

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

Αθροιστική Αξιολόγηση / «Ανατροφοδοτική» αξιολόγηση της μάθησης / Ανίχνευση Αναγκών / Αντικειμενικότητα εξετάσεων / *Αξιολόγηση Απόδοσης Πολιτικής* / Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας Πολιτικής / Αξιολόγηση Διαδικασίας / Αξιολόγηση Επίδοσης Πολιτικής / Αξιολόγηση Εφαρμογής (ή προσπάθειας) / Αξιολόγηση Νομιμότητας / Αξιολόγηση Πολιτικής / Αξιοπιστία εξετάσεων / *Αποκρισιακή Αξιολόγηση* / Διαμορφωτική Αξιολόγηση / Διασφάλιση ποιότητας / Δείκτης αξιολόγησης / Δομική εγκυρότητα τεστ / Είσοδος / Έξοδος / Ex-ante Αξιολόγηση / Ex-post Αξιολόγηση / Εγκυρότητα εξέτασης / Εκπαιδευτική διαφάνεια / Εκπαιδευτική λογοδοσία / *Εκπαιδευτική πολιτική* / Εξωτερική αποδοτικότητα εκπαιδευτικού συστήματος / Εσωτερική αποδοτικότητα εκπαιδευτικού συστήματος / Κλιμακούμενη, διαδραστική εκπαιδευτική πολιτική / Κόστος-αποτελεσματικότητα / Κριτήριο αξιολόγησης / *Μέτοχοι* / Ορθολογική εκπαιδευτική πολιτική / Πηλίκο κόστος όφελος / *Πιστοποίηση της μάθησης* / Ποιοτική εκπαιδευτική αξιολόγηση / Ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα / Πολιτική εκπαιδευτική αξιολόγηση / *Σύστημα λογοδοσίας*



Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Θεωρία και Πράξη

Σταμάτης Παλαιοκρασάς

Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης: Θεωρία και Πράξη

Αυλίδα, 2012

Σημείωση:

Απαγορεύεται η ανατύπωση, μερική ή ολική αντιγραφή (φωτοτύπηση, φωτογράφιση ή σάρωση) του περιεχομένου, χωρίς τη γραπτή άδεια του συγγραφέα.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το περιεχόμενο του παρόντος πονήματος προέκυψε από την ανάπτυξη και επιμέλεια διδακτικών σημειώσεων που γράφτηκαν και μοιράστηκαν αποσπασματικά κατά την επιμόρφωση στελεχών του δημόσιου τομέα, στο πλαίσιο σχετικού προγράμματος του ΕΚΔΔΑ για το ΙΝΕΠ και τα ΠΙΝΕΠ. Επίσης χρησιμοποιήθηκε αποσπασματικά κατά το σχεδιασμό μοντέλου διασφάλισης της ποιότητας για τις εκπαιδευτικές δομές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, στο πλαίσιο συμμετοχής μου ως Συμβούλου του Γενικού Γραμματέα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε ειδική ομάδα έργου της Γενικής Γραμματείας Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι σχετικές γνώσεις συγκεντρώθηκαν και αναπτύχθηκαν ύστερα από πολυετή προσωπική μελέτη του αντικειμένου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας μου, ως πανεπιστημιακού δασκάλου αρχικά και ως Συμβούλου και Αντιπροέδρου του ΚΕΜΕ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη συνέχεια και μέχρι τη συνταξιοδότησή μου.

Οι εμπειρίες μου με τη διαδικασία αξιολόγησης εκπαιδευτικής δομής ξεκίνησαν τη δεκαετία του '70, όταν ως Πρόεδρος του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών σε ιδιωτικό πολυτεχνείο των ΗΠΑ είχα την ευθύνη της εσωτερικής αξιολόγησης του Τμήματος, ενόψει της εξωτερικής αξιολόγησης που θα ακολουθούσε από την εθνική επιτροπή αναγνώρισης πολυτεχνικών σχολών (ECPD τότε και ABET σήμερα), ώστε το συγκεκριμένο Τμήμα να καταχωρηθεί στο Μητρώο Αναγνωρισμένων Πολυτεχνικών Τμημάτων των ΗΠΑ. Η δεύτερη άμεση εμπειρία αφορούσε την εκπόνηση μελέτης με τίτλο «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής» (Εκδόσεις «ΙΟΝ»). Η μελέτη αυτή ανατέθηκε το 1977 από το Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμορφώσεως σε μένα και τους συνεργάτες μου. Η τρίτη εμπειρία, επίσης άμεση, προέκυψε όταν επελέγη από τη Γενική Διεύθυνση Ερευνών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με την ιδιότητα του εμπειρογνώμονα, ως μέλος ομάδας αξιολογητών για την ετήσια αξιολόγηση- 'παρακολούθηση' (monitoring)-του έργου της συγκεκριμένης Διεύθυνσης.

Σκοπός του παρόντος βιβλίου είναι να παρουσιάσει σε στελέχη της εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς και σε φοιτητές τη θεωρία και πράξη που αφορά την αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής γενικά και εκπαιδευτικών δομών ειδικότερα, ώστε αυτοί να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε ομάδες εσωτερικής αξιολόγησης ή, ακόμη, και να ασχοληθούν ερευνητικά και εμπειρικά με τη μελέτη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι στόχοι του βιβλίου είναι:

- Να κατανοήσουν οι αναγνώστες την εννοιολογική σύνδεση της αξιολόγησης με τη διασφάλιση ποιότητας, τη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία της εκπαίδευσης.
- Να κατανοήσουν οι αναγνώστες την εννοιολογική σύνδεση της αξιολόγησης με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Να αποκτήσουν οι αναγνώστες γνώσεις σχετικές με τη θεωρία της αξιολόγησης, ως ερευνητικού και διαγνωστικού εργαλείου.
- Να αποκτήσουν οι αναγνώστες γνώσεις σχετικές με τη διαδικασία εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικών δομών.

- Να εμπεδωθεί από τους αναγνώστες η θεωρία που προηγήθηκε, με την παρουσίαση απτών παραδειγμάτων εσωτερικής αξιολόγησης επιλεγμένων δομών (ανώτατης σχολής, δευτεροβάθμιας επαγγελματικής σχολής, σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, ΙΕΚ, γυμνασίου κ.ά.).

Επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους φίλους και παλιούς συναδέλφους, όσοι συνέβαλαν με την εποικοδομητική κριτική τους στη βελτίωση του πρώτου σχεδίου του παρόντος βιβλίου. Τέλος, αφιερώνω το πόνημα τούτο στους μάχιμους εκπαιδευτικούς, με την προσδοκία ότι θα εκτιμήσουν το θεσμό της αξιολόγησης ως ένα εργαλείο διάγνωσης και βελτίωσης της εκπαίδευσης και όχι ως μέσο λογοδοσίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
Κεφάλαιο Πρώτο	13
ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ- ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	13
Κεφάλαιο Δεύτερο	17
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Η ΘΕΩΡΙΑ	25
Κεφάλαιο Τρίτο	27
ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	27
Κεφάλαιο Τέταρτο	33
ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	33
Κεφάλαιο Πέμπτο	39
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ και ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	39
Κεφάλαιο Έκτο	43
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	43
ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ: Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	53
Κεφάλαιο Έβδομο	55
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	55
Κεφάλαιο Όγδοο	61
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	61
ΜΕΡΟΣ ΙV: Η ΠΡΑΞΗ	71
Κεφάλαιο Ένατο	73
ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ	73
Κεφάλαιο Δέκατο	77
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)	77
Κεφάλαιο Ενδέκατο	81
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	81
Δημοτικό Σχολείο.....	81
Γυμνάσιο.....	85
Γενικό Λύκειο.....	89
Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας	89

Κεφάλαιο Δωδέκατο	93
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΟΜΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	93
Επαγγελματικό Λύκειο	93
Σχολή Μαθητείας ΟΑΕΔ	95
ΙΕΚ	95
ΚΕΚ	96
Κεφάλαιο Δέκατο Τρίτο	97
ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ	97
Κεφάλαιο Δέκατο Τέταρτο	99
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	99
Κεφάλαιο Δέκατο Πέμπτο	101
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ	101
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ»	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	111
(Εξετάσεις Πιστοποίησης)	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	133
(Α. Πολιτική Αξιολόγησης Σχολείων στην Σουηδία)	135
(Β. Σχέδιο Αξιολόγησης Δημοτικού Σχολείου στις Η.Π.Α.)	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	145
(Αξιολόγηση ΠΑΔ)	147
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV	173
(Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου)	175
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V	187
(Γλωσσάριο)	189



ΜΕΡΟΣ Ι: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεφάλαιο Πρώτο

ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ - ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Τι είναι κοινωνική λογοδοσία και πώς αυτή ωφελεί την κοινωνία;
2. Πώς εκδηλώνεται η εκπαιδευτική λογοδοσία σε επίπεδο σχολείου;
3. Ποια η σχέση της εκπαιδευτικής λογοδοσίας με τις δαπάνες για την παιδεία;
4. Πώς η εκπαιδευτική διαφάνεια μπορεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα;
5. Ποια είναι η σχέση της κοινωνικής λογοδοσίας με την αξιολόγηση θεσμών;
6. Πώς η εκπαιδευτική διαφάνεια συμβάλλει στην ισότητα φύλου και ευκαιριών;
7. Ποιοι είναι οι «μέτοχοι της εκπαίδευσης» και η σχέση τους με τη διαφάνεια;

Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων, ως έννοια, σχετίζεται άμεσα με τρεις άλλες έννοιες. Την 'εκπαιδευτική λογοδοσία', την 'εκπαιδευτική διαφάνεια' και τη 'διασφάλιση της ποιότητας' της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι παγκοσμίως αποδεκτό ότι η παιδεία, ως κοινωνικό αγαθό, αποτελεί σημαντική κοινωνική επένδυση και ως τέτοια είναι προφανές ότι ο επενδυτής (ο λαός) δικαιούται να απαιτεί να γίνεται περιοδικά εκτίμηση της 'απόδοσης' της επένδυσής του σε αυτό τον εθνικά κρίσιμο τομέα. Επομένως είναι επίσης προφανές ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παιδείας, σε όλες της τις μορφές, πρέπει οπωσδήποτε να αποτελεί συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εκπαιδευτική λογοδοσία

Η απαίτηση της κάθε πολιτείας που πληρώνει τον λογαριασμό, να λογοδοτούν οι εκπαιδευτικές μονάδες για τις επιδόσεις των μαθητών, των καταρτιζόμενων, των φοιτητών και των επιμορφούμενων, είναι ένα εκπαιδευτικό ζήτημα που έχει πάρει παγκόσμιες διαστάσεις στον διάλογο ανάμεσα σε ερευνητές και διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής. Ύστερα από πολλές δεκαετίες εστίασης σε εισόδους του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίπεδα χρηματοδότησης, προσφορά διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης και κατάρτισης και πόρων, σήμερα αυτοί που χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική δίνουν έμφαση στα **αποτελέσματα** της μάθησης ως μέτρο αποτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Η τάση αυτή αναφέρεται ως σύστημα 'λογοδοσίας' (accountability) με βάση προκαθορισμένα πρότυπα (standards).

Συστήματα λογοδοσίας με βάση προκαθορισμένα πρότυπα δίνουν έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης, θέτοντας στόχους με μορφή προτύπων. Με αυτό τον τρόπο το σύστημα τίθεται υπό λογοδοσία, με την ανάθεση ευθυνών για την επίτευξη αυτών των στόχων και με τη επιβολή κυρώσεων ή με επιβραβεύσεις σε σχέση με συγκεκριμένα επίπεδα επιδόσεων. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη σχολική εκπαίδευση, οι γονείς ενημερώνονται με σημειώματα για τις επιδόσεις του οικείου σχολείου, συγκριτικά με άλλα γειτνιάζοντα σχολεία

ή άλλα σχολεία στο νομό, στην περιφέρεια, καθώς και σε εθνικό επίπεδο. Αυτή η νέα προσέγγιση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελεί μεγάλη αλλαγή σε σχέση με παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα που εστίαζαν την πολιτική τους κυρίως σε εκπαιδευτικές 'εισόδους' (κυρίως πόρους) ως μηχανισμών βελτίωσης.

Ορισμός:

Εκπαιδευτική λογοδοσία (educational accountability)

Η διασφάλιση ότι απολυτήρια, πτυχία, διπλώματα και πιστοποιητικά τεκμηριώνουν κάποιες επιδόσεις που επιτεύχθηκαν σε κάποιο ελάχιστο επίπεδο (Cohen and Brawer, 1982, p.237)

Αυτή η αλλαγή πολιτικής απαιτεί από την πολιτεία να καθορίσει **εθνικά πρότυπα** προσδοκώμενης επίδοσης για κάθε επίπεδο εκπαίδευσης και για κάθε γνωστικό αντικείμενο, να αναπτύξει σύστημα αντικειμενικής αξιολόγησης και να προσφέρει τεχνική βοήθεια σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα, ώστε αυτή να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στην εκπλήρωση των στόχων της.

Εθνικά πρότυπα και αξιολογήσεις θεμελιώνουν το αποτελεσματικό σύστημα 'λογοδοσίας με βάση προκαθορισμένα πρότυπα'. Τα πρότυπα πρέπει να είναι αρκετά αυστηρά, ώστε να παρακινούν τους εκπαιδευόμενους για υψηλές επιδόσεις, χωρίς όμως να τοποθετείται ο πήχης τόσο ψηλά που να προκαλεί απογοήτευση ή οι στόχοι να είναι ανέφικτοι.

Ορισμός:

Σύστημα λογοδοσίας (accountability system)

Πολιτικές που καθιστούν εκπαιδευτικές μονάδες, εκπαιδευτικούς και μαθητές υπεύθυνους για την επίτευξη επιδόσεων μάθησης.

Συστήματα λογοδοσίας τυπικά περιλαμβάνουν προσπάθειες αξιολόγησης και κατάταξης εκπαιδευτικών μονάδων ή εκπαιδευτικών περιφερειών με βάση τις επιδόσεις ή την πρόοδο των μαθητών.

Κάποια συστήματα καθορίζουν κυρώσεις και επιβραβεύσεις με βάση τα αποτελέσματα των σχολείων.

Μετά τον καθορισμό εθνικών προτύπων, η προσπάθεια στρέφεται στη δημιουργία συστήματος αξιολόγησης, το οποίο περιλαμβάνει ελέγχους προόδου και τελικής βαθμολογίας, πιστοποιήσεις, επιβραβεύσεις και κυρώσεις. Το σύστημα περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους αξιολόγησης και άλλους δείκτες, όπως απουσίες, ποσοστά διαρροής και αποφοίτησης, που μετρούν την αποτελεσματικότητα και απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σχέση λογοδοσίας και αξιολόγησης

Η αξιολόγηση αφορά τη διαδικασία με την οποία διαμορφώνεται γνώμη για την απόδοση ενός συστήματος. Η λογοδοσία δίνει συνέχεια στο ζήτημα, επειδή χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα της αξιολόγησης με σκοπό να καταστήσει ένα άτομο ή ένα ίδρυμα υπόλογο. Η φύση της αξιολόγησης μπορεί να επηρεαστεί στενά από τη σκοπιμότητα της λογοδοσίας. Επίσης υποστηρίζεται ότι το μοντέλο της αξιολόγησης μπορεί να επηρεάσει τη φύση της εκπαίδευσης που αξιολογείται και κατ' επέκταση τους στόχους της λογοδοσίας (Kogan, 1986 σ. 132).

Εκπαιδευτική διαφάνεια

Η διαφάνεια γενικώς είναι ένα από τα 'σιωπηλά' απαιτούμενα οποιασδήποτε ελεύθερης κοινωνίας. Απλούστερα, ορίζεται ως «οι πάντες έχουν δικαίωμα να γνωρίζουν τα πάντα». Σύμφωνα με απόφαση της

Ευρωπαϊκής Πρωτοβουλίας για την Εκπαιδευτική Διαφάνεια «οι πολίτες της Ευρώπης δικαιούνται να έχουν αποδοτικά, λογοδοτούμενα και εξυπηρετικά δημόσια ιδρύματα, όπου οι εξουσίες και οι πόροι δεν σπαταλώνται» (European Transparency Initiative, 2005).

Η εκπαιδευτική διαφάνεια αφορά στη βούληση του Υπουργείου Παιδείας να εξασφαλίζει ελεύθερη και ανοικτή πρόσβαση όλων των πολιτών σε σημαντικές πληροφορίες που αντανakλούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επειδή στη βιβλιογραφία η διαφάνεια συχνά συνδέεται με την καταπολέμηση της διαφθοράς, θα μπορούσε κάποιος να προσθέσει και αυτή τη διάσταση στον ορισμό της εκπαιδευτικής διαφάνειας, επειδή η κατασπατάληση ή η κακή διαχείριση πόρων επιδρά έμμεσα στην απόδοση της εκπαίδευσης και στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι «μέτοχοι» (stakeholders)* της εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση) έχουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον να γνωρίζουν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως στο επίπεδο της οικείας τους εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και γενικότερα σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, ώστε να μπορούν να κρίνουν την απόδοση των φόρων που πληρώνουν για την παιδεία.

Ορισμός:

Εκπαιδευτική διαφάνεια

Είναι η πολιτική που εξασφαλίζει ελεύθερη και ανοικτή πρόσβαση όλων των πολιτών σε σημαντικές πληροφορίες οι οποίες αντανakλούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την ποιότητα διαχείρισης των διατιθέμενων πόρων για την παιδεία.

Οι πληροφορίες που αφορούν στην απόδοση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος έχουν πολλαπλές μορφές. Μπορεί να είναι στατιστικές για την εκπαίδευση που εκδίδονται από την ΕΣΥΕ, τη EUROSTAT, την ΟΥΝΕΣΚΟ, τον ΟΟΣΑ και το ΥΠΕΠΘ, ή εκθέσεις αναφοράς. Αλλά μπορεί να είναι και πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών από κρατικούς φορείς (π.χ. τέως ΚΕΕ και Π.Ι.) ή μη κρατικούς φορείς (ΚΕΜΕΤΕ, ΚΑΝΕΠ, ΙΟΒΕ).

Το Ελληνικό Έλλειμμα

Ύστερα από μια μακρόχρονη αλλά τελικά αποτυχημένη εφαρμογή του αγγλοσαξονικού θεσμού των Επιθεωρητών και Εποπτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η χώρα μας έμεινε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (από την μεταπολίτευση και μετά) ουσιαστικά χωρίς κανένα θεσμό αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Το έλλειμμα αυτό σε σχέση με τις επιπτώσεις του στην ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας, αναγνωρίστηκε από το Κέντρο Πολιτικής Έρευνας και Επιμόρφωσης στα μέσα της δεκαετίας του '90 όταν αποφάσισε να χρηματοδοτήσει σχετική μελέτη, με την προσδοκία ότι τα πορίσματά της θα παρακινήσουν την πολιτεία «να αναπτύξει κατάλληλους μηχανισμούς που θα εκτιμούν αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του». Η συγκριτική μελέτη που ακολούθησε, σε σχέση με τη Γαλλία, Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία και Σουηδία, ανέδειξε το τεράστιο έλλειμμα που επικρατούσε στην Ελλάδα όσον αφορά τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση, καθώς και την παντελή απουσία σχετικών μηχανισμών αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της παιδείας (Παλαιοκρασάς κ. ά., 1997).

Παρόλο το θεσμικό έλλειμμα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας ασχολήθηκαν σοβαρά με το θεσμό της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με σχετικές μελέτες και έρευνες. Από τις πλέον ση-

* Για τον όρο «μέτοχοι» βλ. σελ. 26

μαντικές προσφορές ήταν οι μελέτες του αείμνηστου Ιωσήφ Σολομών, όταν θήτευσε ως Αντιπρόεδρος του Π.Ι., π.χ. η μελέτη «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997-1999, επιστ. υπευθ. Ι. Σολομών), οι μελέτες αξιολόγησης διδακτικού υλικού (1999β) και διδακτικών εγχειριδίων (2003), ο «Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, επιστ. υπευθ. Δ. Ματθαίου), η Ανάπτυξη και Προτυποποίηση Δεικτών και Κριτηρίων για την Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος (ΚΕΕ, 2002-2004, επιστ. υπευθ. Β. Κουλαϊδής) και πιο πρόσφατα (2010) οι μελέτες του ΚΕΕ για την αυτο-αξιολόγηση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης υπήρξαν αξιόλογες δημοσιεύσεις εργασιών από μέλη ΔΕΠ, όπως των Ψαχαρόπουλου (2003), Στεφανάκη (1996), Μπουζάκη (1997), Κατσαρού κ.ά. (2003), Κασσωτάκη (1995), Κασσωτάκη και Φλουρή (2005). Τέλος αναφέρουμε και μερικές εκδόσεις όπως των Παπακωνσταντίνου (1993), Πηγιάκη (1998), MacBeath et al (2005) και Κάτσικα και Καββαδία (2002).

Η πολιτεία ανταποκρίθηκε καθυστερημένα το 2007 με τη θέσπιση νομοθεσίας για την αξιολόγηση των ΑΕΙ και ΤΕΙ, ενώ πιο πρόσφατα, η κυβέρνηση συμπλήρωσε τη νομοθεσία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διατάξεις που ενσωματώνουν το θεσμό της 'εσωτερικής' αξιολόγησης στη λειτουργία όλων των σχολείων (άρθρο 32, Ν.Δ. 3848/ 2010).

