ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΓΑΡΟΥΦΑΛΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ

Επιβλέπων Καθηγητής: Καψάλης Αχιλλέας

Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών
Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Ειδίκευση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
Θεσσαλονίκη

Ιούνιος 2009

Copyright © Γαρουφαλίδου Ελένη, 2009
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής , Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών, Ειδίκευση Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης δεν υποδηλώνει απαραιτήτως και την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Τμήματος.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα 4

Περίληψη εργασίας 5

Εισαγωγή 8

1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης προγραμμάτων 12

1.1. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων *12*

1.2. Ο ορισμός της αξιολόγησης *15*

1.3. Το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων *24*

2. Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης 26

2.1. Διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση *26*

2.2. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση *30*

2.3. Μοντέλα αξιολόγησης *33*

3. Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση 48

3.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης *48*

3.2. Η αξιολόγηση ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής *50*

3.3. Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα *52*

4. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης 56

4.1. Τα στάδια της αξιολόγησης *57*

4.2. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης *60*

4.3. Προσδιορισμός αντικειμένων, αξόνων και κριτηρίων *67*

4.4. Η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης *69*

5. Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και η έννοια της διασφάλισης ποιότητας 73

6. Η αποτίμηση της αξίας που έχει η αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων 76

Βιβλιογραφία 80

Περίληψη εργασίας

Στις μέρες μας, μια σειρά από διεθνείς εξελίξεις στον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τομέα, καθιστούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση βασικά στοιχεία και βάσεις για την κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Ιδιαίτερα για τους ενηλίκους κρίνεται απαραίτητη η απόκτηση ποικίλων γνώσεων, η μετάδοση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αξιών, προσαρμοσμένων στις συντελούμενες αλλαγές. Από την άλλη μεριά, στον κόσμο των επιχειρήσεων η κατάρτιση γίνεται αναπόσπαστο στοιχείο για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία τους. Η όξυνση του ανταγωνισμού στα πλαίσια της διεθνοποιημένης οικονομίας και οι αλλεπάλληλες τεχνολογικές αλλαγές οδηγούν σε νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας, οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν τη μέγιστη αξιοποίηση του εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού, έχοντας ως βασικό χαρακτηριστικό του να ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις εξελίξεις.

Τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων διεξάγονται με στόχο να ικανοποιήσουν πέντε πρωταρχικούς σκοπούς[1]: α)την ενθάρρυνση της μελλοντικής εξέλιξης του ατόμου, β)την ενίσχυση του ατόμου για την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων κατά την ενήλικη ζωή του, γ)την προετοιμασία του ατόμου για αξιοποίηση επαγγελματικών ευκαιριών, δ)την υποστήριξη διαφόρων οργανισμών προκειμένου να επιτύχουν τους επιθυμητούς τους στόχους και να προσαρμοστούν ομαλά σε πιθανές οικονομικές, τεχνολογικές και άλλες αλλαγές, ε)ενθάρρυνση της κοινωνικής αλλαγής μέσα από τη δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων. Οι αλλαγές που συντελούνται στο άτομο, στους οργανισμούς και στην ευρύτερη κοινότητα αποτελούν κινητήρια δύναμη για τη διεξαγωγή όλο και περισσότερων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προγραμμάτων για ενηλίκους. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η διαδικασία

[1] Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners* (p.16). San Francisco: Jossey-Bass.

σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων είναι συνήθως μια χαοτική διαδικασία που καθιστά αναγκαίο το συστηματικό τρόπο οργάνωσης και αξιολόγησή της .

Στόχος της συγκεκριμένης θεωρητικής μελέτης είναι να διερευνήσει το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο με βάση το οποίο οργανώνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και εν συνεχεία να κάνει κατανοητό το βαθμό στον οποίο είναι αναγκαία η ύπαρξη και η εφαρμογή της αξιολόγησης κατά το δυνατόν σωστότερο τρόπο. Έτσι, αρχικώς στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των συνθηκών που διαμόρφωσαν την ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στις μέρες μας, καθώς την αναγκαιότητα αξιολόγησης αυτών των προγραμμάτων. Μετά ακολουθεί μια αποσαφήνιση του όρου «αξιολόγηση» προκειμένου να διαχωριστεί και από άλλους συναφείς όρους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ανάλυση των τύπων αξιολόγησης αλλά και των βασικών σημείων σε ορισμένα μοντέλα αξιολόγησης (ανταποδοτική αξιολόγηση, μοντέλο τεσσάρων επιπέδων, CIPP και ενδυναμωτική αξιολόγηση), προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και επιλογές που μπορεί να ακολουθήσει ο αξιολογητής κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, στον τρόπο με τον οποίο η αξιολόγηση αποτελεί διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τέλος στη θεσμοθέτησή της στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται τα στάδια που θα πρέπει να ακολουθεί κάθε διαδικασία αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Μέσα από την παρουσίαση της διαδικασίας σχεδιασμού και οργάνωσης της αξιολόγησης επιμορφωτικών προγραμμάτων αναμένεται η κατανόηση της συνθετότητάς της καθώς και της μεθοδικότητας που θα πρέπει να διακρίνει όλους όσοι εμπλέκονται στην εφαρμογή της. Με άλλα λόγια, μέσα από τα αντικείμενα της αξιολόγησης όπως αυτά καθορίζονται είτε από τον αξιολογητή είτε από τη διαχειριστική αρχή, προκύπτουν συμπεράσματα και

διατυπώνονται κρίσεις που σκοπό έχουν την ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα αποτελέσματα του επιμορφωτικού προγράμματος καθώς και τρόποι για βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Στο τελευταίο κεφάλαιο διατυπώνονται συμπεράσματα σχετικά με τη σημασία και τον ρόλο που παίζει η αξιολόγηση στη διαδικασία εφαρμογής προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, επισημαίνοντας ότι σε μια κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης, η σωστή οργάνωση της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν μπορεί παρά να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της.

Κλείνοντας σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της μεταπτυχιακής μου εργασίας κ. Καψάλη Αχιλλέα για τη βοήθειά του και τις πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις του. Ενώ δεν θα πρέπει να παραλείψω να αναφέρω την αμέριστη συμπαράσταση που είχα όλον αυτό τον καιρό από την οικογένειά μου, που χάρη στην πολύτιμη στήριξή τους και την πίστη τους σε εμένα κατόρθωσα να ολοκληρώσω την εργασία αυτή.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με όσα αναφέρει η Ζωή Παπαναούμ[2], « η εκπαίδευση ενηλίκων και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση θεωρείται εδώ και δεκαετίες το αναγκαίο συμπλήρωμα ή η συνέχεια της σχολικής εκπαίδευσης, ως απάντηση, στους ταχείς ρυθμούς ανάπτυξης της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση παρέχει τη σταθερή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στη σχολική εκπαίδευση, καθώς και μια δεύτερη εκπαίδευση. Συγχρόνως ανταποκρίνεται στη θεμελιακή παιδαγωγική αρχή της δια βίου παιδείας σύμφωνα με την οποία η μάθηση είναι μία φυσική και σταθερή διάσταση της ανθρώπινης ζωής, θα πρέπει λοιπόν τα άτομα να έχουν οργανωμένες ευκαιρίες για μελέτη και μάθηση σε όλη τους τη ζωή. Σκοπός είναι να προαχθεί η ποιότητα ζωής και των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων, έχει επομένως έναν σαφή ανθρωπιστικό και ατομοκεντρικό προσανατολισμό. Η δια βίου παιδεία, συνδυασμός γενικής μόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης, θεωρείται σήμερα περισσότερο παρά ποτέ δικαίωμα του ατόμου σε κάθε δημοκρατική κοινωνία και συγχρόνως, καίριο στρατηγικό μέσο για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα από τα ταχέως αναπτυσσόμενα πεδία πρακτικής στη εκπαίδευση ενηλίκων. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των οικονομικά προηγμένων χωρών έχει διευρύνει τη ζήτηση για εργαζόμενους με υψηλά προσόντα γνώσεων και δεξιοτήτων. Η επένδυση σε ανθρώπινους πόρους και η παραγωγή επιπλέον προσόντων καθίστανται ουσιώδη εργαλεία από πλευράς αγοράς εργασίας και οικονομίας σε έναν κόσμο όπου η *ευελιξία* και η *ποιότητα* είναι αποφασιστικοί

[2] Βλ. στο Παπαναούμ, Ζ. (1996). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στις επιχειρήσεις: Κριτήρια και προϋποθέσεις ποιότητας. *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης της Ποιοτικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων από το ΤΕΙ Λάρισας, τη Γενική Γραμματεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας, την Νομαρχία και τον Δήμο Λάρισας* (σελ.95). Λάρισα.

παράγοντες για την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και των εθνικών οικονομιών».

Στην προσπάθειά μας να ανταποκριθούμε στις διαρκείς αλλαγές και τις απαιτήσεις του μέλλοντος, οφείλουμε να κατανοήσουμε την αλληλεξάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στα εξής: το περιβάλλον που ζούμε, τις αξίες μας, το οικονομικό σύστημα, τα εργασιακά μας πρότυπα, τις κοινωνικές δομές, τις παραδοσιακές μας αντιλήψεις για την εκπαίδευση, και γενικότερα τον τρόπο ζωής μας. Με άλλα λόγια, κοιτώντας το μέλλον, διαπιστώνουμε την ουσία που αποκτά η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης, καθώς όλοι οι άνθρωποι αναζητούν ευκολότερη πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης, με στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους καλλιέργεια και εξέλιξη, ως πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, από τη φύση της ως έννοια φαίνεται να είναι συνώνυμη της ποικιλομορφίας, και αυτό αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Τίθεται όμως το ερώτημα, ποιος είναι ο βασικός σκοπός της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων; Σύμφωνα με τον Jerold W. Apps[3], η εκπαίδευση ενηλίκων έχει τέσσερις βασικούς σκοπούς, τους οποίους και θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του κάθε σχεδιαστής προγραμμάτων. Πρώτον, έχει σκοπό να βοηθήσει τους ανθρώπους να ανταπεξέλθουν στις αντικειμενικές δυσκολίες με τις οποίες όλοι έρχονται αντιμέτωποι σε κάποια φάση της ζωής τους. Δεύτερον, να ενισχύσει τους ενήλικους εκπαιδευόμενους με ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, που σημαίνει να μάθει ο εκπαιδευόμενος πώς να σκέφτεται, πώς να αναγνωρίζει και να οριοθετεί τα προβλήματά του, και έπειτα μέσα από την διαδικασία επίλυσης του προβλήματος να χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή ως εργαλείο προκειμένου να λύνει τα προβλήματά του. Ένας τρίτος σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενίσχυση της συλλογικής δράσης, πράγμα που θα βοηθήσει να επέλθει η κοινωνική αλλαγή στο μέλλον. Τέλος, ο τέταρτος στόχος είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποκτήσουν όλες εκείνες τις

[3] Boyle, P. G. (1981). *Planning Better Programs* (p.1,22-23). New York, Toronto: McGraw-Hill.

απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να ζήσουν τη ζωή τους ολοκληρωμένη.

Στο γενικότερο αυτό πλαίσιο, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Χρ. Πιταράκης[4], έχει δημιουργηθεί η ανάγκη υλοποίησης όλο και περισσότερων προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθιστώντας αναγκαία την αντιμετώπιση τέτοιου είδους δραστηριοτήτων με υπευθυνότητα και επαγγελματισμό. Αυτό επιβάλλει σε όσους ασχολούνται επαγγελματικά με το πεδίο αυτό να σχεδιάζουν, να εκτελούν και να αξιολογούν σύμφωνα με τις προδιαγραφές που προκύπτουν από την επιστήμη και την έρευνα. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί μια πολυδιάστατη και σύνθετη έννοια, η οποία αναφέρεται στο σύνολο των βασικών χαρακτηριστικών του. Το επίπεδο επομένως της ποιότητας ενός προγράμματος καθορίζεται από την αντιστοίχιση των βασικών χαρακτηριστικών του σε σαφώς καθορισμένα πρότυπα και προδιαγραφές. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει ορισμένα πολύ βασικά στάδια. Δυστυχώς, η πλειοψηφία αυτών που την ασκούν δεν έχουν γνώση αυτών των σταδίων με αποτέλεσμα να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Ο βασικότερος ίσως παράγοντας αντικειμενικής αξιολόγησης παραμένει η ευσυνειδησία του αξιολογητή, που κατά τον W. Brezinka[5] αποτελεί τη μεγαλύτερη αρετή του εκπαιδευτικού. Και αφού οι φορείς αξιολόγησης είναι βασικά εκπαιδευτικοί, η επιλογή ευσυνείδητων και πεπειραμένων αξιολογητών θα πρέπει να αποτελέσει κύριο μέλημα της πολιτείας. Έτσι καταλήγει κανείς

---

[4] Βλ. στο Πιταράκης, Χρ. (2007). *Πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων – Ανάλυση του οργανωτικού πλαισίου και διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν στην κατοχύρωσή τους στην Ελλάδα.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής – Τομέας Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. σελ.3

[5] Βλ. στο Βαϊνάς, Κ.(2001). Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.488-493). Αθήνα: Μεταίχμιο.

στο συμπέρασμα ότι η επιστημονική αρτιότητα, όσον αφορά τη γνώση στη μεθοδολογία της αξιολόγησης, σε συνδυασμό με την ευσυνειδησία του αξιολογητή αποτελούν τα καλύτερα εχέγγυα για την εξάλειψη υποκειμενικών ανεπιθύμητων παρενεργειών στη διαδικασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

1. Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης προγραμμάτων

1.1. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων

Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι κατά τα τελευταία χρόνια έντονα αναπτυσσόμενο και έχει μεγάλη ζήτηση, προφανώς διότι ανταποκρίνεται στις τρέχουσες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις. Ο διεθνής οικονομικός και εμπορικός ανταγωνισμός και οι αλλαγές στην αγορά εργασίας απαιτούν ευελιξία, προσαρμοστικότητα, ανανέωση μεθόδων εργασίας και διαρκή επιμόρφωση και εξειδίκευση. Από την άλλη μεριά, οι μετακινήσεις πληθυσμών και τα φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού απειλούν διάφορες ομάδες από τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, ενώ η κρίση παραδοσιακών αξιών και δομών κάνει απαραίτητη και ακόμη πιο ουσιαστική την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Δ. Χασάπης[6], είναι γνωστό ότι οι δραστηριότητες κατάρτισης εργαζομένων και ανέργων πολλαπλασιάστηκαν τα τελευταία χρόνια με ραγδαίους ρυθμούς τόσο στην Ελλάδα όσο και στις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως αποτέλεσμα μιας ταχύρρυθμης αναδιάρθρωσης της παραγωγικής διαδικασίας και ως στοιχείο μιας ριζικής αναδιοργάνωσης της εργασιακής διαδικασίας, που πρώτιστα συνδέονται με τις τεχνολογικές μεταβολές και τις επιπτώσεις τους. Βασικό παράγοντα της ποσοτικά σημαντικής ανάπτυξης των δραστηριοτήτων κατάρτισης αποτέλεσαν και αποτελούν οι σημαντικού ύψους δαπάνες, προερχόμενες σε μεγάλο ποσοστό από κρατικές επιδοτήσεις και επιχορηγήσεις διαφόρων ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

[6] Βλ. στο Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης* (σελ.7-12). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο Αχ. Καψάλης[7] επισημαίνει ότι παλαιότερα στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες, η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν μια δραστηριότητα η οποία γινόταν τιμητικώς ή έστω σε αντιμισθία και δεν αποτελούσε εργασία ούτε καν μερικής απασχόλησης. Δεν υπήρχε εξάλλου ειδική εκπαίδευση και δεν υπήρχε αντίστοιχο επάγγελμα. Παρακολουθώντας τις εξελίξεις, διαπιστώνουμε ότι πρέπει να υπάρχει καταρχήν μία ασχολία, η οποία να καλύπτει μια κοινωνική ανάγκη, και στη συνέχεια να θεσμοθετηθεί ειδική για την ασχολία αυτή εκπαίδευση, έτσι ώστε στη συνέχεια η ασχολία αυτή να ασκείται με επαγγελματισμό.

Σήμερα στην Ελλάδα, και πιο συγκεκριμένα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύσσεται με αλματώδη βήματα και εξελίσσεται σε εκπαιδευτικό κλάδο με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες σε στελέχη, υποδομές, εκπαιδευτικό υλικό και κυρίως εκπαιδευτές. Τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης απορροφούν σημαντικούς εθνικούς και κοινοτικούς πόρους, απασχολούν χιλιάδες εργαζόμενους (στελέχη και εκπαιδευτές) και συμβάλλουν στις προσπάθειες οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού, καθώς και στην αντιμετώπιση της ανεργίας και άλλων οξυμένων προβλημάτων, όπως η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός.

Πιο αναλυτικά[8], μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. το 1981, η εκπαίδευση ενηλίκων υφίσταται ριζικές αλλαγές, τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ’80 η χρηματοδότηση της κατάρτισης ενηλίκων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο συνέβαλε αποφασιστικά στην ποιοτική αύξηση των δράσεων αλλά και του αριθμού των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Η δεκαετία του ’90 ήταν η περίοδος των θεσμικών αλλαγών και της ριζικής αναδιοργάνωσης της

[7] Βλ. στο Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Αδ. (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σελ.95). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός Γιώργος.

[8] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Brown, Sally (Επιμ.), *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1ο Συνέδριο 2004* (σελ.55-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.

