

## MODULE 4

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ και ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΡΟΩΡΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

#### Κεφάλαιο 1ο: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

- 1.1 Οριοθέτηση της έννοιας αξιολόγηση
- 1.2 Διακρίσεις της Αξιολόγησης
- 1.3 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

#### Κεφάλαιο 2ο: Είδη αξιολόγησης ανάλογα με τη μορφή της

- 2.1 Περιγραφική Αξιολόγηση,
- 2.2 Αξιολόγηση με πάγιους χαρακτηρισμούς,
- 2.3 Αξιολόγηση με χρήση αριθμητικής κλίμακας

#### Κεφάλαιο 3ο: Μορφές Αξιολόγησης

- 3.1 Αρχική ή Διαγνωστική
- 3.2 Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική,
- 3.3 Τελική ή Απολογιστική
- 3.4 Εσωτερική – Εξωτερική Αξιολόγηση

#### Κεφάλαιο 4ο: Μοντέλα Αξιολόγησης

- 4.1 Ανταποδοτικής Αξιολόγησης
- 4.2 Τεσσάρων Επιπέδων
- 4.3 Μοντέλο CIPP ( Context, Input, Process, Product)

#### Κεφάλαιο 5ο: Αντικείμενο Αξιολόγησης

- 5.1 Έμψυχους παράγοντες
- 5.2 Μη έμψυχους παράγοντες
- 5.3 Μαθησιακά αποτελέσματα

#### Κεφάλαιο 6ο: Τεχνικές Αξιολόγησης

- 6.1 Ερωτηματολόγια

- 6.2 Διαγνωστικά τεστ, εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- 6.3 Παρατήρηση
- 6.4 Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης
- 6.5 Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης
- 6.6 Συνέντευξη από τους εκπαιδευόμενους

### **Κεφάλαιο 7ο: Μεταγνωστική Αξιολόγηση**

- 7.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις
- 7.2 Περιεχόμενο Μεταγνωστικής Αξιολόγησης
- 7.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής

### **Κεφάλαιο 8ο: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων**

- 8.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις
- 8.2 Μορφές Δεξιοτήτων Μαθητών
- 8.3 Δείκτες ποιότητας για την αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

## **Εισαγωγή**

Στο πλαίσιο της ενότητας επιχειρείται η θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται η έννοια της αξιολόγησης, οι διακρίσεις και η αναγκαιότητα της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα είδη αξιολόγησης και στο τρίτο περιγράφονται οι μορφές αξιολόγησης. Στο τέταρτο παρουσιάζονται τα βασικότερα μοντέλα αξιολόγησης και στο πέμπτο αναλύονται τα αντικείμενα αξιολόγησης. Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται οι τεχνικές αξιολόγησης και στο έβδομο αναλύεται η έννοια και το περιεχόμενο της μεταγνωστικής αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική ενότητα ολοκληρώνεται με το όγδοο κεφάλαιο στο οποίο αναλύεται η έννοια των δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την επιτυχή έκβαση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

### 1.1 Οριοθέτηση της έννοιας αξιολόγηση

Η αξιολόγηση ως αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης μόλις πρόσφατα άρχισε να αναπτύσσεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, καθώς ως όρος είχε στενά συνδεθεί τόσο με την καθοδήγηση και την πειθαρχία , όσο με τον έλεγχο και την επιβολή κυρώσεων τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς.

Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των θεωρητικών όσο αφορά την έννοια και το περιεχόμενο του όρου αξιολόγηση. Τούτο είναι φυσικό για κάθε νέο όρο, όταν μάλιστα αναφέρεται σε μια νέα επιστημονική περιοχή. Κατά τη θεώρηση του Sanders (1987), με την οποία τάσσονται και οι Webster & Stufflebeam (1978) αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου πράγματος, προσώπου ή κατάστασης.

Ο Guba (1969) αναφέρει τρεις κοινές κατευθύνσεις στο περιεχόμενο των ορισμών της αξιολόγησης που συναντώνται στη βιβλιογραφία: α) τη μέτρηση, β) τη συμφωνία μεταξύ σκοπών και πράξεων, γ) την επιστημονική κρίση. Ο Suchman (1967) αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ των εννοιών *αξιολόγηση* και *αξιολογική έρευνα*. Η αξιολόγηση υποστηρίζει είναι η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος, διαδικασία η οποία δεν προϋποθέτει υποχρεωτικά τη χρήση συστηματικών διαδικασιών ή τεκμηρίων αυτής της κρίσης. Η αξιολογική έρευνα προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης προσώπων , καταστάσεων ή διαδικασιών.

Κατά τους Stufflebeam et al (1971), αξιολόγηση είναι η διαδικασία της σχεδίασης της συλλογής και της παροχής πληροφοριών οι οποίες αποσκοπούν στο να διευκολύνουν την επιλογή μεταξύ εναλλακτικών λύσεων ( Δημητρόπουλος, 1999).

Σύμφωνα με τον Galloway (1975) *«αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων»*.

Ο όρος *εκτίμηση* αναφέρεται στον υπολογισμό της αξίας ενός πράγματος ή μιας διαδικασίας και υποκαθιστά τον όρο μέτρηση, ο οποίος δεν αποδίδει πλήρως την ψυχοπνευματική διάσταση της διεργασίας την οποία περιγράφει. Ιδιαίτερη σημασία σε αυτή τη διαφοροποίηση έχει η ποιότητα του «μέτρου» το οποίο χρησιμοποιείται ως μονάδα αξιολόγησης. (Δημητρόπουλος, 1999: 25).

Οι όροι *εξέταση* και *βαθμολόγηση* σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και την έκφραση των αποτελεσμάτων της με συγκεκριμένη αριθμητική τιμή (Δημητρόπουλος, 1999: ό.π).

*Μέτρηση* είναι η διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται το μέγεθος ή το ποσό σε σχέση με κάποια προκαθορισμένη μετρική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα είναι ο συστηματικός ποσοτικός καθορισμός των ιδιοτήτων ή των χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου ή ατόμου. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999) η μέτρηση αναφέρεται στον συστηματικό καθορισμό των αποτελεσμάτων ή χαρακτηριστικών με χρήση κάποιου είδους μέτρου εκτίμησης. Οι Guba και Lincoln (1989) αναφέρουν πως η αξιολόγηση στηρίχθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος στη μέτρηση και σε αρκετές περιπτώσεις ταυτίστηκε με αυτή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της επιστημονικότητας των διαδικασιών της μέτρησης.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θεωρούμε τον όρο αξιολόγηση ως ευρύτερο όλων των παρεμφερών (*εκτίμηση, μέτρηση, βαθμολόγηση*), δηλαδή ως τον όρο «ομπρέλα». Πιο συγκεκριμένα με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε: « *τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της αλλά και με συγκεκριμένη μεθοδολογία*» (Κωνσταντίνου, 2004:15).

Από τα προαναφερόμενα γίνεται αντιληπτό πως για να είναι ολοκληρωμένη μια διαδικασία αξιολόγησης θα πρέπει να: α) προσδιοριστεί ο γενικός και ειδικός στόχος της, β) προσδιοριστούν τα αντικείμενα αξιολόγησης, γ) οριστεί το υποκείμενο που θα αναλάβει την υλοποίησή της, δ) προσδιοριστούν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα λάβει χώρα η αξιολόγηση, ε) προσδιοριστούν τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή της.

## 1.2 Διακρίσεις της Αξιολόγησης

Οι Worthen & Sanders (1987) διακρίνουν την αξιολόγηση σε *ανεπίσημη* και *επίσημη*.

*Ανεπίσημη* είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον καθένα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες. Οι ευκαιρίες σχετίζονται με τις καθημερινές ανάγκες και δραστηριότητες του ατόμου, ενώ οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά κανόνα μη σκόπιμες και υποκειμενικές.

Η *επίσημη* αξιολόγηση είναι σκόπιμη, συνειδητή και πραγματοποιείται από άτομα που έχουν ειδικευθεί στην παραγματοποίησή της. Διεξάγεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο με χρήση συγκεκριμένων εργαλείων και τεχνικών πχ. ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, εσχάρεις παρατήρησης (Δημητρόπουλος, 1999).

## 1.3 Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη και εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης κυρίως για δύο λόγους. Πρώτον, διαπιστώθηκε και από την ελληνική κοινωνία η ανάγκη για αξιολόγηση μέτρων θεσμών, δραστηριοτήτων, προγραμμάτων, προσώπων, ομάδων. Δεύτερον, είναι αποτέλεσμα της άμεσης ή έμμεσης πίεσης που δέχονται δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς στην Ελλάδα από φορείς του εξωτερικού (UNESCO, ΟΟΣΑ) οι οποίοι χρηματοδοτούν εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και ενδιαφέρονται για την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (έμψυχων και υλικών).

Η ανάγκη για εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης ανάγεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο *οικονομικό*, στο *ψυχοπαιδαγωγικό* και στο *πρακτικό* (Δημητρόπουλος, 1999:33).