Το παρόν πόνημα, εκτός της δυνατότητας χρήσης του στα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ, προσφέρεται και ως επικουρικός οδηγός στους μάχιμους εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, με την προσδοκία ότι αφενός θα αλλάξει την αντίληψή τους ως προς το πραγματικό όφελος και τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης (διάγνωση με σκοπό τη βελτίωση, παρά λογοδοσία) και αφετέρου, με τις στοιχειώδεις θεωρητικές γνώσεις και κυρίως με τις πρακτικές που εμπεριέχει, θα διευκολύνει τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης του σχολείου τους. Η ίδια προσδοκία ισχύει και για τα μέλη ΔΕΠ των πανεπιστημίων και για τα μέλη ΕΠ των ΤΕΙ.

Κεφάλαιο Δεύτερο

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Τι σημαίνει διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση και ποιο το όφελος;
2. Ποια είναι η ευρωπαϊκή πολιτική για την διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση;
3. Ποια η σχέση της διασφάλισης της ποιότητας με εκπαιδευτικά πρότυπα;
4. Πώς ενημερώνονται οι νέοι στην Ευρώπη για την ποιότητα των πανεπιστημίων;
5. Γιατί η αξιολόγηση φοιτητών επηρεάζει την ποιότητα ενός πανεπιστημίου;
6. Γιατί η έρευνα του ΕΠ και του ΔΕΠ επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας;
7. Γιατί η συχνότητα χρήσης της βιβλιοθήκης από τους φοιτητές επηρεάζει την ποιότητα ενός πανεπιστημίου;

Εισαγωγή - ορισμός

Η διασφάλιση της ποιότητας αφορά τη συστηματική θεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορέων, ώστε να διασφαλιστεί ότι εφαρμόζονται αποδεκτά πρότυπα εκπαίδευσης, σπουδών και υλικοτεχνικών υποδομών. Στις προηγμένες χώρες η διασφάλιση της ποιότητας συνδέεται με συστήματα αναγνώρισης πτυχίων, με συστήματα αναγνώρισης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων και με συστήματα ποιοτικής αναγνώρισης (accreditation) ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Σε κάποιες άλλες χώρες αποτελεί προϋπόθεση χρηματοδότησης εκπαιδευτικών φορέων από δημόσιους πόρους. Είναι εύλογο επομένως ότι βασικό εργαλείο της διασφάλισης της ποιότητας φορέων και προγραμμάτων είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Ορισμός:

Διασφάλιση ποιότητας

Είναι η συστηματική περιοδική θεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δομών, ώστε να διασφαλιστεί ότι εφαρμόζονται αποδεκτά πρότυπα εκπαίδευσης, σπουδών και υλικοτεχνικών υποδομών.

Ευρωπαϊκή πολιτική

Η ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει καταστεί κεντρικός στόχος πολλών ευρωπαϊκών συζητήσεων και εξελίξεων την τελευταία δεκαετία. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Συμβούλιο

υιοθέτησαν το 2001 πρόταση ευρωπαϊκής συνεργασίας πάνω στην αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (European Parliament; Council of the European Union, 2001). Αυτή η πρόταση προσκαλεί τα κράτη-μέλη να προστατέψουν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης ως βάση για τη δια βίου μάθηση, να προωθήσουν την αυτο-αξιολόγηση των σχολείων και να διασαφίσουν τους στόχους και τις συνθήκες για την αυτο-αξιολόγηση. Επιπρόσθετα επισημαίνει την ανάγκη για εξωτερική αξιολόγηση ως συμπλήρωμα της αυτο-αξιολόγησης. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Council of the European Union, 2007) επισημαίνουν ότι η αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις αρχές και αξίες της αυτο-αξιολόγησης, καθώς και πώς η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να στηρίζει την αυτο-αξιολόγησή τους.

Στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις στο πλαίσιο της 'διαδικασίας της Κοπενχάγης' που αποσκοπεί στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας για την EEK. Αναπτύχθηκαν βασικές αρχές και δείκτες για τη διασφάλιση της ποιότητας που αποτελούν μέρος του Κοινού Πλαισίου Αναφοράς για Διασφάλιση Ποιότητας της EEK (European Common Quality Assurance Reference Framework for VET: European Parliament; Council of Europe, 2009). Πρόκειται για ένα εργαλείο αναφοράς για να βοηθήσει τα κράτη-μέλη να προωθήσουν και να παρακολουθούν τη συνεχή βελτίωση των συστημάτων τους EEK. Η προσπάθεια των κρατών-μελών για τη διασφάλιση της ποιότητας στην EEK στηρίζεται από το δίκτυο EQAVET (European Quality Assurance in Vocational Education and Training Network) το οποίο αποτελείται από εκπροσώπους των κρατών-μελών, υποψηφίων κρατών-μελών, κρατών της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Περιοχής, Ευρωπαίων Κοινωνικών Εταίρων, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Κατάρτισης (ETF) και του CEDEFOP (EQAVET, 2011).

Η ανώτατη παιδεία έχει αποτελέσει τα τελευταία χρόνια πεδίο εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας σε εθνικό, αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Η Ουνέσκο π.χ. εφαρμόζει ένα σύστημα ενημέρωσης με σκοπό να πληροφορηθούν οι νέοι σχετικά με την ποιότητα ιδρυμάτων ανώτατης παιδείας, ώστε να προστατευθούν από ενδεχόμενη εκμετάλλευση πανεπιστημίων με ανεπαρκείς πόρους μάθησης και χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικές παροχές, που στοχεύουν αλλοδαπούς φοιτητές (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education-UNESCO). Όμως και η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη Σύνοδο των υπουργών παιδείας στη Μπολόνια, ανέθεσε στο (ENQA), το ευρωπαϊκό δίκτυο διασφάλισης ποιότητας των ιδρυμάτων ανώτατης παιδείας, να αναπτύξει μια δέσμη προτύπων, διαδικασιών και δεικτών διασφάλισης της ποιότητας, και να διερευνήσει τρόπους εξασφάλισης ενός συστήματος που θα αναγνωρίζει φορείς διαπίστευσης ανωτάτων ιδρυμάτων (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005).

Σύμφωνα με τον Οδηγό που συντάχθηκε από το (ENQA), η 'εσωτερική' αξιολόγηση (ή αυτο-αξιολόγηση) ενός ιδρύματος εξετάζει τα εξής:

Εσωτερική πολιτική ποιότητας

Πρότυπο:

Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν χαράξει εσωτερική πολιτική ποιότητας και να έχουν καθορίσει τις σχετικές διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων και πτυχίων που απονέμουν. Επίσης πρέπει να δεσμευθούν προς την ανάπτυξη μιας κουλτούρας που αναγνωρίζει τη σημασία της ποιότητας, και της διασφάλισης της ποιότητας κατά την άσκηση του έργου τους. Προς αυτόν το σκοπό τα ιδρύματα πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγική για συνεχή ενίσχυση της ποιότητας.

Η στρατηγική, η πολιτική και οι διαδικασίες πρέπει να έχουν επίσημο χαρακτήρα και να δημοσιοποιούνται προς τα έξω. Επίσης πρέπει να περιλαμβάνουν κάποιο ρόλο για τους φοιτητές και για άλλους συντελεστές.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Επίσημες πολιτικές και διαδικασίες παρέχουν ένα πλαίσιο, στο οποίο τα ανώτατα ιδρύματα μπορούν να αναπτύξουν και να εποπτεύουν την αποτελεσματικότητα των συστημάτων τους για τη διασφάλιση της ποιότητας. Επιπλέον βοηθούν στη δημιουργία δημόσιας εμπιστοσύνης στην αυτονομία τους. Οι πολιτικές περιέχουν στόχους και τα κύρια μέσα για την επίτευξή τους. Οδηγίες διαδικαστικές μπορούν να δώσουν πιο λεπτομερή πληροφόρηση σχετικά με τους τρόπους υλοποίησης της πολιτικής και παρέχουν ένα χρήσιμο σημείο αναφοράς για όσους χρειάζονται να ξέρουν τις πρακτικές εφαρμογής των διαδικασιών.

Η πρόταση πολιτικής αναμένεται να περιέχει τα εξής:

- Σχέση μεταξύ διδασκαλίας και έρευνας στο ίδρυμα.
- Τη στρατηγική του ιδρύματος για ποιότητα και πρότυπα.
- Την οργάνωση του συστήματος διασφάλισης ποιότητας.
- Τις υποχρεώσεις των τμημάτων, σχολών, και άλλων οργανωτικών μονάδων και ατόμων για τη διασφάλιση της ποιότητας.
- Τη συμμετοχή των φοιτητών στη διασφάλιση της ποιότητας.
- Τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται, παρακολουθείται και αναθεωρείται η πολιτική.

Έγκριση, εποπτεία και περιοδική αξιολόγηση προγραμμάτων

Πρότυπο:

Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν επίσημους μηχανισμούς για την έγκριση, περιοδική αναθεώρηση και παρακολούθηση των προγραμμάτων τους και των πτυχίων τους.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Η εμπιστοσύνη των φοιτητών και άλλων συντελεστών στην ανώτατη εκπαίδευση πιθανότατα δημιουργείται και διατηρείται μέσω δραστηριοτήτων διασφάλισης της ποιότητας, οι οποίες εγγυώνται ότι τα προγράμματα είναι σχεδιασμένα σωστά, παρακολουθούνται κανονικά και αναθεωρούνται περιοδικά, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη συνεχή τους σχετικότητα και επικαιρότητα.

Η διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων και πτυχίων αναμένεται να περιλαμβάνουν τα εξής:

- Ανάπτυξη και δημοσίευση σαφών επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης.
- Προσοχή στο σχεδιασμό και περιεχόμενο προγραμμάτων σπουδών.
- Συγκεκριμένες ανάγκες ως προς διάφορους τρόπους φοίτησης (π.χ. πλήρους, μερικής, εξ αποστάσεως, ηλεκτρονικής) και ως προς τον τύπο ανώτατης εκπαίδευσης (π.χ. ακαδημαϊκή, τεχνολογική, επαγγελματική).
- Διαθεσιμότητα κατάλληλων πόρων μάθησης.
- Επίσημες διαδικασίες έγκρισης προγραμμάτων από κάποιο σώμα άλλο από το ΔΕΠ.
- Παρακολούθηση της προόδου και των επιδόσεων των φοιτητών.
- Κανονικές περιοδικές αναθεωρήσεις των προγραμμάτων (συμπεριλαμβανομένων και εξωτερικών επιτροπών αξιολόγησης).
- Συμμετοχή των φοιτητών σε δραστηριότητες διασφάλισης της ποιότητας.

Αξιολόγηση φοιτητών

Πρότυπο:

Οι φοιτητές πρέπει να αξιολογούνται με βάση δημοσιευμένα κριτήρια, κανονισμούς και διαδικασίες που εφαρμόζονται με συνέπεια.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Η αξιολόγηση των φοιτητών είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ανώτατης εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν ισχυρή επίπτωση στη μελλοντική σταδιοδρομία των φοιτητών. Επομένως, είναι σημαντικό η αξιολόγηση να γίνεται πάντα με επαγγελματισμό και να λαμβάνει υπόψη την εκτεταμένη γνώση που υπάρχει γύρω από διαδικασίες εξετάσεων. Η αξιολόγηση φοιτητών επιπλέον παρέχει χρήσιμη πληροφόρηση για ανώτατα ιδρύματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ενίσχυση της μάθησης.

Οι διαδικασίες που αφορούν την αξιολόγηση των φοιτητών αναμένεται να:

- Σχεδιάζονται, ώστε να μετρούν την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων μάθησης και άλλων στόχων του προγράμματος σπουδών.
- Είναι κατάλληλες για το σκοπό που στοχεύουν, είτε διαγνωστικό, διαμορφωτικό ή αθροιστικό.
- Έχουν σαφή και δημοσιοποιημένα κριτήρια για τη βαθμολόγηση.
- Τις αναλαμβάνουν άτομα που κατανοούν το ρόλο της αξιολόγησης στην προσέλαση των φοιτητών στην κατάκτηση της γνώσης και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα προσδοκώμενα προσόντα.
- Όπου είναι δυνατόν, να μη βασίζονται στην ετυμηγορία μοναδικού εξεταστή.
- Λαμβάνονται υπόψη όλες οι πιθανές επιπτώσεις των κανονισμών εξετάσεων.
- Έχουν σαφείς κανόνες που καλύπτουν απουσίες φοιτητών, αρρώστιες και άλλες ελαφρυντικές περιπτώσεις.
- Διασφαλίζουν ότι οι εξετάσεις διενεργούνται με ασφαλή τρόπο, σύμφωνα με τις καθιερωμένες διαδικασίες του ιδρύματος.
- Είναι αντικείμενο διοικητικής επικύρωσης που διασφαλίζει την ακρίβεια των διαδικασιών.

Επιπλέον, πρέπει να ενημερώνονται οι φοιτητές με σαφή τρόπο για τη στρατηγική της αξιολόγησης που εφαρμόζεται στο πρόγραμμά τους, για το ποιες εξετάσεις ή άλλες αξιολογήσεις θα αντιμετωπίσουν, για το τι αναμένεται από αυτούς, και για τα κριτήρια που θα εφαρμοστούν στην αξιολόγηση της απόδοσής τους.

Διασφάλιση ποιότητας ΔΕΠ

Πρότυπο:

Τα ανώτατα ιδρύματα πρέπει να έχουν τρόπους να διασφαλίζουν ότι το προσωπικό που ασχολείται με τη διδασκαλία φοιτητών έχει τα προσόντα και την ικανότητα να το κάνει. Οι τρόποι αυτοί πρέπει να είναι διαθέσιμοι σε όσους έχουν αναλάβει την εξωτερική αξιολόγηση του ιδρύματος, και να σχολιάζονται στις εκθέσεις των εσωτερικών αξιολογήσεων.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Οι διδάσκοντες αποτελούν την πλέον σημαντική πηγή μάθησης που είναι διαθέσιμη στους περισσότερους φοιτητές. Είναι σημαντικό ότι όσοι διδάσκουν έχουν πλήρεις γνώσεις και κατανόηση του αντικειμένου διδασκαλίας, έχουν τις απαραίτητες ικανότητες και την εμπειρία να μεταδώσουν τις γνώσεις τους αποτελεσματικά στους φοιτητές σε ένα φάσμα διδακτικών πλαισίων, και μπορούν να προσλάβουν ανατροφοδότηση σχετική με τη δική τους απόδοση. Τα ιδρύματα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι διαδικασίες επιλογής και διορι-

σμού ΔΕΠ περιλαμβάνουν έναν τρόπο εγγύησης ότι όλα τα νέα μέλη ΔΕΠ έχουν τουλάχιστον το ελάχιστο επίπεδο επάρκειας. Πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στο ΔΕΠ για να αναβαθμιστεί και να επεκτείνει τη διδακτική του ικανότητα και να ενθαρρύνεται να εκτιμά τις ικανότητές του. Τα ιδρύματα πρέπει να προσφέρουν στους ανεπαρκείς διδάσκοντες ευκαιρίες να βελτιώσουν τις ικανότητές τους σε ένα αποδεκτό επίπεδο, και να έχουν τη δυνατότητα να τους απομακρύνουν από τα διδακτικά τους καθήκοντα εφόσον αυτοί συνεχίζουν να επιδεικνύουν αναποτελεσματικότητα.

Πόροι μάθησης και στήριξη φοιτητών

Πρότυπο:

Τα ιδρύματα πρέπει να εγγυώνται ότι οι πόροι που διατίθενται για τη στήριξη της μάθησης των φοιτητών είναι επαρκείς και κατάλληλοι για κάθε προσφερόμενο πρόγραμμα.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Οι φοιτητές, πέραν των διδασκόντων βασίζονται σε ένα φάσμα πόρων για την επιβοήθηση της μάθησής τους. Οι πόροι αυτοί κυμαίνονται από φυσικούς πόρους, όπως βιβλιοθήκες ή εργαστήρια υπολογιστών, έως ανθρώπινη βοήθεια με τη μορφή φροντιστών, συμβούλων και άλλων μεντόρων. Πόροι στήριξης της μάθησης και άλλοι βοηθητικοί μηχανισμοί πρέπει να είναι ευχερώς διαθέσιμοι στους φοιτητές, σχεδιασμένοι ειδικά για τις ανάγκες τους και να ανταποκρίνονται σε ανατροφοδότηση προερχόμενη από όλους όσοι χρησιμοποιούν τις προσφερόμενες υπηρεσίες.

Συστήματα πληροφόρησης

Πρότυπο:

Τα ιδρύματα πρέπει να εγγυώνται ότι συλλέγουν, αναλύουν και χρησιμοποιούν σχετικές πληροφορίες για την αποδοτική διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών και άλλων δραστηριοτήτων τους.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Η αυτό-αξιολόγηση του ιδρύματος είναι η αφετηρία μιας αποτελεσματικής πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας. Είναι σημαντικό τα ιδρύματα να έχουν τα μέσα συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών που αφορούν τις δραστηριότητές τους. Διαφορετικά δεν θα γνωρίζουν τι πάει καλά και τι χρειάζεται βελτίωση, ή ποια είναι τα αποτελέσματα των καινοτομιών που εφαρμόζουν.

Τα σχετικά με την ποιότητα συστήματα πληροφοριών που έχουν ανάγκη τα ιδρύματα θα εξαρτώνται σε κάποιο βαθμό από τοπικές συνθήκες, αλλά θα πρέπει να καλύπτουν και τα εξής:

- Πρόοδο και επιδόσεις των φοιτητών
- Απορροφητικότητα των αποφοίτων
- Ικανοποίηση των φοιτητών για τα προγράμματα σπουδών
- Αποτελεσματικότητα του ΔΕΠ
- Προφίλ του φοιτητικού πληθυσμού
- Διαθέσιμους πόρους μάθησης και το κόστος τους
- Κομβικούς δείκτες απόδοσης του ιδρύματος

Επιπλέον έχει σημασία για τα ιδρύματα να συγκρίνονται με άλλα παρόμοια ιδρύματα στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατων Ιδρυμάτων (EXAI) αλλά και πέρα από αυτόν. Αυτή η σύγκριση τους επιτρέπει να επεκτείνουν την αυτογνωσία τους σε διεθνές επίπεδο, ώστε να προσεγγίζουν συγκριτικά τη βελτίωση της απόδοσής τους.

Δημόσια πληροφόρηση

Πρότυπο:

Τα ιδρύματα πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να εκδίδουν επίκαιρες, αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες, ποσοτικές και ποιοτικές, για τα προγράμματα σπουδών και τα πτυχία που παρέχονται.

Κατευθυντήριοι άξονες:

Κατά την εκπλήρωση του δημόσιου ρόλου τους, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν χρέος να παρέχουν πληροφορίες για τα προγράμματα που παρέχουν, τους μαθησιακούς στόχους, τα καταληκτικά προσόντα και πτυχία, τα επαγγελματικά δικαιώματα, τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης φοιτητών, καθώς και τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται στους φοιτητές τους. Δημοσιευμένες πληροφορίες θα μπορούσαν επίσης να περιλαμβάνουν απόψεις και σταδιοδρομίες των αποφοίτων, καθώς και το προφίλ των φοιτούντων. Αυτές οι πληροφορίες πρέπει να είναι ακριβείς, αμερόληπτες, αντικειμενικές και άμεσα προσβάσιμες, και να μη χρησιμοποιούνται απλά ως εργαλεία μάρκετινγκ. Το ίδρυμα πρέπει να τεκμηριώνει ότι εκπληρώνει τις προσδοκίες του, όσον αφορά την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΕΛΕΤΕΣ

1. Θεώρηση των εκπαιδευτικών πολιτικών των Σκανδιναβικών χωρών σε σχέση με τη λογοδοσία (accountability) και τη διαφάνεια (transparency).
2. Επισκόπηση της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας όσον αφορά διατάξεις που άμεσα ή έμμεσα προωθούν τη λογοδοσία και τη διαφάνεια.
3. Επισκόπηση της ελληνικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας όσον αφορά διατάξεις που άμεσα ή έμμεσα προωθούν τη διασφάλιση ποιότητας.
4. Συγκριτική θεώρηση ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών για τη διασφάλιση ποιότητας, σε σχέση με την αποκέντρωση ή μη του εκπαιδευτικού συστήματος.
5. Θεωρητική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ πολιτικής αξιολόγησης και πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία Μέρους Ι

Cohen, A.M. & Brawer, F.B. (1982). *The American Community College (1st Edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Council of the European Union, (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council of 15 November, 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union C300*, 12.12.2007.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF>

European Parliament; Council of Europe, (2009). Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe of 18 June 2009 on the establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. *Official Journal of the European Union C155*, 8.7.2009.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:EN:PDF>

European Transparency Initiative (2005). Resolution on comparability of vocational training qualifications (resolution). SEC 2005 1300.

EQAVET (2011). European Quality Assurance in Vocational Education and Training Network. <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>

Κασσωτάκης, Μ. (1995). «Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης». Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 417-444.

Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ.(2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.