εκπαίδευσης ενηλίκων: προσανατολίστηκε προς την επαγγελματική κατάρτιση με την ίδρυση των ΙΕΚ και των ΚΕΚ, αναπτύχθηκε σε σημαντικό βαθμό ο ιδιωτικός τομέας, καθιερώθηκαν συγκεκριμένοι κανονισμοί και προϋποθέσεις εφαρμογής των δράσεων και θεσμοθετήθηκε ο κεντρικός έλεγχος όλων των φορέων κατάρτισης. Παράλληλα, αναδιοργανώθηκαν οι φορείς για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εργαζομένων στη δημόσια διοίκηση. Η ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης ενηλίκων τη δεκαετία του '90 στη χώρα μας, που είχε ως πρωταρχικό σκοπό την αντιμετώπιση της ανεργίας, πραγματοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό χάρη στη χρηματοδότηση των Κοινοτικών Ταμείων, στο πλαίσιο των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, των Κοινοτικών Πρωτοβουλιών και των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων. Όμως την ίδια χρονική περίοδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση αναπτύσσει μία ευρύτερη πολιτική για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση, μέρος της οποίας θεωρούνται οι δράσεις κατάρτισης και ευρύτερα η εκπαίδευση ενηλίκων. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβάλλει ο ΟΟΣΑ, καθώς και η UNESCO (OECD 1996, UNESCO 1997). Στη χώρα μας η πολιτική αυτή επιτρέπει τη χρηματοδότηση προγραμμάτων και θεσμών γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων, με σκοπό την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, χρηματοδοτούνται από τα ΕΠΕΑΕΚ (Β΄ και Γ΄ ΚΠΣ) το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θεσμοί που εντάσσονται στην πολιτική ανάπτυξης της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης.

Παράλληλα όμως, η Ευρωπαϊκή Ένωση έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση όλων των προγραμμάτων και δράσεων που χρηματοδοτεί. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι εκπονήθηκαν ειδικές εκθέσεις[9] αξιολόγησης για τις παρεμβάσεις των διαρθρωτικών Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πεδίο των ανθρώπινων πόρων, καθώς και

[9] Τα Διαρθρωτικά Κοινοτικά Ταμεία στοχεύουν στην αναγκαία υποστήριξη για τη σύγκλιση των οικονομιών των κρατών-μελών, ιδιαίτερα των λιγότερο αναπτυγμένων περιοχών (περιοχές του στόχου 1). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο(Ε.Κ.Τ.).

οδηγός εσωτερικής αξιολόγησης για τους φορείς υλοποίησης δράσεων συνεχιζόμενης κατάρτισης που χρηματοδοτήθηκαν από την Κοινοτική Πρωτοβουλία «Απασχόληση». Είναι σαφές ότι η αξιολόγηση αποτελεί πλέον αναγκαία και «αυτονόητη» διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι μόνο, και μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη της αναγκαίας τεχνογνωσίας καθίσταται αναγκαία.

1.2. Ο ορισμός της αξιολόγησης

Γενικά, η αξιολόγηση θεσμοθετείται και αναπτύσσεται προς τρεις κατευθύνσεις[10]:

- Προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Οι μελέτες αξιολόγησης συνήθως εκπονούνται σε κεντρικό επίπεδο, εξυπηρετούν τις ανάγκες της πολιτικής ηγεσίας και συμβάλλουν στη λήψη κυβερνητικών αποφάσεων. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων εντάσσεται σ' αυτή την κατεύθυνση.
- Προς την κατεύθυνση της αξιολόγησης προγραμμάτων περιφερειακών και τοπικών φορέων. Σ' αυτή την κατεύθυνση εντάσσονται κυρίως αξιολογήσεις που εκπονούνται στο Ηνωμένο Βασίλειο και γενικά στις αγγλοσαξονικές χώρες. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σχολείων και γενικότερα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εντάσσεται στην κατεύθυνση αυτή.
- Προς την κατεύθυνση της εξατομικευμένης αξιολόγησης των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών κ.ά. Η εξατομικευμένη αξιολόγηση έχει αναπτυχθεί κυρίως στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος.

---

[10] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ο όρος αξιολόγηση είναι γνωστός σε όλους τους ανθρώπους έστω και εμπειρικά. Πολλές φορές στην καθημερινή μας ζωή αξιολογούμε δραστηριότητες, δικές μας ή άλλων, αποτιμούμε την αξία προσφερόμενων υπηρεσιών ή προϊόντων, επαναπροσδιορίζουμε την πορεία μας, προσεγγίζοντας κριτικά τις ενέργειές μας. Σύμφωνα με τον Scriven[11], η αξιολόγηση είναι μια νέα επιστημονική, αλλά και μια αρχαία πρακτική. Αν και συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης του ανθρώπινου δυναμικού αναφέρονται ήδη στην αρχαία Αίγυπτο και την Κίνα, η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως επιστημονικής περιοχής εντοπίζεται ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια στην Ευρώπη. Στη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών, διακεκριμένοι θεωρητικοί και ερευνητές συνεισέφεραν στην ανάπτυξη διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων και στην ανάδειξη ποικίλων πρακτικών, χρησιμοποιώντας εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα του τι είναι η αξιολόγηση και ως προς τι διαφοροποιείται από διάφορες πρακτικές που έχουμε τη συνήθεια να τοποθετούμε κάτω από τη σκέπη του ίδιου όρου: αξιολόγηση, έκθεση απολογισμού, παρακολούθηση, ανάλυση λειτουργίας, μέτρηση αποκλίσεων, έλεγχος, λογιστικός απολογισμός κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα[12], ο όρος assessment (που θα μπορούσαμε να μεταφράσουμε ως αποτίμηση), χρησιμοποιείται κυρίως για την αποτίμηση της μαθησιακής προόδου των διδασκομένων. Όσον αφορά τη χρήση του όρου audit (περιοδικός λογιστικός έλεγχος, απολογισμός), σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. «…οι απολογισμοί (audit) παραδοσιακά χρησιμοποιούνται για την εξασφάλιση του οικονομικού ελέγχου και την αιτιολόγηση της χρήσης των πόρων». Επίσης, συχνά η αξιολόγηση ταυτίζεται με τον έλεγχο. Τόσο ο απολογισμός όσο και ο έλεγχος παραπέμπουν στους ισχύοντες κανονισμούς

[11] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης* (σελ. 3).

[12] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

λειτουργίας του εξεταζόμενου συστήματος (νομικοί και λογιστικοί κανόνες και κανονισμοί λειτουργίας), ενώ η αξιολόγηση αποσκοπεί στο να εξετάσουμε από μια οπτική κυρίως εξωστρεφή τα αποτελέσματα ή/και την αξία των αξιολογούμενων δράσεων. Ωστόσο, στην αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί και ο απολογισμός της λειτουργίας των υπηρεσιών που είναι επιφορτισμένες με το αξιολογούμενο έργο. Επομένως απαντώντας στο ερώτημα τι σημαίνει «ελέγχω» και τι «αξιολογώ» αναφέρεται ότι[13]:

Ελέγχω σημαίνει επαληθεύω εάν ο στόχος, ο οποίος έχει τεθεί, επιτεύχθηκε και/ή μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου. **Αξιολογώ** σημαίνει διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα, για τον λόγο αυτό αναζητούμε ερευνητή και όχι ελεγκτή. Κάθε αξιολόγηση προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών που στοχεύουν στη συλλογή δεδομένων, την ταξινόμηση, τη μέτρηση, την ανάλυσή τους, ώστε να καταλήξουμε σε κάποιες μη αυθαίρετες κρίσεις, οι οποίες αν και αξιολογικές, θα τεκμηριωθούν, θα στηριχθούν στο υλικό που προέρχεται από την ανάλυση και κατά συνέπεια θα φωτιστούν από την επιστημονική διερεύνηση. Με άλλα λόγια, είναι μια προσέγγιση κατεξοχήν συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική, που προϋποθέτει ένα πλέγμα (σύστημα) επικεντρωμένο στην έκφραση όλων των συμμετεχόντων φορέων, που εξετάζονται με την παρουσία των διαφορών τους, των αντιφάσεων, των συγκρούσεών τους και των ποικίλων διασυνδέσεών τους.

Επιπλέον, σύμφωνα με όσα διατυπώνει ο Δημ. Βεργίδης[14], θα πρέπει να διακρίνουμε την αξιολόγηση από την παρακολούθηση (monitoring) της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού μέτρου ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος,

---

[13] Βλ. στο Demunter, P.(2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[14] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

πράγμα που συνίσταται στη συστηματική συγκέντρωση στοιχείων για την εξέλιξή του και συνήθως αποτελεί έργο της διοίκησης του φορέα υλοποίησης. Η παρακολούθηση της εξέλιξης μια εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν καταλήγει σε αξιολογικές κρίσεις, ενώ οι μελέτες αξιολόγησης καταλήγουν σε αξιολογικές κρίσεις, κατά κύριο λόγο σχετικά με: το βαθμό αντιστοιχίας των παρεμβάσεων με τους σκοπούς και τους στόχους τους, την αποδοτικότητα της χρήσης των πόρων και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Με βάση λοιπόν τα όσα επισημαίνει ο Δημ. Βεργίδης[15], η αξιολόγηση είναι ερευνητική δραστηριότητα, που προϋποθέτει τη συγκρότηση ερευνητικής ομάδας και την εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Η αξιολόγηση διαφοροποιείται αλλά και συνδυάζεται με τον έλεγχο, τον απολογισμό και την παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, με την προϋπόθεση ότι δεν τους υποκαθιστά και ότι χρησιμοποιείται η κατάλληλη ερευνητική μέθοδος. Για την εκπόνηση μελέτης αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης προσδιορίζουμε: την κατηγορία αξιολόγησης που επιλέγουμε, τον τύπο αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσουμε, τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης, τη μέθοδο και τις τεχνικές συλλογής δεδομένων.

Γίνεται επομένως αντιληπτό[16] πως η αξιολόγηση στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι μία πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο ωριαίο μάθημα, σε έναν κύκλο μαθημάτων, σε έναν φορέα ή ένα ίδρυμα, στο σύστημα και γενικά στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η αξιολόγηση σε καθένα από αυτά τα επίπεδα όχι μόνον δεν αποκλείει την αξιολόγηση σε ένα άλλο, αλλά πολλές φορές

---

[15] Βλ. στο Βεργίδης, Δ.(2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.40-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[16] Βλ. στο Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης Αδ. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διδακτική Ενηλίκων*, τεύχος β', πανεπιστημιακές παραδόσεις, (σελ.81). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

μάλιστα την προϋποθέτει. Η αλλαγή του επιπέδου συνεπάγεται ασφαλώς και αλλαγή των κριτηρίων αξιολόγησης.

Σύμφωνα πάντως με τον P. Demunter[17], οι απαραίτητες ενέργειες για κάθε αξιολόγηση είναι οι εξής πέντε:

- η συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης (δηλαδή ο προσδιορισμός του «αντικειμένου» της αξιολόγησης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων),
- η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης,
- μέθοδοι αξιολόγησης,
- η διατύπωση κρίσεων,
- η διατύπωση προτάσεων.

Η συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης. Σε πρώτη φάση θα πρέπει να προσδιοριστεί με σαφήνεια και πληρότητα το πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι με τους οποίους συνδέεται το αντικείμενο αξιολόγησης. Η δημιουργία του πλαισίου αυτού προϋποθέτει τουλάχιστον τέσσερις ενέργειες:

- Τον καθορισμό του βασικού σκοπού ή των δύο ή τριών βασικών σκοπών,
- Την αποσαφήνιση, διαύγεια και διαπραγμάτευση του βασικού σκοπού,
- Την επεξεργασία της δομής των σκοπών και των στόχων, δηλαδή τη διάρθρωση των σκοπών και των στόχων γύρω από τον βασικό σκοπό,
- Τη μετατροπή του βασικού σκοπού σε κεντρική υπόθεση, έρευνας και δράσης, στην ειδική εκείνη περίπτωση κατά την οποία επιλέγεται ως μέθοδος διερεύνησης η έρευνα – δράση.

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητή η μέθοδος έρευνα – δράση αναφέρουμε τα ειδικά χαρακτηριστικά της, τα οποία και συγγενεύουν στενά με εκείνα της αξιολόγησης στα εξής σημεία[18]:

---

[17] Βλ. στο Demunter, P.(2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.

[18] Βλ. «στο ίδιο».

- Ένα από τα ειδικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης είναι η διατύπωση αξιολογικών κρίσεων όπως συμβαίνει και με την έρευνα – δράση.
- Οι αξιολογικές κρίσεις στις οποίες καταλήγει κάθε αξιολόγηση δεν είναι ούτε διαισθητικές ούτε αυθαίρετες, αλλά βασίζονται στην ανάλυση, προϋποθέτουν λοιπόν διερεύνηση και παραγωγή γνώσεων. Έτσι, η έρευνα – δράση πρόκειται για έρευνα στο σύνολό της. Ο στόχος της είναι διπλός, παραγωγή γνώσεων και αλλαγή της πραγματικότητας.
- Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία διαμορφωμένη σύμφωνα με μια διαλεκτική λογική. Η έρευνα – δράση από την ίδια της τη φύση είναι διαλεκτική. Πρόκειται για το διαλεκτικό προϊόν της αντίθεσης μεταξύ έρευνας και δράσης – μεγιστοποιώντας τη διαλεκτική σχέση μεταξύ των ανθρώπων της πράξης και των ερευνητών.

Η επιλογή των κριτηρίων. Τα κριτήρια μπορεί να είναι πολλά, κατά συνέπεια επιβάλλεται η επιλογή τους. Η επιλογή κριτηρίων αποτελεί προϊόν διαπραγμάτευσης μεταξύ του φορέα που υποβάλλει το αίτημα αξιολόγησης και του φορέα που αναλαμβάνει την υλοποίηση της αξιολόγησης. Επικεντρωνόμενοι σε πέντε κριτήρια μπορούμε να αναφέρουμε[19]:

- Το κριτήριο της αποτελεσματικότητας. Η αποτελεσματικότητα της δράσης κρίνεται από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους στόχους του προγράμματος.
- Το κριτήριο της συνέπειας. Το πρόγραμμα θα κριθεί ολοκληρωμένο, εφόσον οι ενέργειες υλοποιήθηκαν σύμφωνα με τον προγραμματισμό.
- Το κριτήριο της καταλληλότητας. Το πρόγραμμα θα κριθεί κατάλληλο ή όχι, εφόσον οι στόχοι του ήταν ή όχι έγκυροι σε σχέση με τα προβλήματα που αναμενόταν να επιλύσουν.
- Το κριτήριο της συνάφειας. Θα επαληθεύσουμε εάν οι αποφάσεις που ελήφθησαν και οι δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν ή όχι σε αντίφαση μεταξύ τους (και απέναντι φυσικά στους στόχους του προγράμματος).

[19] Βλ. «στο ίδιο».

- Το κριτήριο της κατάλληλης οργάνωσης. Αφορά αποφάσεις και δράσεις που υλοποιήθηκαν τις κατάλληλες χρονικές στιγμές (timing).

Μέθοδοι αξιολόγησης. Πρόκειται για συλλογή και ανάλυση των αναγκαίων στοιχείων για τον εντοπισμό και την εκτίμηση του βαθμού θετικής ή αρνητικής συμβολής στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος κυρίαρχων χαρακτηριστικών όπως[20]:

- το θεματικό περιεχόμενου του προγράμματος και η ανταπόκρισή του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων,
- οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν,
- το εκπαιδευτικό υλικό,
- οι εκπαιδευτές,
- η αξιολόγηση της συμμετοχής,
- η οργάνωση και αξιοποίηση του χρόνου,
- η διοικητική και οικονομική υποστήριξη του προγράμματος.

Διατύπωση κρίσεων και προτάσεων. Η αξιολογική κρίση αποτελεί το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της αξιολόγησης. Η κρίση αυτή δεν είναι ούτε αυθόρμητη, ούτε διαισθητική, ούτε βεβαίως αυθαίρετη. Πρόκειται για επιστημονικά τεκμηριωμένη κρίση και προϋποθέτει[21]:

- Συστηματική σύγκριση μεταξύ δεδομένων που συνελέγησαν και αναμενόμενων αποτελεσμάτων.
- Εάν το αντικείμενο της αξιολόγησης εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, οι αλλαγές θα πρέπει να έχουν συζητηθεί και να έχουν παρουσιαστεί κατάλληλα τεκμηριωμένες κατά την ολοκλήρωση της συζήτησης.
- Η διατύπωση κρίσεων πρέπει να γίνει σύμφωνα με τα κριτήρια που έχουν ορισθεί.

[20] Βλ. «στο ίδιο».

[21] Βλ. «στο ίδιο».

- Η τελική κρίση είναι συνθετική και αξιολογεί την αντίστοιχη βαρύτητα των θετικών/αρνητικών στοιχείων, των ορθών/μη ορθών κλπ.
- Η τελική κρίση λαμβάνει υπόψη το νόημα που ο ερευνητής θα έχει προσδώσει στις διαπιστώσεις του.
- Η όλη διαδικασία οδηγεί λογικά στη διατύπωση προτάσεων που έχουν ως στόχο τη βελτίωση του πλέγματος παρέμβασης.

Με βάση λοιπόν τις πέντε ενέργειες που διατύπωσε ο P. Demunter γίνεται κατανοητό ότι η αξιολόγηση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία βασικότατο ρόλο παίζει η σωστή οργάνωση και ο συντονισμός όλων των απαραίτητων ενεργειών. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να συγκροτηθεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αποκτήσουν νόημα όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται στα πλαίσια της αξιολόγησης. Οι πληροφορίες αυτές πρέπει να στηρίζονται σε στοιχεία και δεδομένα, πράγμα που απαιτεί ιδιαίτερη και εξειδικευμένη προσπάθεια. Με άλλα λόγια, καθίσταται αναγκαία η ύπαρξη εξειδικευμένων ατόμων που θα κάνουν χρήση των κατάλληλων εργαλείων και μεθόδων. Εν συνεχεία, ο αξιολογητής κάνει ορισμένες εκτιμήσεις για την αξία του συγκεκριμένου προγράμματος ή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσπάθειας καταλήγοντας σε διατύπωση προτάσεων με βασικό στόχο την βελτίωση, δηλαδή τη λήψη μέτρων ως αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης.

