟΥΛΗΣ, Γ., «Σχάρες Παρατήρησης Διδασκαλίας», Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τ. 9-10, 1983.
44. ΤΣΑΚΑΛΟΣ, Π.: Στοιχεία στατιστικής, Β' έκδοση, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1982.
45. ΤΣΙΜΠΟΥΚΗΣ, Κ., Μέτρηση και Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής, έκδ. ιδίου, Αθήνα 1979.
46. ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ.: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στο: Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου, ΔΟΕ, τ. 1, Αθήνα, 1991,
47. ΧΑΛΑΣ, Ι., Εκπαίδευση και Ανάπτυξη Στελεχών, ΕΛΚΕΠΑ, Αθήνα 1992.
48. ΧΙΩΤΑΚΗΣ, Σ.(Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1993,

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

1. ABRAMSON, T., TITTLE, C., και COHEN, L., Handbook of Vocational Education Evaluation, Sage Pubi., London 1979.
2. BLOOM, B.S. / ENGLEHART, M.D. / FÜRST, E.J. / HILL, W.H. / KRATHWOHL, D.R.: Ταξινομία διδακτικών στόχων, τ. Α': Γνωστικός Τομέας, Μετάφραση: Λαμπράκη-Παγανού, Αλεξάνδρα, Εκδόσεις Κώδικας, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 1986.
3. BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R. (μτφ. Αλεξ. Λαμπράκη-Παγανού), Ταξινομία Διδακτικών Στόχων. Τόμος Α. Γνωστικός τομέας, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1986.
4. BONNIOL J-J., VIAL M., Τα μοντέλα της αξιολόγησης, Εκδ. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα 2007
5. BUTTLEFIELD, S., Educational Objectives and National Assessment, Open University Press, Buckingham 1995.
6. CUBA, E., LINKOLN, Y, Effective Evaluation, Jossey-Bass, Washington 1983.
7. DRESSEL, P.L., A Handbook of Academic Evaluation, Jossey-Bass, Washington 1976.
8. DUCKETT, W., Planning for the Evaluation of Teaching, PDK, 1983.
9. ERASMUS BUREAU, Ευρωπαϊκά Πρότυπα Προγράμματα για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ε.Ε., Βρυξέλλες 1994.
10. KERLINGER, E, Foundations of Behavioral Research, Holt, Rinehart & Winston, N.Y. 1979.
11. MAGER, R. (μτφ. Ι. Βρεττός), Διδακτικοί Στόχοι και Διδασκαλία, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.
12. PRAHL, H.-W.: Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη, στο: ΧΙΩΤΑΚΗΣ, Σ. (Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο Σχολείο, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1993,
13. RAE, L., How to Measure Training Effectiveness, Gower, United Kingdom 1988.
14. SCRIVEN, M., «Evaluation Perspectives and Procedures», στο WJ. Popham (ed.), Evaluation in Education, pp. 1-95, Mcutcham, Los Angeles 1979.
15. SLOPE, N., «Evaluating Learning Outcomes», Volume 7 στο The Trainer Development Program, Pergamon, U.K. 1994.
16. STOCK, I, MACLEOD, J., HOLLAND, J., DAVIES, A., JENNINGS, P., CROSS, M., RICHARDS, J. AND GARBETT, J., «Assessment and Evaluation in Training», v. 6 στο Training Technology Program, Parthenon Publishing, U.K. 1987.

-
17. TORRANCE, H., Evaluating Authentic Assessment, Open University Press, Buckingham 1995.
 18. WENTLING, T., LAWSON, T., Evaluating Occupational Education and Training Programs, Allyn & Bacon, Boston 1976.
 19. WEST, M., BOLLINGTON, R., Teacher Appraisal. A Practical Guide for Schools, D. Fulton, London 1990.
 20. WORTHEN, B.P., SANDERS, J.R., Educational Evaluation, Longman, N.Y. 1987.

= . = /*\ = . =