Κατσαρού, Ε., Μπανιάς, Π., Σοφιανού, Ε. και Τσάφος, Β. (2003). *Εσωτερική αξιολόγηση στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Αχαρνών*. Στα Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κάτσικας, Χ. και Καββαδίας, Γ. (επιμ.) (2002). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Kogan, M. (1986). *Education Accountability: An Analytic Overview*. Hutchinson & Co. (Publishers) Ltd, London.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D, & Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. (μτφ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπουζάκης, Σ.(1997). «Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική –υποχρεωτική εκπαίδευση : Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες-τάσεις. Συγκριτική θεώρηση». Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης, 89-105.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). Πλαίσιο αξιολόγησης διδακτικών εγχειριδίων, Τμήμα Αξιολόγησης (πρόεδρος Α.Τριλιανός). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Γενικές προδιαγραφές, κριτήρια αξιολόγησης και «δείγματα γραφής» εκπαιδευτικού υλικού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. και Βρετάκου, Β. (1997). Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Ελληνικής Πολιτικής. Μελέτη του Κέντρου Πολιτικής Έρευνας & Επιμορφώσεως. ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΙΩΝ».

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Αθήνα: Έκφραση.

Πηγιάκη, Π. (1998). Προετοιμασία- σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σολομών, Ι. (1998). «Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων». Virtual School. The sciences of Education (Online), τομ.1, τχ 2, στην www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressSolomon.html

Σολομών, Ι. (επιμ.), (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στεφανάκη, Ε. (1996). Η δύναμη του portfolio: Ένας τρόπος αξιολόγησης. Ανοικτό Σχολείο, 60, 24-27.

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, DG Education and Culture, 2005, Helsinki.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf.

Τσακίρη, Δ. (χ.χ). Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.kee.gr/html (βλέπε «ολοκληρωμένες έρευνες»)

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). «Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 36.



ΜΕΡΟΣ II: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

Κεφάλαιο Τρίτο

ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Ποια είναι η ταξινόμηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αξιολόγησης;
2. Αναλύστε τη 'ρεαλιστική' προσέγγιση της αξιολόγησης;
3. Ποια είναι τα στάδια μιας 'ρεαλιστικής' αξιολόγησης;
4. Πώς ορίζονται οι «μέτοχοι» της εκπαίδευσης;
5. Ποιο είναι το κύριο κριτήριο που διασφαλίζει την εγκυρότητα μιας αξιολόγησης;
6. Πώς διαφέρει η αξιολόγηση από την επιστημονική έρευνα;
7. Ποια η σχέση της αξιολόγησης ενός προγράμματος με τους στόχους του;
8. Ποια η σημασία του χρονοδιαγράμματος σε μια αξιολόγηση;
9. Τι είναι η 'μετα-αξιολόγηση';

Εισαγωγή - σχέση αξιολόγησης και έρευνας

Η θεωρία της αξιολόγησης γενικά προέκυψε από τη θεωρία της έρευνας αξιολόγησης, καθότι η αξιολόγηση διερευνά με ερευνητικά εργαλεία το βαθμό επίτευξης προκαθορισμένων στόχων. Η έρευνα αξιολόγησης χρησιμοποιείται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων πρακτικών, όπως ενός έργου, μιας πολιτικής, ενός προγράμματος σπουδών, μιας διδασκαλίας κ.ά. Αυτό αφορά την αναγνώριση στόχων και στη συνέχεια την εκτίμηση της προόδου προς την εκπλήρωσή τους. Είναι επομένως η αξιολόγηση έρευνα; Η απάντηση είναι ότι οι δύο αυτές δραστηριότητες έχουν ομοιότητες, αλλά έχουν και διαφορές. Στην πράξη η αξιολόγηση κάνει μεγάλη χρήση ερευνητικών σχεδιασμών, εργαλείων μέτρησης και αναλυτικών τεχνικών, όπως κάνει μια εκπαιδευτική έρευνα. Από την άλλη πλευρά, ο σκοπός της αξιολόγησης είναι να συλλέξει δεδομένα που θα διευκολύνουν τη λήψη αποφάσεων, ενώ σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να αναπτύξει κατανόηση ενός εκπαιδευτικού φαινομένου. Η δεύτερη διαφορά μεταξύ αξιολόγησης και εκπαιδευτικής έρευνας αφορά τον βαθμό που τα ευρήματα μπορούν να γενικευθούν. Η αξιολόγηση γίνεται για έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό. Αυτοί που χαράσσουν πολιτική μπορεί να ενδιαφέρονται να μάθουν πόσο καλά λειτουργεί ένα πρόγραμμά τους, ενώ οι ερευνητές ενδιαφέρονται κυρίως να ανακαλύψουν συσχετισμούς μεταξύ μεταβλητών, που είναι γενικεύσιμοι.

Η αξιολόγηση τη σημερινή εποχή εστιάζεται στο να διαπιστώσει 'τι είναι πετυχημένο, ποιον αφορά, υπό ποιες προϋποθέσεις και γιατί;' (Pawson and Tilley, 1997). Επίσης διερευνά λύσεις και περιλαμβάνει προτάσεις βελτίωσης.

Υπάρχουν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να ταξινομηθούν γενικώς σε 'θετικές', 'κονστροκτιβιστικές' και 'ρεαλιστικές'.

Πολύ απλά, η **θετική** προσέγγιση συνηγορεί στην ανάπτυξη μιας υπόθεσης, στη συλλογή κυρίως ποσοτικών δεδομένων και στη χρήση αυτών των δεδομένων για να ελεγχθεί η ορθότητα της υπόθεσης και της θεωρίας.

Η **κονστροκτιβιστική** προσέγγιση εστιάζεται στην ανάγκη διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τις εμπειρίες τους. Επομένως χρησιμοποιεί κυρίως ποιοτικά δεδομένα, καθώς το επικείμενο αποτέλεσμα εξελίσσεται και η συλλογή των δεδομένων συνεχίζεται.

Η **ρεαλιστική** προσέγγιση υποθέτει ότι ο αξιολογητής ήδη έχει κατά νου μια θεωρία για το 'τι είναι πετυχημένο, για ποιον, υπό ποιες συνθήκες και γιατί', και θα την χρησιμοποιήσει μαζί με άλλες θεωρίες για να σχεδιάσει την έρευνα αξιολόγησης. Οι ρεαλιστές αξιολογητές κατά κύριο λόγο συλλέγουν δεδομένα από πολλές πηγές, συμπεριλαμβανομένων ποσοτικών, ποιοτικών και έγγραφων δεδομένων και θα αναπτύξουν τη θεωρία τους καθώς η έρευνα αξιολόγησης εξελίσσεται.

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση ακολουθεί συνήθως τη ρεαλιστική προσέγγιση με τα εξής στάδια (Gall et al., 1996):

Στάδια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου

1. Αποσαφήνιση των λόγων για να γίνει αξιολόγηση

Όταν η αξιολόγηση γίνεται για να απαντήσει σε ερωτήματα που έθεσε ο αξιολογητής, τότε πρέπει ο ίδιος πριν ξεκινήσει τη διαδικασία να αποσαφηνίσει, για τον εαυτό του, για ποιο λόγο γίνεται η αξιολόγηση. Η ακριβής διατύπωση αυτής της αποσαφήνισης θα τον κατευθύνει καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης, ώστε να μένει εστιασμένος στο αντικείμενο της αξιολόγησης και να μην παλινδρομεί σε άσκοπες προσεγγίσεις.

Όταν η αξιολόγηση ανατίθεται στον αξιολογητή από κάποιον φορέα ή οργανισμό, τότε ο αξιολογητής πρέπει να εξετάσει επιμελώς και να καταγράψει όλους τους λόγους που κάνουν απαραίτητη την αξιολόγηση. Αν δεν είναι όλοι οι λόγοι εμφανείς, πρέπει να προηγηθεί μια έρευνα (ex-ante) με σκοπό την αποσαφήνιση της σκοπιμότητας της αξιολόγησης (μπορεί να συμπεριλάβει και συνεντεύξεις). Συνήθως οι διατυπωμένοι λόγοι για την αξιολόγηση βοηθούν στην επιλογή του κατάλληλου μοντέλου αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθεί.

2. Προσδιορισμός των 'μετόχων'

Με τον όρο **μέτοχοι** (συντελεστές) εννοούμε οποιονδήποτε αφορά το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα, έργο κτλ., που θα μπορούσε να επηρεαστεί ή να έχει άμεσο ενδιαφέρον σχετικά με τα πορίσματα της αξιολόγησης. Οι μέτοχοι βοηθούν στην εκλογίκευση των λόγων για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση, προσδιορίζουν τα ερωτήματα που καθοδηγούν την αξιολόγηση, την εκλογή σχεδιασμού για την έρευνα, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, το πώς θα εκτεθούν τα πορίσματα και σε ποιον θα απευθυνθούν. Μέτοχοι που αγνοούνται, συνήθως σαμποτάρουν τη διαδικασία αξιολόγησης ή απορρίπτουν *a priori* τα πορίσματά της. Ορισμένοι αξιολογητές, για λόγους πολιτικούς, φτιάχνουν 'επιτροπή αξιολόγησης' με μέλη τους μετόχους του υπό αξιολόγηση έργου.

Ορισμός:

Μέτοχοι (stakeholders) της εκπαίδευσης ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Είναι όλοι όσοι ωφελοούνται ή ζημιώνονται άμεσα ή έμμεσα από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ή του εκπαιδευτικού προγράμματος (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς απασχόλησης κτλ.).

3. Απόφαση για το τι θα αξιολογηθεί

Ο αξιολογητής πρέπει στη συνέχεια να επιλέξει τα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά του υπό αξιολόγηση έργου. Απεικόνιση (σχέδιο) του έργου. Ανάλυση του έργου στα επί μέρους του, ώστε να επιλεγούν εκείνα τα χαρακτηριστικά που έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για την αξιολόγηση. Τα επί μέρους ενός έργου ομαδοποιούνται στις εξής κατηγορίες: στόχοι, πόροι, διαδικασίες, και διαχείριση. Οι κατηγορίες αυτές χρησιμεύουν στο σχεδιασμό της έρευνας, ανεξάρτητα από το μοντέλο αξιολόγησης που θα επιλεγεί.

Στόχοι του έργου

Στόχος είναι μία συνιστώσα του σκοπού, είναι το αποτέλεσμα ή η κατάληξη ενός έργου. Αν ένα έργο δεν έχει στόχους, ή αν οι στόχοι δεν θεωρούνται σημαντικοί, είναι πολύ δύσκολο να φανταστούμε πώς το ίδιο το έργο θα μπορούσε να έχει οποιοδήποτε όφελος. Ορισμένα έργα έχουν σαφή διατύπωση του σκοπού αλλά και των στόχων, στους οποίους αυτός αναλύεται. Άλλα όμως δεν έχουν στόχους και ο αξιολογητής πρέπει να τους εξαγάγει μόνος του. Συνήθως η αξιολόγηση επιδιώκει να αποτιμήσει το βαθμό εκπλήρωσης ή επίτευξης των στόχων αυτών. Καμιά φορά η **διαμορφωτική αξιολόγηση** βοηθά τους συντελεστές ενός έργου να προσδιορίσουν τους στόχους του έργου, ενώ το έργο τρέχει.

Πόροι και Διαδικασίες

Οι **πόροι** αφορούν το προσωπικό, τους εξοπλισμούς, τους χώρους, και άλλους οικείους παράγοντες που απαιτούνται για την επίτευξη του έργου. Οι **διαδικασίες** είναι οι τεχνικές, στρατηγικές, και άλλες διαδικασίες οι οποίες μαζί με τους πόρους χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση του έργου.

Διαχείριση του έργου

Τα περισσότερα έργα ή προγράμματα έχουν κάποιο σύστημα διαχείρισης, με το οποίο παρακολουθούνται οι πόροι και οι διαδικασίες, ώστε να γίνεται αποδοτική χρήση τους με στόχο την εκπλήρωση του έργου ή του προγράμματος.

Μπορεί να νομίζουμε ότι συστήματα διαχείρισης αφορούν μόνο μεγάλα έργα ή φορείς. Όμως, για παράδειγμα, η εφαρμογή ενός σχολικού προγράμματος σπουδών καμιά φορά έχει ενσωματωμένο ένα σύστημα διαχείρισης (διοικητικής και οικονομικής) που εξασφαλίζει την ομαλή πορεία του.

4. Καθορισμός ερωτήσεων

Ένα πρόβλημα έρευνας μπορεί να διατυπωθεί σε μορφή ερωτήσεων, υποθέσεων ή στόχων. Για έρευνα αξιολόγησης η συνθηθέστερη μορφή είναι αυτή των ερωτήσεων. Υπάρχουν δύο φάσεις επιλογής ερωτήσεων για μια έρευνα αξιολόγησης:

Η **αποκλίνουσα φάση** αφορά τη σύνταξη μιας περιεκτικής λίστας ερωτήσεων, θεμάτων, υποθέσεων και αναγκών πληροφόρησης. Η λίστα αυτή διαμορφώνεται από κοινού με όλους τους συντελεστές του υπό αξιολόγηση έργου. Η προσφορά τους μπορεί να κάνει χρήση μιας αρχικής λίστας που συντάσσει ο αξιολογητής. Μερικές ερωτήσεις μπορούν επίσης να συσχετιστούν με τυχόν κριτήρια που έχουν ήδη επικρατήσει για την αξιολόγηση συγκεκριμένων έργων ή προγραμμάτων (π.χ. αναλυτικών προγραμμάτων).

Η **συγκλίνουσα φάση** αφορά τη συμπύκνωση της αρχικής λίστας ερωτήσεων, κτλ., σε ένα αριθμό που να μπορούμε να τον διαχειριστούμε. Η συμπύκνωση μπορεί να γίνει και πάλι με τη βοήθεια των συντελεστών του υπό αξιολόγηση έργου. Πάντως δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι στόχοι της έρευνας αξιολόγησης πρέπει οπωσδήποτε να συμπεριλαμβάνονται με τη μορφή ερωτήσεων στην τελική λίστα. Υπάρχει περίπτωση, κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, να προκύψουν ορισμένες νέες ερωτήσεις που πρέπει να συμπεριληφθούν.

Στη συνέχεια για κάθε ερώτηση διατυπώνεται ένα κριτήριο αξιολόγησης και για κάθε κριτήριο αξιολόγησης ένας δείκτης (βλέπε σχετική διαδικασία στην ενότητα *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Δείκτες*).

5. Ανάπτυξη σχεδιασμού και χρονοδιαγράμματος

Ο σχεδιασμός, η εκτέλεση και η αναφορά των αποτελεσμάτων είναι τα στάδια της έρευνας αξιολόγησης, όπως και κάθε έρευνας άλλου τύπου. Στην έρευνα αξιολόγησης όμως προκύπτει και το θέμα του **αξιολογητή**. Αν θα είναι **εσωτερικός** ή **εξωτερικός**. **Εσωτερικός αξιολογητής** είναι κάποιος αξιολογητής που είναι κατά κάποιο τρόπο σχετικός με το έργο ή το πρόγραμμα που αξιολογείται. **Εξωτερικός αξιολογητής** είναι ένας “τρίτος” αξιολογητής, που δεν έχει καμιά σχέση με το υπό αξιολόγηση έργο και του ανατίθεται να κάνει την αξιολόγηση (συνήθως με αμοιβή). Καμιά φορά ονομάζεται και **συμβασιούχος αξιολογητής**. Η **αθροιστική αξιολόγηση** συνήθως διενεργείται από εξωτερικό αξιολογητή.

Πολλές έρευνες αξιολόγησης χρησιμοποιούν ένα **πειραματικό** ή σχεδόν **πειραματικό σχεδιασμό**, επειδή το κύριο ερώτημα είναι αν το υπό αξιολόγηση έργο εκπλήρωσε το σκοπό του. Το ερώτημα επομένως εδώ είναι σε τι βαθμό θα χρησιμοποιηθεί εσωτερική αξιολόγηση και σε τι βαθμό εξωτερική, για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των πορισμάτων. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό διευκολύνεται και εξαρτάται από τη σχέση αυτού που ελέγχει το υπό αξιολόγηση έργο με εκείνον που έχει την ευθύνη της αξιολόγησης.

Ο σχεδιασμός της έρευνας αξιολόγησης πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους κινδύνους που μπορούν να προκύψουν από την επίπτωση της αξιολόγησης στο έργο:

- καλό έργο - κακή αξιολόγηση
- κακό έργο - καλή αξιολόγηση

Οι περισσότερες έρευνες δεν έχουν περιορισμό χρόνου. Αυτό δεν ισχύει για τις έρευνες αξιολόγησης. Οι αξιολογήσεις που ανατίθενται από συντελεστές του έργου έχουν πάντα στενά χρονικά περιθώρια. Επομένως υπάρχει ανάγκη σύνταξης ενός **ρεαλιστικού χρονοδιαγράμματος**. Τι πρέπει να γίνει, με χρονική σειρά έναρξης, και με ποια χρονική διάρκεια.

6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αναζήτηση, καταγραφή, ταξινόμηση και ανάλυση όλων των σχετικών πληροφοριών για το υπό αξιολόγηση έργο ή πρόγραμμα. Τα δεδομένα μπορεί να έχουν τη μορφή δημοσιευμένων άρθρων, εργασιών, κειμένων, στατιστικών πινάκων, σχεδιαγραμμάτων κτλ. Αναζητούνται και ανακτώνται ακολουθώντας τη διαδικασία της “**επισκόπησης της βιβλιογραφίας**”, που είναι κοινή σε κάθε τύπο έρευνας.

7. Έκθεση αναφοράς των αποτελεσμάτων

Συνήθως γράφεται μία μόνο έκθεση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Από αυτή μπορεί να προκύψει κάποια **συμπυκνωμένη εργασία** για δημοσίευση σε επιστημονικό περιοδικό. Η συγγραφή της έκθεσης είναι δύσκολη, όταν απευθύνεται σε διαφορετικές ομάδες αναγνωστών (π.χ. στελέχη υπουργείου, διευθυντή εκπαίδευσης, σύλλογο καθηγητών, διευθυντή σχολείου, γονείς κτλ.), οι οποίες συνήθως έχουν διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα ως προς το θέμα της αξιολόγησης. Αν τα αποτελέσματα έχουν κάποια θεωρητική προσφορά (προσφορά νέας γνώσης), τότε η συγγραφή της έκθεσης έχει πιο επιστημονική μορφή και απευθύνεται σε ερευνητές, κυρίως. Αν τα αποτελέσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του έργου (π.χ. κάποιο διδακτικό βιβλίο) τότε η έκθεση έχει πιο πρακτική μορφή και απευθύνεται σε αρμόδιο φορέα (π.χ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στον συγγραφέα).

Κάθε έρευνα αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί και ως “**μελέτη περίπτωσης**” (case study) του μοντέλου αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε. Επομένως στην έκθεση πρέπει να περιλαμβάνεται και μια **κριτική θεώ-**

ρηση του μοντέλου, με αναφορά στα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε, καθώς και στις αλλαγές που θα προτεινόταν σε όποιον θα επιχειρούσε μια παρόμοια έρευνα αξιολόγησης. Τέλος, το μέρος της έκθεσης που αφιερώνεται στην κριτική θεώρηση της μεθόδου και του μοντέλου αξιολόγησης πρέπει να περιλάβει μια συνοπτική **αξιολόγηση της αξιολόγησης** που έγινε (**μετα-αξιολόγηση**). Κάθε πρόβλημα, κάθε προβληματική εφαρμογή, κάθε αμφιλεγόμενη περίπτωση, που εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια εφαρμογής των 7 βημάτων της διαδικασίας πρέπει να αναφερθούν μαζί με μια εκτίμηση για την πιθανή (και σε ποια έκταση) **επίπτωσή τους στην εγκυρότητα της έρευνας**.

Στάδια της αξιολόγησης:

1. Αποσαφήνιση των λόγων για να γίνει αξιολόγηση
2. Προσδιορισμός των 'μετόχων' (stakeholders)
3. Απόφαση για το τι θα αξιολογηθεί
4. Καθορισμός ερωτήσεων-δεικτών-κριτηρίων
5. Ανάπτυξη σχεδιασμού και χρονοδιαγράμματος
6. Συλλογή και ανάλυση δεδομένων
7. Σύνταξη έκθεσης αναφοράς των αποτελεσμάτων
8. Συζήτηση αποτελεσμάτων με τους 'μετόχους'
9. Οριστικοποίηση της έκθεσης αναφοράς

Κριτήρια για μια καλή έρευνα αξιολόγησης

Τα κριτήρια για μια καλή έρευνα αξιολόγησης εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες : χρησιμότητα, σκοπιμότητα, νομιμότητα, ακρίβεια (Sanders, 1994).

Κριτήρια Χρησιμότητας

1. Προσδιορισμός μετόχων (όσοι επηρεάζονται).
2. Αξιοπιστία αξιολογητή (ικανός και αξιόπιστος).
3. Σκοπός και επιλογή πληροφοριών (στόχοι-συντελεστές).
4. Προσδιορισμός αξιών (βάσεις για κριτική αξιών).
5. Σαφήνεια της έκθεσης (περιεκτική και κατανοητή).
6. Προγραμματισμός διακίνησης της έκθεσης (στα κατάλληλα πρόσωπα).
7. Επίδραση (παρακινεί για περαιτέρω δράση).