Στο *οικονομικό επίπεδο* το πρόβλημα προκύπτει από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η εκπαίδευση απορροφά τεράστια κονδύλια τα οποία πρέπει να επενδύονται με ορθολογικό τρόπο. Κατά συνέπεια καταβάλλονται

προσπάθειες ώστε κάθε δαπάνη που επενδύεται στο χώρο της εκπαίδευσης να επιφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.. Η ανάλυση *κόστους – αποτελέσματος* αποτελεί μια μέθοδο αξιολόγησης, η οποία αποσκοπεί στην εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας. (Δημητρόπουλος,1999:34)

Η ανάλυση *κόστους- αποτελέσματος* αποτελεί τεχνική στην οποία το κόστος μιας εκπαιδευτικής επένδυσης και τα οφέλη της συσχετίζονται.. Η ανάλυση του *κόστους- αποτελέσματος* είναι ένα βασικό εργαλείο, το οποίο εφαρμόζεται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Monk,1990, Thomas,1990). Στόχος των συγκεκριμένων εφαρμογών είναι να δοθούν αξιόπιστες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς σχεδιαστές σχετικά με τις σχέσεις *κόστους- αποτελέσματος* των διάφορων προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάθε διαδικασία σχετικής αξιολογικής αποτίμησης των επενδυτικών επιλογών με τις οποίες βρίσκονται αντιμέτωποι οι πολιτικοί(Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006:137).

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση *κόστους- αποτελέσματος* αποτελούν σημαντικό συστατικό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα η ανάλυση του δείκτη *ανταποδοτικότητας* καθίσταται όλο και περισσότερο χρήσιμο και βοηθητικό εργαλείο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέσα από τους σχετικούς υπολογισμούς είναι εύκολο να αποτιμηθούν και να κατανοηθούν οι *ανταποδόσεις* μιας επένδυσης και να συγκριθούν με τις *ανταποδόσεις* κάποιας άλλης (Καρατζιά- Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: ό.π).

Στο *ψυχολογικό- παιδαγωγικό επίπεδο* η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ιδέα της κατανόησης και διευκόλυνσης της διεργασίας της μάθησης. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι από τη μια μεριά θα διευκολύνουν τη μάθηση, από την άλλη θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια. Μέσα στα πλαίσια αυτά νοείται και η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, όπως επίσης και η διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του μαθητή (Δημητρόπουλος, 1999: 35).

Στο *πρακτικό-διοικητικό επίπεδο* η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων,

όπως την κρίση- επιλογή του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, την κατάληψη θέσεων στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Ανεξάρτητα από τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την έναρξη της κίνησης για συστηματική αξιολόγηση και οι οποίοι τώρα ωθούν στην πληρέστερη οργάνωση και συστηματοποίησή της, είναι γεγονός ότι σήμερα διανύουμε περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης και προβλέπεται η έξαρση αυτή να ενταθεί τα επόμενα χρόνια.

Αναμφίβολα σήμερα βρισκόμαστε στην περίοδο της επιστημονικοποίησης της αξιολόγησης, καθώς τόσο οι χώρες του ανεπτυγμένου όσο και οι χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου επιχειρούν ολικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων με στόχο την ορθολογικότερη κατανομή ανθρώπινου προσωπικού και πόρων.



## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Είδη αξιολόγησης ανάλογα με τη μορφή της

#### 2.1 Περιγραφική Αξιολόγηση

Στο πλαίσιο αυτής της μορφής αξιολόγησης ο μαθητής αντιμετωπίζεται σφαιρικά. Περιγράφεται όχι μόνο στην επίδοση και στην απόδοση των μαθημάτων του, αλλά και στο χαρακτήρα του, στην ατομικότητά του, στην κοινωνία της τάξης του, στα παιχνίδια του, στις δραστηριότητες του και γενικότερα σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικότητά του.

Η περιγραφή ξεκινά από τα θετικά σημεία της προσωπικότητας του μαθητή και σταδιακά παρουσιάζονται τα σημεία εκείνα στα οποία υστερεί ή εμφανίζει σοβαρές αδυναμίες. Για να είναι ολοκληρωμένη η περιγραφή πρέπει να είναι αναλυτική. Δεν αρκεί να αναφέρουμε πως ο μαθητής είναι καλός στο χ μάθημα, αλλά απαιτείται να αναφέρουμε την επίδοσή του στις επιμέρους διαστάσεις του συγκεκριμένου μαθήματος (πχ. προφορικό λόγο, γραπτό λόγο, προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση κτλ). Στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αξιολογούνται μόνο οι γνώσεις που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε σχέση με ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά παράλληλα αξιολογούνται οι δεξιότητες που απέκτησε από την ενασχόλησή του με το συγκεκριμένο αντικείμενο, καθώς επίσης και οι στάσεις συμπεριφορές που υιοθέτησε σε σχέση με αυτό.

Η αξιολόγηση αυτής της μορφής δίνει ανάγλυφη την εικόνα προόδου του μαθητή μαζί με αξιολογικές κρίσεις και πολύτιμες παιδαγωγικές παρατηρήσεις. Αυτονόητο είναι πως η χρησιμότητα της είναι σημαντική. Είναι δύσκολη στην εφαρμογή της καθώς απαιτεί ειδικές γνώσεις, χρόνο πολύ και όταν δεν χρησιμοποιείται προκαθορισμένη κλίμακα ενέχει κινδύνους υποκειμενισμού. Παρά τις αντικειμενικές δυσκολίες που εμφανίζει η εφαρμογή της αποτελεί ίσως ένα από τα καλύτερα είδη αξιολόγησης (Φραγκούλης, 2008).

## 2.2 Αξιολόγηση με πάγιους χαρακτηρισμούς

Η αξιολόγηση αυτή είναι σύμφωνη με τη φυσική αξιολόγηση, την αξιολόγηση δηλαδή που γίνεται κάθε μέρα στη ζωή μας, στις σχέσεις μας με τους άλλους. Είναι συγκεκριμένη και περιεκτική. Αδυναμία αυτού του είδους αξιολόγησης είναι πως μέσα σε λίγες λέξεις εμπεριέχονται πολλά και συνήθως διαφορετικά νοήματα. Έτσι οι μονολεκτικοί χαρακτηρισμοί έχουν τον κίνδυνο της ασάφειας και της παρερμηνείας. Πχ το επίθετο «καλός» ερμηνεύεται διαφορετικά από κάθε μαθητή ή εκπαιδευτικό.

Για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση αυτής της μορφής πρέπει να είναι διαρκής και να υλοποιείται με συστηματικό τρόπο. Μέσα από την αξιολόγηση με πάγιους χαρακτηρισμούς εντοπίζονται τα θετικά σημεία της προσπάθειας του μαθητή, εντοπίζονται τα αρνητικά σημεία και προτείνονται τρόποι θεραπείας τους. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις το άγχος του μαθητή μειώνεται και η αξιολόγηση αποκτά ουσιαστικό νόημα και περιεχόμενο(Φραγκούλης, 2008).

## 2.3 Αξιολόγηση με χρήση αριθμητικής κλίμακας

Πρόκειται για τη μορφή αξιολόγησης κατά την οποία ο μαθητής αξιολογείται με χρήση συγκεκριμένης κλίμακας, συνήθως δεκάβαθμης, εικοσάβαθμης ή και εκατοντάβαθμης. Σε αυτή τη μορφή αξιολόγησης το αποτέλεσμα μιας αξιολόγησης εκφράζεται με τη χρήση ενός και μόνο αριθμού ο οποίος χρησιμοποιείται ως δείκτης της επίδοσης ενός μαθητή σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο. Με τις κλίμακες μεγάλου εύρους θα νόμιζε κανείς ότι γίνεται ακριβέστερη η αξιολόγηση (Φραγκούλης, 2008).

Έρευνες όμως έχουν αποδείξει ότι οι περισσότερες πιθανότητες πλάνης σε μια αξιολόγηση υπάρχουν στις κλίμακες μεγάλου εύρους. Αλλά και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται κλίμακες μικρού εύρους ένα λάθος παίρνει μεγαλύτερη διάσταση, γιατί με αυτές σε κάθε νούμερο συνωστίζονται μαθητές με μεγάλες μαθησιακές αποκλίσεις.

Η βαθμολόγηση με τις αριθμητικές κλίμακες δίνει την εντύπωση ότι είναι μια εύκολη υπόθεση και δείχνει τη μαθησιακή κατάσταση του μαθητή με

ακρίβεια και σαφήνεια. Στην πραγματικότητα όμως η άποψη αυτή δεν ευσταθεί καθώς η αξιολόγηση με χρήση αριθμητικής κλίμακας αποτελεί την έκφραση μιας εκτίμησης σε σχέση με το εύρος μιας διαβαθμισμένης κλίμακας, αλλά στερείται ποιοτικών – περιγραφικών στοιχείων τα οποία μπορούν να διατυπωθούν με ακρίβεια και σαφήνεια στο πλαίσιο αξιοποίησης μιας περιγραφικής κλίμακας.

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>**

### **Μορφές Αξιολόγησης**

#### **3.1 Αρχική ή Διαγνωστική**

Αυτή η μορφή αξιολόγησης γίνεται πριν από την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας προκειμένου να διαπιστωθούν όροι και συνθήκες που είναι δυνατό να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων κι έτσι να γίνει εκτίμηση αναγκών και ιεράρχηση προτεραιοτήτων. Σε αυτή εντάσσονται κυρίως διαδικασίες που μας βοηθούν να προσδιορίσουμε το επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να προσαρμοστεί ανάλογα το αντικείμενο, το περιεχόμενο και ο ρυθμός της διδασκαλίας (Μαυρογιώργος, 2006: 278).