Παρακάτω παρατίθενται οι κυριότεροι ορισμοί της αξιολόγησης τους οποίους προτείνουν εξειδικευμένοι φορείς και διεθνείς οργανισμοί με υψηλή τεχνογνωσία στο πεδίο αυτό[22]:

- «Οι αξιολογήσεις […] αποσκοπούν στην εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών για την επεξεργασία κρίσεων σχετικών με τη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα και την

[22] Βλ. στο Βεργίδης, Δ.(2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.40-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.

υπευθυνότητα στους κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς, με στόχο την παρακίνηση της συλλογικής μάθησης».

- «Η αξιολόγηση είναι ερευνητική δραστηριότητα, εξειδικευμένη και διεπιστημονική».
- Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α., «οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας».
- Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (1997):
  - «Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι αναλυτικές και θεμελιωμένες σε αναγνωρισμένες τεχνικές.
  - Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι συστηματικές, απαιτείται ο αυστηρός σχεδιασμός και η σωστή χρησιμοποίηση των μεθόδων που επιλέγονται.
  - Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι έγκυρες, τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης πρέπει να είναι αναπαραγώγιμα από έναν άλλο αξιολογητή που έχει πρόσβαση στα ίδια δεδομένα και χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους.
  - Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι σκοποθετημένες, να στοχεύουν στην επεξεργασία των σημαντικότερων ερωτημάτων που θέτει το πρόγραμμα, συμπεριλαμβανομένης της καταλληλότητας και της σαφήνειας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας.
  - Οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των χρηστών, δηλαδή οι επιτυχημένες αξιολογήσεις πρέπει να σχεδιάζονται και να εκπονούνται με τρόπο ώστε να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες στους αποφασίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτικές συγκυρίες και τους διαθέσιμους πόρους».

Σύμφωνα λοιπόν με τους ορισμούς που παρατέθηκαν, η αξιολόγηση αποτελεί:

- Ερευνητική δραστηριότητα,
- Διεπιστημονική προσέγγιση που προϋποθέτει τη σύγκρουση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας,
- Εφαρμογή θεωριών, μεθόδων και τεχνικών των κοινωνικών επιστημών,
- Εργαλείο λήψης αποφάσεων,
- Παρακίνηση για συλλογική μάθηση.

1.3. Το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων

Σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Θ. Καραλής[23], με τον όρο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων, προσδιορίζεται ένα συνεκτικό σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και διδακτικών ενοτήτων, σχεδιασμένων και διαρθρωμένων σε σχέση με έναν κεντρικό σκοπό και ορισμένους επιμέρους στόχους. Τα προγράμματα υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς οργανισμούς, των οποίων η διάρθρωση και οι δραστηριότητες διαφέρουν σε πολλά σημεία από εκείνες των οργανισμών τυπικής εκπαίδευσης.

Στις περισσότερες περιπτώσεις τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελούν μέρος γενικότερων εκπαιδευτικών ή κοινωνικών πολιτικών. Παραδείγματα τέτοιου τύπου προγραμμάτων (που εντάσσονται σε μια γενικότερη κοινωνική ή εκπαιδευτική πολιτική) είναι:

- τα προγράμματα κατάρτισης που υλοποιούνται από τα ΚΕΚ, τα οποία αποτελούν μέρος πολιτικών για την καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού,
- τα προγράμματα καταπολέμησης του αναλφαβητισμού (που κατά το παρελθόν αποτελούσαν σημαντικό μέρος των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων),
- τα προγράμματα για την αναβάθμιση της συμμετοχής των πολιτών και την ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη.

[23] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.6-7).

Οι Shadish, Cook & Leviton[24] επισημαίνουν ότι κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων θα πρέπει να συνυπολογίζουμε:

- Την εσωτερική δομή και τις εσωτερικές λειτουργίες του προγράμματος που περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό, τους επωφελούμενους, τους πόρους, τη διοίκηση και οργάνωση του προγράμματος και τα αποτελέσματα.
- Το εξωτερικό πλαίσιο (context), τις επιδράσεις του και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το πρόγραμμα.
- Το πώς συμβαίνει η κοινωνική αλλαγή, πώς το πρόγραμμα αλλάζει και πως αυτή η αλλαγή του προγράμματος συνεισφέρει στην κοινωνική αλλαγή.

Το πλαίσιο, κατά τους Shadish, Cook & Leviton[25] διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προγραμμάτων, ειδικά κατά τη φάση της εφαρμογής τους, αφού επιμέρους δράσεις διαφοροποιούν το σχεδιασμό του προγράμματος, ενώ τα προγράμματα επιδρούν αλλά και δέχονται επιδράσεις από άλλους κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς και διαδικασίες. Για τους λόγους αυτούς θεωρούν ότι η αξιολόγηση προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την ιστορική και πολιτική αφετηρία τους, τη δομή, τη διοίκηση, τους πόρους και τους τρόπους υλοποίησής τους, καθώς επίσης και με το γενικότερο πλαίσιο εφαρμογής τους.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε αυτό που χαρακτηριστικά αναφέρει ο Scriven[26], ότι δηλαδή η αξιολόγηση ενός προγράμματος δεν είναι απλώς μια τεχνική διαδικασία μέτρησης και αποτίμησης ορισμένων όψεων και παραμέτρων του προγράμματος, αλλά κυρίως είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει συγκεκριμένες θεωρητικές αφετηρίες και ερευνητικές επιλογές. Η διαδικασία αυτή «τοποθετεί» το πρόγραμμα σε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής και διακρίνεται από τη

[24] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.8-9).

[25] Βλ. «στο ίδιο».

[26] Βλ. «στο ίδιο».

διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του πλαισίου, των παραγόντων και των συντελεστών του προγράμματος. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο, ώστε κατά την αξιολόγηση να μην διερευνώνται μόνον τα άμεσα, μετρήσιμα και αναμενόμενα αποτελέσματα του προγράμματος αλλά να αναδύονται και τα έμμεσα, ποιοτικά, μη μετρήσιμα και μη αναμενόμενα – που σε αρκετές περιπτώσεις έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα για τη διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων για μελλοντικές παρεμβάσεις. Τέλος, είναι μια διαδικασία που δεν θεωρεί παγιωμένες τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος, αλλά διαρκώς διαπραγματεύσιμες και μεταβαλλόμενες, με στόχο, σε πολλές περιπτώσεις, την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής όλων των επιμέρους συντελεστών.

2. Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης

2.1. Διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην αναλυτική περιγραφή, στα βασικά χαρακτηριστικά, στις ομοιότητες και διαφορές, αλλά κυρίως στα κριτήρια στα οποία βασίζεται η ταξινόμηση των διαφόρων τύπων και μοντέλων αξιολόγησης. Μια πρώτη διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης. Η άποψη πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό την εκ των υστέρων αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ως στοιχείο συν-διαμόρφωσης της πορείας και της εξέλιξής του είχε αρχίσει να εμφανίζεται από τις αρχές της

δεκαετίας του 1960. Παρ' όλα αυτά, πρώτος ο M. Scriven[27] το 1967 πρότεινε, την κλασική σήμερα, κατάταξη των αξιολογήσεων με βάση το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, εισάγοντας ταυτόχρονα τους όρους *διαμορφωτική* (formative) και *απολογιστική* (summative) αξιολόγηση.

Με τον όρο *διαμορφωτική* αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των συντελεστών[28] του προγράμματος με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης ενός προγράμματος. Έτσι, η διαμορφωτική αξιολόγηση κυρίως 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 αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς,
- ένα συνεχή «διάλογο», ανάμεσα στον αξιολογητή[29] και τους συντελεστές του προγράμματος.

Με τον όρο *απολογιστική* αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος και η οποία συνήθως συνδυάζεται με τη συνέχιση ή την επέκταση του προγράμματος. Έτσι, η απολογιστική αξιολόγηση κυρίως

[27] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

[28] Οι συντελεστές ενός προγράμματος περιλαμβάνουν όλους εκείνους που κατά τον ένα ή άλλο τρόπο, εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος (συντονιστές, διαχειριστές, προσωπικό του οργανισμού, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές κ.ά.).

[29] Ο όρος αξιολογητής εδώ καλύπτει τις περιπτώσεις του φυσικού προσώπου, της ομάδας ή του φορέα που διεξάγει την αξιολόγηση.

χαρακτηρίζεται από:

- τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος,
- την επεξεργασία τεκμηριωμένων προτάσεων, ώστε ο φορέας χρηματοδότησης ή και υλοποίησης να είναι σε θέση να αποφασίσει σχετικά με τη συνέχιση, τη διακοπή ή την επέκταση του αξιολογούμενου προγράμματος,
- τη σύγκριση της ποιότητας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος σε σχέση με κάποιο «πρότυπο» αντίστοιχο πρόγραμμα.

Τα αποτελέσματα της απολογιστικής αξιολόγησης μπορούν να αποδειχθούν ιδιαιτέρως χρήσιμα σε μία επιχείρηση που εφαρμόζει προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης. Και αυτό διότι μπορεί να αποκομίσει σημαντικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες σ' αυτά (υπαλλήλους, ανώτερα στελέχη, κλπ),σε σχέση με την επίδραση που είχε το πρόγραμμα (θετική ή αρνητική) στην αύξηση της παραγωγικότητας. Παρ' όλο που η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως βασικό στόχο την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και της επίδρασή τους, είναι σημαντικό να συμπεριλαμβάνει και πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος, και αυτό διότι χωρίς αυτές τις πληροφορίες γίνεται πιο δύσκολη η ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προγράμματος καθώς και των παραγόντων που ενθάρρυναν ή παρεμπόδισαν την εκδήλωση τους[30].

Προκειμένου λοιπόν να γίνουν αντιληπτές οι διαφορές και οι ομοιότητες ανάμεσα στους δύο τύπους αξιολόγησης ο Θ. Καραλής αναφέρει[31]:

---

[30] Βλ. στο Knox, B. Alan. (2002*). Evaluation for Continuing Education – A comprehensive guide to success* (p.267). San Francisco: Jossey – Bass.

[31] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ανάλογα με το σχεδιασμό της αξιολόγησης, τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική αξιολόγηση, μπορεί να αφορούν στην αξιολόγηση της διαδικασίας, αλλά και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Αν και με βάση την αρχική τους διάκριση η διαμορφωτική επικεντρώνεται περισσότερο στην πορεία υλοποίησης, ενώ η απολογιστική στην αποτελεσματικότητα και την αξία του προγράμματος, εντούτοις μια σωστά σχεδιασμένη διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ενώ μια σωστά σχεδιασμένη απολογιστική αξιολόγηση αναφέρεται αναλυτικά στα προβλήματα που προέκυψαν και τις λύσεις που δόθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική αξιολόγηση μπορούν να συνεισφέρουν στον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος: η διαφορά είναι πως στην πρώτη περίπτωση οι διαπιστώσεις χρησιμοποιούνται για τον αναπροσανατολισμό και τη βελτίωση του ίδιου του προγράμματος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση κυρίως οδηγούν στη διατύπωση κρίσεων και υποβοηθούν τη λήψη αποφάσεων.
- Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης η συλλογή δεδομένων είναι συνεχής και διατρέχει όλες τις φάσεις εφαρμογής, ενώ στην περίπτωση της απολογιστικής η συλλογή δεδομένων είναι προσδιορισμένη εξαρχής και εντοπισμένη σε συγκεκριμένες φάσεις. Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε πως και στην περίπτωση της απολογιστικής αξιολόγησης η συλλογή δεδομένων μπορεί να γίνεται στην αρχή, σε ενδιάμεσες φάσεις και στο τέλος του προγράμματος, ιδιαίτερα μάλιστα αν ο φορέας χρηματοδότησης ή υλοποίησης έχει αναθέσει την αξιολόγηση πριν από την έναρξη του προγράμματος. Στην τελευταία περίπτωση είναι αναμενόμενο να επιδιώκεται από τον αξιολογητή η συλλογή δεδομένων σε ολόκληρη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, καθώς με τον τρόπο αυτό θα έχει στη διάθεσή του περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες: όπως όμως

έχουμε ήδη αναφέρει, το κριτήριο με βάση το οποίο χαρακτηρίζεται μια αξιολόγηση ως διαμορφωτική ή απολογιστική είναι ο σκοπός της αξιολόγησης και όχι η χρονική στιγμή ή η συχνότητα συλλογής των δεδομένων.

- Η επιλογή ενός τύπου αξιολόγησης δεν αποκλείει την ταυτόχρονη επιλογή και του άλλου τύπου. Είναι δηλαδή δυνατόν να έχουμε και διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση ενός προγράμματος. Μόνο που στην περίπτωση αυτή πρόκειται ουσιαστικά για δύο διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί αυτόνομα και - για λόγους εγκυρότητας των αποτελεσμάτων – θα πρέπει να διεξάγονται από διαφορετικό αξιολογητή.
- Η επιλογή του τύπου αξιολόγησης δεν εξαρτάται πάντοτε και αποκλειστικά από τον αξιολογητή. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, οι απαιτήσεις του οργανισμού υλοποίησης, αλλά και οι απαιτήσεις των φορέων που χρηματοδοτούν τα προγράμματα προδιαγράφουν σε σημαντικό βαθμό τον τύπο ή τους τύπους αξιολόγησης που πρόκειται να εφαρμοστούν. Πάντως, στις περισσότερες περιπτώσεις η διαμορφωτική αξιολόγηση επιλέγεται όταν σκοπός είναι η ενημέρωση και η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων και των αποδεκτών του προγράμματος, ενώ η απολογιστική όταν σκοπός είναι η πληροφόρηση των υπευθύνων του προγράμματος ή/και διαμορφωτών πολιτικής προκειμένου να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις. Ειδικά πάντως στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής θα πρέπει να εξετάζει εάν το θεσμικό πλαίσιο και ο σχεδιασμός του προγράμματος επιτρέπουν την ανατροφοδότηση των συντελεστών και τον αναπροσανατολισμό των επιμέρους λειτουργιών.

2.2. Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση

Μια δεύτερη διάκριση των τύπων αξιολόγησης μπορεί να γίνει με βάση την προέλευση του αξιολογητή. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως *εσωτερική*, ενώ όταν ο αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού (ή τουλάχιστον στο προσωπικό που συμμετέχει στο πρόγραμμα), πρόκειται για *εξωτερική* αξιολόγηση. Παρόλο που η συνήθης πρακτική συνηγορεί στη σύνδεση της διαμορφωτικής με την εσωτερική αξιολόγηση και της απολογιστικής με την εξωτερική αξιολόγηση, αυτό δεν είναι αναγκαίο να συμβαίνει πάντοτε. Πράγματι, ένας εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να διεξάγει διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδοτώντας τους συντελεστές του προγράμματος με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την ανάληψη δράσεων και την υιοθέτηση διορθωτικών παρεμβάσεων, ενώ ένας εσωτερικός αξιολογητής μπορεί να διεξάγει για τον ίδιο τον οργανισμό του μια απολογιστικού τύπου αξιολόγηση, διατυπώνοντας τελικές κρίσεις και προτάσεις πολιτικής μετά τη λήξη του προγράμματος.

Στην περίπτωση της *εσωτερικής* αξιολόγησης[32], ο αξιολογητής:

- γνωρίζει τον οργανισμό, τους στόχους, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν,
- μπορεί ευκολότερα να αντλήσει πληροφορίες, καθώς το προσωπικό του οργανισμού τον εμπιστεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με έναν εξωτερικό αξιολογητή,
- ενδιαφέρεται περισσότερο για την πορεία του οργανισμού, επομένως για την εξέλιξη του προγράμματος,
- είναι σε θέση μετά τη λήξη του προγράμματος να εφαρμόσει τα συμπεράσματα της αξιολόγησης στην κατεύθυνση της βελτίωσης των λειτουργιών του οργανισμού.

Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής:

- δεν έχει εξάρτηση από τον οργανισμό ούτε από ιεραρχική σχέση με

[32] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

κανέναν από τους συντελεστές του προγράμματος,

- δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αλλά και από την εξέλιξη του προγράμματος,
- έχοντας διεξαγάγει αξιολογήσεις για άλλους οργανισμούς, είναι σε θέση να διαμορφώσει μια σφαιρικότερη αξιολόγηση για το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα.

Μια ειδική περίπτωση εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση[33]. Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους συντελεστές του ίδιου του προγράμματος και όχι από στελέχη του οργανισμού υλοποίησης που είναι επιφορτισμένα με το έργο της αξιολόγησης.

Δευτερεύουσες κατηγοριοποιήσεις για τους τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνουν με βάση άλλα κριτήρια, όπως[34]:

- τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης (ποσοτικές και ποιοτικές αξιολογήσεις),
- την επικέντρωση σε φάσεις του προγράμματος (αξιολογήσεις διαδικασίας, εισόδου, αποτελέσματος),[35]
- το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος στη διαδικασία αξιολόγησης (συμμετοχικές και μη συμμετοχικές αξιολογήσεις),
- τη χρονική στιγμή που διεξάγεται η αξιολόγηση: αρχική, εκ των

[33] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.16).