Κριτήρια Σκοπιμότητας

1. Πρακτικές διαδικασίες (πρακτικές ενέργειες που δεν αποσυντονίζουν).
2. Πολιτική βιωσιμότητα (αγαστή συνεργασία με εμπλεκόμενους).
3. Κόστος-ωφελιμότητα (οφέλη συμβατά με το κόστος).

Κριτήρια Ηθικής και Νομιμότητας

1. Προσανατολισμός υπηρεσιών (προς συντελεστές και κοινωνία).
2. Επίσημες συμφωνίες (ύπαρξη συμβάσεων για επίσημες συμμετοχές).
3. Δικαιώματα εμπλεκόμενων (προστασία δικαιωμάτων).
4. Διαπροσωπικές εμπλοκές (σεβασμός και αποφυγή συγκρούσεων).
5. Πλήρης και δίκαιη αξιολόγηση (ισορρόπηση αδυναμιών και προτερημάτων).
6. Πρόσβαση στα πορίσματα (δικαιώματα του πολίτη για πληροφόρηση).

7. Σύγκρουση συμφερόντων (διαφάνεια και τίμια αντιμετώπιση).
8. Οικονομική υπευθυνότητα (χρηστή διαχείριση πόρων).

Κριτήρια Επιστημονικής Ακρίβειας

1. Τεκμηρίωση (λεπτομερής περιγραφή τού υπό αξιολόγηση έργου).
2. Ανάλυση πλαισίου (λεπτομερής περιγραφή παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την αξιολόγηση).
3. Περιγραφή στόχων και διαδικασιών (λεπτομερής περιγραφή).
4. Εξάντληση πηγών πληροφοριών (απόδειξη επάρκειας πηγών).
5. Εγκυρότητα πληροφοριών (έγκυρες ερμηνείες δεδομένων).
6. Αξιοπιστία πληροφοριών.
7. Συστηματική πληροφόρηση (έλεγχος και διόρθωση-αν είναι απαραίτητη-δεδομένων).
8. Ανάλυση ποσοτικών πληροφοριών (ολοκληρωμένη με σαφείς ερμηνείες).
9. Ανάλυση ποιοτικών πληροφοριών (ολοκληρωμένη με σαφείς ερμηνείες).
10. Αιτιολογημένα συμπεράσματα (τεκμηριωμένα και σαφή).
11. Αμερόληπτη έκθεση (χωρίς προσωπικές απόψεις).
12. Μετα-αξιολόγηση (διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση της αξιολόγησης).

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Ποια η διαφορά ποσοτικής αξιολόγησης από την ποιοτική αξιολόγηση;
2. Τι είναι αξιολόγηση με βάση το κόστος-όφελος;
3. Τι είναι αξιολόγηση με βάση το κόστος-ωφελιμότητα;
4. Πώς αιτιολογείται μια αξιολόγηση που αρχικά δεν λαμβάνει υπόψη στόχους;
5. Ποια η σχέση της ανίχνευσης αναγκών με την αξιολόγηση προγράμματος;
6. Ποια είναι η διαδικασία ανίχνευσης αναγκών;
7. Ποια η σχέση της ποιοτικής αξιολόγησης με την ποιοτική έρευνα;
8. Τι είναι «αποκρισιακή» αξιολόγηση και ποια είναι τα 4 στάδιά της;

ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση παίρνει διάφορες μορφές ανάλογα με το σκοπό, τη φιλοσοφία και τη μέθοδο της δραστηριότητας που αποτελεί το αντικείμενο της αξιολόγησης.

Αξιολόγηση με βάση στόχους

«Ευδαιμονία είναι η ευχαρίστηση από την επίτευξη ενός στόχου»

(Αριστοτέλης, 384-322 π.χ.)

Από την εποχή που τα προγράμματα σπουδών άρχισαν να αναπτύσσονται με βάση διδακτικούς στόχους, η αξιολόγηση της εκπαίδευσης ακολούθησε μια προσέγγιση μέτρησης της μάθησης, που μετράει την επίδοση του μαθητή σε σχέση με πρότυπα που αντανakλούν διδακτικούς στόχους (Tyler, 1949). Η ίδια προσέγγιση ακολουθήθηκε και για την αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών (Tyler, 1991). Μία παραλλαγή αυτής της προσέγγισης είναι η αξιολόγηση ασυμφωνίας (discrepancy evaluation), η οποία διερευνά αφενός την ύπαρξη ασυμφωνιών μεταξύ των διδακτικών στόχων του προγράμματος σπουδών και αφετέρου τις πραγματικές επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με αυτούς τους στόχους (Provan, 1971). Η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αντί να σχεδιάζεται με βάση πρότυπα διδακτικών στόχων, σήμερα, τουλάχιστον στην Ευρώπη, σχεδιάζεται με βάση τα επιδιωκόμενα (στόχους) αποτελέσματα της μάθησης (learning outcomes). Το CEDEFOP τελευταία μελετά τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας κουλτούρας αξιολόγησης σχολείων και ιδρυμάτων κατάρτισης, η οποία θα βασίζεται στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μάθησης (CEDEFOP, 2011). Άλλωστε, ήδη το Ευρωπαϊκό Σύστημα Αναγνώρισης και Μεταφοράς (πιστωτικών μονάδων) γνώσεων και προσόντων, το ECTS, αξιολογεί τους απόφοιτους προγραμμάτων κατάρτισης με βάση τα αποτελέσματα μά-

θησης αντί με βάση τους δείκτες διδασκαλίας, όπως π.χ. διδακτικούς στόχους ή εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας.

Μια άλλη αξιολόγηση με βάση στόχους είναι η *ανάλυση κόστους*. Η ανάλυση κόστους χρησιμοποιείται για δύο διαφορετικούς λόγους. Πρώτον για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δαπανών ενός προγράμματος και του οφέλους του προγράμματος, όταν και οι δαπάνες και τα οφέλη υπολογίζονται με χρηματικούς όρους. Αυτός ο υπολογισμός λέγεται *πηλίκον κόστος-όφελος* (cost-benefit ratio). Επίσης, η ανάλυση κόστους χρησιμοποιείται για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του κόστους διαφόρων επεμβάσεων σε σχέση με τη μετρηθείσα αποτελεσματικότητά τους ως προς την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Αυτός ο υπολογισμός λέγεται *κόστος-αποτελεσματικότητα* (cost-effectiveness). Επομένως διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να συγκριθούν, ώστε να προσδιοριστεί εκείνο που είναι το πλέον αποτελεσματικό ως προς το κόστος, δηλαδή εκείνο που επιτυγχάνει το μεγαλύτερο όφελος για κάθε μονάδα δαπάνης.

Ορισμός:

Πηλίκον κόστος όφελος.

Είναι η αλγεβρική σχέση μεταξύ των δαπανών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και του οφέλους του προγράμματος, όταν και οι δαπάνες και τα οφέλη υπολογίζονται με χρηματικούς όρους.

Ορισμός:

Κόστος-αποτελεσματικότητα.

Είναι ο αλγεβρικός υπολογισμός της σχέσης μεταξύ του κόστους διαφόρων επεμβάσεων σε σχέση με την μετρηθείσα αποτελεσματικότητά τους ως προς την επίτευξη επιθυμητών στόχων.

Η αξιολόγηση με βάση μαθησιακούς στόχους αφορά δύο ειδών στόχους: στόχους *συμπεριφοράς* και *γνωστικούς* στόχους. Αυτές οι αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν επιδόσεις μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους ενός μαθήματος ή ενός προγράμματος σπουδών. Η αξιολόγηση με βάση στόχους συμπεριφοράς διευκολύνεται σημαντικά όταν οι στόχοι μάθησης διατυπώνονται ως όροι συμπεριφοράς, που σημαίνει ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μάθησης διατυπώνονται ως συμπεριφορές που ο οποιοσδήποτε, συμπεριλαμβανομένων και των αξιολογητών, μπορούν να παρατηρήσουν σε μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα. Αυτός ο τύπος στόχων, που ονομάζεται *στόχος συμπεριφοράς* (behavioral objective) περιλαμβάνει συνήθως τρεις συνιστώσες: α) πρόταση του στόχου συμπεριφοράς ως ένα παρατηρούμενο αποτέλεσμα συμπεριφοράς, β) κριτήρια πετυχημένης εκδήλωσης της συμπεριφοράς, και γ) το πλαίσιο περίπτωσης στο οποίο θα εκδηλωθεί η συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Παράδειγμα στόχου συμπεριφοράς: Δίδονται 4 διαφορετικές εξισώσεις πρώτου βαθμού, και ο μαθητής θα μπορέσει να βρει τις λύσεις σε χρόνο λιγότερο των τριών λεπτών, με μόνο ένα επιτρεπόμενο σφάλμα.

Η αξιολόγηση με βάση 'γνωστικούς' στόχους διευκολύνεται σημαντικά όταν οι στόχοι μάθησης διατυπώνονται ως όροι *επίδειξης νοητικής ικανότητας*. Αυτό σημαίνει ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μάθησης διατυπώνονται ως *ικανότητες εφαρμογής* της γνώσης, τις οποίες κάποιος, συμπεριλαμβανομένων και των αξιολογητών, μπορεί να παρατηρήσει σε μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα.

Αξιολόγηση ερήμην των στόχων

Υπάρχει όμως και η άποψη κατά την οποία ο αξιολογητής ενός προγράμματος δεν πρέπει να γνωρίζει τους στόχους του προγράμματος, διότι αυτό τον εγκλωβίζει σε ένα πλαίσιο αξιολόγησης που εστιάζεται στενά στους στόχους και γι' αυτό εκείνος αγνοεί ή δεν αντιλαμβάνεται ενδεχόμενες παρενέργειες που έχει το πρόγραμμα. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης ονομάζεται *Αξιολόγηση ερήμην των στόχων (goal-free evaluation)* (Scriven, 1973). Ο Scriven υποστηρίζει ότι οι αξιολογητές δεν πρέπει να γνωρίζουν εκ των προτέρων τους στόχους του προγράμματος. Και αυτό, διότι ο αξιολογητής μπορεί να επηρεαστεί και έτσι να του διαφύγουν άλλα αποτελέσματα του προγράμματος, ενδεχομένως αρνητικά. Για την αποφυγή αυτού του προβλήματος, ο Scriven προτείνει οι αξιολογητές να ερευνήσουν τα πραγματικά αποτελέσματα συγκεκριμένου προγράμματος, τα οποία ενδεχομένως θα μπορούσαν να απέχουν πολύ από τους στόχους που έθεσαν οι σχεδιαστές του προγράμματος.

Παρόλο που η αξιολόγηση ερήμην των στόχων έχει κάποια αξία, υπάρχουν περιπτώσεις όπου ζητείται από τον αξιολογητή να συλλέξει αξιολογικά δεδομένα σχετικά με συγκεκριμένους στόχους του προγράμματος. Όμως, ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, ο αξιολογητής θα μπορούσε να ασχοληθεί με τους στόχους, αλλά ταυτόχρονα να έχει το νου του σε άλλα πραγματικά αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά), πολύ διαφορετικά από αυτά που είχε στο νου του ο σχεδιαστής του προγράμματος.

Ανίχνευση αναγκών

Τις περισσότερες φορές μια αξιολόγηση ξεκινά με τη διατύπωση κάποιας ανάγκης που ορίζεται ως ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας και μιας επιθυμητής κατάστασης. Για παράδειγμα, ας υποθεθεί ότι μια νέα πολιτική του υπουργείου παιδείας θεωρεί ότι πρέπει να αυξηθούν οι ώρες της Νεοελληνικής Γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου. Στην ουσία, η νέα πολιτική προτείνει ότι υπάρχει ασυμφωνία του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών με το επιθυμητό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα η πρόταση αντανάκλα ποσοτική κριτική του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και κατ' επέκταση του όλου προγράμματος σπουδών του Γυμνασίου. Επίσης είναι προφανές ότι η ανίχνευση αναγκών προσδιορίζει έναν στόχο του προγράμματος, που, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι η αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη κατανόηση και μάθηση.

Ορισμός:

Ανίχνευση αναγκών.

Είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής, σε σχέση με τις ανάγκες εκπαίδευσης ή κατάρτισης προσωπικού.

Η διαδικασία ανίχνευσης αναγκών προσεγγίζει τη λύση του προβλήματος εντοπισμού, διατύπωσης και ανάλυσης ασυμφωνιών που αφορούν ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο. Για παράδειγμα, ας υποθεθεί ότι πρέπει να λυθεί το πρόβλημα αλλαγής της μεθόδου διδασκαλίας για κάποιο μάθημα, και χρειάζεται να ανιχνευθούν οι σχετικές επιμορφωτικές ανάγκες των διδασκόντων. Η διαδικασία της ανίχνευσης ακολουθεί τα εξής βήματα (Morrison, 1976):

1. *Ανασκόπηση.* Θεώρηση των παλαιών και νέων επιμορφωτικών προγραμμάτων και των αξιολογήσεών τους. Θεώρηση των πολιτικών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και των τρόπων εφαρμογής τους (διάρκεια, φορείς, κίνητρα, διδακτικές τεχνικές κτλ.)

2. Σκοπός και χρήση έρευνας. Ποιους και τι θα αφορά η έρευνα και γιατί; Χρειάζεται απογραφική έρευνα ή δειγματοληπτική; Θα υπάρξει «δια ταύτα» με τα ευρήματα;
3. Συνεντεύξεις. Πρέπει να παρθούν συνεντεύξεις από συντελεστές που θεωρούνται κρίσιμοι για την έρευνα, π.χ. Διευθυντές εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Σύμβουλοι επιστημονικού αντικειμένου, Εμπειρογνώμονες κτλ.
4. Κατασκευή του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο πρέπει να εστιαστεί στις ανάγκες των διδασκόντων που θα χρειαστούν την ειδική επιμόρφωση. Αν πρέπει να ερωτηθούν και άλλα άτομα, εκτός αυτών που θα επιμορφωθούν, τότε πρέπει να σχεδιαστεί για τα άτομα αυτά άλλο, ξεχωριστό ερωτηματολόγιο. Πρέπει να δοκιμαστούν τα ερωτηματολόγια σε μικρό αριθμό ερωτώμενων, πριν από την οριστικοποίησή τους.
5. Εφαρμογή των ερωτηματολογίων. Θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να υπάρξει 100% συμμετοχή στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από την ομάδα-στόχος.
6. Ανάλυση των αποτελεσμάτων. Η χρήση του Η/Υ βοηθάει στη συγκέντρωση, ανάλυση και πινακοποίηση των απαντήσεων.
7. Ανάπτυξη στόχων επιμόρφωσης. Η μετατροπή αναγκών επιμόρφωσης σε διδακτικούς στόχους επιμόρφωσης, που θα βοηθήσουν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος.

Ποιοτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Η ποσοτική αξιολόγηση, καθ' όλα χρήσιμη σε πολλές περιπτώσεις, δεν μπορεί να καλύψει κάποιες ειδικές ανάγκες αξιολόγησης. Για παράδειγμα, κάποιοι σχεδιασμοί αξιολόγησης προγραμμάτων με βάση στόχους θεωρούν τους στόχους του προγράμματος δεδομένους. Δεν αφήνουν περιθώρια αμφισβήτησης των ίδιων των στόχων ή δεν καλύπτουν περιπτώσεις που κάποιοι στόχοι αμφισβητούνται από τους 'μετόχους' της εκπαίδευσης.

Η ποσοτική αξιολόγηση, επίσης, δεν λαμβάνει υπόψη της ενδεχόμενες πολιτικές προεκτάσεις της αξιολόγησης. Κάποιοι μπορεί να θιγούν από τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης, και ενδεχομένως θα προσπαθήσουν να επηρεάσουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα. Επομένως το δίλημμα του αξιολογητή είναι ή να αντισταθεί στις πολιτικές παρεμβάσεις ή να τις ενσωματώσει στον σχεδιασμό του. Υπάρχει και το πρόβλημα ότι κάποιες αξιολογήσεις αντί να βελτιώσουν τα προβλήματα τα χειροτερεύουν. Γενικώς δεν αρέσει στους ανθρώπους να τους αξιολογούν και επομένως είναι δυνατόν μια αξιολόγηση να επιδεινώνει αυτό που επιδιώκει να διορθώσει. Το ερώτημα τότε είναι πώς μπορεί ο αξιολογητής να συνεργαστεί με τον εντολέα, ώστε η αξιολόγηση που θα σχεδιάσει να παρέχει μεγαλύτερο όφελος και μικρότερη ζημιά.

Για τους παραπάνω λόγους έχουν αναπτυχθεί αξιολογικές προσεγγίσεις που βασίζονται στην **ποιοτική έρευνα** και διαφοροποιούνται από την ποσοτική έρευνα, ως προς το ότι δεν υποθέτουν την ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων για την αποτίμηση της αξίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η ποιοτική έρευνα γενικώς προσπαθεί να διερευνήσει ένα φαινόμενο από τη σκοπιά όλων, όσοι συμμετέχουν στο φαινόμενο. Ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει το φαινόμενο ερμηνευτικά, κριτικά ή νεοτερικά¹. Αναζητεί τη σημασία και την κατανόηση του φαινομένου. Ο ίδιος αποτελεί το κύριο εργαλείο συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, επαγωγικής διερευνητικής στρατηγικής και περιγραφής του τελικού παραδοτέου. Το κλειδί στην κατανόηση της ποιοτικής έρευνας είναι ότι η σημασία του τι διερευνάται προσδιορίζεται κοινωνικά από άτομα, σε σχέση με την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον (Merriam et al., 2002).

¹ Η 'νεοτερικότητα' αφορά καταστάσεις πολιτισμικές, πνευματικές και καλλιτεχνικές που δεν έχουν ξεκάθαρη κεντρική ιεράρχηση ή οργανωτικές αρχές, και που εμπεριέχουν ακραία πολυπλοκότητα, αντιφάσεις, ασάφεια, διαφορετικότητα, και αλληλοσυνδετικότητα ή αλληλοπαρέμβαση. <http://www.georgetown.edu/faculty/irvinem/technoculture/pomo.html> Σελίδα: 40

Ορισμός:

Ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα

Η ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποσοτική έρευνα επειδή δεν προϋποθέτει ότι υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια (στόχοι) για την αποτίμηση της αξίας ενός εκπαιδευτικού φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα γενικώς προσπαθεί να διερευνήσει ερμηνευτικά ένα φαινόμενο από τη σκοπιά όλων, όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό φαινόμενο που αξιολογείται.

Η αξιοποίηση της ποιοτικής έρευνας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση έγινε για πρώτη φορά από τον Robert Stake (Stake 1967, 1978 και 1991), οπότε και ονόμασε τη μέθοδο «αποκρισιακή» αξιολόγηση (responsive evaluation).

Ορισμός:

Ποιοτική εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Είναι η αξιολόγηση που διερευνά τη σημασία και κατανόηση του υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικού φαινομένου, σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των 'μετόχων', χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία που δεν εστιάζονται σε ποσοτικά δεδομένα.

«Αποκρισιακή» αξιολόγηση

Μια μορφή ποιοτικής αξιολόγησης είναι η «αποκρισιακή» (responsive) αξιολόγηση, η οποία εστιάζεται στα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μετόχων της εκπαίδευσης. Τα ενδιαφέροντα αφορούν το καθετί που οι μέτοχοι θεωρούν ότι τους απειλεί, ή κάθε τι που προσδοκούν να μετουσιώσουν. Οι προβληματισμοί αφορούν τις διεκδικήσεις των μετόχων. Τα ενδιαφέροντα και οι προβληματισμοί των μετόχων τυγχάνουν μιας πιο διευρυμένης εστίασης της αξιολόγησης, σε σχέση με τους στόχους συμπεριφοράς που συνήθως αποτελούν την κύρια εστίαση μιας ποσοτικής αξιολόγησης.

Η «αποκρισιακή» αξιολόγηση ακολουθεί συνήθως τέσσερα κύρια στάδια (Cuba & Lincoln, 1981):

- 1) Έναρξη και οργάνωση της αξιολόγησης
- 2) Προσδιορισμό των κύριων ενδιαφερόντων και προβλημάτων
- 3) Συλλογή χρήσιμων πληροφοριών
- 4) Παρουσίαση αποτελεσμάτων και προτάσεων

Κατά το **πρώτο στάδιο** ορίζονται και εντοπίζονται οι 'μέτοχοι'. Για την αξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας, π.χ., θα είναι ο Σύλλογος διδασκόντων, ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής, οι διδάσκοντες, οι μαθητές και οι γονείς, η οικεία δημοτική αρχή και ενδεχομένως κάποιοι κοινωνικοί παράγοντες της περιοχής. Σε αυτό το στάδιο ο αξιολογητής συντάσσει ένα πλάνο αξιολόγησης, το οποίο διαπραγματεύεται με τον εντολέα του. Το πλάνο περιλαμβάνει τους λόγους για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση, τι συγκεκριμένα θα αξιολογηθεί, ποια αρχεία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο αξιολογητής και πώς θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και η εχεμύθεια για όλους, όσοι θα απαντήσουν στα ερωτήματα του αξιολογητή.