Η διαγνωστική αξιολόγηση είναι σκόπιμο να γίνεται και στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας ή ωριαίου μαθήματος. Αυτή τη μορφή αξιολόγησης μπορεί να την πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτής δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ένα τεστ γνώσεων ή ικανοτήτων ή κάνοντας μαζί τους μια συστηματική συζήτηση, ώστε να ανιχνεύσει τι γνωρίζουν σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής τον βοηθά στο να οργανώσει καλύτερα την ύλη που θέλει να διδάξει, να κατανείμει σωστά τον διαθέσιμο χρόνο, να επιλέξει κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και ανάλογα εποπτικά μέσα τα οποία θα συνδέονται λειτουργικά με το αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας του.

#### **3.2 Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική**

Με τον όρο ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που γίνεται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας (Καραλής, 1999:128).

Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην υλοποίηση του προγράμματος ή της

διδασκτικής ενότητας, με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από:

- τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των αρχικών στόχων
- την ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που έχουν ακολουθηθεί και οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως ανεπαρκείς
- ένα συνεχή «διάλογο» ανάμεσα στον/ους εκπαιδευτή/ες και τους συντελεστές του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας

Σε περίπτωση που διαπιστώνεται ότι υπάρχουν αποκλίσεις γίνεται επανεκτίμηση των αρχικών επιλογών και διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για έγκαιρη παρέμβαση με στόχο τη βελτίωση των σημείων εκείνων στα οποία η αξιολόγηση έδειξε πως υπάρχουν προβλήματα ( Μαυρογιώργος, 2006: 279).

### **3.3 Τελική ή Απολογιστική**

Με τον όρο τελική ή απολογιστική αξιολόγηση εννοούμε την αξιολόγηση που πραγματοποιείται μετά το τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Η απολογιστική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από:

- Τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων σχετικά με την έκβαση του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της εκπαιδευτικής ενότητας
- Τη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος

- Της σύγκρισης της ποιότητας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας με κάποια ανάλογο «πρότυπο» αντίστοιχο πρόγραμμα (Καραλής, 1999:129).

Η τελική αξιολόγηση δεν προσφέρεται τόσο για την ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων όσο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, προκειμένου να επανεξεταστεί η εφαρμογή μεθόδων τεχνικών με την προοπτική της βελτίωσης. Σε αυτή την περίπτωση μια «απολογιστική αξιολόγηση» γίνεται «διαμορφωτική» για μελλοντικές εφαρμογές.

Σημαντικοί δείκτες στην περίπτωση αυτή είναι:

- Οι απόψεις και οι εκτιμήσεις των εκπαιδευόμενων για την καταλληλότητα των μεθοδολογικών επιλογών, των τεχνικών, των μέσων, του πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας, της οργάνωσης
- Η έκταση και ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ικανότητα να εφαρμόζουν και να μεταφέρουν στην πράξη, όσα διδάχθηκαν, σε παρόμοιες καταστάσεις( Μαυρογιώργος, 2006: 279).

### 3.4 Εσωτερική – Εξωτερική Αξιολόγηση

Μια δεύτερη διάκριση των τύπων αξιολόγησης γίνεται με βάση τη θέση του αξιολογητή. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα, ή σχετίζεται με αυτό η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως **εσωτερική**, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα, ή δεν σχετίζεται με αυτό η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως **εξωτερική** (Καραλής, 1999:133).

Στην περίπτωση της *εσωτερικής αξιολόγησης* ο αξιολογητής:

- Γνωρίζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου υλοποιείται το πρόγραμμα, καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτό
- Μπορεί εύκολα να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με τη μεθοδολογία και τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος

- Ενδιαφέρεται περισσότερο για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο του οποίου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα και κατά συνέπεια ενδιαφέρεται περισσότερο για την εξέλιξη του προγράμματος.

- Είναι σε θέση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος να εφαρμόσει τα συμπεράσματα της αξιολόγησης προς την κατεύθυνση βελτίωσης του προγράμματος

Στην περίπτωση της *εξωτερικής αξιολόγησης* ο αξιολογητής:

- Δεν έχει εξάρτηση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο πλαίσιο του οποίου επιχειρεί την αξιολόγηση, ούτε ιεραρχική σχέση με το προσωπικό του προγράμματος

- Δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ούτε και από την εξέλιξή του

- Όντας έξω από τον φορέα στο πλαίσιο του οποίου επιχειρεί να υλοποιήσει τη διαδικασία της αξιολόγησης, είναι σε θέση να διαμορφώσει μια πιο σφαιρική αντίληψη για το υπο αξιολόγηση πρόγραμμα.

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>** **Μοντέλα Αξιολόγησης**

### **Εισαγωγικές παρατηρήσεις**

Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, για την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και τέλος για τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης (Καραλής, 1999:135).

Αν και ορισμένα μοντέλα αξιολόγησης είναι περισσότερο συμβατά με συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης, ή ακόμα και με συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από:

- Το σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης
- Τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου προγράμματος (τύπος προγράμματος, χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων)
- Το θεσμικό πλαίσιο και τις προδιαγραφές που ισχύουν για την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης

#### **4.1 Ανταποδοτικής Αξιολόγησης**

Προτείνοντας το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης ο Robert Stake στόχευε στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Η αξιολόγηση που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος, καθώς αυτό αναπτύσσεται και με βάση τα προβλήματα που αναδεικνύονται



- Επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στον αρχικό σχεδιασμό
- Ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος
- Θεωρεί την «επιτυχία» ή την «αποτυχία» ενός προγράμματος ως σχετικές έννοιες που ορίζονται με βάση συστήματα αξιών, τα οποία και πρέπει να αναφέρονται κατά τη διατύπωση των τελικών κρίσεων (Δημητρόπουλος, 1999).

Το παρουσιαζόμενο μοντέλο αναλύεται σε τρία επίπεδα:

**Υπάρχουσα κατάσταση:** Στο επίπεδο αυτό αναφερόμαστε στην κατάσταση που επικρατεί κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για τον προσδιορισμό αυτής της κατάστασης αναλύουμε τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες, στάσεις) των εκπαιδευτών, καθώς επίσης και των άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

**Παρέμβαση:** Σε αυτό το επίπεδο περιγράφεται η εκπαιδευτική παρέμβαση δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος.

**Αποτελέσματα:** Σε αυτό το επίπεδο περιγράφουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος και κυρίως τα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευόμενους ( γνώσεις που απέκτησα, δεξιότητες που ανέπτυξαν και στάσεις που υιοθέτησαν).

Σχεδιάζοντας και διεξάγοντας την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής ενότητας με βάση το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής:

- Επιδιώκει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των συντελεστών του προγράμματος, παρέχοντάς τους ενημέρωση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.

- Ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στη διατύπωση κρίσεων με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας
  - Αναλύει τις σχέσεις: **υπάρχουσα κατάσταση** → **παρέμβαση** → **αποτελέσματα** επιδιώκοντας να προσδιορίσει τα κρίσιμα για την εξέλιξη του προγράμματος σημεία.
  - Διατυπώνει τελικές κρίσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κριτήρια που θέτουν οι συντελεστές του προγράμματος (Καραλής, 1999:138).

#### 4.2 Τεσσάρων Επιπέδων

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων προτάθηκε το 1959 από τον Donald Kirkpatrick και αφορούσε την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα τέσσερα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διδακτικών ενοτήτων είναι τα ακόλουθα: 1) *το επίπεδο της ανταπόκρισης*, 2) *το επίπεδο της μάθησης*, 3) *το επίπεδο της συμπεριφοράς*, και 4) *το επίπεδο των αποτελεσμάτων*.

Το **επίπεδο ανταπόκρισης** αφορά την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων του προγράμματος σε σχέση με το περιεχόμενό, τους στόχους του και την τοποθέτησή τους απέναντι στις επιμέρους λειτουργίες του. Η θετική στάση των συμμετεχόντων δε σημαίνει κατ' ανάγκη πως οι στόχοι του προγράμματος έχουν επιτευχθεί.

Το **επίπεδο της μάθησης** ορίζεται ως ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν-αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα.. Για την αξιολόγηση της μάθησης είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός στόχων για κάθε αξιολογούμενο πρόγραμμα ή διδακτική ενότητα ( Καραλής, 1999:140).

Το **επίπεδο της συμπεριφοράς** αφορά την αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Οι αλλαγές της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων αποκτούν μεγαλύτερη σημασία, αν στα δύο προηγούμενα επίπεδα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν αρνητικά για το πρόγραμμα. Εφόσον η συμπεριφορά αναδεικνύεται σε ένα από τα κριτήρια που καθορίζουν την έκταση της επιτυχίας του προγράμματος, η περιγραφή του υπάρχοντος οργανωτικού και θεσμικού κλίματος υλοποίησης του προγράμματος αποτελούν βασικά στοιχεία, που τίθενται στη διάθεση των σχεδιαστών και εκπαιδευτών του προγράμματος κατά τη φάση προετοιμασίας και υλοποίησής του.

Το **επίπεδο των αποτελεσμάτων** αποτιμάται με βάση δείκτες που αναφέρονται στη συνεισφορά των εκπαιδευόμενων στους στόχους του προγράμματος και αφορούν την ποιότητα υλοποίησής του, καθώς επίσης και την επίτευξη των στόχων του. Η διαδικασία εκτίμησης των αποτελεσμάτων λαμβάνει χώρα μετά το τέλος του προγράμματος και αποφαινεται για την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος ή διδακτικής ενότητας.