[34] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

[35] Οι αξιολογήσεις εισόδου εστιάζουν στις αρχικές συνθήκες του προγράμματος, ενώ οι αξιολογήσεις αποτελέσματος στο είδος, την ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων του ή /και των προϊόντων του. Οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ εισόδου και αποτελέσματος, εντοπίζοντας τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά αποτελέσματα, χαρακτηρίζονται ως αξιολογήσεις διαδικασίας.

προτέρων (ex-ante), ενδιάμεση, τελική και εκ των υστέρων (ex-post),

- την επικέντρωση της αξιολόγησης στους σκοπούς και στόχους του προγράμματος: αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και επομένως δεν τίθεται ζήτημα αξιολόγησής τους, η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο κατά πόσον αυτοί οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Στη δεύτερη περίπτωση οι στόχοι θεωρούνται «διαπραγματεύσιμοι» και επομένως αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης.

Τέλος, θεωρούμε πως οι κατηγορίες αυτές καλύπτονται με βάση την τυπολογία που παρατέθηκε παραπάνω και πως αποτελούν πιθανές περιπτώσεις των βασικών τύπων που αναφέρθηκαν. Έτσι, για παράδειγμα, αν και η διαμορφωτική αξιολόγηση φαίνεται πως εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία, εντούτοις, εφόσον είναι σωστά σχεδιασμένη από μεθοδολογική άποψη, περιλαμβάνει οπωσδήποτε και την αξιολόγηση του αποτελέσματος, καθώς επίσης περιλαμβάνει και προτάσεις για την περαιτέρω πορεία του ίδιου ή ενός παρόμοιου προγράμματος.

2.3. Μοντέλα αξιολόγησης

Το πεδίο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η έννοια της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων δημιούργησε πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ποικίλων μοντέλων αξιολόγησης, καθένα από τα οποία ικανοποιούσε τις εκάστοτε ανάγκες για αξιολόγηση. Τα μοντέλα που προωθήθηκαν στα τέλη του 1960 και στις αρχές του 1970, έδωσαν έμφαση σε εμπειρικές μεθόδους, τυποποιημένες συλλογές δεδομένων, μεγάλα δείγματα και παροχή επιστημονικών και τεχνικών δεδομένων. Τα μοντέλα που προωθήθηκαν στη συνέχεια, αναγνώρισαν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι συχνά αρκετά πολύπλοκα

σε ότι αφορά την εκτίμηση των ανθρώπινων αναγκών που ποικίλουν από τόπο σε τόπο και επηρεάζονται από τα σύνθετα πολιτικά και κοινωνικά δίκτυα.

Εντούτοις, αυτό που θα πρέπει να επισημανθεί[36] είναι ότι κάθε μοντέλο αξιολόγησης, μπορεί να είναι κατάλληλο σε συγκεκριμένες περιστάσεις και για συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, καθώς επίσης χαρακτηρίζεται από τα δυνατά του σημεία αλλά και τις αδυναμίες του. Βασικός λοιπόν στόχος για κάθε αξιολογητή είναι να σχεδιάσει και να εφαρμόσει την καλύτερη δυνατή αξιολόγηση που ταιριάζει στην εκάστοτε περίσταση, επικεντρώνοντας όχι μονάχα στις τεχνικές απαιτήσεις της αξιολόγησης, αλλά και στην αποδοτική χρήση των ευρημάτων της.

Ο όρος λοιπόν *μοντέλο* αξιολόγησης προσδιορίζει[37] 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, 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, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης. Αν και ορισμένα μοντέλα αξιολόγησης είναι περισσότερο συμβατά με συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης, ή ακόμη και με συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, εντούτοις η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από:

- το σκοπό και τους στόχους της διαδικασίας αξιολόγησης,
- τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου προγράμματος (σκοπός και στόχοι, τύπος προγράμματος, εκπαιδευόμενοι),

---

[36] Βλ. στο Herman, J. L., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *Evaluator's Handbook* (p.9-11,24).Newbury Park: Sage Publications.

[37] Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- το θεσμικό πλαίσιο και τις προδιαγραφές που αυτό θέτει για τη διαδικασία αξιολόγησης.

Στη συνέχεια αναφέρονται τα βασικά σημεία ορισμένων μοντέλων αξιολόγησης (ανταποδοτική αξιολόγηση, μοντέλο τεσσάρων επιπέδων, CIPP και ενδυναμωτική αξιολόγηση), προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και επιλογές που μπορεί να ακολουθήσει ο αξιολογητής κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για μοντέλα αξιολόγησης που έχουν προταθεί από διακεκριμένους θεωρητικούς της αξιολόγησης και τα οποία, κατά τη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών, έχουν χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό φορέων και οργανισμών διεθνώς για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Δύο από τα τέσσερα αυτά μοντέλα (και συγκεκριμένα της ανταποδοτικής και της ενδυναμωτικής αξιολόγησης) εντάσσονται σε εκείνες τις προσεγγίσεις αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται ως συμμετοχικές. Γενικά, η αξιολόγηση ενός προγράμματος μπορεί να χαρακτηριστεί συμμετοχική όταν[38]:

- αφορά τους χρήστες και τους επωφελούμενους του προγράμματος,
- χρησιμοποιεί και αντανακλά τη γνώση και την εμπειρία τους,
- προωθεί τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, αλλά και στη διατύπωση των τελικών κρίσεων για την αξία του προγράμματος.

<u>Ανταποδοτική αξιολόγηση</u>

Προτείνοντας το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) ο Robert Stake[39] στόχευε στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Ασκώντας κριτική στην κανονιστική προσέγγιση,[40] ο

[38] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.18-19).

[39] Βλ. «στο ίδιο».

[40] Ως κανονιστική ο Stake θεωρεί εκείνη την προσέγγιση η οποία κυρίως βασίζεται στον αυστηρό προσδιορισμό των στόχων και των διαδικασιών αξιολόγησης.

Stake, παρατήρησε πως:

- Η προσέγγιση αυτή δεν προωθεί το "διάλογο" μεταξύ του αξιολογητή και των συμμετεχόντων (στελεχών, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων), ο οποίος αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- Αν και το κόστος των αξιολογήσεων που βασίζονται στην κανονιστική προσέγγιση είναι μεγάλο, εντούτοις αυτές δεν δίνουν απαντήσεις στα ουσιαστικά ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης ενός προγράμματος.
- Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος βασίζονται στη λογική της αξιολόγησης, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο.
- Οι εκθέσεις αξιολόγησης δεν συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης για το πρόγραμμα και κυρίως για τις ιδιαιτερότητες και τις καινοτομικές του προτάσεις.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο R. Stake[41]: «Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ανταποδοτική αξιολόγηση εάν προσανατολίζεται στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στις αρχικές προθέσεις, εάν ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συντελεστών του προγράμματος για πληροφόρηση και εάν τα διαφορετικά συστήματα αξιών των συμμετεχόντων λαμβάνονται υπόψη κατά την αποτίμηση της επιτυχίας ή της αποτυχίας ενός προγράμματος».

Η αξιολόγηση που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα πληρεί, κατά τον Stake[42], τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος, καθώς αυτό αναπτύσσεται και με βάση τα προβλήματα που αναδεικνύονται.
- Επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος και όχι

[41] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

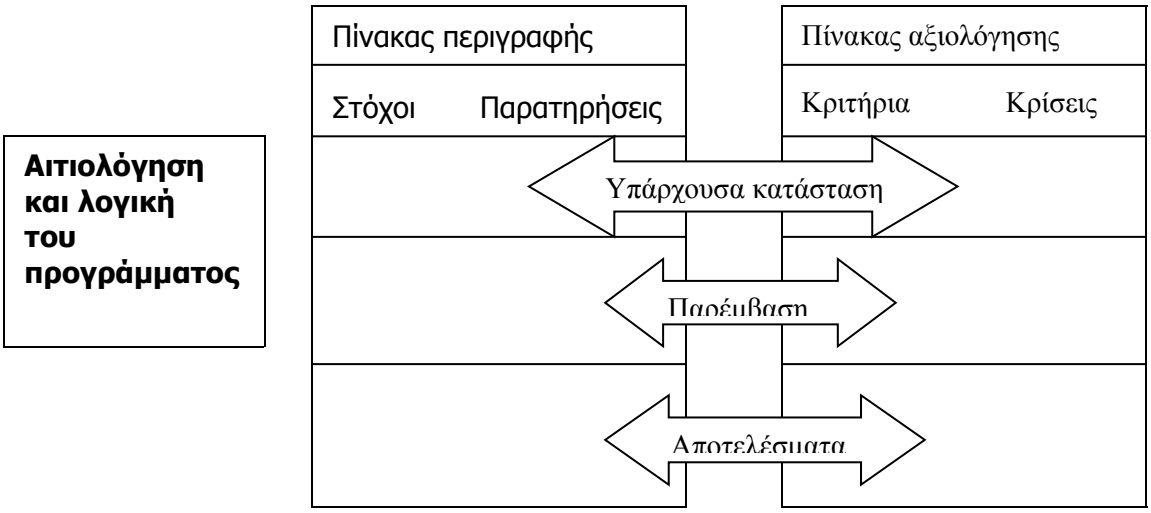
[42] Βλ. «στο ίδιο».

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.

Στο σχήμα που ακολουθεί[43] σκιαγραφείται το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης:

Εικόνα 1. Μοντέλο ανταποδοτικής αξιολόγησης



Πηγή: Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, σελ.137.

Όπως φαίνεται στο σχήμα, σε πρώτη φάση έχουμε την αιτιολόγηση και την ανάλυση των λόγων για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η

[43] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.21).

συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη συνέχεια ο αξιολογητής εργάζεται με βάση τον περιγραφικό πίνακα του σχήματος. Στον πίνακα αυτό καταγράφονται αφενός οι στόχοι του προγράμματος και αφετέρου οι παρατηρήσεις που έχουν προκύψει σχετικά με το βαθμό επίτευξης αυτών των στόχων. Η συμπλήρωση του περιγραφικού πίνακα γίνεται σε τρία επίπεδα[44]:

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 του φορέα υλοποίησης του προγράμματος, των εκπαιδευομένων (γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες, κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, κ.ά.) των εκπαιδευτών, των στελεχών, και των άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενων.

Παρέμβαση: σε αυτό το επίπεδο περιγράφουμε αναλυτικά την εκπαιδευτική παρέμβαση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος.

Αποτέλεσμα: Στο επίπεδο αυτό περιγράφουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος και κυρίως τα αποτελέσματα που αφορούν στους εκπαιδευόμενους (γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, στάσεις που διαμόρφωσαν).

Επιπρόσθετα, κατά τη συμπλήρωση του περιγραφικού πίνακα, στόχος δεν είναι η αξιολόγηση των παραγόντων που αναφέρθηκαν, αλλά η περιγραφή τους. Η αξιολόγηση ακολουθεί στη συνέχεια με βάση τον τρίτο πίνακα του σχήματος (και περιλαμβάνει και πάλι τα επίπεδα που αναφέρθηκαν, δηλ. υπάρχουσα κατάσταση, παρέμβαση και αποτελέσματα). Για τη συμπλήρωση του πίνακα αξιολόγησης είναι απαραίτητο να τεθούν κριτήρια για κάθε παράγοντα που αξιολογείται, μάλιστα στο μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης επιδιώκεται να υπάρχουν διαφορετικά κριτήρια για κάθε παράγοντα: έτσι, για παράδειγμα αξιολογώντας τις σχέσεις εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων μπορούμε να υιοθετήσουμε διαφορετικά κριτήρια (στη συγκεκριμένη περίπτωση εκείνα που θέτουν οι εκπαιδευτές και

[44] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.21-22).

εκείνα που θέτουν οι εκπαιδευόμενοι).

Σχεδιάζοντας και διεξάγοντας την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής[45]:

- επιδιώκει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των συντελεστών του προγράμματος, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα ενημέρωση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης,
- ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στη διατύπωση κρίσεων, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνους που δεν τοποθετούνται θετικά απέναντι στο πρόγραμμα,
- χρησιμοποιεί κυρίως τη συνέντευξη και την παρατήρηση ως ερευνητικές τεχνικές, προκειμένου να αναδυθούν οι απόψεις και να διερευνηθούν οι στάσεις των συμμετεχόντων.
- αναλύει τις σχέσεις: υπάρχουσα κατάσταση- παρέμβαση, παρέμβαση-αποτελέσματα, επιδιώκοντας να προσδιορίσει τα κρίσιμα για την εξέλιξη του προγράμματος σημεία,
- αναλύει τα δεδομένα του περιγραφικού πίνακα και για τα τρία επίπεδα του σχήματος, προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο ανταποκρίνονται οι στόχοι του προγράμματος στις παρατηρήσεις που έχουν καταγραφεί κατά την υλοποίηση,
- διατυπώνει τις τελικές κρίσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κριτήρια που θέτουν οι συντελεστές του προγράμματος.

<u>Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων</u>

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model) προτάθηκε το 1959 από τον Donald L. Kirkpatrick και αφορούσε την αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Στο χώρο αυτό είναι το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο μοντέλο αξιολόγησης (γνωστό και με τον όρο Kirkpatrick model), καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης. Η άποψη πως τα

[45] Βλ. «στο ίδιο».

προγράμματα κατάρτισης εξυπηρετούν τη στρατηγική ανάπτυξης της επιχείρησης που τα χρηματοδοτεί και τα οργανώνει, είναι η βασική αντίληψη στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων. Ενδεικτικό είναι πως ο ίδιος ο Kirkpartick, αναλύοντας κατά καιρούς το μοντέλο που έχει αναπτύξει, δεν διατύπωσε ποτέ την άποψη πως προσφέρεται για την αξιολόγηση κοινωνικών ή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων άλλου τύπου.

Όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο D. Kirkpatrick[46]: « Ο λόγος που ανέπτυξα το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων ήταν για να αποσαφηνίσω αυτόν τον απροσδιόριστο όρο αξιολόγηση. Ορισμένοι από τους ασχολούμενους με τους τομείς της εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού πιστεύουν πως αξιολόγηση σημαίνει μέτρηση των αλλαγών στη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης. Άλλοι υποστηρίζουν πως η μόνη πραγματική αξιολόγηση είναι εκείνη που αφορά στον προσδιορισμό των τελικών αποτελεσμάτων ενός προγράμματος κατάρτισης. Κάποιοι άλλοι επίσης έχουν στο μυαλό τους τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του προγράμματος. Μερικοί τέλος ασχολούνται με τη μάθηση στο χώρο της τάξης, που προσδιορίζεται με την αύξηση των γνώσεων, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή των στάσεων. Και όλοι αυτοί έχουν δίκιο - αλλά ταυτόχρονα και άδικο, στο βαθμό που δεν αντιλαμβάνονται ότι και οι τέσσερις αυτές προσεγγίσεις είναι μέρη αυτού που εννοούμε με τον όρο αξιολόγηση».

Τα τέσσερα επίπεδα λοιπόν που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης είναι[47]:

Ανταπόκριση (reaction): το επίπεδο αυτό αφορά την ανταπόκριση των συμμετεχόντων του προγράμματος και την τοποθέτησή τους απέναντι στις

[46] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

[47] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.23-25).

επιμέρους λειτουργίες του. Η θετική στάση των συμμετεχόντων δεν σημαίνει κατ' ανάγκη πως οι στόχοι του προγράμματος έχουν επιτευχθεί, το αντίθετο όμως καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την επίτευξή τους.

Μάθηση (learning): Η μάθηση εδώ κατά τον Kirkpartick ορίζεται ως «... ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα». Για την αξιολόγηση της μάθησης είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός επιμέρους στόχων για κάθε αξιολογούμενο πρόγραμμα κατάρτισης.

Συμπεριφορά (behavior): Το επίπεδο αυτό αφορά στην αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα κατάρτισης. Οι αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευομένων αποκτούν ακόμη 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 και του επιθυμητού οργανωτικού κλίματος της επιχείρησης αποτελούν βασικά στοιχεία, που τίθενται στη διάθεση των οργανωτών και των εκπαιδευτών του προγράμματος κατά τη φάση του σχεδιασμού και της προετοιμασίας.

Αποτελέσματα (results): Τα αποτελέσματα στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων αποτιμώνται με βάση δείκτες που αναφέρονται στη συνεισφορά των εκπαιδευομένων στους στόχους της επιχείρησης και αφορούν στην αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών, τη μείωση του κόστους, την αύξηση των πωλήσεων, κ.ά. Είναι σαφές πως η εκτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται πάντοτε μετά το τέλος του προγράμματος και μάλιστα με όρους που αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία της επιχείρησης και όχι με όρους που αφορούν άμεσα στην ίδια τη διαδικασία της επιμορφωτικής παρέμβασης.

Με την ανάλυση των τεσσάρων επιπέδων γίνεται φανερό αυτό που

αναφέρθηκε στην αρχή της περιγραφής[48]: προνομιακό πεδίο εφαρμογής του μοντέλου των τεσσάρων επιπέδων είναι τα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Η διαδικασία της αξιολόγησης προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις ανάγκες της επιχείρησης που χρηματοδοτεί ή/και υλοποιεί το πρόγραμμα, ενώ ο αξιολογητής λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος της επιχείρησης και λιγότερο ως παράγοντας βελτίωσης ή αλλαγής της ίδιας της επιμορφωτικής παρέμβασης. Η ενημέρωση και πληροφόρηση των συντελεστών του προγράμματος, που φαίνεται πως αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά άλλων μοντέλων, εδώ αγνοούνται και παραχωρούν τη θέση τους στην αποτελεσματικότητα, την ανάλυση κόστους / αποδοτικότητας και τελικά τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των στόχων της επιχείρησης. Ακριβώς όμως αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν αναδείξει το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων στο συχνότερα εφαρμοζόμενο μοντέλο για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης σε επιχειρήσεις κατά τελευταία σαράντα έτη.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων παρά το γεγονός ότι είναι προσανατολισμένο σε ορισμένου τύπου προγράμματα, θεωρείται μια από τις θεωρητικές προσεγγίσεις με ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη της θεωρίας της αξιολόγησης. Πρόκειται για το πρώτο, ιστορικά, μοντέλο αξιολόγησης στο οποίο δίνεται έμφαση στο πλαίσιο αναφοράς του προγράμματος. Στην περίπτωση του μοντέλου των τεσσάρων επιπέδων το πλαίσιο του προγράμματος καθορίζει τη λογική και τις προδιαγραφές της διαδικασίας αξιολόγησης.