Στο **δεύτερο στάδιο** ο αξιολογητής παίρνει συνέντευξη από τους μετόχους σχετικά με τα κρίσιμα ενδιαφέροντα και προβλήματα που επιθυμούν να αναδείξουν. Αυτά τα ενδιαφέροντα συνήθως περιλαμβάνουν πολλά παράπονα σχετικά με τον αποκλεισμό των μετόχων από συζητήσεις και λήψεις κρίσιμων αποφάσεων, κα-

θώς και για αλαζονικές συμπεριφορές της εξουσίας. Επίσης κρίσιμα προβλήματα αναδεικνύονται σε αυτές τις συνεντεύξεις σχετικά με το μοντέλο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας, με τη συμμετοχή των διδασκόντων στις εξωσχολικές δραστηριότητες κτλ. Είναι βέβαια φυσικό, τα ενδιαφέροντα και τα ζητήματα που αναφέρει ο καθένας μέτοχος κατά τη συνέντευξη να αντανakλούν τις αξίες που ο ίδιος ενστερνίζεται σχετικά με την παιδεία.

Στο **τρίτο στάδιο** ο αξιολογητής συλλέγει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τους προβληματισμούς και τις αξίες των μετόχων. Επίσης συλλέγει περιγραφικές πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο της αξιολόγησης και με πρότυπες προδιαγραφές με τις οποίες θα γίνει η κριτική της αξιολόγησης. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να συλλεχθούν με πολλούς τρόπους, όπως με παρατήρηση, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και σταθμισμένα τεστ.

Στο **τελευταίο στάδιο** της «αποκρισιακής» αξιολόγησης γίνεται η προετοιμασία έκθεσης των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Ο τρόπος παρουσίασης των ευρημάτων μπορεί να ακολουθήσει τον τρόπο της περιπτωσιακής μελέτης ή τον συμβατικό τρόπο μιας έρευνας. Πάντως πρέπει οπωσδήποτε να περιέχει εκτεταμένες περιγραφές των ενδιαφερόντων και προβληματισμών των μετόχων, αλλά και συζήτηση των αποτελεσμάτων με τους μετόχους.

Σε αντίθεση με την ποσοτική αξιολόγηση, ο αξιολογητής μιας «αποκρισιακής» αξιολόγησης δεν προκαθορίζει το σχεδιασμό της έρευνας στην αρχή της διαδικασίας, αλλά χρησιμοποιεί **αναδυόμενους σχεδιασμούς**, πράγμα που σημαίνει ότι ο σχεδιασμός της αξιολόγησης αλλάζει, καθώς ο αξιολογητής αποκτά νέα διαίσθηση σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μετόχων.

Η «αποκρισιακή» αξιολόγηση αποτελεί σημαντική εξέλιξη όσον αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Όμως χρειάζεται μεγάλη προσοχή, επειδή ως μέθοδος είναι πολύπλοκη. Για τον λόγο αυτό, συνιστάται να συγκροτηθεί ομάδα αξιολογητών, ώστε ο κάθε αξιολογητής να ελέγχει ανά πάσα στιγμή τους άλλους. Έτσι θα διασφαλίζεται η περιεκτική θεώρηση του αντικειμένου που αξιολογείται.

Κεφάλαιο Πέμπτο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ, ΚΡΙΤΗΡΙΑ και ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Ποια η σχέση της αξιολόγησης με τους δείκτες;
2. Ποια η σχέση ενός δείκτη με το αντίστοιχο κριτήριο μιας αξιολόγησης;
3. Ποια η διαφορά ενός ποσοτικού από έναν ποιοτικό δείκτη;
4. Περιγράψτε τη διαδικασία «ερώτημα-κριτήριο αξιολόγησης-δείκτης» σε μια αξιολόγηση.
5. Γιατί οι διεθνείς οργανισμοί καθορίζουν δείκτες για την εκπαίδευση-κατάρτιση;
6. Ποιον δείκτη θεωρείτε ως τον πλέον σημαντικό για την αξιολόγηση γενικής εκπαίδευσης; Επαγγελματικής εκπαίδευσης; Κατάρτισης;

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Δείκτες

Η ομάδα αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια αξιόπιστα δεδομένα, για να εκτιμήσει αν ένα μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής έχει πετύχει ή δεν έχει πετύχει, σε σχέση με ένα κριτήριο αξιολόγησης και ένα στόχο. Δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν με δομημένο τρόπο χρησιμοποιώντας δείκτες. Οι δείκτες προσδιορίζουν με ακρίβεια ποια δεδομένα πρέπει να συλλεχθούν (EUROPA, 2006). Οι κύριοι δείκτες αξιολόγησης είναι εκείνοι που σχετίζονται με κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προσδιορίζουν τα δεδομένα που απαιτούνται να συλλεχθούν, ώστε να γίνει μια εκτίμηση βασισμένη σε αυτά τα κριτήρια. Ένας δείκτης μπορεί να δημιουργηθεί ειδικά για μια αξιολόγηση (ad hoc δείκτης) και να μετρηθεί με κάποια μέθοδο (ενδεχόμενα μέσω ερωτηματολογίου). Αλλά θα μπορούσε να αντληθεί από μια βάση δεδομένων παρατηρητηρίου, από πλαίσιο αξιολόγησης επιδόσεων ή από στατιστικές πηγές.

Ένας δείκτης μπορεί να είναι ποιοτικός ή ποσοτικός. Ο ποιοτικός δείκτης έχει τη μορφή πρότασης η οποία πρέπει να επιβεβαιωθεί από τη συλλογή των δεδομένων (π.χ. 'οι γονείς πρέπει να μπορούν να επιλέγουν το δημόσιο σχολείο που θα πάνε τα παιδιά τους').

Ο ποσοτικός δείκτης στηρίζεται σε μία διαδικασία μέτρησης (π. χ. 'αριθμός εκπαιδευτικών με παιδαγωγική κατάρτιση'). Ο βασικός δείκτης αναδύεται άμεσα από τη διαδικασία μέτρησης. Μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί για να υπολογιστούν πιο σύνθετοι δείκτες (ποσοστά, λόγοι), όπως 'κόστος ανά μαθητή' ή 'αριθμός εκπαιδευτικών με παιδαγωγική κατάρτιση ανά 1000 μαθητές γυμνασίου'.

Οι δείκτες μπορούν να ταξινομούνται σε κατηγορίες: είσοδοι, έξοδοι, αποτελέσματα ή επιπτώσεις.

Ορισμός:

Ο Δείκτης αξιολόγησης περιγράφει λεπτομερώς τις απαιτούμενες πληροφορίες για να απαντηθεί το ερώτημα της αξιολόγησης, σύμφωνα με το επιλεγμένο κριτήριο αξιολόγησης.

Από την ερώτηση της αξιολόγησης στον δείκτη

Το **κριτήριο αξιολόγησης** (*judgment criterion*) (επίσης ονομάζεται και **αιτιολογημένο κριτήριο αξιολόγησης**) καθορίζει ένα ζήτημα της αξιολογούμενης παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει την αξιολόγηση της αξίας της, ώστε να απαντηθεί το **ερώτημα** της αξιολόγησης. Για παράδειγμα:

Ερώτημα αξιολόγησης: Σε ποιο βαθμό έχει βελτιωθεί η δυνατότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να αξιοποιεί νέες τεχνολογίες σε δημόσια δημοτικά σχολεία;

Το αντίστοιχο κριτήριο αξιολόγησης είναι:

Κριτήριο αξιολόγησης: Δυνατότητα των δημόσιων δημοτικών σχολείων να κάνουν χρήση νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμά τους, με ικανοποιητική ποιότητα;

Το κριτήριο αξιολόγησης δίνει σαφή ένδειξη θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος και εστιάζει την ερώτηση στο πιο σημαντικό σημείο για την εκτίμηση της απάντησης. Όμως το κριτήριο αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να είναι απόλυτα ακριβές. Για παράδειγμα, στην παραπάνω περίπτωση ο όρος «ικανοποιητική ποιότητα» θα μπορούσε να καθοριστεί αλλού (στο στάδιο του δείκτη).

Το κριτήριο αξιολόγησης δεν πρέπει να προδίδει την ερώτηση. Π.χ. στο προηγούμενο παράδειγμα μπορούν να θεωρηθούν δύο κριτήρια εκτίμησης:

- Δυνατότητα των δημόσιων δημοτικών σχολείων να κάνουν χρήση νέων τεχνολογιών, με ικανοποιητική ποιότητα.
- Αριθμός παιδιών που αποφοίτησαν από δημόσια δημοτικά σχολεία και μπορούν να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες.

Το πρώτο κριτήριο αξιολόγησης είναι πιστό στο ερώτημα της αξιολόγησης, ενώ το δεύτερο όχι τόσο, διότι αφορά την επιτυχία των παιδιών να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και όχι τη δυνατότητα των σχολείων να αξιοποιούν νέες τεχνολογίες στο πρόγραμμά τους.

Τα περισσότερα ερωτήματα αξιολόγησης έχουν σκοπό (τι θα αξιολογηθεί) και κριτήριο αξιολόγησης (ο τρόπος εκτίμησης). Επομένως είναι χρήσιμο για τους αξιολογητές να διατυπωθεί η σκοπιμότητα της ερώτησης.

Ορισμός:

Το **κριτήριο αξιολόγησης** δίνει σαφή ένδειξη θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος και εστιάζει την ερώτηση της αξιολόγησης στο πιο σημαντικό σημείο για την εκτίμηση της απάντησης.

Ο τρόπος μετάβασης από το κριτήριο αξιολόγησης στον δείκτη αναδύεται από τον ορισμό του δείκτη, δηλαδή ότι ο δείκτης περιγράφει λεπτομερώς τις απαιτούμενες πληροφορίες για να απαντηθεί το ερώτημα της αξιολόγησης.

λόγησης σύμφωνα με το επιλεγμένο κριτήριο αξιολόγησης (ό.π.). Για παράδειγμα, ένας δείκτης που αντιστοιχεί στο κριτήριο αξιολόγησης του προηγούμενου παραδείγματος είναι:

Δείκτης: Ο αριθμός εκπαιδευτικών ειδικά καταρτισμένων να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες με ικανοποιητική ποιότητα, ανά 1000 παιδιά ηλικίας δημοτικής εκπαίδευσης.

Ο δείκτης πρέπει να αντιστοιχεί στο κριτήριο αξιολόγησης. Συνεχίζοντας το παραπάνω παράδειγμα θεωρούμε τους παρακάτω δύο δείκτες:

Ο αριθμός εκπαιδευτικών ειδικά καταρτισμένων στις νέες τεχνολογίες, ανά 1000 παιδιά ηλικίας δημοτικής εκπαίδευσης.
Ποσοστά μαθητών με γνώσεις στις νέες τεχνολογίες, που αποφοιτούν από δημόσια δημοτικά σχολεία.

Ο πρώτος δείκτης αντιστοιχεί πιστά, επειδή περιγράφει ένα ουσιώδες στοιχείο του κριτηρίου αξιολόγησης. Ο δεύτερος δείκτης είναι λιγότερο πιστός, επειδή δεν αντανakλά το στοιχείο «με ικανοποιητική ποιότητα» του κριτηρίου αξιολόγησης.

Ο δείκτης πρέπει να οριστεί χωρίς ασάφειες και να είναι κατανοητός το ίδιο από όλα τα μέλη της ομάδας αξιολόγησης. Για το παραπάνω παράδειγμα είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί τι εννοείται με το «ειδικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί». Αυτό μπορεί να γίνει με την παραπομπή σε έναν υπάρχοντα ορισμό, ή να προταθεί ένας ορισμός που είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβής χωρίς καμία ασάφεια.

Δείκτες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος

Ο Ψαχαρόπουλος προτείνει τους εξής 5 δείκτες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος (Psacharopoulos, 1995):

- 1) Κόστος ανά μαθητή κατά επίπεδο εκπαίδευσης και κατά τύπο προγράμματος.
- 2) Πρόσπτωση του ποιος πληρώνει και ποιος ωφελείται από τις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία.
- 3) Βαθμολογικές επιδόσεις μαθητών, κατά τάξη και κατά μάθημα.
- 4) Παρακολούθηση των στοιχείων που αφορούν την έξοδο του σχολικού συστήματος σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας (μισθοί αποφοίτων κατά επίπεδο εκπαίδευσης, ανεργία των νέων, χρόνος μέχρι την εύρεση της πρώτης δουλειάς για πρόσφατους απόφοιτους).
- 5) Δομές κινήτρων για τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων, π.χ. αξιοκρατικό μισθολόγιο αποφοίτων, επαγγελματικά δικαιώματα κ. ά. (ό.π., σ. 103).

Σχεδόν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί που μελετούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση (UNESCO, OECD, ILO, WORLD BANK, CEDEFOP, ETF) ορίζουν δείκτες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά, οι δείκτες που προτείνονται από την UNESCO για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών συστημάτων ταξινομούνται με τέσσερις διαστάσεις:

- 1) Σχέδια πολιτικής και προγράμματα,
- 2) χρηματοδότηση και διοίκηση,
- 3) συμμετοχή, και
- 4) πρόσβαση, ολοκλήρωση σπουδών και ποιότητα. Ακολουθεί στην επόμενη σελίδα η ανάλυση σε σχέση με εισόδους, διαδικασίες και εξόδους του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (UNESCO 2007)				
	ΣΧΕΔΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ & ΔΙΟΙΚΗΣΗ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΠΡΟΣΒΑΣΗ, ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑ
ΕΙΣΟΔΟΙ	1. ΠΟΛΙΤΙΚΗ 2. ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 3. ΟΡΓΑΝΩΣΗ	1. ΔΙΑΧΥΣΗ ΕΞΟΥΣΙΑΣ 2. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΕΣ 3. ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ	1. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟΝ ΔΙΑΛΟΓΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ 'ΜΕΤΟΧΩΝ' ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ 2. ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ	1. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	4. ΣΧΕΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ 5. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ 6. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	4. ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΠΙΚΩΝ ΠΟΡΩΝ 5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ 6. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΠΡΟΫΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ 7. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΟΠΤΕΙΑ	3. ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗ & ΔΙΚΤΥΩΣΗ 4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	2. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ 3. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΝΤΩΝ 4. ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΒΑΣΙΜΟΤΗΤΑΣ
ΕΞΟΔΟΙ	7. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΘΕΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 8. ΛΟΓΟΔΟΣΙΑ 9. ΕΞΟΥΣΙΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	8. ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΤΗΤΑ ΠΟΡΩΝ ΣΕ ΤΟΠΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ 9. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ 'ΜΕΤΟΧΩΝ' ΣΤΙΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ	5. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΟΥ ΤΟΜΕΑ 6. ΕΠΙΡΡΟΗ 'ΜΕΤΟΧΩΝ' ΣΤΗΝ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΡΩΝ 7. ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ 'ΜΕΤΟΧΩΝ' ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΠΙΤΕΥΞΕΩΝ 6. ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ 7. ΙΣΟΤΗΤΑ

Κεφάλαιο Έκτο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Ποια η αξία της «ανατροφοδοτικής» αξιολόγησης για έναν εκπαιδευτικό;
2. Ποια η διαφορά της αξιολόγησης μάθησης από την πιστοποίηση μάθησης;
3. Τι είναι οι «αυθεντικές» μετρήσεις μάθησης;
4. Ποια η διαφορά της πιστοποίησης με βάση τον χρόνο και της πιστοποίησης με βάση κριτήρια;
5. Τι σημαίνει εγκυρότητα της αξιολόγησης μάθησης;
6. Τι σημαίνει δομική εγκυρότητα της αξιολόγησης μάθησης;
7. Τι σημαίνει αξιοπιστία της αξιολόγησης μάθησης;
8. Τι σημαίνει αντικειμενικότητα της αξιολόγησης μάθησης;
9. Ποια η σημασία της διάκρισης σε ένα τεστ ή διαγώνισμα;
10. Ποια η σημασία της περιεκτικότητας σε ένα τεστ ή διαγώνισμα;
11. Ποια η σημασία της πρακτικότητας σε ένα τεστ ή διαγώνισμα;

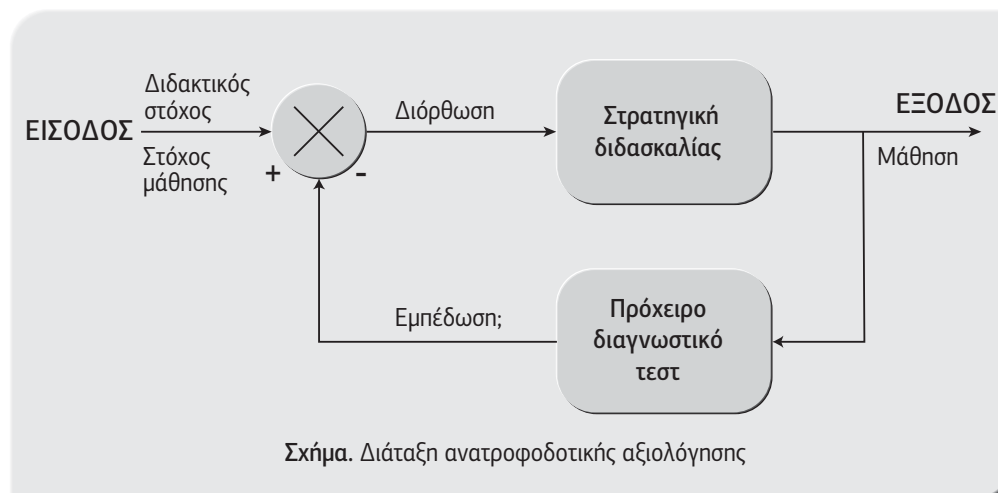
Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της μάθησης έχει δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι διαγνωστική και αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο διδάσκων μπορεί να παρακολουθεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, ώστε να προσαρμόζει τη στρατηγική του ανάλογα. Για παράδειγμα, αν τα πρόχειρα διαγνωστικά τεστ που εφαρμόζει δείχνουν ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν έχει κατανοήσει επαρκώς ένα γνωστικό αντικείμενο, τότε μπορεί να καταφύγει σε επαναλήψεις ή σε περισσότερο οικείους συσχετισμούς εμπέδωσης της ύλης, ή να επιβραδύνει τον ρυθμό κάλυψης της ύλης κτλ. Τα διαγνωστικά τεστ, που συνήθως είναι πρόχειρα και βραχείας διάρκειας (10-15 λεπτών), προσφέρουν στον διδάσκοντα την κατάλληλη **τρέχουσα** 'ανατροφοδότηση' του αποτελέσματος της διδασκαλίας. Για τον λόγο αυτό, αυτή η διάσταση της αξιολόγησης αναφέρεται ως «ανατροφοδοτική» αξιολόγηση της μάθησης.

Ορισμός:

«Ανατροφοδοτική» αξιολόγηση της μάθησης.

Είναι η πρόχειρη διαγνωστική αξιολόγηση που εφαρμόζει ο διδάσκων σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια του διδακτικού έτους (ή εξαμήνου), με σκοπό να βελτιώνει σταδιακά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.



Η δεύτερη διάσταση της αξιολόγησης της μάθησης αφορά τη **μέτρηση** της μάθησης, η οποία συνήθως καταλήγει στην τελική βαθμολογία των μαθητών. Η μέτρηση αυτή είναι γνωστή και ως **πιστοποίηση** της μάθησης, με την έννοια ότι πιστοποιεί τη μερική (προόδου) ή συνολική επίδοση (απόλυσης) του μαθητή σε ένα συγκεκριμένο μάθημα ή πρόγραμμα κατάρτισης. Η αξιολόγηση-πιστοποίηση της μάθησης εφαρμόζεται είτε με βάση τη **χρονική διάρκεια** του μαθήματος ή του προγράμματος (time-based), οπότε ο αξιολογητής του μαθητή είναι ο ίδιος ο διδάσκων, είτε με βάση **πρότυπα κριτήρια** (criterion reference), οπότε η αξιολόγηση δεν ελέγχεται από τον διδάσκοντα αλλά από μια εξωτερική ανεξάρτητη διαδικασία (βλέπε ΙΕΚ, International Baccalaureat, SAT κ.ά.).

Ορισμός:

Η πιστοποίηση της μάθησης αφορά τη συστηματική τμηματική ή συνολική μέτρηση της επίδοσης του κάθε μαθητή σε ένα μάθημα ή πρόγραμμα κατάρτισης, είτε υποκειμενικά από το διδάσκοντα είτε με βάση πρότυπα κριτήρια επίδοσης που αφορούν εξωτερικές (εκτός σχολείου) διαδικασίες αξιολόγησης.

Οι αποτελεσματικές μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνουν τη μέτρηση εκείνης της μάθησης που διατηρεί την αξία της **πέραν της σχολικής τάξης** και που σημαίνει κάτι για τον μαθητή. Συμβατικά σχήματα αξιολόγησης (τεστ πολλαπλών απαντήσεων, ερωτήσεις με μονοσήμαντες απαντήσεις, ανοικτές ερωτήσεις κτλ.) μετρούν “τι ξέρει” ο κατάρτιζόμενος και πολύ λίγο “**τι ξέρει να κάνει**” ή πώς μπορεί να εφαρμόσει αυτό που έμαθε στην “πράξη”. **Αυθεντικές (contextual) μετρήσεις** μάθησης ζητούν από τον εκπαιδευόμενο να επιδείξει ικανότητα εφαρμογής της γνώσης, εκτελώντας κάποιο έργο. Στην περίπτωση της κατάρτισης οι κατάρτιζόμενοι αξιολογούνται με κριτήρια “εδώ και τώρα” εκτέλεσης μιας εργασίας, όπως σε πραγματικό (αυθεντικό) χώρο δουλειάς. Μερικά αυθεντικά σχήματα αξιολόγησης, είναι η παρατήρηση επίδειξης, το “πορτφόλιο”, η διατήρηση από το μαθητή ημερολογίου, η συστηματική παρακολούθηση (shadowing) του μαθητευόμενου όταν εκτελεί ένα έργο, και η αλληλο-βαθμολόγηση ανάμεσα στους συμμαθητές.