Στο πλαίσιο αξιοποίησης του μοντέλου των τεσσάρων επιπέδων για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή διδακτικών ενότητων, διαπιστώνουμε πως η διαδικασία αξιολόγησης προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες του φορέα που υλοποιείτο πρόγραμμα, ενώ ο αξιολογητής λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος και λιγότερο ως παράγοντας βελτίωσης ή αλλαγής της ίδιας της επιμορφωτικής παρέμβασης. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας και ιδιαίτερα στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Τα στοιχεία αυτά έχουν αναδείξει το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ως το συχνότερα χρησιμοποιούμενο μοντέλο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή μαθησιακών διαδικασιών (Καραλής, 1999:140).

### 4.3 Το μοντέλο CIPP

Το μοντέλο CIPP προτάθηκε για πρώτη φορά το 19766 από τον Daniel Stufflebeam και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με τις διάφορες επιμέρους βελτιώσεις και αναθεωρήσεις το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία χρόνια από πολλούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου και προβληματισμού στο χώρο αξιολόγησης προγραμμάτων.

Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο) Input (είσοδος) Process (διαδικασία) Product (αποτέλεσμα) και αναφέρεται στις τέσσερις διακριτές φάσεις του μοντέλου, τις οποίες περιγράφουμε στη συνέχεια.

Η φάση **αξιολόγησης πλαισίου** αφορά την καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας και τον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού-στόχου, ο εντοπισμός των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο περιβάλλον, αλλά και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που πιθανόν προκύψουν, αποτελούν βασικούς στόχους της αξιολόγησης πλαισίου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων του προγράμματος στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων (Καραλής, 1999:141).

Η **αξιολόγηση εισόδου** στοχεύει στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Οι επιμέρους ενέργειες της φάσης αυτής περιλαμβάνουν αξιολόγηση των διαφορετικών στρατηγικών, δημιουργική αξιοποίηση παρόμοιων επιτυχημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, διάγνωση των περιορισμών που τίθενται με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης. Στόχος αυτής της φάσης είναι η επιλογή της καταλληλότερης στρατηγικής σε σχέση τόσο με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευόμενων, όσο και σε σχέση με τους

περιορισμούς που θέτει το ευρύτερο οργανωτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Καραλής, 1999:ό.π).

Η **αξιολόγηση διαδικασίας** αφορά την παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας. Στόχος της διαδικασίας αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με: α) το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας που είχαν τεθεί κατά την προηγούμενη φάση, καθώς επίσης και σε σχέση με την β) αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Η καταγραφή και διαπίστωση των προβλημάτων που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την προηγούμενη φάση, η ανάδειξη αδυναμιών που έχουν ως συνέπεια την ανεπαρκή ολοκλήρωση επιμέρους ενεργειών, αποτελούν βασικά στοιχεία της αξιολόγησης διαδικασίας.

Η **αξιολόγηση αποτελέσματος** στοχεύει στην εκτίμηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας και περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των θετικών και αρνητικών επιπτώσεων που παρατηρήθηκαν κατά την διαδικασία υλοποίησης του. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνέχιση, τη βελτίωση, την παράταση ή τη διακοπή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελούν την κατάληξη της αξιολόγησης αποτελέσματος.

Η αξιολόγηση με βάση το παραπάνω μοντέλο αξιολόγησης μπορεί να είναι διαμορφωτική ή απολογιστική. Στην πρώτη περίπτωση έμφαση δίνεται στην υποστήριξη των συντελεστών του προγράμματος κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησής του. Στη δεύτερη περίπτωση έμφαση δίνεται στην καταγραφή των ενεργειών και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων (Καραλής, 1999:142).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Αντικείμενο Αξιολόγησης

**Εισαγωγικές παρατηρήσεις:** Η αξιολόγηση σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή σε ορισμένες από αυτές. Το τι θα αξιολογήσουμε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τους στόχους που θα θέσουμε στην αξιολόγηση σε συνδυασμό με τους άξονες που θα θελήσουμε να αξιολογήσουμε πιο εφιστάμενα. Οι κυριότεροι παράγοντες που αξιολογούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σε μία διδακτική ενότητα είναι: α) οι έμψυχοι παράγοντες, β) οι μη έμψυχοι και γ) τα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος

#### 5.1 Έμψυχοι παράγοντες

Οι κυριότεροι *έμψυχοι παράγοντες* που αξιολογούνται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή σε μια διδακτική ενότητα είναι οι **εκπαιδευτές** και οι **εκπαιδευόμενοι**.

Οι **εκπαιδευτές** αξιολογούνται ως προς: α) τις γνώσεις τους, β) τις σχέσεις που ανέπτυξαν με τους εκπαιδευόμενούς τους, γ) το μαθησιακό κλίμα που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος.

Σε σχέση με τον άξονα *γνώσεων* ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν είναι οι ακόλουθες:

- Ο εκπαιδευτής γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο που θα διδάξει;
- Είχε προετοιμαστεί κατάλληλα σε σχέση με το αντικείμενο που θα διδάξει;
- Διερευνούσε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος;
- Καθοδηγούσε κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους σε πηγές γνώσεων για περαιτέρω διερεύνηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου;

Σε σχέση με τον άξονα σχέσεων θα μπορούσαν να τεθούν οι εξής ερωτήσεις:

- Ανέπτυξαν με την ομάδα των μαθητών ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας;
- Έδωσαν την δυνατότητα στους ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους με ακρίβεια και σαφήνεια;
- Κατανόησαν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των εκπαιδευόμενων;
- Έλαβαν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μάθησης και την κουλτούρα των μαθητών;

Σε σχέση με το *μαθησιακό κλίμα* θα μπορούσαν να διατυπωθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

- Αξιοποίησαν οι εκπαιδευτές βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος με στόχο την πληρέστερη αξιοποίηση των εκπαιδευόμενων;
- Έθεσαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τους εκπαιδευόμενους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους;
- Αξιοποίησαν την ευρετική πορεία προς τη μάθηση;
- Ανέπτυξαν κριτικό τρόπο σκέψης;
- Δημιούργησαν ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους;

Οι **εκπαιδευόμενοι** αξιολογούνται σε σχέση με: α) τις γνώσεις που απέκτησαν, τις δεξιότητες του καλλιέργησαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, β) την αξιοποίηση σύγχρονων αρχών μάθησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος, γ) το κλίμα επικοινωνίας και τις σχέσεις που διαμόρφωσαν με τους συνεκπαιδευόμενούς τους κατά τη διάρκεια υλοποίησής του.

Σε σχέση με τις γνώσεις που απέκτησαν, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν θα μπορούσαν να τεθούν οι εξής ερωτήσεις:

- Απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι γνώσεις σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας;
- Ανέπτυξαν δεξιότητες σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της ενότητας;
- Υιοθέτησαν στάσεις- συμπεριφορές σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενό της;
- 

Σε σχέση με την αξιοποίηση σύγχρονων αρχών μάθησης κατά τη διάρκεια υλοποίησης της μαθησιακής δραστηριότητας θα μπορούσαν να διατυπωθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

- Η εκπαίδευσή σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος ήταν αυτόνομη ή εξαρτημένη;
- Αξιοποιήσατε σε σημαντικό βαθμό τις εμπειρίες σας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος;
- Βρισκόσασταν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης;
- Αξιοποιήσατε την ευρετική- ανακαλυπτική πορεία προς τη γνώση;
- Ο ρόλος σας ήταν ενεργητικός κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδασκαλίας;

Σε σχέση με το κλίμα επικοινωνίας και τις σχέσεις που διαμόρφωσαν με τους συμμαθητές τους θα μπορούσαν να τεθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Αναπτύξατε με τους συμμαθητές σας ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος;
- Είχατε τη δυνατότητα να εκφράσετε με ειλικρίνεια τα συναισθήματα και τις σκέψεις σας;
- Εκφράσατε ευθαρσώς τις εκπαιδευτικές σας ανάγκες και τις προσδοκίες σας από το μάθημα;



- Κατανοήσατε τις ανάγκες και τις επιθυμίες των συμμαθητών σας;
- Αξιοποιήσατε την ενεργητική ανταλλαγή μηνυμάτων κατά την επικοινωνία σας με τους συμμαθητές σας;

## 5.2 Μη έμψυχοι παράγοντες

Οι κυριότεροι *μη έμψυχοι παράγοντες* που αξιολογούνται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή σε μια διδακτική ενότητα είναι: α) ο σχεδιασμός του προγράμματος ή της ενότητας, β) οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίησή τους.

Σε σχέση με *το σχεδιασμό του προγράμματος ή της ενότητας* εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο έχει σχεδιαστεί το πρόγραμμα ή η ενότητα συνολικά, καθώς επίσης και οι επιμέρους θεματικές τους διασυνδέσεις. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει το σχεδιασμό του μαθήματος σε όλες τις φάσεις υλοποίησής του ( αρχή- μέση- τέλος).

Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέσει είναι οι ακόλουθες:

- Έχουν εντοπιστεί οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων;
- Έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια και ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος;
- Οι μαθησιακές δραστηριότητες συνδέονται λειτουργικά με τους στόχους του μαθήματος;
- Ο διαθέσιμος χρόνος είναι επαρκής για την ολοκλήρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων;

Σε σχέση με τις *τεχνικές και μέσα* που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του μαθήματος ελέγχεται ο βαθμός στο οποίο οι εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα ενεργοποίησαν τους εκπαιδευόμενους, παρακίνησαν το ενδιαφέρον τους, εμπλούτισαν τους τρόπους προσέγγισης της γνώσης,

συνέδεσαν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία με την καθημερινή πράξη.

Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων είναι οι ακόλουθες:

- Χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του μαθήματος εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα που παρακίνησαν το ενδιαφέρον των μαθητών;
- Χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους, το μαθησιακό περιεχόμενο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων;
- Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν συνδέονταν λειτουργικά με το μαθησιακό περιεχόμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθήματος;

#### **5.4 Μαθησιακά αποτελέσματα**

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας αξιολογείται σε συνάρτηση με: α) την *ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων* στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, β) *τις γνώσεις, δεξιότητες* που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτή, γ) *τη συμπεριφορά* που υιοθέτησαν από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σε σχέση με την *ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων* στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας αξιολογούνται οι αντιδράσεις, οι εντυπώσεις, τα συναισθήματα των εκπαιδευόμενων όσο αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν. Εντοπίζεται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Σε σχέση με *τις γνώσεις και δεξιότητες* που υιοθέτησαν οι συμμετέχοντες μέσα από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία αξιολογείται η αποκτηθείσα γνώση, η βελτίωση των ικανοτήτων και η αλλαγή των στάσεων που έχει πραγματοποιηθεί ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των

εκπαιδευόμενων σε αυτή. Με άλλα λόγια ελέγχεται ο βαθμός επιτυχίας των στόχων που είχαν καθοριστεί.

Σε σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων αξιολογείται ο βαθμός βελτίωσης ή τροποποίησης της συμπεριφοράς τους σε θέματα σχετικά με το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, μέσα από την εμπλοκή τους σε αυτή..

Ενδεικτικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι οι ακόλουθες:

- Έμειναν ικανοποιημένοι οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία;
- Απέκτησαν γνώσεις και καλλιέργησαν δεξιότητες σχετικές με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας;
- Υπήρξε μεταβολή της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων μέσα από τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία;

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>**

### **Τεχνικές Αξιολόγησης**

#### **6.1 Ερωτηματολόγια**

Τα ερωτηματολόγια παρέχουν πληροφόρηση για την αξιολόγηση που αφορά την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων στο πρόγραμμα συνολικά. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου ή διαβαθμισμένη κλίμακας και η συμπλήρωσή του μπορεί να γίνει πριν την έναρξη του προγράμματος, κατά τη διάρκεια υλοποίησής του και μετά την ολοκλήρωσή του.

Ως εκπαιδευτική τεχνική θεωρείται ως η πιο διαδεδομένη για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επίσης θεωρείται ως εύκολη και αποδοτική μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την ανταπόκρισή των συμμετεχόντων σε αυτό.

Οι ερωτήσεις μπορούν να καλύπτουν ένα ή περισσότερους άξονες ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του προγράμματος, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση (Μαυρογιώργος,2006:291).

#### **6.2 Διαγνωστικά τεστ- εκπαιδευτικές δραστηριότητες**

Τα διαγνωστικά τεστ που δίνονται τόσο κατά τη διάρκεια όσο και κατά τη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος λειτουργούν διαγνωστικά με στόχο τον εντοπισμό της μαθησιακής προόδου των εκπαιδευόμενων. Τα τεστ μπορεί να είναι ποικίλης μορφής και περιεχομένου και να περιλαμβάνουν μαθησιακές δραστηριότητες βιωματικής μορφής ( πχ. παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες) ως υποστηρικτικό υλικό για τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των μαθησιακών στόχων του προγράμματος.

Όπως αναφέρει ο Kirkpatrick η αξιολόγηση μέσω των διαγνωστικών τεστ δίνει πληροφορίες όχι μόνο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, αλλά παράλληλα μας πληροφορεί για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, γεγονός που βοηθά τον ίδιο τον

εκπαιδευτή να βελτιώσει στοιχεία της εκπαιδευτικής του πρακτικής. Με άλλα λόγια αξιοποιείται μέσω των διαγνωστικών τεστ το σχήμα: **δρω** ⇔ **παρατηρώ** ⇔ **στοχάζομαι** ⇔ **αναθεωρώ** (Kirkpatrick, 1994:42-43).

### **6.3 Παρατήρηση**

Η εκπαιδευτική τεχνική της παρατήρησης παρέχει πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη του προγράμματος, την επίτευξη των στόχων του, το ρόλο του εκπαιδευτή σε αυτό, τις σχέσεις των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή του προγράμματος. Η παρατήρηση μπορεί να γίνει τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και στο πεδίο. Χρονικά μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν και μετά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα αν σκοπός της είναι η αποτίμηση των αποκτηθεισών γνώσεων και συμπεριφορών. Μέσα από την παρατήρηση μπορούν να διαπιστωθούν αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και να ληφθούν έγκαιρα μέτρα για τη λήψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών με στόχο την βελτίωση του προγράμματος.

Σύμφωνα με τον Patton (1990) με την άμεση παρατήρηση ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα. Η παρατήρηση ως εργαλείο συλλογής στοιχείων μπορεί να συνδυαστεί και με άλλες μεθόδους και τεχνικές, προκειμένου να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα (Καραλής, 1999:32).

### **6.4 Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης**

Η μαγνητοφώνηση χρησιμεύει στην καταγραφή εκπαιδευτικών περιστατικών, καθώς επίσης και στην περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία τους. Η μαγνητοφώνηση μπορεί να φωτίσει την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Μπορεί επίσης να δώσει σημαντικές

πληροφορίες για τον τρόπο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούνται σε αυτή, το ρόλο του εκπαιδευτή, τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Η απομαγνητοφώνηση βοηθά τον εκπαιδευτή να εντοπίσει αναστοχαστικά στοιχεία της διδασκαλίας, να εντοπίσει αδυναμίες ή παραλείψεις και να στοχαστεί κριτικά σε σχέση με τις δυνατότητες που έχει για την παραπέρα βελτίωσή της.

Τόσο η αναστοχαστική ακρόαση όσο και η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων περιστατικών, προϋποθέτουν ένα «κώδικα ακρόασης και ανάλυσης». Με αυτό τον τρόπο η ανάλυση είναι εστιασμένη και πραγματοποιείται με τρόπο συστηματικό. Η τεχνική της ανάλυσης της μαγνητοφώνησης μπορεί να συνδυάζεται με την τεχνική της παρατήρησης (Μαυρογιώργος, 2006:290).

### **6.5 Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης**

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εκτός από τον ήχο υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των εκπαιδευόμενων στο χώρο, τις αντιδράσεις τους, τις κινήσεις τους, τη μεταβολή στη διάθεσή τους, τα συναισθήματά τους και τη συχνότητα μεταβολής τους, τη γλώσσα του σώματός τους.

Η τεχνική αυτή μπορεί να φέρει σε δύσκολή θέση τους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα όταν δεν γνωρίζουν την εφαρμογή της, ή δεν έχουν εξοικειωθεί με τέτοιου είδους διαδικασίες. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να υπάρχει έγκαιρη ενημέρωσή των εκπαιδευόμενων και ανάλογη προετοιμασία στον τομέα διαχείρισης των συναισθηματικών τους αντιδράσεων. Τα αρχικά δυσάρεστα συναισθήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν ικανοποιητικά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Μαυρογιώργος, 2006:290).

## 6.6 Συνέντευξη από τους εκπαιδευόμενους

Η συνέντευξη αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν ανεπηρέαστα τις απόψεις τους σε θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν, όπως για παράδειγμα σε σχέση με το περιεχόμενό του, την οργάνωση, τη μεθοδολογία υλοποίησής του, τις γνώσεις που απέκτησαν, τις δεξιότητες που καλλιέργησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Κατά τη διαδικασία λήψης της συνέντευξης αναπτύσσεται μια σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στον συνεντευκτή και τους εκπαιδευόμενους (Δημητρόπουλος, 1999:194).

Με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτή η επικοινωνία η συνέντευξη μπορεί να πάρει δύο μορφές: 1) αυτή με προσωπική επαφή (face-face), 2) αυτή με τηλεφωνική επαφή.

Με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της μια συνέντευξη μπορεί να είναι: 1) τυποποιημένη- δομημένη, 2) ελεύθερη.

*Τυποποιημένη – δομημένη* είναι μια συνέντευξη της οποίας η πορεία και το περιεχόμενο είναι προκαθορισμένα και η διαδικασία λήψης γίνεται με βάση το υπάρχον σχέδιο συνέντευξης (Δημητρόπουλος, 1999:195).

Η *ελεύθερη συνέντευξη* μπορεί να πάρει διάφορες μορφές πάνω σ'ένα άξονα ελευθερίας του ατόμου που τη διενεργεί, από συνέντευξη με απλώς οριοθετημένο το πλαίσιο κίνησης μέχρι την απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Ακόμα και στην ελεύθερη συνέντευξη ένα γενικό πλαίσιο προετοιμασίας και διεξαγωγής είναι απαραίτητο να υπάρχει, μέσα στο οποίο κινούνται τα ερωτήματα που είναι προσχεδιασμένο να τεθούν (Δημητρόπουλος, 1999: ό.π.).

## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>

### Μεταγνωστική Αξιολόγηση

#### 7.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Είτε αναφερόμαστε στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είτε στην αξιολόγηση ενός μέρους του, ή ακόμα στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής ενότητας τίθεται πάντα το ερώτημα της ποιότητας, της ορθότητας και της χρησιμότητας αυτής της αξιολόγησης. Με άλλα λόγια η ίδια η αξιολόγηση γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1999:332).

Δεν είναι δεδομένο ότι κάθε προβλεπόμενο σύστημα αξιολόγησης είναι σχεδιασμένο σωστά, όπως δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι κάθε διαδικασία αξιολόγησης, όσο καλά και αν έχει σχεδιαστεί, υλοποιείται σωστά και ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης είναι σε κάθε περίπτωση επιτυχή. Για να εξασφαλισθεί ότι τα προαναφερόμενα δε θα συμβούν εφαρμόζονται διαδικασίες μεταγνωστικής αξιολόγησης με στόχο την αξιολόγηση των διαδικασιών που εφαρμόζονται κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αξιολόγησης.

Με τον όρο «μεταγνωστικό» ή «μεταγνωστική αξιολόγηση» αποδίδουμε τον αγγλόφωνο όρο «metacognition», τον οποίο πρωτοχρησιμοποίησε ο Flavell (1976) και καθιέρωσε η γνωστική βιβλιογραφία, για να αναφερθεί στη συνείδηση και τη γνώση που έχει το άτομο για τις διαδικασίες σκέψης τις οποίες ακολουθεί, καθώς και στην ικανότητα του να προγραμματίζει, να προβλέπει, να κατευθύνει και να αξιολογεί τις σκέψεις του (Ματσαγγούρας, 1997:75).

Σκοπός των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων, οι οποίες αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της κριτικής σκέψης, είναι να βοηθήσουν τους συμμετέχοντες σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο σκέψης που ακολούθησαν για να φέρουν σε πέρας ένα γνωστικό έργο, να εδραιώσουν την αποφασιστικότητα τους να ασχολούνται με δύσκολα γνωστικά έργα, να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τις γνωστικές τους



ικανότητες (Φραγκούλης, 2003:287-288). Η μεταγνωστική αξιολόγηση εμφανίζεται στο τέλος ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή μιας διδακτικής ενότητας και δίνει την εσφαλμένη εντύπωση πως ως διαδικασία υλοποιείται στο τέλος της επιμορφωτικής παρέμβασης. Στην πραγματικότητα οι ερωτήσεις της μεταγνωστικής αξιολόγησης υποβάλλονται καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος και όχι μόνο στο τέλος. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η διαρκής αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης είτε αυτή γίνεται στην αρχή, είτε κατά τη διάρκεια, είτε στο τέλος του προγράμματος.

## **7.2 Περιεχόμενο Μεταγνωστικής Αξιολόγησης**

Το περιεχόμενο της μεταγνωστικής αξιολόγησης σχετίζεται με την αξιολόγηση του είδους των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1997).

Η γνώση αφορά στο ποιες διαδικασίες χρησιμοποιεί το άτομο, καθώς επίσης στο *πως* και *πότε* μπορεί να τις χρησιμοποιήσει, είτε για να αναλύσει και να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση, είτε για να θέσει και να υλοποιήσει τις προσωπικές του επιδιώξεις.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν οι απλούστερες μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως για παράδειγμα αυτές της αυτοδιόρθωσης, ενώ στη δεύτερη ανήκουν οι πολυπλοκότερες δεξιότητες, όπως για παράδειγμα η συστηματική καθοδήγηση της νοητικής διεργασίας για επίλυση προβλημάτων (Brueer, 1994:280).

Οι στάσεις συνδέονται με την κριτική σκέψη και για να εκδηλωθούν πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας. Παραδείγματα τέτοιων στάσεων αποτελούν το πάθος για σαφήνεια και ακρίβεια, η ετοιμότητα επανεξέτασης θεμάτων, η σχολαστικότητα στην επιτέλεση του έργου, ο σεβασμός και η αναζήτηση διαφορετικών απόψεων (Ματσαγγούρας, 1997).

### 7.3 Προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής

Προκειμένου να υλοποιηθεί με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο η διαδικασία της αξιολόγησης απαραίτητο είναι να προσδιοριστούν τα αντικείμενα, τα κριτήρια, το είδος αξιολόγησης, η προσέγγιση, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της. Όλα τα προαναφερόμενα θα πρέπει να ενταχθούν σε μια συγκεκριμένη διαδικασία. (Δημητρόπουλος, 1999).

Ο αξιολογητής προκειμένου να είναι σε θέση να γνωρίζει κατά πόσο πραγματοποίησε με μεθοδολογικά άρτια τρόπο τη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να μπορεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σχεδιάστηκε σωστά η αξιολόγηση
- Ενσωματώθηκε έγκαιρα και σωστά στο πρόγραμμα
- Εφαρμόστηκε η αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος
- Εντοπίστηκαν τα σωστά ειδικά αντικείμενα και αναλύθηκαν στις επιμέρους διαστάσεις τους
- Διατυπώθηκαν έγκαιρα και σωστά οι σκοποί της αξιολόγησης
- Χρησιμοποιήθηκαν στην αξιολόγηση τα σωστά κριτήρια
- Ακολουθήθηκε η σωστή διαδικασία
- Ο φορέας που πραγματοποίησε την αξιολόγηση ήταν ο ενδεδειγμένος
- Χρησιμοποιήθηκε η σωστή μεθοδολογία
- Έγινε η σωστή ανάλυση δεδομένων
- Έκανε ο αξιολογητής σωστές ερμηνείες
- Αποφεύχθηκαν τα σφάλματα κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης
- Συντάχθηκε με μεθοδολογικά άρτιο τρόπο η έκθεση της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1997:163).

## Κεφάλαιο 8<sup>ο</sup> Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

### 8.1 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Σύμφωνα με το CEDEFOP(2002) ως *δεξιότητα* ορίζεται η γνώση και η εμπειρία που έχει το άτομο και είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος ή μιας εργασίας, ενώ ως *ικανότητα* ορίζεται η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες, προσόντα ή γνώσεις ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία, τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Η δεξιότητα αφορά συνήθως την εκτέλεση εργασιών που μαθαίνονται μέσα από πρακτική άσκηση, χωρίς να απαιτείται μεγάλη εμπάθунση στη λογική που υπάρχει πίσω από αυτές.

Με βάση τις προαναφερόμενες διαφοροποιήσεις, προτείνουμε τη χρήση του όρου “κοινωνικές δεξιότητες”, σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Σύγχυση όμως, εντοπίζεται και στη χρήση του όρου “κοινωνικές δεξιότητες”. Κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας δύσκολα ανακαλύπτει κανείς μια συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εικόνα του συνόλου των δεξιοτήτων κάτω από τον όρο “κοινωνικές”, εφόσον εμφανίζεται με πολλές διαφορετικές παραλλαγές όπως: *μεταβιβάσιμες δεξιότητες, βασικές δεξιότητες, συναισθηματικές δεξιότητες*. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από την ανομοιογένεια που παρουσιάζεται στη χρήση του όρου, υπάρχει ένας αδιαμφισβήτητος πυρήνας συγκεκριμένων δεξιοτήτων κοινός σε κάθε ορισμό που αφορά την έννοια “κοινωνικές” ( Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2006).

### 8.2 Μορφές Δεξιοτήτων Μαθητών

Μία από τις βασικότερες ομάδες δεξιοτήτων που συγκαταλέγεται στον όρο κοινωνικές είναι οι *επικοινωνιακές δεξιότητες*, οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή να εκφράζει σαφή και πειστικά μηνύματα και να διαθέτει ενεργητική ακρόαση (Goleman, 2000). Ακριβώς επειδή οι νέες συνθήκες μάθησης και εκπαίδευσης εμπλέκουν πολλούς εκπαιδευόμενους σε ένα έργο η δυνατότητα

να επικοινωνούν μεταξύ τους με αποτελεσματικό τρόπο, ώστε πραγματικά να κατανοούν τι είναι απαραίτητο να γίνει σε κάθε περίπτωση, αποτελεί σημείο κλειδί.

Στο «ρεπερτόριο» των κοινωνικών δεξιοτήτων εντάσσονται και αυτές της *συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας*. Θα πρέπει δηλαδή κανείς να είναι σε θέση να συνεργάζεται με άλλους προς την επίτευξη κοινών στόχων, και ταυτόχρονα να μπορεί να καλλιεργεί και να διατηρεί τη συνοχή στην ομάδα για την επίτευξη των στόχων αυτών (Goleman, 2000). Ο σύγχρονος ρόλος των εκπαιδευόμενων περιλαμβάνει σημαντικό χρόνο σε ομαδικές εργασίες και προσπάθειες και η εκπαίδευση των ατόμων στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μάθουν να λειτουργούν ομαδικά είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Η *ικανότητα χειρισμού διαφωνιών και αποτελεσματικών διαπραγματεύσεων* (Goleman, 2000), αποτελεί κοινωνική δεξιότητα που θεωρείται πολύτιμη στην καθημερινή πρακτική, εφόσον ακόμη και αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναπτύξει τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους ικανότητες πολύ συχνά έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις, κρίσεις και διαφωνίες με συνεργάτες που έχουν τελείως διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσεγγιστεί ή να επιλυθεί ένα ζήτημα.