<u>Το μοντέλο CIPP</u>

Το μοντέλο CIPP προτάθηκε για πρώτη φορά το 1966 από τον Daniel L. 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 τριάντα χρόνια από πολλούς οργανισμούς και έχει αποτελέσει

[48] Βλ. «στο ίδιο».

αντικείμενο διαλόγου και προβληματισμού στο χώρο της αξιολόγησης προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την άποψη του D. Stufflebeam[49]: «Η προσέγγιση CIPP βασίζεται στην άποψη πως ο πιο σημαντικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι η απόδειξη, αλλά η βελτίωση. Πρόκειται για μια κίνηση αντίθετη με την άποψη ότι οι αξιολογήσεις πρέπει να είναι "κυνήγι μαγισσών" ή απλώς εργαλεία για την απόδοση ευθυνών. Αντίθετα εδώ η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα εργαλείο με το οποίο υποστηρίζεται η καλύτερη λειτουργία των προγραμμάτων σε σχέση με τους ανθρώπους που αυτά προσπαθούν να εξυπηρετήσουν. […] Προωθώντας την κατάργηση των αποτυχημένων προγραμμάτων, οι αξιολογήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως διαδικασίες βελτίωσης, με την έννοια πως συμβάλλουν στην απελευθέρωση πόρων που θα μπορούσαν να διατεθούν σε άλλες περισσότερο αξιόλογες προσπάθειες».

Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο), Input (είσοδος), Process (διαδικασία) και Product (αποτέλεσμα) και αναφέρεται στις τέσσερις διακριτές φάσεις του μοντέλου, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια. Να σημειωθεί πως οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο, καθώς οι τέσσερις φάσεις δεν προσδιορίζουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, αλλά συγκροτούν, στο πλαίσιο του μοντέλου CIPP, ένα ενιαίο σχήμα αξιολόγησης.

Τα γενικά ερωτήματα που προκύπτουν στη διάρκεια της αξιολόγησης ενός προγράμματος κατάρτισης αναφέρονται στη διερεύνηση[50]:

- της συμβατότητας του περιεχομένου του προγράμματος με τις ανάγκες της ομάδας – στόχου,

---

[49] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

[50] Καραλής, Θ.(2001). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.290-299). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- των απόψεων των καταρτιζομένων σχετικά με το περιεχόμενο αλλά και την ποιότητα υλοποίησης του προγράμματος,
- των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι καταρτιζόμενοι,
- της ανταπόκρισης του προγράμματος σε σχέση με την προώθηση των καταρτιζομένων στην απασχόληση,
- της κατανομής των πόρων (ανθρώπινων και υλικών) στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής υλοποίησης του προγράμματος,
- των δυσκολιών και των προβλημάτων που εντοπίστηκαν, καθώς επίσης και των διορθωτικών παρεμβάσεων που έγιναν για τη βελτίωση του προγράμματος.

Στην προσπάθεια επομένως να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που προκύπτουν, γίνεται και ο διαχωρισμός της αξιολόγησης στις τέσσερις επιμέρους φάσεις που είναι[51]:

Η φάση της *αξιολόγησης πλαισίου* αφορά στην καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων ενός προγράμματος ή ενός οργανισμού και στον 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 κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που πιθανόν να προκύψουν, αποτελούν βασικούς στόχους της αξιολόγησης πλαισίου. Σημαντικό σημείο στην αξιολόγηση πλαισίου είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων της σχεδιαζόμενης παρέμβασης στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελουμένων.

Η *αξιολόγηση εισόδου* στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Οι επιμέρους ενέργειες της φάσης αυτής περιλαμβάνουν

[51] Βλ. στο Καραλής, Θ.(1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

αξιολόγηση των διαφορετικών εναλλακτικών στρατηγικών, επισκόπηση παρόμοιων επιτυχημένων προγραμμάτων και πρακτικών, διάγνωση των περιορισμών που τίθενται με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης, εκτίμηση της διαθεσιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και, τέλος, ανάλυση του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος. Στόχος της φάσης αυτής είναι η επιλογή της βέλτιστης στρατηγικής σε σχέση αφενός με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελουμένων και αφετέρου με τους περιορισμούς που θέτει το οργανωτικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η *αξιολόγηση διαδικασίας* αφορά στην παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του προγράμματος. Στόχος της αξιολόγησης διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος για το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί κατά την προηγούμενη φάση, καθώς επίσης και για την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Η καταγραφή και η διάγνωση προβλημάτων που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την προηγούμενη φάση, η ανάδειξη των αδυναμιών και των δυσκολιών που έχουν ως την ανεπαρκή ολοκλήρωση επιμέρους ενεργειών και η υποστήριξη για την ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων αποτελούν βασικά στοιχεία της αξιολόγησης διαδικασίας.

Η *αξιολόγηση αποτελέσματος* στοχεύει στην εκτίμηση και ερμηνεία της αξίας των αποτελεσμάτων και προϊόντων του προγράμματος και περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και των προϊόντων με αντίστοιχα άλλων σχετικών προγραμμάτων. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνέχιση, την επανάληψη, την επέκταση, τη βελτίωση, τη γενίκευση ή τη διακοπή ενός προγράμματος αποτελούν την κατάληξη της αξιολόγησης αποτελέσματος. Μέρος, επίσης, της αξιολόγησης αποτελέσματος αποτελεί και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης παρόμοιων προγραμμάτων που σχεδιάζεται να υλοποιηθούν στο μέλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση με βάση το μοντέλο CIPP μπορεί να είναι διαμορφωτική ή απολογιστική: στην πρώτη περίπτωση η έμφαση δίνεται στην υποστήριξη των συντελεστών του προγράμματος κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η έμφαση δίνεται στην καταγραφή των ενεργειών και την αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Ενδυναμωτική αξιολόγηση

Με τον όρο ενδυναμωτική αξιολόγηση έχει αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ο όρος empowerment evaluation που χρησιμοποιεί ο D. Fetterman για το μοντέλο αξιολόγησης που πρότεινε το 1993. Πρόκειται για μια από τις πλέον πρόσφατες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση προγραμμάτων και παρεμβάσεων, ενώ είναι σίγουρα αυτή που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η περισσότερο συμμετοχική. Η αντίληψη του Fetterman[52] είναι πως οι συντελεστές ενός προγράμματος δεν πρέπει απλώς να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις μιας διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά θα πρέπει να καθορίζουν την πορεία και το περιεχόμενό της. Η αξιολόγηση εδώ θεωρείται ως μέσο για την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής και την ενδυνάμωση όλων των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, και ιδιαίτερα των άμεσα επωφελούμενων, δηλαδή των εκπαιδευομένων. Ο αξιολογητής εδώ δεν είναι ούτε ειδικός, ούτε σύμβουλος του οργανισμού υλοποίησης. Είναι παρατηρητής, συνεργάτης των εκπαιδευομένων και διευκολυντής (facilitator) στην πορεία της ενδυνάμωσής τους.

Η καινοτομία του συγκεκριμένου μοντέλου αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά εκπαιδεύονται, ώστε να γίνουν οι ίδιοι αξιολογητές του προγράμματος στο οποίο συμμετέχουν. Είναι προφανές ότι η εφαρμογή αυτού του μοντέλου απαιτεί ένα πλαίσιο υλοποίησης που να διέπεται από καινοτομικό πνεύμα και όχι αυστηρά προκαθορισμένες συνθήκες υλοποίησης. Η έμφαση εδώ δίνεται στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων

[52] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.29-30).

και όχι στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων.

Σύμφωνα με την άποψη του D. Fetterman[53], «πολλά στοιχεία θα πρέπει να συνυπάρχουν προκειμένου η ενδυναμωτική αξιολόγηση να είναι αποτελεσματική και αξιόπιστη. Οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν το περιθώριο να πειραματιστούν, να πάρουν το ρίσκο, αλλά και να αναλάβουν την ευθύνη για τις πράξεις τους. Απαραίτητο είναι, επίσης, και ένα περιβάλλον που να αποδέχεται την επιτυχία και την αποτυχία. Ακόμη, απαιτείται να έχει διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Ένας εξωτερικός αξιολογητής που θα έχει την ευθύνη της παρακολούθησης αυτής της διαδικασίας μπορεί να συμβάλλει στο να αποδειχθεί αυτή η προσπάθεια αξιόπιστη… Όταν υπάρχουν οι περισσότερες από τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, αυτή η διαδικασία μπορεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας μμετασχηματιστικής μάθησης».

Η παραπάνω αναφορά του Fetterman στη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης δεν αφορά αποκλειστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ενός προγράμματος ενηλίκων[54]: στο πλαίσιο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης, η ίδια η διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται ως μια διαδικασία μάθησης και τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία της αξιολόγησης εξυπηρετούν αυτό τον σκοπό: «Ενδυναμωτική αξιολόγηση είναι η χρήση των εννοιών, των ευρημάτων και των τεχνικών της αξιολόγησης, προκειμένου να προωθηθεί η ανάπτυξη και ο αυτοπροσδιορισμός των συμμετεχόντων».

[53] Βλ. «στο ίδιο».

[54] Βλ. «στο ίδιο».

3. Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση

3.1. Η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Αν και στη συνείδηση πολλών η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ταυτίζεται μέχρι και σήμερα με την εξέταση και βαθμολόγηση των μαθητών, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει δοθεί σημαντική έμφαση και ώθηση στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και οι προσπάθειες να οριστεί η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση τείνουν να επεκτείνονται σε όλο και ευρύτερες περιοχές και περιλαμβάνουν όλο και περισσότερους συντελεστές αλλά και όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας[55].

Η Α. Υφαντή[56] χαρακτηριστικά αναφέρει πως σε κάθε χώρα και σε κεντρικό επίπεδο εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας, εκδηλώνεται μια εθνική ευθύνη για την εκπαίδευση και τα κριτήριά της. Συχνά τονίζεται ο κοινωνικός ρόλος της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η

[55] Βλ. στο Δημητρόπουλος, Ευστ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (σελ.27). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

[56] Υφαντή, Α.(2001). Η αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.61-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

οποία παρουσιάζεται ως μια επινόηση πολιτικής τακτικής, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κατευθύνει και να νομιμοποιεί τους κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις για αξιολόγηση μπορούν να θεωρηθούν ως εκδηλώσεις και τάσεις ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα στο κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Οι αλλαγές στην αξιολόγηση ακολούθως αντανακλούν αλλαγές στις προτεραιότητες και στα ενδιαφέροντα της κοινωνίας. Η αξιολόγηση λοιπόν, είναι ένας κρίσιμος και σημαντικός μηχανισμός στα εκπαιδευτικά συστήματα και ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που κατέχει κεντρική θέση στην κοινωνική ζωή.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο όρος «εκπαιδευτική αξιολόγηση» ταυτίζεται με τον όρο «μέτρηση». Η θεωρία του Δαρβίνου, οι θεωρίες περί «επιστημονικού management», οι σημαντικές εξελίξεις στην επιστήμη της Στατιστικής, η κατασκευή των πρώτων τεστ νοημοσύνης από τον Binet και οι κυρίαρχες από τον 19ο αιώνα ιδέες του Mill (1906) για τη χρησιμοποίηση «επιστημονικών» μεθόδων στις επιστήμες του ανθρώπου έδωσαν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης «πρώτης γενιάς», στην οποία κύριο χαρακτηριστικό είναι τα «αντικειμενικά» τεστ.

Στις μέρες μας, η έννοια της εκπαιδευτικής ποιότητας αγκαλιάζει πολλά αντικείμενα όπως τους πόρους, τα αναλυτικά προγράμματα, το έμψυχο υλικό, τις νέες τεχνολογίες, την αυτοαξιολόγηση κλπ. Σήμερα υπάρχουν δύο οργανισμοί οι οποίοι διεξάγουν αξιολογήσεις σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για την International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) και την Educational Testing Service των Ηνωμένων Πολιτειών, η οποία διεξάγει την International Assessment of Educational Progress (IAEP). Από το 1960 οι δύο αυτοί οργανισμοί έχουν διεξάγει 14 διεθνείς αξιολογήσεις.

Ερευνητές αναφέρουν[57] πως η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως πυξίδα που μπορεί να

[57] Βλ. στο Βερδής, Α.(2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.97-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

κατευθύνει την εκπαιδευτική διαδικασία προς την υλοποίηση των εκάστοτε επιλεγμένων στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό λοιπόν, βασικός στόχος της αξιολόγησης δεν είναι μονάχα η στατική, τυπική, διοικητική διαδικασία «μέτρησης» της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης. Θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην «παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού».

3.2. Η αξιολόγηση ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η έρευνα και η ανάλυση της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν περιορίζεται μόνο στο σχεδιασμό και τις προθέσεις που εξυπηρετούν τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά επιπροσθέτως αναφέρεται στην εφαρμογή, τα μέσα, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα αυτών.

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως αφετηρία της την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης, όπως έχει προκύψει από την ανάλυση προγενέστερων αποφάσεων και παρεμβάσεων. Για το σχεδιασμό των κατάλληλων παρεμβάσεων (νομοθετικών ρυθμίσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, θεσμικών αλλαγών κ.ά.) και τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, απαιτείται[58]: αφενός η επεξεργασία υποθέσεων για τη, βραχυπρόθεσμα ή μεσοπρόθεσμα, προβλεπόμενη κατάσταση που θα προκύψει χωρίς το σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων, αφετέρου η λεπτομερής περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης (προσδιορισμός των σκοπών και των στόχων των παρεμβάσεων). Για το σαφή προσδιορισμό των αναμενόμενων αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής ή μιας εκπαιδευτικής

[58] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

παρέμβασης, επεξεργαζόμαστε: i)υποθέσεις δράσης, που αφορούν τη βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων, τους συσχετισμούς των πολιτικο-κοινωνικών δυνάμεων, τη γενικότερη συγκυρία στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και τον τόπο υλοποίησης, την εμβέλεια των παρεμβάσεων κ.ά., ii) ερευνητικές υποθέσεις ως προς την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στοιχεία, συνεπώς, της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρείται ότι αποτελούν[59]:

- Ο *σχεδιασμός μέτρων πολιτικής* σε έναν συγκεκριμένο τομέα (για παράδειγμα στην καταπολέμηση της ανεργίας), που εκφράζει την πολιτική βούληση για παρέμβαση στον τομέα αυτό. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί πως η απουσία μέτρων πολιτικής αλλά και ο βαθμός στήριξης αυτής της παρέμβασης συνιστούν όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Το *θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο* και οι επιχειρούμενες μεταβολές σε αυτό το επίπεδο: η ανάλυση σε αυτό το επίπεδο συμβάλλει στην ανίχνευση των προθέσεων, των επιδιώξεων, αλλά και της στοχοθεσίας της πολιτικής.
- Τα *μέσα υλοποίησης* αυτής της πολιτικής, που δεν περιορίζονται μόνον στους υλικούς πόρους, αλλά περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό και τις διαδικασίες και μηχανισμούς στήριξης της πολιτικής.
- Η *δράση* των επιμέρους φορέων.
- Τα *αποτελέσματα της εφαρμογής*: τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στα αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή σε εκείνα τα οποία αντιστοιχούν στους επίσημους στόχους της πολιτικής.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Βεργίδη[60], τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να είναι:

---

[59] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.7-8).

[60] Βλ. «στο ίδιο».

(i) Άμεσα ή/και έμμεσα

(ii) Βραχυπρόθεσμα ή/και μεσοπρόθεσμα

(iii) Ποσοτικά ή/και ποιοτικά

(iv) Μετρήσιμα ή/και μη μετρήσιμα

(v) Αναμενόμενα ή/και μη αναμενόμενα.

3.3. Η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Η ανάγκη[61] για υψηλά επίπεδα γνώσεων, για διαρκή απόκτηση νέων δεξιοτήτων σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου κυριαρχούν οι τεχνολογίες των επικοινωνιών και της πληροφορίας είναι εμφανής σε μία σειρά αποφάσεων που έλαβαν τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η προσπάθεια να καταστεί η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου απαιτεί αλλαγή προσανατολισμών – προτεραιοτήτων, κατάργηση των φραγμών ανάμεσα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, ανταλλαγή εκπαιδευτικού δυναμικού, ιδεών, και το σημαντικότερο, συγκρίσιμων στοιχείων και πληροφοριών.

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και η επιμονή των διεθνών οργανισμών και ιδιαίτερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην αξιολόγηση των δράσεων που χρηματοδοτούν (συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού κτλ.) επηρέασε σε σημαντικό βαθμό το σχεδιασμό προγραμμάτων. Έτσι, στην εκπόνησή τους λαμβάνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την αξιολόγησή τους, και αυτό γίνεται με την πρόβλεψη μετρήσιμων αποτελεσμάτων και κριτηρίων. Επιπλέον[62], οι αρμόδιες υπηρεσίες της

---

[61] Βλ. στο Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ελ. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σελ.335). Αθήνα: Gutenberg.