Πάντως όλες οι αποτελεσματικές μέθοδοι αξιολόγησης προσφέρουν ευκαιρίες για περαιτέρω συμπληρωματική μάθηση. Οι Marlow and Page (1998) προτείνουν ότι, για να κατασκευάσει κανείς εργαλεία μέτρησης που προωθούν τον μαθητή πέραν της απομνημόνευσης και της αναγνώρισης εννοιών, κάθε αξιολόγηση πρέπει να δομηθεί έτσι, ώστε:

- να είναι, όσο το δυνατόν, μια συνεχής διαδικασία η οποία αποτελεί μέρος της διδασκαλίας και δεν εφαρμόζεται αποκομμένα από αυτήν,
- να συνδέεται άμεσα με τη μάθηση και να ξεκινά πριν ή ταυτόχρονα με την παρουσίαση του διδακτικού υλικού,
- να ζητά από τους μαθητές περισσότερα από μια απλή αποστήθιση,
- οι ερωτήσεις των μαθητών, τουλάχιστον μερικώς, να προωθούν τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Ωστόσο, προτείνεται ο σχεδιασμός του σχήματος αξιολόγησης να συνδυάζει με τον καλύτερο τρόπο ορισμένα σχήματα και στιλ αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά σε κάποιο δεδομένο περιβάλλον μάθησης. Η αξιολόγηση πρέπει να επιτρέπει και στα δύο μέρη, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, να διαμορφώσουν έναν κατάλογο καλών επιδόσεων αλλά και αδυναμιών, όσον αφορά την επάρκεια σε γνώσεις και δεξιότητες, με βάση τις οποίες, στη συνέχεια, θα καταστεί εφικτός ο σχεδιασμός του επόμενου σταδίου μάθησης για τους μαθητές.

Θεωρία των εξετάσεων

Οι εξετάσεις γενικά, για να θεωρηθούν καλές, πρέπει να είναι 'έγκυρες', 'αξιόπιστες', 'αντικειμενικές' 'περιεκτικές' και 'πρακτικές'. Από αυτά τα κριτήρια για την ποιότητα των εξετάσεων το πλέον σημαντικό είναι η **εγκυρότητα** (Bott, 1995).

ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ

Ορισμός:

Η **εγκυρότητα εξέτασης** μετράει το βαθμό στον οποίο η εξέταση ή κάθε ένα από τα εξεταστικά θέματα μετρούν αυτό που **πρέπει να μετρήσουν**. Αυτό το κριτήριο αξιολόγησης εξετάσεων λέγεται **εγκυρότητα περιεχομένου**.

Για να είναι ολόκληρο το τεστ έγκυρο, **κάθε** εξεταστικό θέμα που αυτό περιλαμβάνει πρέπει να σχετίζεται άμεσα με έναν αντίστοιχο διδακτικό στόχο, αν πρόκειται για εξετάσεις εκπαίδευσης, ή με ένα επαγγελματικό καθήκον ή έργο, αν πρόκειται για επαγγελματικές εξετάσεις.

Άλλοι λόγοι που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την εγκυρότητα εξετάσεων είναι ο τρόπος με τον οποίο διενεργούνται οι εξετάσεις, η φυσική και συγκινησιακή κατάσταση των εξεταζόμενων και η ποιότητα της διδασκαλίας, αν πρόκειται για εξετάσεις κατάρτισης. Για παράδειγμα, κάποια τεστ που περιέχουν πάρα πολλές και λεπτομερείς οδηγίες ή ερωτήσεις, συχνά δεν είναι έγκυρα επειδή μετρούν κυρίως την αναγνωστική ικανότητα του εξεταζόμενου και όχι τόσο τη γνώση του ή τη δεξιότητά του για το θέμα.

Πολλά τεστ δεν είναι έγκυρα επειδή μετρούν ικανότητα απομνημόνευσης και όχι **εφαρμογής της γνώσης**. Η απομνημόνευση γεγονότων και η ικανότητα εφαρμογής της γνώσης είναι δύο τελείως διαφορετικά πράγματα. Επίσης ένα τεστ πρέπει να μετράει μάθηση ή επάρκεια σχετικά με ένα γνωστικό αντικείμενο. Αν περιέχει τέτοιου είδους ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να απαντηθούν από έναν ευφυή εξεταζόμενο που δεν κατέχει το γνωστικό αντικείμενο, τότε το τεστ μετράει τη γενική ευφυΐα και όχι την επάρκεια στο συγκεκριμένο αντικείμενο και επομένως δεν είναι έγκυρο. Ή αν το τεστ χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο και είναι δυσνόητο από άτομα που δεν έχουν πλούσιο λεξιλόγιο ή δεν μπορούν να κατανοήσουν με ευκολία μεγάλες και συντακτικά σύνθετες προτάσεις, τότε δεν έχει αυτό που λέγεται **δομική εγκυρότητα**.

Ορισμός:

Η **δομική εγκυρότητα** αφορά τη δόμηση του περιεχομένου των εξεταστικών θεμάτων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η ερώτηση να μην περιέχει διφορούμενες διατυπώσεις ούτε να προβληματίζει γλωσσικά ή συντακτικά τον εξεταζόμενο, αλλά να είναι λιτή, πλήρως κατανοητή και σαφής.

Συνοπτικά, πρέπει να ληφθεί ότι ένα τεστ είναι έγκυρο όταν το κάθε εξεταστικό θέμα που περιέχει είναι έγκυρο, κυρίως ως προς τη συνάφειά του με ένα διδακτικό ή μαθησιακό στόχο. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εγκυρότητα ενός τεστ περιλαμβάνουν: το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, τη δυσκολία στην απομνημόνευση, τον χρόνο αντίδρασης (νοτική επεξεργασία), το περιορισμένο λεξιλόγιο, και τη φυσική ή συναισθηματική υστέρηση.

ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η αξιοπιστία των εξετάσεων σχετίζεται με τη σταθερότητα και συνέπεια των αποτελεσμάτων κάθε φορά που αυτές διενεργούνται, θεωρώντας ότι συνθήκες οι εξεταζόμενοι κάθε φορά έχουν το ίδιο επίπεδο ικανοτήτων, την ίδια περίπου προετοιμασία και διαγωνίζονται κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Η αξιοπιστία δεν είναι εύκολο να διασφαλιστεί, ιδιαίτερα την πρώτη φορά που γίνονται οι εξετάσεις. Πάντως κάποιοι κανόνες είναι χρήσιμοι. Πρώτον, το τεστ πρέπει να είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να καλύπτει ευρύ πεδίο γνώσεων και δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών (διδακτικοί στόχοι). Δεύτερον, πρέπει να αποφεύγονται ερωτήσεις στις οποίες η σωστή απάντηση έχει μεγάλη πιθανότητα να την μαντέψει ο εξεταζόμενος. Στα πρακτικά τεστ, για παράδειγμα, είναι σημαντικό να χρησιμοποιείται όμοιος εξοπλισμός για όλους τους εξεταζόμενους. Ένα αξιόπιστο τεστ είναι ακριβές και συνεπές και μπορούμε να εμπιστευτούμε τα αποτελέσματά του.

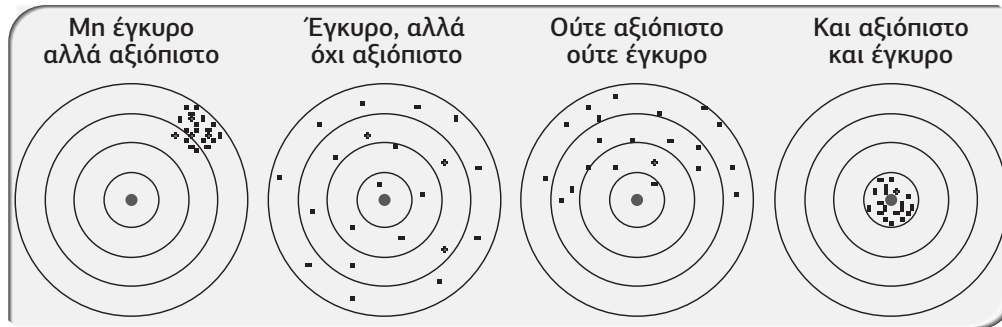
Ορισμός:

Ένα τεστ λέμε ότι είναι πολύ **αξιόπιστο**, όταν κάθε φορά μετράει σταθερά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, οι δε παράγοντες που επηρεάζουν την βαθμολογία την επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό κάθε φορά που δίνεται το τεστ.

Η αξιοπιστία του τεστ συνδέεται στενά με την εγκυρότητά του. Αν το τεστ είναι έγκυρο, πρέπει να είναι αξιόπιστο. Δηλαδή, αν το τεστ μετράει αποτελεσματικά αυτό που πρέπει να μετρήσει, τότε του αναγνωρίζεται ακρίβεια και συνέπεια (σταθερότητα). Ωστόσο δεν πρέπει κανείς να ξεχνά ότι ένα πολύ αξιόπιστο τεστ θα μπορούσε να μην είναι έγκυρο. Μπορεί να μετράει με ακρίβεια και συνέπεια κάποιο φαινόμενο, αλλά το φαινόμενο αυτό να μην είναι το φαινόμενο που πραγματικά θέλουμε να μετρήσουμε.

Η έκταση του τεστ, η σαφήνεια και η αντικειμενικότητα των θεμάτων, η απλότητα των διευκρινήσεων και οδηγιών, και η αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης είναι όλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αξιοπιστία. Η αξιοπιστία ενός τεστ γενικώς αυξάνεται, όταν αυξηθεί η έκτασή του. Όσο πιο πολλές είναι οι απαντήσεις των εξεταζόμενων τόσο πιο αυξημένη είναι η αξιοπιστία του τεστ. Όσο πιο μειωμένες είναι οι πιθανότητες να μαντέψουν οι εξεταζόμενοι κάποιες απαντήσεις τόσο μεγαλύτερη είναι η αξιοπιστία του τεστ. Την αξιοπιστία του τεστ αυξάνουν επίσης και οι σαφείς και ακριβείς οδηγίες.

Σχήμα 1. Απεικόνιση των εννοιών ‘εγκυρότητα’ και ‘αξιοπιστία’



(Πηγή: Trochim, 2006) <http://www.socialresearchmethods.net/kb/relandval.php>

ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ

Η αντικειμενικότητα των εξετάσεων αφορά δύο παράγοντες. Πρώτον, το βαθμό στον οποίο ένα τεστ μπορεί να βαθμολογηθεί χωρίς επηρεασμό ή την υποκειμενική κρίση του βαθμολογητή και, δεύτερον, την ερμηνεία των εξεταστικών θεμάτων από τον εξεταζόμενο. Η αντικειμενικότητα των τεστ είναι σημαντικός παράγοντας και επηρεάζει και την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Ορισμός:

Η **Αντικειμενικότητα εξετάσεων** αφορά τη βαθμολόγηση του τεστ χωρίς υποκειμενικό τρόπο και μια διατύπωση των θεμάτων κατά τρόπο αντικειμενικό, ώστε να μην επιδέχεται ερμηνεία πέραν της μιας και μοναδικής.

Υποκειμενική βαθμολόγηση

Η προσωπική κρίση του κάθε βαθμολογητή δεν πρέπει να είναι παράγοντας που επηρεάζει τη βαθμολογία ενός εξεταζόμενου. Αν το τεστ είναι αντικειμενικό, τότε, αν βαθμολογηθεί από πολλούς βαθμολογητές, πρέπει όλοι να καταλήξουν ανεξάρτητα στην ίδια βαθμολογία. Όταν δοθούν από τους συντάκτες του τεστ οι σωστές απαντήσεις σε κάθε θέμα, δεν πρέπει να υπάρχει η παραμικρή αμφιβολία από τους βαθμολογητές αν μια απάντηση είναι σωστή ή λάθος, ή μερικώς σωστή ή μερικώς λάθος. Για αυτό το λόγο οι ανοικτές ερωτήσεις, που πρέπει να απαντηθούν με εκτεταμένο γραπτό κείμενο από τον εξεταζόμενο, δημιουργούν μεγάλο πρόβλημα στην αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης και πρέπει να αποφεύγονται όσο είναι δυνατόν.

Η ερμηνεία του εξεταζόμενου

Ο δεύτερος παράγοντας της αντικειμενικότητας, που είναι εξίσου σημαντικός με τον πρώτο, αλλά, επειδή είναι πιο δύσκολος για αυτό το λόγο συνήθως αγνοείται, αφορά τον τρόπο με τον οποίο ο εξεταζόμενος ερμηνεύει τα θέματα του τεστ. Όταν τα θέματα είναι προσεκτικά διατυπωμένα δεν επιδέχονται πέραν **της μιας και μόνο ερμηνείας** από εξεταζόμενους που είναι σωστά προετοιμασμένοι. Με άλλα λόγια, κάθε θέμα του τεστ πρέπει ουσιαστικά να σημαίνει το ίδιο σε διαφορετικούς εξεταζόμενους που γνωρίζουν το σχετικό αντικείμενο. Αυτό δεν είναι εύκολο να επιτευχθεί. Μερικοί εξεταζόμενοι συνήθως έχουν την τάση να διαβάζουν στο θέμα πράγματα τα οποία δεν υπήρχαν στην πρόθεση του συντάκτη του τεστ. Αυτοί είναι που συνήθως διακόπτουν τη διαδικασία και ζητούν από τους επιβλέποντες διευκρινήσεις. Πάντως, όσο προσεγγμένο και κα-

λό και αν είναι ένα τεστ, πάντα θα υπάρχουν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις. Αυτό βέβαια επηρεάζει την αντικειμενικότητα της εξέτασης.

Κατά τη σύνταξη ενός τεστ, ο συντάκτης των θεμάτων πρέπει να σκέπτεται συνεχώς και να προνοεί πιθανές αντιδράσεις ή ερμηνείες των εξεταζόμενων. Όταν ακολουθεί αυτή την τακτική, θα του είναι πιο εύκολο να εντοπίζει και να διορθώνει, κατά τον προληπτικό έλεγχο του τεστ, κάποιες αδυναμίες ορισμένων θεμάτων, και έτσι θα μάθει να αποφεύγει κατά τη δημιουργία του τεστ διφορούμενα ή ασαφή θέματα.

ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Ένα καλό τεστ επιτυγχάνει **θετική διάκριση**, όταν ξεχωρίζει τους εξεταζόμενους που έχουν προετοιμαστεί σωστά και έχουν αποκτήσει την απαιτούμενη γνωστική επάρκεια από εκείνους που δεν την έχουν. Η ικανότητα του τεστ να κάνει αυτή τη διάκριση είναι σημαντική, όταν στοχεύει να καθορίσει ποιοι από τους εξεταζόμενους πρέπει να πιστοποιηθούν. Για να έχει ένα τεστ αυτή την ικανότητα, πρέπει να πληροί τρεις προϋποθέσεις:

1. Οι βαθμολογίες που θα προκύψουν πρέπει να κυμαίνονται σε ένα ευρύ πεδίο βαθμών (από το άριστα μέχρι τον απορριπτικό βαθμό).
2. Το τεστ πρέπει να περιλαμβάνει θέματα με πολλά επίπεδα δυσκολίας, ώστε τα πολύ δύσκολα θέματα να απαντηθούν μόνο από τους εξεταζόμενους που έχουν επάρκεια σε ανώτατο βαθμό και τα πολύ εύκολα θέματα να απαντηθούν από όλους.
3. Κάθε θέμα πρέπει να κάνει διάκριση μεταξύ των πολύ καλά προετοιμασμένων εξεταζόμενων από εκείνους που έχουν ελλιπή ή καθόλου προετοιμασία. Κάθε θέμα πρέπει να το χάνουν συχνότερα οι ελλιπώς προετοιμασμένοι παρά οι καλά προετοιμασμένοι. Αν σε κάποιο θέμα οι καλά προετοιμασμένοι αποτυγχάνουν εξίσου συχνά με τους ελλιπώς προετοιμασμένους, τότε το θέμα αυτό δε μετράει επάρκεια προς τη θετική κατεύθυνση. Το ίδιο συμβαίνει, όταν λόγω άγνοιας του θέματος η πιθανότητα σωστής απάντησης είναι μεγαλύτερη από την πιθανότητα η σωστή απάντηση να δοθεί από κάποιον που γνωρίζει το θέμα καλά.

ΠΕΡΙΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η περιεκτικότητα έχει σχέση με την έκταση του τεστ, ώστε να περιέχει τον κατάλληλο αριθμό θεμάτων που καλύπτουν ικανοποιητικά το γνωστικό πεδίο (εκπαίδευση) ή τα επαγγελματικά καθήκοντα του επαγγέλματος (κατάρτιση). Αν αξιολογεί κανείς ένα εστιατήριο, δεν είναι λογικό να δοκιμάσει όλα τα φαγητά που περιλαμβάνονται στο μενού; Έτσι ένα περιεκτικό τεστ πρέπει να έχει **ένα τουλάχιστον θέμα για κάθε διδακτικό στόχο**, αν πρόκειται για εκπαίδευση, ή για κάθε επαγγελματικό καθήκον, αν πρόκειται για επαγγελματικές εξετάσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις μόνο, όταν το περιεχόμενο εκπαίδευσης ή του επαγγέλματος είναι πολύ μεγάλο, εφαρμόζεται η **δειγματοληπτική επιλογή θεμάτων κατά θεματικές ενότητες**, εις βάρος φυσικά της αξιοπιστίας του τεστ.

Ένα τεστ για να είναι έγκυρο πρέπει να είναι περιεκτικό. Πρέπει να έχει ικανοποιητικό αριθμό θεμάτων, ώστε να μετράει αποτελεσματικά αυτό που πρέπει να μετρήσει. Αυτό είναι πιο εύκολο να ειπωθεί από το να επιτευχθεί. Δυστυχώς δεν υπάρχει κάποιος «μπούσουλας» που να μας δίνει απάντηση στο πότε ένα τεστ είναι ικανοποιητικά περιεκτικό. Αυτό επαφίεται στην κρίση του συντάκτη. Το ερώτημα που πρέπει να κάνει στον εαυτό του, όταν ολοκληρώνει το σχεδιασμό του τεστ, είναι: 'είναι το τεστ ικανοποιητικά περιεκτικό, ώστε να μετρήσει αυτό που στοχεύουμε να μετρήσουμε;'

ΠΡΑΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η πρακτικότητα περιγράφει τον βαθμό στον οποίο το τεστ είναι αξιοποιήσιμο. Αυτό περιλαμβάνει την ανα-

γνωσιμότητά του, την ευκολία να εφαρμοστεί και να βαθμολογηθεί, και τον χρόνο, τα υλικά, τον εξοπλισμό, το κόστος και το προσωπικό που απαιτούνται για την εφαρμογή του. Τεστ που δύσκολα αναπαράγονται ή που έχουν παράλογες απαιτήσεις σε χρόνο και προσωπικό δεν είναι πρακτικά.

Πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στη θεώρηση εκείνων των χαρακτηριστικών του τεστ που το καθιστούν εύχρηστο και εύκολο στη βαθμολόγηση. Το τεστ πρέπει να σχεδιαστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το κάθε θέμα να είναι διαπραγματεύσιμο στον ελάχιστο δυνατό χρόνο και να μπορεί να βαθμολογηθεί γρήγορα και αποδοτικά.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΕΛΕΤΕΣ

1. Η ποιότητα του ελληνικού σχολείου όπως αυτή αντανakλάται από τον προϋπολογισμό του: Κριτική θεώρηση.
2. Αναζήτηση της θεωρητικής προσέγγισης της ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.
3. Ο ρόλος των «μετόχων» στην ελληνική εκπαιδευτική αξιολόγηση.
4. Δημιουργία 'επαγγελματικού προφίλ για μια ειδικότητα του ΕΠΑΛ με τη μέθοδο 'ανίχνευσης αναγκών', με σκοπό την ανάπτυξη προγράμματος σπουδών.
5. Θεώρηση δεικτών για την αξιολόγηση του σχολικού προγράμματος επαγγελματικού προσανατολισμού.
6. Σχεδιασμός 'αυθεντικής (contextual)' αξιολόγησης για την αξιολόγηση μαθητών σε ένα μάθημα του μηχανολογικού τομέα του ΕΠΑΛ.
7. Κριτική θεώρηση του μοντέλου πιστοποίησης αποφοίτων ΙΕΚ σε σχέση με την εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα της διαδικασίας και του περιεχομένου των τεστ.
8. Κριτική θεώρηση του μοντέλου πιστοποίησης επάρκειας της αγγλικής γλώσσας που εφαρμόζει το Υπ. Παιδείας.