Πέρα από τις παραπάνω κοινωνικές δεξιότητες μια άλλη που θα πρέπει να αναπτύξουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι είναι η *αποδοχή και ο χειρισμός των συνεχών αλλαγών* στις πρακτικές της εργασίας τους. Καινούργιες μέθοδοι εκπαίδευσης εφαρμόζονται και νέες τεχνικές εκπαίδευσης δοκιμάζονται με απώτερο στόχο να γίνει αποτελεσματικότερη η μαθησιακή διαδικασία. Έτσι θα πρέπει να έχει θετική στάση κάθε φορά που προγραμματίζεται μία αλλαγή και να μπορεί να την αποδέχεται δημιουργικά προκειμένου να είναι παραγωγικός. Επομένως, η *ευελιξία* και η *προσαρμοστικότητα* προσλαμβάνουν νέα αξία (Goleman, 2000).

Συνακόλουθα με την αποδοχή της αλλαγής είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευόμενο και η κοινωνική δεξιότητα να μαθαίνει συνεχώς και να μπορεί να *μαθαίνει πώς να μαθαίνει*. Θεμελιώδης είναι η σπουδαιότητα της απόκτησης δεξιοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να ασχοληθούν με την περαιτέρω μάθηση, η οποία αποτελεί βάση για προσωπική ολοκλήρωση και ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία.

Μία ακόμη αναγκαία κοινωνική ικανότητα είναι η *οργάνωση*. Οι σύγχρονες μαθησιακές συνθήκες σήμερα ζητούν από τους εκπαιδευόμενους να μπορούν να θέτουν σωστά προτεραιότητες και να οργανώνουν αποτελεσματικά την εργασία τους, να κατανέμουν το χρόνο τους ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στα απαραίτητα χρονικά πλαίσια, διατηρώντας ταυτόχρονα την ποιότητα της εργασίας του σε υψηλά επίπεδα.

Βέβαια καμία από τις παραπάνω δεξιότητες, από μόνη της δεν μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευόμενων. Οι δεξιότητες συγκροτούνται σε ομάδες. Για να πετύχει το άτομο διακεκριμένη επίδοση πρέπει να διαθέτει συνδυασμό δεξιοτήτων και όχι απλώς μία ή δύο (Goleman, 2000). Αυτό κάνει και την προσπάθεια ανάπτυξής τους ακόμη δυσκολότερη, καθώς θα πρέπει να γίνεται συστηματική εξάσκησή τους σε πολλές και διαφορετικές περιστάσεις.

Εκτός από τις δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για τη διαμόρφωση αποτελεσματικού μαθησιακού κλίματος, ανάλογες δραστηριότητες πρέπει να διαθέτουν και οι εκπαιδευτικοί.

### **8.3 Δείκτες ποιότητας για την αποτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των Εκπαιδευτικών**

Οι *δείκτες* ποιότητας αποτελούν μια απλή ή σύνθετη, συνήθως, ποσοτική έκφραση που συσχετίζουν τα διάφορα στοιχεία ή παραμέτρους διάρθρωσης της εκπαίδευσης και των διαδικασιών της και είναι χρήσιμοι στη λήψη αποφάσεων που στοχεύουν στη βελτίωσή της (Savelson et al., 1987). Αποτελούν βασικό εργαλείο στη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας σε μια μαθησιακή διαδικασία. Προσφέρουν ακριβή δεδομένα για την υλοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρέχουν αναγκαίες πληροφορίες προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να γίνει περισσότερο λειτουργική και αποτελεσματική στα σημεία που απαιτείται (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2004). Επιπλέον η χρήση των δεικτών διευκολύνει στην τυποποίηση της έκθεσης των αποτελεσμάτων και διευκολύνει τις συγκρίσεις, όπου αυτές είναι απαραίτητες (Van den Berghe, 1997). Η διαδικασία προσδιορισμού δεικτών ποιότητας ενισχύει τον αναστοχασμό και τη συζήτηση για τα επιθυμητά αποτελέσματα ανάμεσα στους συντελεστές μιας μαθησιακής διαδικασίας.

Στο πεδίο της Εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία κριτηρίων - δεικτών ποιότητας. Ενώ τα προηγούμενα χρόνια γίνονταν αναφορά στους σκοπούς, στους στόχους των μαθησιακών διαδικασιών, καθώς και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε επίπεδο προσόντων, σήμερα το ενδιαφέρον εστιάζεται στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης (Βασιλού- Παπαγεωργίου, 2004).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της διδασκαλίας που τους παρέχεται στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα στο τι μαθαίνουν, πως μαθαίνουν, με ποιες μεθόδους (European Commission, 2002). Με στόχο την αποτίμηση των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των ακόλουθων δεικτών ποιότητας.

Ως δείκτες ποιότητας για την *επικοινωνία* προτείνουμε:

- την ισότιμη επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- τη συχνότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτές
- τη χρήση πολλών μορφών επικοινωνίας (λεκτική, μη λεκτική)
- την ύπαρξη κατάλληλου για επικοινωνία περιβάλλοντος
- το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων
- τη δημιουργική αξιοποίηση των διαφωνιών
- τη διαμόρφωση κλίματος ενεργητικής ακρόασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία ( εκπαιδευτικούς- μαθητές)

Ως δείκτες ποιότητας για την *ομαδική εργασία και συνεργασία* προτείνουμε:

- το βαθμό αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας (μαθητών- εκπαιδευτικών)
- την συνειδητοποίηση της ιδιότητας του μέλους από τα άτομα που συγκροτούν την εκπαιδευτική ομάδα
- την ύπαρξη κοινών στόχων ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας
- το βαθμό αποδοχής των κανόνων λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας από τα μέλη της
- την ανάπτυξη πνεύματος συλλογικής συνείδησης από τα μέλη της εκπαιδευτικής ομάδας
- το βαθμό ικανοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών και προσδοκιών των μελών της ομάδας (μαθητών- εκπαιδευτικών)

Ως δείκτες ποιότητας για το *χειρισμό διαφωνιών* προτείνουμε:

- το βαθμό κατανόησης στην ύπαρξη ενός προβλήματος
- τα βασικά στοιχεία των αιτιών γέννησης του προβλήματος
- το βαθμός συμβολής στην επίλυση της διαφωνίας
- την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση της διαφωνίας
- την επιλογή της καλύτερης δυνατής λύσης για την αντιμετώπιση της διαφωνίας
- το χρόνο επίλυσης διαφωνιών

Ως δείκτες ποιότητας για την *αποδοχή και το χειρισμό αλλαγών* προτείνουμε:

- το βαθμό αποδοχής των αλλαγών στο κοινωνικό και ευρύτερο περιβάλλον
- το βαθμό αποδοχής των αλλαγών στο σχολικό περιβάλλον
- το χρόνο προσαρμογής στις εξελίξεις και τα νέα δεδομένα

Ως δείκτες ποιότητας για την *οργάνωση* προτείνουμε:

- τον καθορισμό βασικών προτεραιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία

- την ιεράρχηση των μαθησιακών δραστηριοτήτων (δραστηριότητες αναγκαίες, δραστηριότητες χρήσιμες, δραστηριότητες συμπληρωματικές)
- το βαθμό επίτευξης των στόχων στα προβλεπόμενα χρονικά όρια



## Βιβλιογραφία

Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β.( 2004). Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Παράδειγμα του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στο: *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bruer, J.(1994). Classroom Problems, School Culture and Cognitive Research, in: *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge: Mass: MIT Press.

Cedefop, (2002). *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*.

Δημητρόπουλος. Ε.(1999).*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning: fifteen quality indicators*, Brussels.

Φραγκούλης, Ι.(2003).*Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φραγκούλης, Ι.(2008). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*.

Galloway, C.(1995).*Psychology of Learning and Teaching*. New York: McGraw-Hill.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, ζ' Έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Guba, G.(1969). The failure of Educational Evaluation, In: *Educational Technology*, 9, 1969, p.29-38.

Guba, G. & Lincoln, Y.(1989). *Fourth Generation Evaluation*, London: Stage.

Kirkpatrick, L.(1994).*Evaluating Training Programs*, San Francisco Berrett-Koehler Publishers.

Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και Μοντέλα Αξιολόγησης, στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, τ. Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καρατζιά-Σατυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ.(2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ.(2004).*Η αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Αθήνα:Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.(1997).*Στρατηγικές Διδασκαλίας, Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*, τ.2, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ.(2006). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, στο: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τ.ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Monk,D.(1990). *Educational Finance*, London: Cassel.

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι.(2006). Η ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων και η απόκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Διαμόρφωση Δεικτών Ποιότητας για την αξιολόγησή τους, στο *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Paton, Q.(1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, London: Sage.

Sanders, J. & Cunningham, D.(1974).Techniques and Procedures for Formative Evaluation, In: G.Borich (Ed) *Evaluating Education Programs and Products*. London: Prentice- Hall.

Savelson, R., D. C. Phillips, L. Towne, Feuer M. (1987). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1): p.25-28.

Thomas, H.(1981). Cost-effectiveness analysis as a method of monitoring A-Level performance within institutions, In:*Educational Administration*, 9,p103-111.

Van den Berghe,W. (1997). *Indicators in perspective: the use of quality indicators in vocational education and training*, Thessaloniki: CEDEFOP.

Webster,J. & Stufflebeam, L. (1978). The state of Theory and Practice in Educational Evaluation in Large Urban School Effectiveness, In: *Address Presented at the Annual Meeting of AERA*: Toronto.