[62] Βλ. στο Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ευρωπαϊκής Επιτροπής εκπόνησαν συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων που χρηματοδοτούν και επεξεργάστηκαν την αναγκαία ορολογία, ώστε να έχουν στη διάθεσή τους συγκρίσιμες μελέτες αξιολόγησης για την πορεία υλοποίησης και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών στα κράτη-μέλη. Ο όρος evaluability (δυνατότητα αξιολόγησης ή αξιολογησιμότητα) χρησιμοποιείται από το 1979 και δηλώνει το βαθμό στον οποίο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αξιολογηθεί. «Με άλλα λόγια, πριν μετρήσουν την απόδοση του προγράμματος και προτού ελέγξουν τις υποθέσεις, συνδέοντας το πρόγραμμα με τα αποτελέσματά του, οι αξιολογητές θα πρέπει να αξιολογήσουν τις πιθανές επιπτώσεις των προβλημάτων, που μπορεί να αντιμετωπίσουν καθ' όλη τη διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος».

Με βάση τα παραπάνω, οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν σε συνδυασμό με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα το 1981 είχε καθοριστικές επιπτώσεις στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι χρηματοδοτήσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο συνοδεύτηκαν από σχετικές εκθέσεις και μελέτες αξιολόγησης, που αφορούσαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων και το βαθμό προσαρμογής τους στις προτεραιότητες του Ταμείου. Ήδη από το 1982, στο πλαίσιο της χρηματοδότησης των προγραμμάτων της υπηρεσίας Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.), το Ε.Κ.Τ. πρότεινε την εκπόνηση μελέτης αξιολόγησης των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, με τη συμμετοχή εξωτερικού αξιολογητή. Η μελέτη αξιολόγησης ολοκληρώθηκε το 1983 και κατέληξε σε συγκεκριμένες προτάσεις, από τις οποίες οι κυριότερες ήταν[63]: η λειτουργία ενός αρθρωτού και ευέλικτου επιμορφωτικού προγράμματος, η εισαγωγή της κοινωνικής διάστασης σε όλα τα τμήματα μάθησης, η δημιουργία φορέα για την επιμόρφωση των επιμορφωτών, οργάνωση σε περιφερειακό επίπεδο παρατηρητηρίων για τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα, ανάπτυξη της

[63] Βλ. «στο ίδιο».

αναγκαίας υποδομής και επεξεργασία προγραμμάτων ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης, συγκρότηση μόνιμης ομάδας διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Για την εκπαίδευση, και ειδικότερα για την εκπαίδευση ενηλίκων[64], η αξιολόγηση έχει σημασία αν οδηγεί στη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων για μια καλύτερη πραγματοποίηση των στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που βρίσκεται σε εξέλιξη. Η αξιολόγηση είναι χρήσιμη στο βαθμό που χρησιμοποιείται ως μέσο για τη βελτίωση ενός προγράμματος. Ο πιο σημαντικός στόχος είναι να καταγραφούν τα θετικά στοιχεία και οι αδυναμίες ενός προγράμματος έτσι ώστε να τροποποιηθεί το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες που διαπιστώνονται. Ένα καλό πρόγραμμα απαιτεί συστηματική διάγνωση και αξιολόγηση με στόχο τη διόρθωση των σφαλμάτων και την εξάλειψή τους.

Σύμφωνα μάλιστα με όσα διατυπώνει η Δ. Καμαρινού[65], η εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίζεται από μία σειρά αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι μαθησιακές δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό, το μαθησιακό περιβάλλον, το θεσμικό πλαίσιο. Το σύνολό τους καθορίζει την πραγματοποίηση των στόχων του προγράμματος. Επομένως, η αξιολόγηση που αφορά το σχεδιασμό ενός προγράμματος θα πρέπει να απαντά στα ορισμένα κρίσιμα ερωτήματα όπως:

- Οι στόχοι, το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του προγράμματος βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τους στόχους των υλοποιητών του και είναι σημαντικοί για αυτούς;
- Είναι συμβατό με τις δυνατότητες των υλοποιητών του (εκπαιδευτικών και μαθητών) και πώς αυτοί μπορούν να υποστηριχθούν για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή του;

---

[64] Βλ. στο Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. (1986). *Δόμηση και συντονισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

[65] Βλ. στο Καμαρινού, Δ.(2001). Η αναγκαιότητα της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.375-381). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Έχουν ληφθεί υπόψη τα όρια του θεσμικού πλαισίου και των συνθηκών υλοποίησης και πώς αυτοί οι παράγοντες μπορούν να βελτιωθούν;
- Η προτεινόμενη μεθοδολογία (παιδαγωγικές αρχές, υλικό, μέθοδοι, συνθήκες) είναι η πλέον κατάλληλη, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος;

Εν κατακλείδι[66], κάθε αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι μία μοναδική διαδικασία, με τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που απαιτεί κατάλληλα επιλεγμένες λύσεις για τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη. Για το λόγο αυτόν, είναι δύσκολο να δίνονται «συνταγές» για το πώς θα πρέπει να διεξάγεται η αξιολόγηση.

[66] Βλ. στο Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach* (p.373). Thousand Oaks: Sage publications.

4. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος συνήθως προσδιορίζεται[67] ως μια διαδικασία που στόχο έχει να καθορίσει κατά πόσον ο σχεδιασμός και η έκβαση του προγράμματος διεξήχθησαν με επιτυχία, καθώς και κατά πόσον επιτεύχθηκαν τα αποτελέσματα που είχαν τεθεί. Παρόλο που οι συστηματικά σχεδιασμένες αξιολογήσεις είναι σημαντικές, το ίδιο σημαντικές είναι και οι μη-τυπικές και απρογραμμάτιστες δραστηριότητες αξιολόγησης. Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και των δύο, η αξιολόγηση μετατρέπεται σε μια συνεχή διαδικασία που ξεκινά στην αρχική φάση σχεδιασμού του προγράμματος και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησής του.

Πρωταρχικός σκοπός ο οποίος κατευθύνει τις διαδικασίες αξιολόγησης είναι[68] η συγκέντρωση και επεξεργασία δεδομένων προκειμένου να ληφθούν

[67] Βλ. στο Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners* (p.225-226).San Francisco: Jossey-Bass.

[68] Βλ. «στο ίδιο».

αποφάσεις με υπευθυνότητα. Οι σχεδιαστές προγραμμάτων, και όχι μόνο, χρησιμοποιούν τα δεδομένα της αξιολόγησης προκειμένου να λάβουν αποφάσεις σχετικά με:

- τη βελτίωση του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της διαχείρισης και της αξιολόγησης ενός προγράμματος όσο είναι σε εξέλιξη,
- τη διαπραγμάτευση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, εφόσον ενισχύεται η αποτελεσματικότητά του,
- την εκτίμηση της επίδρασης που ασκεί το περιεχόμενο του προγράμματος στη διεξαγωγή του και τα αποτελέσματά του,
- την ακύρωση προγραμμάτων είτε από την αρχή, είτε είναι σε εξέλιξη,
- την αναθεώρηση παρόμοιων μελλοντικών προγραμμάτων,
- την ανταπόκριση στις ανάγκες μελλοντικών προγραμμάτων (π.χ. χρηματική και χρονική αποδοτικότητα),

Κατά συνέπεια με τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η περιγραφή των επιμέρους φάσεων της αξιολόγησης, η ανάλυση των προβλημάτων που πιθανόν να συναντήσει ο αξιολογητής, αλλά και η επισήμανση των ερωτημάτων που αντιμετωπίζει αποτελούν μερικά από τα πρακτικά ζητήματα της διαδικασίας σχεδιασμού και διεξαγωγής της αξιολόγησης. Ο στόχος της τελευταίας δεν περιορίζεται στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, αλλά κυρίως προϋποθέτει την ύπαρξη συνεκτικού σχήματος αξιολόγησης στο πλαίσιο του οποίου αυτά τα δεδομένα ερμηνεύονται με βάση τον τύπο του προγράμματος, τις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελουμένων, αλλά και με βάση τις προτεραιότητες και τους περιορισμούς που τίθενται από τους φορείς υλοποίησης, ανάθεσης και χρηματοδότησης των προγραμμάτων.

4.1. Τα στάδια της αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης ενός προγράμματος οργανώνεται σε επιμέρους στάδια τα οποία περιλαμβάνουν:

- τον αναλυτικό σχεδιασμό της αξιολόγησης,

- τη διεξαγωγή της αξιολόγησης,
- την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων.

Τόσο τα επιμέρους στάδια όσο κυρίως το περιεχόμενο αυτών των σταδίων, θα πρέπει να προσαρμόζονται κατά περίπτωση ανάλογα με τις ιδιαίτερες παραμέτρους του προγράμματος ή του σχήματος αξιολόγησης που επιλέγει ο αξιολογητής. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που η αξιολόγηση του προγράμματος βασίζεται στο μοντέλο CIPP, είναι προφανές πως οι τέσσερις επιμέρους διακριτές φάσεις του μοντέλου συγκροτούν μια επαρκή σειρά βημάτων που ακολουθεί ο αξιολογητής και επομένως καλύπτουν τα αντίστοιχα στάδια που περιγράφονται στην Εικόνα.2. Ή ακόμη, στην περίπτωση της ανταποδοτικής αξιολόγησης, ο βαθμός συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και η έμφαση που δίνεται στην πληροφόρηση και ενημέρωση των συμμετεχόντων διαφοροποιούν και μάλιστα σημαντικά το σχήμα που προτείνεται, προσδίδοντας βαρύνουσα σημασία στο τελευταίο στάδιο.

Εικόνα 2. Τα στάδια της αξιολόγησης

Σχεδιασμός της αξιολόγησης		**Διεξαγωγή της αξιολόγησης**		**Κοινοποίηση αποτελεσμάτων**
-διερεύνηση αναγκών -προσδιορισμός των στόχων της αξιολόγησης -επιλογή τύπου και μοντέλου αξιολόγησης -χρονοδιάγραμμα και προϋπολογισμός	⇔	-προσδιορισμός αντικειμένων, αξόνων και δεικτών -επιλογή μεθόδων και τεχνικών & συλλογή και ανάλυση δεδομένων -ερμηνεία αποτελέσματος και διατύπωση προτάσεων	⇔	-επιλογή αποδεκτών της αξιολόγησης -συγγραφή έκθεσης αξιολόγησης -κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους αποδέκτες

Πηγή: Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης Ενηλίκων*, ανάκτηση από http://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf, σελ.34.

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως όλα όσα θα αναφερθούν, αφορούν την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η οποία ως διαδικασία περιλαμβάνει όλους εκείνους τους επιμέρους παράγοντες που διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία και την πορεία ενός προγράμματος (π.χ. εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι, χώρος, αναλυτικό περιεχόμενο, εξοπλισμός κ.ά.).

Γίνεται λοιπόν φανερό ότι είναι ιδιαιτέρως σημαντικό για όλους όσους εμπλέκονται σε οποιαδήποτε δραστηριότητα αξιολόγησης, να επιλέγουν κατάλληλους τρόπους για τη διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός σχεδίου με βάση το οποίο αξιολογητής και αξιολογούμενος μπορούν να πάρουν αποφάσεις για τη μετέπειτα πορεία τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Με άλλα λόγια[69], ο αξιολογητής είναι εμπλεκόμενος σε μια σειρά από αποφάσεις τις οποίες και θα πρέπει να πάρει καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Προκειμένου όμως να γίνουν αποδεκτά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από όλους εκείνους που ασκούν κριτική πάνω σ' αυτά, ο αξιολογητής θα πρέπει να παραμείνει πιστός στο σχέδιο αξιολόγησης που ακολούθησε και στις αποφάσεις τις οποίες επέλεξε να πάρει. Ένας αξιολογητής έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με αποφάσεις σχετικά με το τι δεδομένα να συλλέξει, με ποιο τρόπο η ανάλυση των δεδομένων αυτών θα είναι πιο αποτελεσματική και πως θα ερμηνευτούν τα αποτελέσματα που θα προκύψουν. Όλες αυτές οι αποφάσεις επηρεάζουν τα δεδομένα και σε τελική ανάλυση τα συμπεράσματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης. Επομένως, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει πως καμία αξιολόγηση δεν μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενική, καθώς είναι αποτέλεσμα μίας σειράς από αποφάσεις που είναι άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες η μία με την άλλη. Ίσως λοιπόν θα ήταν προτιμότερο αν θεωρήσουμε τη αξιολόγηση ως μία «άποψη», παρά ως ένα «απόλυτο

[69] Βλ. στο Owen, J. M. & Rogers, P. J. (1999). *Program Evaluation: Forms and Approaches* (p.49,305-306). London, Thousand Oaks: Sage Publications

συμπέρασμα» σχετικά με τα αποτελέσματα του αξιολογούμενου προγράμματος.

4.2. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης

Δεν υπάρχει ένας τύπος ή μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα προγράμματα ή τις παρεμβάσεις που αξιολογούνται. Παρ' όλο που η αναφορά όλων των τύπων και μοντέλων αξιολόγησης που έχουν κατά καιρούς προταθεί θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εξαντλητική, είναι προφανές πως η αξιολόγηση δεν είναι μια διαδικασία τεχνική ή ουδέτερη και, πολύ περισσότερο, δεν είναι μια διαδικασία που μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα.

Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης δεν εξαντλείται στην επιλογή μεθόδων ή τεχνικών, ούτε περιορίζεται στη διαμόρφωση κριτηρίων ή δεικτών, αλλά αφορά στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης πρότασης σχετικά με τους στόχους της αξιολόγησης, τον τύπο και το μοντέλο που επιλέγονται, το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών, καθώς και τις πιθανές χρήσεις των αποτελεσμάτων. Στην αντίθετη περίπτωση, η διαδικασία της αξιολόγησης μετατρέπεται σε μια απλή συλλογή και παράθεση στοιχείων, τα οποία λόγω της έλλειψης ερμηνευτικού πλαισίου δεν μπορούν να οργανωθούν συστηματικά ώστε να αποτελέσουν σημεία εκκίνησης για τη διαμόρφωση συμπερασμάτων και προτάσεων. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης έχει αυτόν ακριβώς το στόχο, τη διαμόρφωση δηλαδή μιας ολοκληρωμένης πρότασης για τη διαδικασία της αξιολόγησης και περιλαμβάνει τα παρακάτω[70]:

<u>Διερεύνηση αναγκών</u>

Η διερεύνηση αναγκών της αξιολόγησης επηρεάζεται σε σημαντικό

[70] Βλ. στο Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.145-157). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

βαθμό από τη διερεύνηση αναγκών του ίδιου του προγράμματος και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις γίνεται ταυτόχρονα, προκειμένου να συνδεθεί ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στη φάση αυτή ο αξιολογητής του προγράμματος αναλύει όλους εκείνους τους παράγοντες που θεωρεί ότι επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, η φάση αυτή περιλαμβάνει[71]:

Ανάλυση των στόχων του προγράμματος: Η ανάλυση του σκοπού και των στόχων του προγράμματος, καθώς επίσης και η ανάλυση του πλαισίου υλοποίησης είναι βασικά στοιχεία για το σχεδιασμό της αξιολόγησης. Η ανάλυση που γίνεται στο σημείο αυτό περιλαμβάνει επίσης και την επισκόπηση εκθέσεων αξιολόγησης από σχετικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί κατά το παρελθόν, αλλά και την καταγραφή των συμπερασμάτων και των προτάσεων που έχουν διατυπωθεί σε αυτές.

Ανάλυση αναγκών του φορέα υλοποίησης και των συμμετεχόντων: Σημαντικό στοιχείο για το σχεδιασμό της αξιολόγησης είναι η διερεύνηση των αναγκών του φορέα υλοποίησης αλλά και της ομάδας των συμμετεχόντων του προγράμματος. Η ανατροφοδότηση του φορέα υλοποίησης με τα συμπεράσματα της αξιολόγησης, ο βαθμός συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος στη διαδικασία της αξιολόγησης, ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών, των προσδοκιών και των αναγκών των συμμετεχόντων, είναι στοιχεία που διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο της αξιολόγησης.

Προσδιορισμός των απαιτήσεων που διατυπώνουν οι φορείς ανάθεσης και χρηματοδότησης: Στις περισσότερες περιπτώσεις ο φορέας υλοποίησης ενός προγράμματος δεν ταυτίζεται με το φορέα ανάθεσης ή/και το φορέα χρηματοδότησης. Στις περιπτώσεις αυτές είναι αναγκαία η διερεύνηση των απαιτήσεων των φορέων αυτών, αλλά και ο προσδιορισμός των περιορισμών που θέτει το πλαίσιο υλοποίησης στη διαδικασία της αξιολόγησης. Μάλιστα, ένα σημείο το οποίο θα πρέπει να απασχολήσει ιδιαίτερα τον αξιολογητή ενός προγράμματος είναι η αποκάλυψη ενδεχόμενων συγκρούσεων μεταξύ των

[71] Βλ. «στο ίδιο».

αναγκών του φορέα υλοποίησης και των απαιτήσεων των φορέων ανάθεσης ή/και χρηματοδότησης.

Προσδιορισμός των αποδεκτών της αξιολόγησης: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προσδιοριστούν οι αποδέκτες (φορείς, οργανισμοί ή φυσικά πρόσωπα) της αξιολόγησης ενός προγράμματος κατά το στάδιο του σχεδιασμού, γιατί:

- ✓ κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης θα αποτελέσουν πηγές πληροφόρησης σχετικά με την εξέλιξη του προγράμματος, και
- ✓ κατά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θα πρέπει να λάβουν γνώση όσοι συμμετέχουν ή επηρεάζονται (άμεσα ή έμμεσα) από την υλοποίηση ή τα αποτελέσματα του προγράμματος.