Βιβλιογραφία Μέρους II

P. A. Bott (1995). *Testing and Assessment in Occupational and Technical Education*. Allyn and Bacon, Boston MA. (USA).

CEDEFOP (2011). *Evaluation for improving student outcomes: Messages for quality assurance policies*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

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

EUROPA (2006). *Evaluation. From questions to indicators*.
http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/methods/mth_qci_en.htm

Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P. (1996). *Educational Research-An Introduction* (Sixth Edition). Longman: White Plains, N.Y.

Merriam, S. B. and Associates. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. SF, CA: Jossey-Bass; p. 6.

Morrison, J.H. (1976). *Determining Training Needs*. In R.L. Craig (Ed.), *Training & Development Handbook* (2nd Edition) (p.9-1). N.Y.: McGraw-Hill.

Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage: London.

Provus, M. (1971). *Discrepancy Evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.

Psacharopoulos, G. (1995). "Using Evaluation Indicators to Track the Performance of Education Programs" in *Evaluating Country Development Programs: New Approaches for a New Agenda*, (R. Picciotto and R. Rist Eds.). Jossey-Bass Publishers: San Francisco.

Sanders, J. R. (Chair) (1994). *The Program evaluation Standards* (2nd Edition). The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. Thousand Oaks, CA: Sage.

Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. In E.R. House (Ed.), *School evaluation: The Politics and Process* (pp.319-328). Berkeley, CA: McCutchan.

Stake, R.E. (1991). Retrospective on "The countenance of educational evaluation," In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At quarter century* (pp.67-68). Chicago: University of Chicago Press. Trochim (2006).
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/relandval.php>

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education* 360. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R.W. (1991). General Statement on Program Evaluation. In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (Eds.), *Evaluation and Education: At quarter century, Ninetieth yearbook of the National Society for the study of Education: Part II* (pp. 3-17). Chicago: NSSE.

UNESCO (2007). *Educational Governance at Local Level: Policy Paper and Evaluation Guidelines*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. p.54.



ΜΕΡΟΣ III: ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Κεφάλαιο Έβδομο

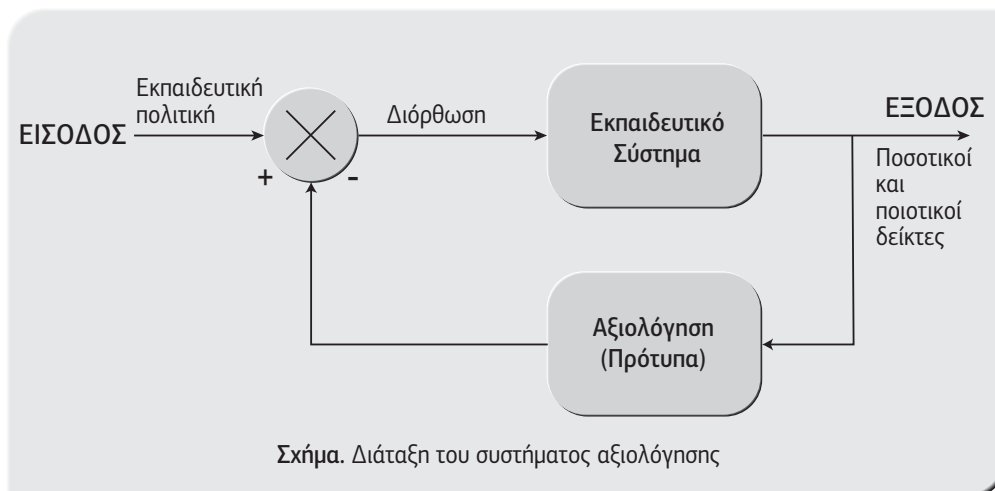
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Τι είναι εκπαιδευτική πολιτική;
2. Ορίσατε είσοδο, έξοδο, ανατροφοδότηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα και περιγράψτε τη σχέση τους με την αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής.
3. Ποια είναι η θεωρία της 'ορθολογικής' εκπαιδευτικής πολιτικής;
4. Ποια είναι τα στάδια χάραξης και εφαρμογής μιας ορθολογικής εκπαιδευτικής πολιτικής;
5. Ποια είναι η θεωρία της 'κλιμακούμενης-διαδραστικής' εκπαιδευτικής πολιτικής;
6. Πώς συγκρίνεται η ορθολογική με την κλιμακούμενη-διαδραστική εκπαιδευτική πολιτική;
7. Σε ποια θεωρία κατατάσσεται η διαδικασία χάραξης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα;
8. Τι είναι το 'πλαίσιο συνασπισμού συνηγόρων' και πώς σχετίζεται με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής;
9. Ποια είναι τα στάδια του κύκλου χάραξης και εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής;

Σύστημα εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Το 'σύστημα' της αξιολόγησης της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί με τη μορφή ενός απλουστευμένου διαγράμματος **κλειστού κύκλου**, με βάση τη θεωρία συστημάτων αυτομάτου ελέγχου. Όπως φαίνεται στη σχηματική διάταξη που ακολουθεί, η **είσοδος** του συστήματος είναι η εκπαιδευτική πολιτική με τους πολλαπλούς στόχους της, και η **έξοδος** είναι η συνισταμένη ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών που αντανακλούν τον βαθμό επίτευξης της στόχευσης της πολιτικής. Το εκπαιδευτικό σύστημα στη διάταξη αυτή είναι η διαδικασία του συστήματος και αφορά ανθρώπινους και υλικούς πόρους, προγράμματα σπουδών και μέσα διδασκαλίας, στο πλαίσιο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί το στοιχείο της **ανατροφοδότησης** του συστήματος. Ανατροφοδοτεί τα αποτελέσματα (έξοδο) και τα συγκρίνει με τους αντίστοιχους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η όποια αναντιστοιχία προκαλεί την απαιτούμενη διόρθωση των μέτρων.



Ορισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο απλούστερος είναι αυτός του Dye, ο οποίος θεωρεί ως εκπαιδευτική πολιτική «**οτιδήποτε ο υπουργός παιδείας επιλέγει να κάνει ή να μην κάνει**» (Dye, 1972). Εδώ γίνεται ξεκάθαρο ότι ο φορέας που θα αποφασίσει την πολιτική είναι κυβερνητικός φορέας. Επίσης δίνεται και η δυνατότητα της 'μη-πολιτικής'. Για παράδειγμα, μπορεί ο υπουργός και το επιτελείο του να αποφασίσει να μην επεκταθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση από 9 στα 12 έτη, επειδή οι μελέτες δείχνουν υπερβολικό κόστος/ όφελος και αυξημένη σχολική διαρροή.

Ένας δεύτερος ορισμός για την εκπαιδευτική πολιτική έχει προταθεί από τον Jenkins, ο οποίος θεωρεί ως εκπαιδευτική πολιτική «**μία δέσμη αλληλοσυσχετιζόμενων αποφάσεων που έχουν παρθεί σε μια συγκεκριμένη περίπτωση από έναν ή περισσότερους πολιτικούς συντελεστές και αφορούν την επιλογή εκπαιδευτικών στόχων και μέσων εκπλήρωσής τους, όπου οι αποφάσεις αυτές πρέπει, ως αρχή, να εντάσσονται στην αρμοδιότητα αυτών των συντελεστών**» (Jenkins, 1978). Σε αυτό τον ορισμό η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται ως **διαδικασία** στόχευσης, ενώ ο Dye την ορίζει ως **επιλογή** δράσης.

Τέλος, ένας άλλος ορισμός, πιο γενικός, προσφέρεται από τον Anderson, ο οποίος θεωρεί την εκπαιδευτική πολιτική ως «**μία σκόπιμη δρομολόγηση δράσεων από μία ή περισσότερες ομάδες συντελεστών για την αντιμετώπιση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος ή ζητήματος**» (Anderson, 1984). Εδώ προστίθενται στον ορισμό δύο έννοιες. Πρώτον ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να αφορά περισσότερες της μιας ομάδας συντελεστών που αποφασίζουν, και δεύτερον ότι η κυβερνητική δράση συνδέεται με την **ανίχνευση** ενός προβλήματος το οποίο απαιτεί μια λύση που χρησιμοποιεί την αξιολόγηση ως διαγνωστικό εργαλείο.

Ορισμός:

Εκπαιδευτική πολιτική.

Είναι η δρομολόγηση δράσεων που αντανakλούν μια δέσμη αλληλο-συσχετιζόμενων αποφάσεων που έχουν παρθεί από έναν ή περισσότερους πολιτικούς συντελεστές, σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικών στόχων και μέσων επίτευξής τους.

Θεωρία της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η θεωρία για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνει δύο βασικές προσεγγίσεις: Την πολιτική 'οπτικής των ορθολογιστών' (rationalist perspective) και την πολιτική της 'κλιμακούμενης, διαδραστικής οπτικής' (incremental, interactive perspective).

Η πολιτική της «**οπτικής των ορθολογιστών**» εφαρμόζεται ευρέως από διεθνείς οργανισμούς σε προγράμματα τεχνικής βοήθειας. Προτιμάται από αναλυτές, οικονομολόγους, προγραμματιστές και στελέχη χάραξης πολιτικής, επειδή φαίνεται να οδηγεί σε «βέλτιστες» αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές προκύπτουν από συγκρίσεις εναλλακτικών πολιτικών, οι οποίες προσδιορίζονται από διάφορα δεδομένα (Bobrow and Dryzek; 1987; Malen & Knapp, 1997; Mingat, Tan & Sosak, 2003). Αυτή η πολιτική χρησιμοποιείται ευρέως στην Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ), επειδή στοχεύει σε οικονομική απόδοση, όπου η απόδοση αφορά την εναλλακτική εκείνη ΤΕΕ που κάνει την καλύτερη χρήση υλικών και ανθρωπίνων πόρων για την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων.

Η εστίαση της πολιτικής τείνει προς τρεις άξονες:

- 1) τη δομή, διαχείριση και οργάνωση των φορέων ΤΕΕ,
- 2) την αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα, τις διδακτικές εισόδους και εξόδους, τη χρήση πόρων, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και άλλων παραγόντων που σχετίζονται με την αποδοτικότητα διδασκαλίας και προγραμμάτων, και
- 3) τη σχετική αποδοτικότητα (που εκτιμάται σε σχέση με το σχετικό κόστος) ενός σχήματος ΤΕΕ, συγκριτικά με ένα άλλο, δημιουργίας προσοντούχων σύμφωνα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Τα τυπικά στάδια της διαδικασίας της ορθολογικής πολιτικής είναι τα εξής:

- 1) εκτίμηση, αποσαφήνιση και διάγνωση του προβλήματος
- 2) εντοπισμός, οργάνωση και ανάλυση σχετικών δεδομένων
- 3) χάραξη και εξέταση εναλλακτικών πολιτικών επιλογών
- 4) χάραξη κριτηρίων αξιολόγησης και αποτίμηση επιλογών
- 5) επιλογή και εφαρμογή δοκιμαστικής πολιτικής
- 6) αξιολόγηση
- 7) προσαρμογή, τροποποίηση και πρόταση συμπερασμάτων

Η ορθολογική πολιτική προϋποθέτει ένα **σταθερό πολιτικό περιβάλλον**, ξεκάθαρη συναίνεση ως προς τους στόχους, συνεχή στήριξη από τους κοινωνικούς εταίρους, επαρκείς πόρους και τοπική επάρκεια και ικανότητα εφαρμογής της πολιτικής (Bobrow & Dryzek, 1987).

Ορισμός:

Η **ορθολογική εκπαιδευτική πολιτική** στηρίζεται σε «βέλτιστες» αποφάσεις που προκύπτουν από συγκρίσεις εναλλακτικών προτεινόμενων πολιτικών οι οποίες προσδιορίζονται από διάφορα εκπαιδευτικά δεδομένα. Προϋποθέτει ένα σταθερό πολιτικό περιβάλλον, ξεκάθαρη συναίνεση ως προς τους στόχους, συνεχή στήριξη από τους κοινωνικούς εταίρους, επαρκείς πόρους και τοπική επάρκεια και ικανότητα εφαρμογής της πολιτικής.

Μια δεύτερη κατηγορία αναλυτικών εργαλείων είναι η «**κλιμακούμενη, διαδραστική οπτική**». Πολλοί θεωρούν ότι οι γνώμες γύρω από ζητήματα πολιτικής εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από τις αξίες που ενστερνίζονται οι «**μέτοχοι**» (κοινωνικοί εταίροι) και από τις σχετικές συνθήκες που στηρίζουν τις αποφάσεις (Heck, 2004; Sabatier, 1999; Schneider & Ingram, 1997).

Οι κλιμακούμενες, «διαδραστικές» πολιτικές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τον πολύπλοκο και δυναμικό χαρακτήρα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η πολιτική, αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των κοινωνικών εταίρων με τις αξίες και τα 'πιστεύω' τους, και μετρούν προσεκτικά τη δυνατότητα εφαρμογής και συντήρησης ενός εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Κλιμακούμενη πολιτική είναι εκείνη που απευθύνεται στον ανθρώπινο παράγοντα χάραξης πολιτικής. Για παράδειγμα, ο Lindblom (1959;1979;1993), θεωρεί ότι ουσιαστικά αποτελέσματα μιας πολιτικής επιτυγχάνονται μέσω μιας διαδικασίας «αμοιβαίας διακομματικής προσαρμογής», όπου ενσωματώνονται τα ενδιαφέροντα και τα 'πιστεύω' των ανθρώπων που εμπíπτουν στο περιβάλλον εφαρμογής της πολιτικής. Οι αποφάσεις δεν είναι στιγμιαίες, αλλά θεμελιώνονται σε ένα υπάρχον θεσμικό πλαίσιο με όλους τους καθιερωμένους συσχετισμούς εξουσίας, με τα προσωπικά συμφέροντα και τα εμπόδια κατά της αλλαγής που έχουν διαχρονικά «κατακτηθεί». Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Lindblom, πολιτικές πρωτοβουλίες ματαιώνονται, εκτός αν προκύπτουν από «διαπραγμάτευση προσωπικών συμφερόντων» και εφόσον αυτοί που αποφασίζουν για την πολιτική αποτελούν μέρος της δράσης. Η αποδεκτή πολιτική αναδύεται μέσα από **διαδοχικές μικρές αλλαγές** στον ευρύτερο χρόνο. Μακροπρόθεσμοι στόχοι αποφεύγονται χάριν βραχυπρόθεσμων στόχων που εστιάζονται σε προβλήματα άμεσης αντιμετώπισης. Η κύρια έμφαση πολιτικής αφορά μικρές δόσεις αλλαγής που έχουν ρεαλιστικές πιθανότητες υποστήριξης και επίτευξης. Οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι συντηρητικές και αυξάνονται μόνο όταν τεκμηριώνεται η επιτυχής εφαρμογή (Bobrow & Dryzek, 1987; Colebatch, 1998; Heck, 2004; Rondinelli, Middleton & Ziderman, 1990).

Ορισμός:

Η **κλιμακούμενη, «διαδραστική» εκπαιδευτική πολιτική** θεωρεί ότι οι γνώμες γύρω από ζητήματα πολιτικής εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από τις αξίες που ενστερνίζονται οι «μέτοχοι» (κοινωνικοί εταίροι) και από τις σχετικές συνθήκες που στηρίζουν τις αποφάσεις. Λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον πολύπλοκο και δυναμικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η πολιτική, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των κοινωνικών εταίρων, τις αξίες και τα 'πιστεύω' τους, και μετρά προσεκτικά τη δυνατότητα εφαρμογής και συντήρησης ενός εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Εναλλακτική προσέγγιση χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, που όμως βασίζεται σε παρόμοιες ιδέες με αυτές του Lindblom, είναι αυτή που ονομάζεται «**πλαίσιο συνασπισμού συνηγόρων**» (Advocacy Coalition Framework) και διαφέρει ριζικά από την προσέγγιση της ορθολογικής πολιτικής. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει τη σημασία των **συντελεστών της τοπικής κοινωνίας**.

Βασισμένη στην εργασία των Sabatier and Jenkins-Smith (1999), η βασική ιδέα είναι ότι για ένα δεδομένο ζήτημα, η χάραξη αποτελεσματικής πολιτικής αναδύεται από τη δημιουργία ενός συνασπισμού εντός και διαμέσου των ομάδων που συμμετέχουν. Άτομα που ανήκουν σε σημαντικά διαφορετικές κοινωνικές ομάδες είναι αποδέκτες κοινών θέσεων πολιτικής γύρω από βασικές αξίες, κοινά συμφέροντα, παρόμοια αντίληψη ζητημάτων πολιτικής, και κοινούς στόχους. Συνασπισμοί πολιτικής συγκροτούνται ανάμεσα σε άτομα με κοινές θέσεις, με σκοπό να αναπτυχθεί η συναίνεση που απαιτείται για να επέλθει αλλαγή. Η δύναμη των 'συνασπισμών συνηγόρων' επιτυγχάνεται με τη διασύνδεση σημαντικών ατόμων με κοινές θέσεις, από τόσο διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπως βουλευτές, άρχοντες τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπαιδευτικοί, εργοδότες, εργαζόμενοι και γονείς.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές κλιμακούμενων, «διαδραστικών» προσεγγίσεων της χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, η διαδικασία της αλλαγής της πολιτικής απαιτεί χρόνο, συχνά τουλάχιστον μια δεκαετία για μια

αρχική αλλαγή. Η προσδοκία μιας βραχυπρόθεσμης αλλαγής δεν είναι ρεαλιστική, επειδή χρειάζεται χρόνος για να αλλάξουν αξίες, να συμβιβαστούν συμφέροντα και να εισαχθούν ομαλά στοιχεία ενός νέου προγράμματος σε υπάρχουσες οργανωτικές δομές. Είναι σημαντικό να ολοκληρωθεί τουλάχιστον ένας κύκλος πολιτικής (χάραξη, εφαρμογή, αξιολόγηση, επαναχάραξη), ώστε να γίνει εμπειρική αφομοίωση της πολιτικής, πριν από την επιδίωξη μιας μεγαλύτερης αλλαγής.

Ο κύκλος της εκπαιδευτικής πολιτικής

Η αξιολόγηση αποτελεί συνιστώσα του κύκλου εκπαιδευτικής πολιτικής, ο οποίος έχει πέντε βασικά στάδια (Brewer, 1974 και Howlett and Ramesh, 1995). Τα στάδια αυτά είναι:

- 1) Ο καθορισμός της ατζέντας
- 2) Η χάραξη πολιτικής
- 3) Η λήψη απόφασης
- 4) Η εφαρμογή της πολιτικής
- 5) **Αξιολόγηση της πολιτικής**

Ο **Καθορισμός της ατζέντας** αφορά τη διαδικασία, με την οποία προβλήματα γίνονται αντιληπτά από το υπουργείο παιδείας και τους συντελεστές του. Η **Χάραξη πολιτικής** αφορά τη διαδικασία, με την οποία επιλογές πολιτικής χαράσσονται από το υπουργείο παιδείας. Η **Λήψη απόφασης** αφορά τη διαδικασία με την οποία το υπουργείο παιδείας υιοθετεί μια συγκεκριμένη μορφή δράσης ή επιλέγει να μην κάνει τίποτα. Η **Εφαρμογή της πολιτικής** αφορά τη διαδικασία, με την οποία το υπουργείο παιδείας θεσμοθετεί και θέτει σε ισχύ τη συγκεκριμένη πολιτική που υιοθέτησε. Τέλος, η **Αξιολόγηση της πολιτικής** αφορά τη διαδικασία, με την οποία παρακολουθούνται και καταγράφονται τα αποτελέσματα της εφαρμοζόμενης πολιτικής από το αρμόδιο υπουργείο και τους κοινωνικούς εταίρους, με την ενδεχόμενη προοπτική να αναθεωρηθούν, ανάλογα με τα αποτελέσματα, τα προβλήματα και οι λύσεις που δίνει η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Κεφάλαιο Όγδοο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ερωτήσεις Προσανατολισμού

1. Ποια προσέγγιση αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής προτιμούν οι 'ορθολογιστές';
2. Πώς ορίζεται από τους 'ορθολογιστές' η αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής;
3. Ποιες είναι οι τρεις κατηγορίες αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής;
4. Ορίσατε τις αξιολογήσεις εφαρμογής, επίδοσης, αποτελεσματικότητας, απόδοσης και διαδικασίας, στο πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής.
5. Τι είναι αξιολόγηση νομιμότητας στο πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής;
6. Τι είναι πολιτική αξιολόγηση και ποιο είναι το μειονέκτημά της σε σχέση με τους άλλους τύπους αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής;
7. Τι είναι κυβερνητική αξιολόγηση στο πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής;
8. Ποιους κύριους δείκτες χρησιμοποιεί η ΟΥΝΕΣΚΟ για την αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής;

Από τη στιγμή που ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα έχει διαγνωστεί και έχουν θεωρηθεί συγκριτικά πιθανές λύσεις, και έχει επιλεγεί ανάμεσα σε αυτές η καταλληλότερη λύση και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν τα σχετικά μέτρα, συνήθως το αρμόδιο υπουργείο δρομολογεί μια αξιολόγηση, ώστε να διερευνηθεί **αν** η πολιτική αυτή **και σε ποιο βαθμό** πετυχαίνει το σκοπό της. Ταυτόχρονα, διάφοροι συντελεστές ή και κοινωνικοί εταίροι συνιστωσών πολιτικών της εφαρμοζόμενης πολιτικής ξεκινούν δικές τους αξιολογήσεις σχετικά με την εφαρμογή και με ενδεχόμενες επιπτώσεις της πολιτικής, ώστε να είναι σε θέση να στηρίζουν ή να απορρίπτουν τεκμηριωμένα την πολιτική, ή να απαιτούν αλλαγές της. Επομένως, η έννοια της αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται ευρέως στη διαδικασία κριτικής διερεύνησης μιας πολιτικής κατά την εφαρμογή της, των μέσων που χρησιμοποιεί και των στόχων που υπηρετεί. Πόσο βαθιά πάει η αξιολόγηση εξαρτάται από αυτούς που την παρήγγειλαν και από αυτούς που την διεξάγουν (Howlett & Ramesh, 1995).