Worthen, R & Sanders, R.(1987).*Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, London: Longman.

## **Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία**

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 1**

<http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>

<http://users.thess.sch.gr/salnk/arthra/arthra36.htm>

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 2**

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%20172-186.doc>  
<http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/commonpressdos/PR062EL.pdf>

### **ENOTHTA 3**

<http://www.ekadeve.gr/documents/axiologisi.doc>  
[http://www.ecedu.upatras.gr/didinfo/eishghseis\\_DIDINFO08/DIDINFO08\\_373\\_381.pdf](http://www.ecedu.upatras.gr/didinfo/eishghseis_DIDINFO08/DIDINFO08_373_381.pdf)

### **ENOTHTA 4**

<http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>  
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3438>

### **ENOTHTA 5**

<http://web.auth.gr/virtualschool/1.3/TheoryResearch/CongressSolomon.html>  
<http://www.aea-europe.net/>  
<http://www.reva-education.eu/>

### **ENOTHTA 6**

<http://www.eduref.org/cgi-bin/res.cgi/Evaluation>  
[http://ec.europa.eu/education/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/index_en.html)

### **ENOTHTA 7**

<http://www.alfavita.gr/ASEP/asep20061007b.php>  
[http://www.pee.gr/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/mer\\_c\\_th\\_en\\_iv/karatzis\\_fragoylis.htm](http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iv/karatzis_fragoylis.htm)

### **ENOTHTA 8**

<http://www.messaggiamo.com/el/attraction/17145-6-great-ways-to-improve-your-social-skills.htm>

<http://www.discoveryarticles.com/el/articles/125981/1/Four-Common-Myths-About-Social-Skills/Page1.html>

## ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΟΝΟΜΑ:

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ:

Επιλέξτε τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις που ακολουθούν, βάζοντας  $\checkmark$  στο αντίστοιχο κουτάκι. (Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 5 μονάδες. Σύνολο Μονάδων 100).

1.	Η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με:		
α) την καθοδήγηση	<input type="checkbox"/>	γ) την επιβολή κυρώσεων	<input type="checkbox"/>
β) την πειθαρχία	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

2.	Η αξιολόγηση ως διαδικασία σχετίζεται με:		
α) την εκτίμηση	<input type="checkbox"/>	γ) την μέτρηση	<input type="checkbox"/>
β) την εξέταση	<input type="checkbox"/>	δ) είναι ευρύτερη από τις προηγούμενες	<input type="checkbox"/>

3.	Οι λόγοι που επιβάλλουν την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης σχετίζονται με τις εξελίξεις:		
α) στον οικονομικό τομέα	<input type="checkbox"/>	γ) στην ψυχολογία	<input type="checkbox"/>
β) στην παιδαγωγική επιστήμη	<input type="checkbox"/>	δ) σε όλους τους προηγούμενους τομείς	<input type="checkbox"/>

4. Τα είδη αξιολόγησης ανάλογα με τη μορφή τους διακρίνονται στην:			
α) περιγραφική αξιολόγηση	<input type="checkbox"/>	γ) στη χρήση αριθμητικής κλίμακας	<input type="checkbox"/>
β) αξιολόγηση με πάγιους χαρακτηρισμούς	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα παραπάνω	<input type="checkbox"/>

5. Η αξιολόγηση ανάλογα με τη μορφή της διακρίνεται σε:			
α) αρχική ή διαγνωστική	<input type="checkbox"/>	γ) τελική ή απολογιστική	<input type="checkbox"/>
β) ενδιάμεση ή διαμορφωτική	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα παραπάνω	<input type="checkbox"/>

6. Η εξωτερική αξιολόγηση γίνεται από:			
α) εξωτερικό αξιολόγηση	<input type="checkbox"/>	γ) στην αρχή του προγράμματος	<input type="checkbox"/>
β) εσωτερικό αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	δ) σε οποιαδήποτε φάση του προγράμματος από εξωτερικό αξιολογητή	<input type="checkbox"/>

7. Η εσωτερική αξιολόγηση γίνεται από:			
α) εξωτερικό αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	γ) στο τέλος του προγράμματος	<input type="checkbox"/>
β) εσωτερικό αξιολογητή	<input type="checkbox"/>	δ) σε οποιαδήποτε φάση του προγράμματος από εσωτερικό αξιολογητή	<input type="checkbox"/>

8. Μοντέλα αξιολόγησης είναι το μοντέλο:			
α) της ανταποδοτικής αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>	γ) το CIPP	<input type="checkbox"/>
β) των τεσσάρων επιπέδων	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

<b>9.</b>	<b>Προτιμότερο μοντέλο για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:</b>		
α) το μοντέλο CIPP	<input type="checkbox"/>	γ) Το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>
β) το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων	<input type="checkbox"/>	δ) δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο, αρκεί το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί να σχετίζεται με τους στόχους της αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>

<b>10</b>	<b>Κατά την αξιολόγηση ενός προγράμματος αξιολογούνται:</b>		
α) οι έμψυχοι παράγοντες	<input type="checkbox"/>	γ) το παιδαγωγικό κλίμα	<input type="checkbox"/>
β) οι μη έμψυχοι παράγοντες	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

<b>11</b>	<b>Τα μαθησιακά αποτελέσματα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετίζονται με:</b>		
α) την ανταπόκριση των εκπαιδευόμενων σε αυτό	<input type="checkbox"/>	γ) τις συμπεριφορές που υιοθέτησαν μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτό	<input type="checkbox"/>
β) τις γνώσεις, δεξιότητες που απέκτησαν οι συμμετέχοντες σε αυτό	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

<b>12</b>	<b>Στις τεχνικές αξιολόγησης ανήκουν:</b>		
α) τα ερωτηματολόγια	<input type="checkbox"/>	γ) η παρατήρηση	<input type="checkbox"/>
β) τα διαγνωστικά τεστ	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα παραπάνω	<input type="checkbox"/>



13	<b>Με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η συνέντευξη έχουμε συνέντευξη:</b>		
α) με προσωπική επαφή	<input type="checkbox"/>	γ) με ηλεκτρονική επαφή	<input type="checkbox"/>
β) με τηλεφωνική επαφή	<input type="checkbox"/>	δ) το α και το β	<input type="checkbox"/>

14	<b>Με κριτήριο τον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής της συνέντευξης έχουμε:</b>		
α) τυποποιημένη-δομημένη συνέντευξη	<input type="checkbox"/>	γ) ανοικτή-κλειστή συνέντευξη	<input type="checkbox"/>
β) ελεύθερη συνέντευξη	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

15	<b>Η μεταγνωστική αξιολόγηση γίνεται:</b>		
α) στην αρχή του προγράμματος	<input type="checkbox"/>	γ) μετά την ολοκλήρωση του	<input type="checkbox"/>
β) κατά τη διάρκεια υλοποίησής του	<input type="checkbox"/>	δ) μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>

16	<b>Για να υλοποιηθεί με έγκυρο τρόπο η διαδικασία της αξιολόγησης απαραίτητο είναι να προσδιοριστούν:</b>		
α) τα αντικείμενα αξιολόγησης	<input type="checkbox"/>	γ) τα κριτήρια με βάση τα οποία θα πραγματοποιηθεί	<input type="checkbox"/>
β) οι τεχνικές υλοποίησής της	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα παραπάνω	<input type="checkbox"/>

17	<b>Στις κοινωνικές δεξιότητες ανήκουν οι:</b>		
α) μεταβιβάσιμες δεξιότητες	<input type="checkbox"/>	γ) συναισθηματικές δεξιότητες	<input type="checkbox"/>
β) βασικές δεξιότητες	<input type="checkbox"/>	δ) όλες οι προηγούμενες	<input type="checkbox"/>

<b>18</b>	<b>Στις κοινωνικές ικανότητες ανήκουν οι ικανότητες:</b>			
α) εργασίας	ομαδικής	<input type="checkbox"/>	γ) αποδοχής και χειρισμού των αλλαγών	<input type="checkbox"/>
β) διαφωνιών	χειρισμού	<input type="checkbox"/>	δ) όλες οι προηγούμενες	<input type="checkbox"/>

<b>19</b>	<b>Ως δείκτες ποιότητας για την αποτίμηση της επικοινωνίας προτείνονται:</b>			
α) επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους	η ισότιμη	<input type="checkbox"/>	γ) η χρήση πολλών μορφών επικοινωνίας ( λεκτική, μη λεκτική)	<input type="checkbox"/>
β) αξιοποίηση των διαφωνιών	η δημιουργική	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

<b>20</b>	<b>Ως δείκτες ποιότητας για την αποδοχή και χειρισμό των αλλαγών προτείνονται:</b>			
α) αποδοχής των αλλαγών στο ευρύτερο περιβάλλον	ο βαθμός	<input type="checkbox"/>	γ) ο χρόνος προσαρμογής στις εξελίξεις και στα νέα δεδομένα	<input type="checkbox"/>
β) αποδοχής των αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον	ο βαθμός	<input type="checkbox"/>	δ) όλα τα προηγούμενα	<input type="checkbox"/>

**ΚΑΛΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ**

**ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΤΕΣΤ**

1. δ
2. δ
3. δ
4. δ
5. δ
6. α
7. β
8. δ
9. α
10. δ
11. δ
12. δ
13. α
14. δ
15. β
16. δ
17. δ
18. δ
19. δ
20. δ