<u>Προσδιορισμός των στόχων της αξιολόγησης</u>

Το περιεχόμενο, ο σχεδιασμός και τα αποτελέσματα οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας ασκούν μεγάλη επίδραση στο τι θεωρούν σημαντικό τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτές. Γενικώς, η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από εκπαιδευόμενους όσο και από εκπαιδευτές για να[72]:

- διαγνώσουν τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες και τις μαθησιακές ανάγκες μελλοντικών προγραμμάτων,
- προσφέρουν ανατροφοδότηση σχετικά με την εξέλιξη, τα δυνατά σημεία και τα εμπόδια στη μάθηση, πράγμα που λειτουργεί ως βάση για να τεθούν στόχοι και να σχεδιαστούν δραστηριότητες εκπαίδευσης και αξιολόγησης,
- διευκολυνθεί η επιλογή εκπαιδευομένων σε νέα προγράμματα ή σε θέσεις εργασίας,

[72] Βλ. στο Ecclestone, K. (2003). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education* (p.13-16). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- πιστοποιηθούν τα αποτελέσματα του προγράμματος στο ευρύτερο περιβάλλον.

Η αξιολόγηση επομένως, είναι μία διαδικασία που εφαρμόζεται σε διαφορετικούς τομείς και στάδια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, για να επιτύχει μία πληθώρα στόχων και λειτουργιών ανάλογα με την ομάδα ενδιαφέροντος που την ασκεί ή της ασκείται.

Εντούτοις, οι στόχοι της αξιολόγησης δεν ταυτίζονται σε όλες τις περιπτώσεις με τους στόχους του προγράμματος, καθώς ο αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα πλαίσιο αξιολόγησης διαφορετικό από το πλαίσιο που διαμορφώνουν οι στόχοι του προγράμματος. Για το λόγο αυτό, σε προηγούμενη ενότητα αναφερθήκαμε σε δύο διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης: την αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και την ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation). Παρακάτω[73] μπορούμε να δούμε αναλυτικότερα τη λειτουργία του κάθε τύπου, καθώς επίσης και τα κριτήρια επιλογής ανάμεσα σε αυτές τις δύο τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις αξιολόγησης.

Στην πρώτη περίπτωση (αξιολόγηση με βάση τους στόχους), οι στόχοι του προγράμματος έχουν καθοριστική σημασία και όλη η διαδικασία της αξιολόγησης είναι προσανατολισμένη στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης αυτών των στόχων. Συνήθως, οι αξιολογήσεις που διερευνούν την επιτυχία ενός προγράμματος ή την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει ο φορέας υλοποίησης εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης θεωρούν πως η επιλογή της περιορίζει το πεδίο της αξιολόγησης και εκφυλίζει την όλη διαδικασία σε μια απλή παρακολούθηση του προγράμματος, αφού πλέον αντικείμενο της αξιολόγησης είναι η διαπίστωση του βαθμού υλοποίησης των αρχικών στόχων: το πρόβλημα στην περίπτωση αυτή είναι πως οι στόχοι ενός προγράμματος δεν είναι κατ' ανάγκην αξιόλογοι (με την έννοια ότι δεν οδηγούν πάντοτε σε βελτίωση της θέσης των

[73] Βλ. στο Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.145-157). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

συμμετεχόντων, ή ότι υπάρχουν περιθώρια αποτελεσματικότερης αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων).

Στη δεύτερη περίπτωση (ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση) ο αξιολογητής ασχολείται με τα αποτελέσματα του προγράμματος και όχι με τους αρχικούς του στόχους. Η αξία ενός προγράμματος, στην περίπτωση αυτή, προσδιορίζεται σε σχέση με το πλαίσιο που διαμορφώνει ο αξιολογητής, αγνοώντας την αρχική στοχοθεσία του προγράμματος. Οι επικριτές αυτής της προσέγγισης αναφέρουν πως οι στόχοι ενός προγράμματος είναι στοιχείο για τον προσανατολισμό της διαδικασίας της αξιολόγησης και ότι η απόρριψη ή η κριτική τους θεώρηση οδηγεί στη διατύπωση συμπερασμάτων που δεν έχουν άμεση σχέση με την υλοποίηση του προγράμματος.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί πως η επιλογή ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν δεν είναι πάντοτε θέμα του αξιολογητή. Συνήθως οι φορείς που αναθέτουν την αξιολόγηση ή χρηματοδοτούν την υλοποίηση ενός προγράμματος θεωρούν ως αδιαπραγμάτευτους τους στόχους που έχουν τεθεί, καθορίζοντας έτσι σε σημαντικό βαθμό και το πλαίσιο της διαδικασίας της αξιολόγησης.

Επιλογή τύπου και μοντέλου αξιολόγησης

Ο τύπος του προγράμματος, η εμπειρία του αξιολογητή αλλά και η άποψή του για τα διαφορετικά μοντέλα και τύπους αξιολόγησης είναι καθοριστικά στοιχεία που διαμορφώνουν τις επιλογές του σχετικά με το σχήμα αξιολόγησης. Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις ορισμένες βασικές παράμετροι του πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τις επιλογές σχετικά με το μοντέλο ή τον τύπο που επιλέγεται. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από αυτές τις παραμέτρους[74]:

Η *διάρκεια του προγράμματος*: για παράδειγμα ίσως δεν έχει νόημα να

[74] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.39-40).

επιλέξει ο αξιολογητής διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση για ένα ταχύρυθμο πρόγραμμα ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης διάρκειας πέντε ημερών.

Η *ομάδα – στόχος*: εάν το πρόγραμμα απευθύνεται σε κάποια ευάλωτη κοινωνική ομάδα (οπότε είναι αναμενόμενο να εντοπιστούν προβλήματα κατά την υλοποίηση), τότε ο αξιολογητής θα εξετάσει σοβαρά την περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αντίθετα σε ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε στελέχη ενός οργανισμού και το οποίο εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό εκπαίδευσης αυτού του οργανισμό, η επιλογή αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου δεν είναι τόσο απαραίτητη όσο στην προηγούμενη περίπτωση.

Το *είδος του προγράμματος*: το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων εφαρμόζεται στα περισσότερα προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης, ακριβώς γιατί δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, πράγμα που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο αξιολόγησης για τις εταιρείες που χρηματοδοτούν τα σχετικά προγράμματα. Αντίθετα, δεν ενδείκνυται για την αξιολόγηση προγραμμάτων βασικής παιδείας και αλφαβητισμού ενηλίκων ή για την αξιολόγηση προγραμμάτων που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Ο *βαθμός συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος*: όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα υπάρχουν μοντέλα αξιολόγησης (για παράδειγμα το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης) που έχουν ως στόχο τη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός προγράμματος στη διαδικασία αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Εφόσον η παράμετρος αυτή είναι βασική προτεραιότητα για το φορέα υλοποίησης ή προκύπτει με βάση τους στόχους του προγράμματος, ο αξιολογητής θα πρέπει να προτείνει και να εφαρμόσει παρόμοια συμμετοχικά μοντέλα αξιολόγησης.

Όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την ενότητα συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο εκτίμηση αξιολογησιμότητας (evaluability assessment) ενός προγράμματος. Με τον όρο αξιολογησιμότητα προσδιορίζουμε[75] το βαθμό στον οποίο ένα πρόγραμμα μπορεί να αξιολογηθεί

[75] Βλ. «στο ίδιο».

και σε ορισμένες περιπτώσεις το εάν έχει νόημα μια διαδικασία αξιολόγησης. Η εκτίμηση αξιολογησιμότητας περιλαμβάνει συστηματική ανάλυση του πλαισίου υλοποίησης, αλλά και του φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα: για παράδειγμα, στην περίπτωση που το πρόγραμμα χρηματοδοτείται στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης παρέμβασης, ίσως ο φορέας να μην επιδιώκει την ανάδειξη των πιθανών προβλημάτων που παρουσιάζονται κατά την υλοποίηση, αλλά την ανάδειξη μιας εικόνας ομαλής υλοποίησης και επίτευξης των στόχων.

Τέλος, σε αυτή τη φάση θα πρέπει ο αξιολογητής να διαμορφώσει και τα γενικά κριτήρια, με βάση τα οποία θα διατυπώσει στο τέλος τα συμπεράσματά του. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Demunter[76], τα κριτήρια είναι πολυάριθμα και η επιλογή τους είναι συνάρτηση των στόχων του προγράμματος, των επιδιώξεων του φορέα υλοποίησης και της πολιτικής του φορέα χρηματοδότησης. Ενδεικτικά, ορισμένα από τα πιθανά κριτήρια είναι:

- ✓ η *συνέπεια* (υλοποίηση του προγράμματος σύμφωνα με τον προγραμματισμό),
- ✓ η *αποτελεσματικότητα* (διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων του προγράμματος),
- ✓ η *αποδοτικότητα* (σύγκριση του κόστους του προγράμματος με άλλα προγράμματα που είχαν παρόμοια αποτελέσματα),
- ✓ η *καταλληλότητα (*οι στόχοι του προγράμματος ήταν επαρκείς σε σχέση με το πρόβλημα που αναμενόταν να επιλύσουν;),
- ✓ η *συνάφεια* (οι ενέργειες υλοποίησης ήταν συνεκτικές ή παρατηρήθηκε αντίφαση μεταξύ τους;),
- ✓ η *κατάλληλη οργάνωση* (οι ενέργειες του προγράμματος υλοποιήθηκαν την κατάλληλη χρονική στιγμή;).

<u>Χρονοδιάγραμμα και προϋπολογισμός</u>

Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο να καθοριστεί το ακριβές

[76] Βλ. «στο ίδιο».

χρονοδιάγραμμα αλλά και η ανάλυση του προϋπολογισμού της αξιολόγησης. Αν και πρόκειται κυρίως για διοικητικής φύσεως παραμέτρους, εντούτοις είναι εξαιρετικά κρίσιμες για την επιτυχία της όλης διαδικασίας, αφού από τις παραμέτρους αυτές επηρεάζονται: η συχνότητα και ο χρόνος συλλογής των δεδομένων, η ανάλυση και ερμηνεία τους, το προσωπικό που θα εμπλακεί στην αξιολόγηση, ο χρόνος παράδοσης της έκθεσης αξιολόγησης καθώς και οι διαδικασίες που απαιτούνται για την κοινοποίηση της έκθεσης στους αποδέκτες.

Η διαθεσιμότητα του προσωπικού που θα εμπλακεί στην αξιολόγηση, η εναρμόνιση του χρονοδιαγράμματος της αξιολόγησης με τις προθεσμίες ολοκλήρωσης του προγράμματος και η ορθολογική κατανομή του προϋπολογισμού της αξιολόγησης στις επιμέρους ενέργειες, είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο αξιολογητής κατά το στάδιο του σχεδιασμού της αξιολόγησης. Φυσικά, αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της αξιολόγησης θα χρειαστεί να επανεξεταστούν ζητήματα του προηγούμενου σταδίου, τροποποιώντας μάλιστα σε μερικές περιπτώσεις τον αρχικό σχεδιασμό ανάλογα με τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος.

4.3. Προσδιορισμός αντικειμένων, αξόνων και κριτηρίων

Στο στάδιο αυτό αναφερόμαστε στην κυρίως διαδικασία αξιολόγησης του προγράμματος, δηλαδή τη «διεξαγωγή της αξιολόγησης», η οποία βασίζεται στα συμπεράσματα και τις αποφάσεις του προηγούμενου σταδίου, δηλαδή του «σχεδιασμού της αξιολόγησης».

Στη φάση αυτή προσδιορίζουμε[77] *τι* αξιολογούμε, *πώς* το αξιολογούμε και με βάση *ποιες* παραδοχές αποφαινόμαστε για την αξία του ή την

[77] Βλ. στο Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.145-157). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ανταπόκριση στους στόχους του προγράμματος. Είναι σημαντικό να καθοριστεί το γενικό πλαίσιο των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών κατά τη φάση του σχεδιασμού της αξιολόγησης, όμως η εξειδίκευση και εφαρμογή τους είναι μέρος της διεξαγωγής της αξιολόγησης.

Το περιεχόμενο των όρων αντικείμενο, άξονας και δείκτης αξιολόγησης είναι σχετικό και ορίζεται κάθε φορά σε σχέση με τον τύπο του αξιολογούμενου. Για παράδειγμα, αξιολογώντας ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων ορισμένα από τα αντικείμενα αξιολόγησης είναι:

- ✓ Οργανωτική και διοικητική υποστήριξη
- ✓ Χώροι και υποδομή
- ✓ Συντονισμός
- ✓ Εποπτικά μέσα - εργαστηριακός εξοπλισμός
- ✓ Αναλυτικό περιεχόμενο – θεματολογία
- ✓ Εκπαιδευτές
- ✓ Εκπαιδευόμενοι
- ✓ Προϋπολογισμός
- ✓ Εκπαιδευτικό υλικό

Για καθένα από τα αντικείμενα αξιολόγησης καθορίζονται στη συνέχεια οι επιμέρους άξονες στους οποίους αναφέρεται η αξιολόγηση. Έτσι, προκειμένου να αξιολογήσουμε τους εκπαιδευτές του προγράμματος, ορισμένοι από τους άξονες είναι:

- ✓ Προετοιμασία του μαθήματος
- ✓ Γνώση του αντικειμένου
- ✓ Σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους
- ✓ Χρήση συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών
- ✓ Συνεργασία με το προσωπικό του οργανισμού
- ✓ Χρήση των εποπτικών μέσων και του εργαστηριακού εξοπλισμού

Αντίστοιχα, στην περίπτωση των εκπαιδευομένων ορισμένοι από τους άξονες είναι:

- ✓ Γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν
- ✓ Συμμετοχή στο πρόγραμμα

- ✓ Συνεργασία με τους υπόλοιπους συντελεστές του προγράμματος

Τέλος, οι δείκτες (ποσοτικοί ή ποιοτικοί) αποτελούν τις παραμέτρους με βάση τις οποίες αξιολογείται καθένας από τους παραπάνω άξονες. Για παράδειγμα, ένας δείκτης με βάση τον οποίο μπορούμε να εκτιμήσουμε τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων είναι ο μέσος όρος απουσιών ή ο αριθμός των εργασιών που παρέδωσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Σημειώνουμε, επίσης, ότι οι δείκτες διακρίνονται σε: σχετικούς (δηλαδή εκείνους που συνεκτιμώνται με τις υπόλοιπες παραμέτρους της αξιολόγησης, προκειμένου να οδηγήσουν σε συμπεράσματα) και σε απόλυτους (δηλαδή εκείνους που οδηγούν σε άμεσες εκτιμήσεις).

Όπως μπορούμε να συμπεράνουμε με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, το σχήμα αντικείμενα – άξονες – δείκτες, αποτελεί στην πραγματικότητα μια ανάλυση του αξιολογούμενου προγράμματος σε όλους εκείνους τους συντελεστές και τους παράγοντες που εμπλέκονται στην υλοποίηση, καθώς επίσης και σε εκείνες τις παραμέτρους με βάση τις οποίες μπορεί ο αξιολογητής να διατυπώσει τις κρίσεις του. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Scriven[78] εκείνο που διακρίνει την αξιολόγηση από τις άλλες εκδοχές της εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας είναι το γεγονός ότι προκειμένου ο αξιολογητής να διατυπώσει συμπεράσματα θα πρέπει προηγουμένως να έχει καθορίσει το είδος και τον τύπο των δεδομένων που θα συλλέξει, αλλά και τα κριτήρια και τα πρότυπα με βάση τα οποία θα διατυπώσει τις κρίσεις του.

4.4. Η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης

Σε αυτή την ενότητα περιγράφονται κυρίως τα πρακτικά θέματα που σχετίζονται με την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Συνήθως η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης περιορίζεται στη συγγραφή της έκθεσης αξιολόγησης και την αποστολή της στο φορέα

[78] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.43-44).

που έχει αναθέσει την αξιολόγηση. Βασικός στόχος κάθε διαδικασίας αξιολόγησης είναι η πληροφόρηση των ενδιαφερόμενων φορέων ή φυσικών προσώπων σχετικά με την υλοποίηση και τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης.

Επιλογή αποδεκτών

Κατά την ανάλυση του σχεδιασμού της αξιολόγησης αναφερθήκαμε στους αποδέκτες της αξιολόγησης. Στους αποδέκτες της αξιολόγησης του προγράμματος περιλαμβάνονται[79]:

- φορείς χρηματοδότησης και ανάθεσης προγραμμάτων,
- οργανισμοί κατάρτισης,
- συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, προσωπικό του οργανισμού),
- άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενοι από την υλοποίηση του προγράμματος.

Συγγραφή έκθεσης αξιολόγησης

Η έκθεση αξιολόγησης ενός προγράμματος δεν είναι απλώς ένα τεχνικό κείμενο που απευθύνεται στους φορείς υλοποίησης, ανάθεσης και χρηματοδότησης, αλλά έχει ως βασικό στόχο την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, καθώς επίσης και των συμπερασμάτων και των προτάσεων που προέκυψαν από την αξιολόγηση, σε όλους τους ενδιαφερόμενους φορείς και φυσικά πρόσωπα.

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες πρακτικές οδηγίες για τη συγγραφή της τελικής έκθεσης αξιολόγησης, καθώς επίσης και προτάσεις σχετικά με τα περιεχόμενά της[80] (τα οποία όμως πιθανόν να διαφοροποιούνται κατά περίπτωση, ανάλογα με τον τύπο του προγράμματος ή τις απαιτήσεις του φορέα ανάθεσης της αξιολόγησης).

---

[79] Βλ. στο Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (σελ.45-48).

[80] Βλ. «στο ίδιο».

Σύνοψη: Περιληπτική αναφορά στο πρόγραμμα και τους βασικούς στόχους του, στο σκοπό και τη διαδικασία αξιολόγησης και στα βασικά συμπεράσματα. Η σύνοψη απευθύνεται κυρίως σε εκείνους που δεν πρόκειται να μελετήσουν αναλυτικά την υπόλοιπη έκθεση και επομένως θα πρέπει να είναι πλήρης και να δίνει μια γενική εικόνα της διαδικασίας αξιολόγησης και των βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν.

Περιγραφή του προγράμματος: Σκοπός και στόχοι του προγράμματος, τόπος και χρόνος υλοποίησης, συμμετέχοντες, φορείς ανάθεσης και χρηματοδότησης, προϋπολογισμός και χρονοδιάγραμμα.

Περιγραφή της διαδικασίας αξιολόγησης: Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης, επιλογή τύπου και μοντέλου, περιγραφή του σχήματος αξιολόγησης, αντικείμενα-άξονες και δείκτες, σχεδιασμός, μέθοδοι και τεχνικές, ερευνητικά εργαλεία.

Παρουσίαση των δεδομένων: Παρουσίαση των δεδομένων (πίνακες, διαγράμματα, απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις), ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

Συμπεράσματα: Περιγραφή και αποτίμηση των προϊόντων και των αποτελεσμάτων του προγράμματος, παρουσίαση των συμπερασμάτων και προτάσεις σχετικά με τη συνέχιση του προγράμματος ή τη βελτίωση άλλων παρόμοιων μελλοντικών προγραμμάτων.

Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στους αποδέκτες

Εκτός από την έκθεση αξιολόγησης υπάρχουν και άλλες μορφές κοινοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ιδιαίτερα μάλιστα στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Μάλιστα, στη διαμορφωτική αξιολόγηση η κοινοποίηση των αποτελεσμάτων είναι συνεχής και διατρέχει όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Όπως είναι φυσικό αυτή η κοινοποίηση δεν περιορίζεται στη γραπτή διατύπωση συμπερασμάτων, αλλά μπορεί να έχει το χαρακτήρα προφορικής επικοινωνίας (πολλές φορές άτυπης) με τις διάφορες ομάδες εμπλεκομένων στο πρόγραμμα ή να έχει τη μορφή ανεπίσημων εσωτερικών κειμένων. Η μορφή κοινοποίησης των

αποτελεσμάτων της διαμορφωτικής αξιολόγησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το μηχανισμό ανατροφοδότησης που έχει επιλεγεί, προκειμένου τα προβλήματα που προκύπτουν να αναλύονται και να οδηγούν στην ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων.

Για αρκετές κατηγορίες αποδεκτών η έκθεση αξιολόγησης δεν έχει μεγάλη χρηστική αξία, καθώς δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα όσα περιλαμβάνονται σε αυτήν. Στις περιπτώσεις αυτές η σύνοψη της έκθεσης, που δεν θα δίνει μεγάλη βαρύτητα σε τεχνικούς όρους, επιτυγχάνει το βασικό στόχο που είναι η δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων και των προτάσεων που προέκυψαν κατά την αξιολόγηση του προγράμματος σε όσο το δυνατόν περισσότερους ενδιαφερόμενους φορείς, οργανισμούς και φυσικά πρόσωπα.

5. Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και η έννοια της διασφάλισης ποιότητας

Στις μέρες μας, έχει αναπτυχθεί ένα σύνθετο δίκτυο ιδιωτικών, δημόσιων ή κρατικά ελεγχόμενων φορέων παροχής προγραμμάτων κατάρτισης, που απευθύνονται κυρίως σε εργαζόμενους και ανέργους διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένη την ιδιομορφία της συνεχιζόμενης κατάρτισης (βραχεία διάρκεια προγραμμάτων, ποικιλία στόχων και μεθόδων, ευρύ φάσμα περιεχομένων και εξειδικεύσεων, πολυδιάστατη προσφορά και ζήτηση, πολλαπλότητα χρηματοδοτήσεων κλπ.) αναδύθηκε ένα ζήτημα ποιότητας και αξιολόγησης των προσφερόμενων προγραμμάτων κατάρτισης.

Η ποιότητα ενός προγράμματος κατάρτισης αποτελεί μια πολυδιάστατη και σχετικά σύνθετη έννοια, που αναφέρεται στο σύνολο των βασικών χαρακτηριστικών του και κατά συνέπεια δεν επιδέχεται ένα γενικό και μονοσήμαντο ορισμό. Το επίπεδο επομένως της ποιότητας ενός προγράμματος κατάρτισης καθορίζεται από την αντιστοίχιση των βασικών χαρακτηριστικών του σε σαφώς καθορισμένα πρότυπα και προδιαγραφές. Από διαφορετικές οπτικές όμως, που προσδιορίζονται στο επίπεδο της πολιτικής ενός οργανισμού κατάρτισης, η ποιότητα ενός προγράμματος κατάρτισης μπορεί να οριστεί με αναφορά[81]:

[81] Βλ. στο Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης* (σελ.7-12). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Στο περιεχόμενο, τα μέσα και τις μεθόδους κατάρτισης. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η επάρκεια του θεματολογίου, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεθόδων, η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, η επάρκεια των εκπαιδευτών κλπ. Η βελτιστοποίηση, δηλαδή, της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης ενός προγράμματος κατάρτισης (εκπαιδευτική/ παιδαγωγική προσέγγιση).

- Στη σχέση του οικονομικού κόστους με την απόδοση της κατάρτισης. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η αποτελεσματικότητα της κατάρτισης σε συνάρτηση με το κόστος της ανά καταρτιζόμενο για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών ή την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων. Η ελαχιστοποίηση, δηλαδή, του κόστους και η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος κατάρτισης (μακρο- οικονομική προσέγγιση).

- Στην παροχή ευκαιριών κατάρτισης σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η διεύρυνση των δυνατοτήτων κατάρτισης και η πληρέστερη συμμετοχή ατόμων που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικά μειονεκτούσες πληθυσμιακές ομάδες. Η κάλυψη, δηλαδή, διαπιστωμένων κοινωνικών αναγκών μέσω ενός προγράμματος κατάρτισης (κοινωνική προσέγγιση).

- Στην ικανοποίηση των ενδιαφερομένων «πελατών». Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η ανταπόκριση της προσφερόμενης κατάρτισης στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων ή των εργοδοτών τους, όπως προσδιορίζονται από τις εργασιακές πρακτικές τους (π.χ. απόκτηση νέων δεξιοτήτων) ή τα οικονομικά τους σχέδια (π.χ. αύξηση της παραγωγικότητας). Η κάλυψη, δηλαδή, διαπιστωμένων αναγκών ή δηλωμένων απαιτήσεων (προσέγγιση προσφοράς υπηρεσιών).

- Στην αποτελεσματικότητα των ενεργειών σχεδιασμού και υλοποίησης ενός έργου. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η βελτιστοποίηση της απόδοσης των ατόμων και των λειτουργικών μονάδων ενός οργανισμού κατάρτισης,

που εμπλέκονται στις δραστηριότητες σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος κατάρτισης (διοικητική προσέγγιση).

Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα από τους επιμέρους προσδιορισμούς της, η ποιότητα ενός προγράμματος κατάρτισης καθορίζεται από την ποιότητα του σχεδιασμού του και από την ποιότητα της υλοποίησής του. Η ποιότητα του σχεδιασμού ενός προγράμματος κατάρτισης καθορίζεται με τη σειρά της από την αντιστοίχιση των προδιαγραφών του στις διαπιστωμένες ανάγκες και απαιτήσεις που επιδιώκει να καλύψει, ενώ η ποιότητα της υλοποίησής του καθορίζεται από την επάρκεια ενός φορέα κατάρτισης να υλοποιεί ένα πρόγραμμα σύμφωνα με τις προκαθορισμένες προδιαγραφές του.

6. Η αποτίμηση της αξίας που έχει η αξιολόγηση στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων

Η αξιολόγηση, αλλά και κάθε είδος τυπικής διαδικασίας που στόχο έχει την αναγνώριση και πιστοποίηση των επιτευγμάτων ενός προγράμματος, άρχισε πλέον να κυριαρχεί σε κάθε εκδήλωση της μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακόμα, η αυξανόμενη ενασχόληση με την έννοια της

αξιολόγησης τα τελευταία 20 χρόνια αποκάλυψε μια αντιπαράθεση μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτικών ιδεών σχετικά με το τι μετράει ως «επίτευγμα», πώς να παρακινήσεις τους εκπαιδευόμενους και πώς να εξασφαλίσεις μια «δίκαιης μορφής» αξιολόγηση. Έτσι αναπτύχθηκαν παράλληλα, από τη μια μεριά αξιολογικά συστήματα ευέλικτα, προσβάσιμα και ικανά να αναγνωρίσουν ποικίλα «επιτεύγματα», και από την άλλη εδραιώνεται ένα ολοένα αυξανόμενο πολιτικό ενδιαφέρον, σχετικά με την εξασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος, της υπευθυνότητας των εκπαιδευτών και κάποιων σταθερών κριτηρίων για την εκτίμηση των αποτελεσμάτων ποικίλων προγραμμάτων μετά-υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το θέμα της δημιουργίας ορισμένων βασικών κριτηρίων αξιολόγησης αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα τόσο για τα τυπικά όσο και για τα άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα. Το ερώτημα λοιπόν που προκύπτει είναι το εξής[82]: ποιο σκοπό θα ικανοποιούν τα συγκεκριμένα κριτήρια; τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας ή την ανάδειξη χειροπιαστών αποτελεσμάτων; Αναμφισβήτητα, και οι δύο σκοποί είναι ιδιαιτέρως χρήσιμοι, και λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κριτήρια αυτά πρέπει να κινηθούν στα πλαίσια που θέτει γενικότερα η ιδέα της δια βίου μάθησης, (όπως γεφύρωση ποικίλων μαθησιακών περιβαλλόντων, δηλαδή τυπικής, άτυπης, μη τυπικής εκπαίδευσης, κινητικότητα μεταξύ εργασίας – σχολείου και το αντίστροφο, εκτίμηση και έμπρακτη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων), αντιλαμβανόμαστε την πολυπλοκότητα του ζητήματος και την αναγκαιότητα αντιμετώπισής του με ιδιαίτερη προσοχή.

Πέρα από τις προσταγές που θέτει η πολιτική, υπάρχουν όλο και περισσότερα ερευνητικά δεδομένα που ενισχύουν την ιδέα[83] ότι αν η αξιολόγηση χρησιμοποιηθεί σωστά, αποκτώντας ένα πιο εκπαιδευτικό ρόλο και περιεχόμενο, είναι σε θέση να παρακινήσει θετικά τους εκπαιδευόμενους,

---

[82] Βλ. στο Cedefop, Eurydice, (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe* (p.93,107). Belgium: European Commission.

[83] Βλ. στο Ecclestone, K. (2003). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education* (p.1-7). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

ενθαρρύνοντάς τους να θέσουν υπό τον έλεγχό τους τη μάθηση. Η ιδέα ότι η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αποτελεσματικής μάθησης ενίσχυσε τις προσπάθειες για αύξηση των εκπαιδευτικών κερδών μέσα από την αξιολόγηση, αλλά και προσδιορισμού των ποικίλλων σκοπών της τελευταίας.

Εντούτοις, οι πολιτικοί και κοινωνικοί στόχοι της εκπαίδευσης επηρεάζουν τις προσδοκίες σχετικά με το τι μπορεί να προσφέρει η αξιολόγηση στο άτομο αλλά και την κοινωνία ως σύνολο. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι αρχές που ακολουθεί η αξιολόγηση, οι πολιτικές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μεταφράζονται αυτές οι αρχές στην πράξη και τέλος τα αποτελέσματα των πρακτικών αξιολόγησης μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών-εξωτερικών συντελεστών.

Με βάση όλα τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι μια εύκολη εργασία για τρεις βασικούς λόγους[84]:

1. Είναι δύσκολο να αποδειχθεί ότι τα αποτελέσματα είναι πραγματικά συνδεδεμένα με την όλη διαδικασία του προγράμματος, και αυτό γιατί μπορεί να υπάρχουν πλήθος παραγόντων που επιδρούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση ή μη των προσχεδιασμένων αλλαγών στους εκπαιδευόμενους.
2. Η στοιχειοθέτηση ξεκάθαρων κριτηρίων αξιολόγησης είναι δύσκολο ιδίως για προγράμματα των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι μετρήσιμα ποσοτικά, είναι ασαφή, ή χρειάζονται αλλαγή κατά τη διάρκεια εξέλιξης του προγράμματος.
3. Μερικά άτομα που σχεδιάζουν προγράμματα μπορεί να μη θέλουν να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τους ή να αναθέτουν σε τρίτους αυτό το έργο. Αυτό συναντάται συνήθως στον πολιτικό χώρο όπου η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των

[84] Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners*. (227,261-262). San Francisco: Jossey-Bass.

προγραμμάτων στοχεύει κυρίως στην ενίσχυση της πολιτικής ή προσωπικής ατζέντας.

Παρ' όλες τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν, η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαίο κομμάτι των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Γι' αυτό είναι καίριας σημασίας να κατορθώσουμε να την ενσωματώσουμε στη διαδικασία σχεδιασμού του προγράμματος. Αυτά επομένως που θα πρέπει να συγκρατήσουμε και να εφαρμόσουμε σε κάθε διαδικασία υλοποίησης προγραμμάτων είναι ότι ο σχεδιασμός της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να αποτελεί σκέψη, η οποία έπεται της ολοκλήρωσης του προγράμματος, αντίθετα, θα πρέπει να λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια σχεδιασμού του προγράμματος. Επιπλέον, οι σχεδιαστές της αξιολόγησης προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις τυπικές, όσο και τις μη-τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης, ως έγκυρες πηγές δεδομένων. Και τέλος, οι αξιολογητές θα πρέπει να είναι σε θέση να προσδιορίζουν τον τύπο αξιολόγησης που θα ακολουθήσουν, να καθορίζουν τον τρόπο συλλογής των δεδομένων (π.χ. ερωτηματολόγια, παρατήρηση), να σκέφτονται τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων και να περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνουν οι αξιολογικές κρίσεις με τη χρήση, προκαθορισμένων ή μη, κριτηρίων αξιολόγησης.

Ο προσδιορισμός επομένως των βασικών χαρακτηριστικών ενός προγράμματος κατάρτισης και των παραγόντων που το διαμορφώνουν και ο καθορισμός μιας σειράς αντίστοιχων προτύπων και προδιαγραφών σε συνδυασμό με ένα σύνολο μεθόδων ελέγχου αποτελούν τη βάση κάθε συστήματος διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητάς του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαϊνάς, Κ.(2001). Προσπάθειες ελαχιστοποίησης της υποκειμενικότητας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.488-493). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.113-127). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Brown, Sally (Επιμ.), *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων 1ο Συνέδριο 2004* (σελ.55-72). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ.(2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.40-58). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βερδής, Α.(2001). Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, ποιότητα: αποσαφηνίσεις και συσχετίσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.97-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. (1986). *Δόμηση και συντονισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων.* Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

Δημητρόπουλος, Ευστ. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (σελ.27). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καμαρινού, Δ.(2001). Η αναγκαιότητα της έρευνας – δράσης στην αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.375-381). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός και διεξαγωγή της αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και*

Αξιολόγηση Προγραμμάτων (σελ.145-157). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (1999). Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (σελ.128-142). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (χ.χ.). *Ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.* Ανάκτηση 25/2/09 από http://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1458/ap89.pdf

Καραλής, Θ.(2001). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.290-299). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης Αδ. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διδακτική Ενηλίκων*, τεύχος β', πανεπιστημιακές παραδόσεις, (σελ.81). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καψάλης, Α., & Παπασταμάτης, Αδ. (2006). *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση* (σελ. 95). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός Γιώργος.

Παπαναούμ, Ζ. (1996). Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στις επιχειρήσεις: Κριτήρια και προϋποθέσεις ποιότητας. *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου της Συνεχιζόμενης Κατάρτισης της Ποιοτικής Αξιολόγησης Προγραμμάτων από το ΤΕΙ Λάρισας, τη Γενική Γραμματεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας, την Νομαρχία και τον Δήμο Λάρισας* (σελ.95). Λάρισα.

Πιταράκης, Χρ. (2007). *Πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων – Ανάλυση του οργανωτικού πλαισίου και διερεύνηση των ζητημάτων που αφορούν στην κατοχύρωσή τους στην Ελλάδα.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής – Τομέας Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. σελ.3

Υφαντή, Α.(2001). Η αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου (*σελ.61-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης* (σελ.7-12). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Boyle, P. G. (1981). *Planning Better Programs* (p.1,22-23). New York, Toronto: McGraw-Hill.

Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners* (16,225-227,261-262). San Francisco: Jossey-Bass.

Cedefop, Eurydice, (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe* (p.93,107). Belgium: European Commission.

Ecclestone, K. (2003). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education* (1-7,13-16). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Herman, J. L., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. (1987). *Evaluator's Handbook* (p.9-11,24). Newbury Park: Sage Publications.

Knox, B. Alan. (2002*). Evaluation for Continuing Education – A comprehensive guide to success* (p.267). San Francisco: Jossey – Bass.

Owen, J. M. & Rogers, P. J. (1999). *Program Evaluation: Forms and Approaches* (p.49,305-306). London, Thousand Oaks: Sage Publications

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: a systematic approach* (p.373). Thousand Oaks: Sage publications.