Όταν αξιολογηθεί μια εκπαιδευτική πολιτική, μπορεί να χρειαστεί να αναθεωρηθούν εντελώς το πρόβλημα και οι λύσεις που επελέγησαν, οπότε ο κύκλος επιστρέφει στον καθορισμό της ατζέντας ή σε άλλο στάδιο του κύκλου. Μια ενδεχόμενη αναθεώρηση της πολιτικής μπορεί να επιφέρει μικρές αλλαγές ή και ανατροπές στη θεώρηση του προβλήματος, συμπεριλαμβανομένης και της περίπτωσης ολικής απόσυρσης της πολιτικής. Στις μελέτες αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής κυριαρχούν οι λεγόμενοι **ορθολογιστές**. Γι' αυτούς, αξιολόγηση πολιτικής σημαίνει η διερεύνηση του αν η εκπαιδευτική πολιτική εκπληρώνει τους στόχους της, και

αν όχι, τι μπορεί να γίνει, ώστε να αφαιρεθούν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την επιτυχή κατάληξη. Ο David Nachmias, ορίζει την αξιολόγηση πολιτικής ως:

Ορισμός:

Αξιολόγηση πολιτικής

Είναι η αντικειμενική, συστηματική, εμπειρική εξέταση των επιπτώσεων που έχει η εφαρμοζόμενη πολιτική και τα σχετικά με αυτήν δημόσια προγράμματα, πάνω σε όποιους αυτή στοχεύει, σε σχέση με τους στόχους που πρέπει να εκπληρωθούν (Nachmias, 1974).

Η ορθολογιστική προσέγγιση αυτού του ορισμού είναι ξεκάθαρη. Με σαφήνεια δηλώνει ότι η εξέταση των επιπτώσεων μιας πολιτικής στην εκπλήρωση των στόχων της πρέπει να είναι **αντικειμενική, συστηματική και εμπειρική**. Όμως οι στόχοι σε μια δημόσια πολιτική σπάνια διατυπώνονται με καθαρότητα, ώστε να είναι δυνατόν να εκτιμηθεί αν και σε ποιο βαθμό έχουν εκπληρωθεί. Οι πιθανότητες για μια αντικειμενική ανάλυση είναι επίσης μειωμένες, επειδή είναι πολύ δύσκολο να αναπτυχθούν αντικειμενικά κριτήρια με τα οποία να αξιολογηθεί η κυβερνητική επιτυχία, όσον αφορά ενδεχόμενους αντικειμενικούς ισχυρισμούς και προβλήματα με κοινωνική δόμηση. Πολλές φορές αναλυτές καταφεύγουν σε ασαφείς όρους, όπως επιτυχία ή αποτυχία, για να στηρίξουν τα συμπεράσματα της αξιολόγησής τους, και αυτό επειδή είναι πολύ δύσκολη η ανάπτυξη επαρκών και αποδεκτών μέτρων για την αξιολόγηση μιας πολιτικής.

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και τα άλλα στάδια του κύκλου χάραξης πολιτικής, είναι **πολιτική** δραστηριότητα. Είναι τουλάχιστον αφελές να πιστεύει κανείς ότι η αξιολόγηση πολιτικής πάντοτε σχεδιάζεται για να αποκαλύψει τις επιπτώσεις μιας εφαρμοζόμενης πολιτικής. Στην πραγματικότητα, κάποιες φορές χρησιμοποιείται για να συγκαλύψει κάποια πράγματα που μάλλον θα εκθέσουν την κυβέρνηση. Επίσης είναι δυνατόν οι κυβερνήσεις να σχεδιάσουν τους όρους της αξιολόγησης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδυθούν μόνο οι θετικές επιπτώσεις της πολιτικής. Η ίδια στρατηγική μπορεί να εφαρμοστεί στην περίπτωση που υπάρχει σκοπιμότητα να καταργηθεί μία υφιστάμενη πολιτική. Παρομοίως, αξιολογήσεις, που διενεργούνται από μη κυβερνητικούς φορείς, δεν σχεδιάζονται πάντα με σκοπό τη βελτίωση της πολιτικής, αλλά συχνά σχεδιάζονται για αντιπολιτευτικούς σκοπούς ή για ιδεολογική αντιπαράθεση. Βέβαια δεν υποστηρίζεται εδώ ότι η αξιολόγηση πολιτικής είναι αυθαίρετη ή μια πλήρως πολιτικοποιημένη διαδικασία. Απλά επισημαίνεται η προσοχή κατά μιας ενδεχόμενης τυφλής εμπιστοσύνης σε αξιολογήσεις με σκοπό να βγουν συμπεράσματα για την αξία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το σημαντικότερο όμως όφελος από την αξιολόγηση μιας πολιτικής, σύμφωνα με τους Pressman και Wildavsky (1984), δεν είναι τόσο τα άμεσα αποτελέσματα που αυτή παράγει όσο η μάθηση που αυτή συνεπάγεται, σχετικά με ζητήματα πολιτικής. Οι συντελεστές πολιτικής μαθαίνουν συνεχώς από τυπικές και άτυπες αξιολογήσεις πολιτικής στις οποίες συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να τροποποιούν τις αντιλήψεις τους για την πολιτική που χαράσσουν. Τα μαθήματα που παίρνουν από την αξιολόγηση, που αναδύονται από αντικειμενικά ευρήματα και υποκειμενικές ερμηνείες τους, τους οδηγούν σε συμπεράσματα για τα μέσα και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΤΥΠΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γενικά οι αξιολογήσεις δημόσιας πολιτικής ταξινομούνται σε τρεις ευρείες κατηγορίες: Κυβερνητική αξιολόγηση, αξιολόγηση νομιμότητας και πολιτική αξιολόγηση, οι οποίες διαφέρουν ως προς τον τρόπο που διενεργούνται, ως προς τους συντελεστές που εμπλέκονται και ως προς τις επιπτώσεις τους (Howlett και Ramesh, 1993). Στη συνέχεια διερευνάται η αντιστοιχία τους με εκπαιδευτική πολιτική.

Κυβερνητική Αξιολόγηση- Διαχειριστική Απόδοση και Συστήματα Προϋπολογισμών.

Η Κυβερνητική αξιολόγηση συνήθως διενεργείται ενδοκυβερνητικά, μερικές φορές από ειδικούς φορείς, με μοναδικό αντικείμενο την αξιολόγηση πολιτικής, αλλά πιο συχνά διενεργείται από νομικές, οικονομικές και πολιτικές εποπτικές αρχές συνδεδεμένες με συναφή υπουργεία. Καμιά φορά τέτοιες αξιολογήσεις διενεργούνται, με ανάθεση, από ιδιωτικούς οργανισμούς και φορείς.

Η Κυβερνητική αξιολόγηση περιορίζεται συνήθως στην εξέταση της **απόδοσης** των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με απώτερο σκοπό τη διερεύνηση του λόγου κόστος/ όφελος που επιτυγχάνεται με σεβασμό στις αρχές του νόμου και της δημοκρατίας. Αποσκοπεί στο να διασφαλίσει ότι η πολιτική εκπληροί τους αναμενόμενους στόχους της με το ελάχιστο δυνατό κόστος και τη μικρότερη δυνατή επιβάρυνση στους πολίτες. Η διερεύνηση της απόδοσης αφορά διαχειριστικές επιδόσεις και αξιολογήσεις προσωπικού, καθώς και τη διενέργεια ετήσιων οικονομικών ελέγχων όπως και τη δημιουργία συστημάτων προϋπολογισμών που επιχειρούν να ταιριάξουν στόχους με δαπάνες. Η Κυβερνητική αξιολόγηση απαιτεί τη συλλογή ακριβών πληροφοριών σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων, και τυποποιημένη καταχώρησή τους, ώστε να είναι δυνατές συγκρίσεις δαπανών και αποτελεσμάτων διαχρονικά μεταξύ τους και ανάμεσα σε διαφορετικούς τομείς.

Κυβερνητικές αξιολογήσεις ποικίλουν ανάλογα με την επιστημότητά τους και την ποιότητά τους. Αυτές που χρησιμοποιούνται από κυβερνήσεις για την ελαχιστοποίηση κόστους είναι: 1)Αξιολόγηση Εφαρμογής, 2) Αξιολόγηση Επίδοσης, 3) Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας, 4)Αξιολόγηση Απόδοσης και 5) Αξιολόγηση Διαδικασίας (Suchman, 1967).

Η **Αξιολόγηση Εφαρμογής** επιχειρεί να μετρήσει την ποσότητα των εισόδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την πραγματική προσπάθεια που έκανε η κυβέρνηση για την εκπλήρωση των στόχων της παιδείας. Οι εισοδοί μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν προσωπικό, εγκαταστάσεις, επικοινωνίες, διδακτικά μέσα κ.ο.κ. Όλες υπολογίζονται σε σχέση με τις δαπάνες που απαιτούν. Σκοπός της αξιολόγησης αυτής είναι να προσδιορίσει τη βάση πληροφοριών για περαιτέρω αξιολογήσεις απόδοσης ή ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών δημόσιας παιδείας.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση εφαρμογής (ή προσπάθειας)** επιχειρεί να μετρήσει την ποσότητα των εισόδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την πραγματική προσπάθεια που έκανε η κυβέρνηση για την εκπλήρωση των στόχων της παιδείας.

Η **Αξιολόγηση Επίδοσης** εξετάζει τις εξόδους του εκπαιδευτικού συστήματος. Τέτοιες έξοδοι μπορεί να είναι αριθμός σχολείων ανά 100.000 κατοίκους, αριθμός μαθητών ανά διδάσκοντα, ποσοστό μαθητών που διαρρέουν, ποσοστό αποφοίτων που απασχολούνται σε εργασία συναφή με το περιεχόμενο των σπουδών τους κτλ. Ο κύριος σκοπός της Αξιολόγησης Επίδοσης είναι να μετρήσει τι παράγει η εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από τους στόχους της. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης παράγει δεδομένα που χρησιμοποιούνται για πιο σε βάθος και περιεκτικές αξιολογήσεις που αναφέρονται στη συνέχεια.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση Επίδοσης** εξετάζει ποσοτικά τις εξόδους του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό να μετρήσει τι παράγει η εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από τους στόχους της.

Η **Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας** αφορά μια διαδικασία που είναι πιο πολύπλοκη από ένα απλό άθροισμα των εισόδων ή εξόδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Στοχεύει στο να διαπιστώσει αν η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πετυχαίνει αυτό για το οποίο έχει χαραχθεί. Σε αυτό τον τύπο αξιολόγησης, η επίδοση μιας συνιστώσας του εκπαιδευτικού συστήματος συγκρίνεται με τους επιδιωκόμενους στόχους της, ώστε να διαπιστωθεί αν οι στόχοι αυτοί εκπληρούνται ή αν οι στόχοι αυτοί πρέπει να αναπροσαρμοστούν σε σχέση με τα πραγματικά αποτελέσματα. Με βάση τη σύγκριση αυτή διατυπώνονται προτάσεις για ενδεχόμενες αλλαγές στη σχετική πολιτική. Προφανώς η αξιολόγηση αυτού του τύπου είναι πολύ χρήσιμη για στελέχη που χαράσσουν πολιτική. Όμως είναι η πλέον δύσκολη στη διαδικασία της. Οι πληροφορίες που χρειάζεται να συγκεντρωθούν είναι πάρα πολλές και απαιτείται μεγάλη εμπειρία και γνώση από τα άτομα που θα την αναλάβουν.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας** διερευνά ουσιαστικά την εγκυρότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, απαντώντας τεκμηριωμένα στο ερώτημα αν η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πετυχαίνει αυτό για το οποίο έχει χαραχθεί.

Η **Αξιολόγηση Απόδοσης** επιχειρεί να αποτιμήσει το κόστος της πολιτικής και να εκτιμήσει αν τα ίδια αποτελέσματα θα μπορούσαν να επιτευχθούν πιο αποδοτικά, δηλαδή με λιγότερα χρήματα. Αξιολογήσεις εισόδων και εξόδων του εκπαιδευτικού συστήματος, ή μιας συνιστώσας του, αποτελούν τη βάση αυτού του τύπου αξιολόγησης, η οποία είναι εκ των ων ουκ άνευ, όταν υπάρχουν περιορισμοί δαπανών σε σχετικούς προϋπολογισμούς.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση Απόδοσης** αποτιμά την αξία της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το πραγματικό κόστος της. Απαντά στο ερώτημα «ποιο το όφελος για τα λεφτά που δαπανήθηκαν».

Τέλος, η **Αξιολόγηση Διαδικασίας** διερευνά οργανωτικές μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων κανονισμών λειτουργίας και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο σκοπός συνήθως είναι να διαπιστωθεί αν οι διαδικασίες μπορούν να στρογγυλευτούν και να γίνουν πιο αποδοτικές (Nachmias, 1974). Προς εκπλήρωση του σκοπού αυτού, η υλοποίηση μιας πολιτικής επιμερίζεται στις βασικές της συνιστώσες, όπως στρατηγικός σχεδιασμός, οικονομική διαχείριση, ή ικανοποίηση των μετόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια μία ή περισσότερες συνιστώσες αξιολογούνται για απόδοση, αποτελεσματικότητα, και ή λογοδοσία.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση Διαδικασίας** διερευνά την απόδοση οργανωτικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων κανονισμών λειτουργίας και διαδικασιών, που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κυβερνητική αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής, με όλες τις παραπάνω τεχνικές της, στην εφαρμογή της δύσκολα μπορεί να ξεπεράσει τις ενδογενείς αδυναμίες της 'ορθολογικής ανάλυσης' (Dobell και Zussman, 1981). Οι προϋποθέσεις επιτυχίας είναι πολύ δύσκολο να εξασφαλιστούν, και τεχνοκρατικά και πολιτικά, στον πραγματικό χώρο της δημόσιας πολιτικής. Η οποιαδήποτε έμφαση στην εξέταση του βαθμού επίτευξης

των στόχων μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σκοντάφτει σε μια πραγματικότητα, όπου οι πολιτικές συνήθως δεν διατυπώνουν με την απαιτούμενη ακρίβεια τους στόχους τους, ώστε να είναι δυνατές σε βάθος αναλύσεις των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η ίδια η πολιτική μπορεί να επιδιώκει ταυτόχρονα μια ποικιλία στόχων, χωρίς όμως να διατυπώνονται σχετικές προτεραιότητες, στις οποίες θα μπορούσε η αξιολόγηση να εστιαστεί κυρίως σε αυτές.

Αξιολόγηση νομιμότητας

Μια άλλη γενική κατηγορία αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφορά προϋπολογισμούς, προτεραιότητες, αποδόσεις και δαπάνες, αλλά ζητήματα νομικής φύσεως που επηρεάζουν την υλοποίηση της πολιτικής. Αυτές οι αξιολογήσεις γίνονται από δικαστικούς φορείς, όπως π.χ. το Συμβούλιο Επικρατείας, το Ελεγκτικό Συνέδριο κ. ά. Οι αξιολογήσεις αυτές διερευνούν την ύπαρξη αντίθεσης μεταξύ των μέτρων μιας πολιτικής με συνταγματικές διατάξεις, ή πολιτικής με κατοχυρωμένα πρότυπα δημόσιας διοίκησης και ατομικά δικαιώματα.

Η δικαιοσύνη έχει το δικαίωμα να ξεκινήσει μία **Αξιολόγηση Νομιμότητας** είτε αυτεπάγγελτα είτε ύστερα από αγωγή κάποιου πολίτη ή κάποιου κυβερνητικού ή μη οργανισμού. Οι δικαστές εκτιμούν αν η πολιτική σχεδιάστηκε και εφαρμόζεται με ιδιάζοντα και αυθαίρετο τρόπο, ενάντια στις αρμόζουσες αρχές δημόσιας διοίκησης και στα δικαιώματα του πολίτη (Dussault και Borgeat, 1990). Ένα ζήτημα που σχεδόν πάντα συμπεριλαμβάνεται στην ατζέντα αξιολογήσεων νομιμότητας είναι η προώθηση ίσων ευκαιριών σε σχέση με το φύλο, άτομα με ειδικές ικανότητες και θρησκευτικές μειονότητες.

Ορισμός:

Η **Αξιολόγηση νομιμότητας** διενεργείται από θεσμικούς δικαστικούς φορείς αυτεπάγγελτα ή ύστερα από επίσημη παραγγελία ή αγωγές, και αφορά συνήθως ζητήματα διαφάνειας, συνταγματικότητας και νομιμότητας, καθώς και άλλα ζητήματα νομικής φύσεως που επηρεάζουν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πολιτική Αξιολόγηση

Πρόκειται για γενική κατηγορία αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπου ο οποιοσδήποτε που ασχολείται ή ενδιαφέρεται για πολιτικά ζητήματα μπορεί να πάρει την πρωτοβουλία να διενεργήσει την αξιολόγηση. Αντίθετα με την κυβερνητική και την νομική αξιολόγηση, η πολιτική αξιολόγηση δεν είναι ούτε συστηματική ούτε τεχνικά άρτια. Συνήθως τείνει να είναι μονόπλευρη και προκατειλημμένη (Howlett και Ramesh, 1995). Όμως αυτό το γεγονός δεν υποβαθμίζει τη σημασία της, διότι σπάνια αποσκοπεί να την βελτιώσει. Μάλλον επιδιώκει να την στηρίξει ή να την απορρίψει. Οι πολιτικές αξιολογήσεις προσπαθούν να χαρακτηρίσουν μια πολιτική ως πετυχημένη ή αποτυχημένη, και στη συνέχεια απαιτούν τη συνέχισή της ή την αλλαγή της, ή ακόμα και την κατάργησή της. Σε δημοκρατικές κοινωνίες, τα κόμματα της αντιπολίτευσης συνηθίζουν να συγκροτούν επιτροπές παιδείας με σκοπό να ασκήσουν κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης. Παρόλο που οι επιτροπές αυτές ανακοινώνονται ως επιτροπές αξιολόγησης, τα πορίσματά τους σπάνια είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Όμως έχουν κάποια αξία και συμβάλλουν στον πολιτικό διάλογο για την εθνική παιδεία.

Ορισμός:

Πολιτική εκπαιδευτική αξιολόγηση

Είναι η αμφιλεγόμενης εγκυρότητας αξιολόγηση η οποία αποτιμά μονόπλευρα πολιτικά ζητήματα παιδείας, εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σπάνια αποσκοπεί να βελτιώσει την κυβερνητική πολιτική, αλλά επιδιώκει να την στηρίξει ή να την απορρίψει.

Δείκτες αξιολόγησης εκπαιδευτικής πολιτικής

Παρατίθενται παρακάτω δείκτες για την αξιολόγηση εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι προτάθηκαν σε μελέτη πολιτικής για την αξιολόγηση μεταρρύθμισης που αποσκοπεί σε αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO 2007). Οι δείκτες παρουσιάζονται σε σχέση με το πεδίο που καλύπτει η πολιτική, με αιτιολόγηση της σχετικής αξιολόγησης, καθώς και με πηγές από τις οποίες πρέπει να αντληθούν τα απαραίτητα δεδομένα τεκμηρίωσης.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΕΛΕΤΕΣ

1. Θεώρηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1975 έως σήμερα, σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις.
2. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας και διοικητικών εγγράφων που αφορούν προσπάθειες αξιολόγησης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και θεώρηση των αξιολογήσεων σε σχέση με τον τύπο τους.
3. Σχεδιασμός αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού θεσμού (π.χ. ΣΕΠ) σε σχέση με την πολιτική εφαρμογής του.
4. Θεώρηση του συστήματος αξιολόγησης εκπαιδευτικών πολιτικών στη Γαλλία.

ΔΕΙΚΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ (UNESCO 2007)				
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ			ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΠΕΔΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	Α. Σύλληψη, περιεχόμενο και εφικτότητα της μεταρρύθμισης	Β. Χρήση δεδομένων αποκέντρωσης	Γ. Συμμετοχή στο σχεδιασμό της πολιτικής	Δ. Νομική κάλυψη
ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ	- Οι αξιολογητές πρέπει να αποτιμήσουν το κατά πόσο η πολιτική προετοιμάστηκε με συνοχή και συνέπεια.	- Οι αξιολογητές αποτιμούν αν δεδομένα είναι διαθέσιμα για τους «μετόχους», ώστε να πάρουν ενημερωμένες αποφάσεις στα διάφορα επίπεδα (κεντρικά, περιφερειακά, τοπικά)	- Οι αξιολογητές αποτιμούν μηχανισμούς συντονισμού και τη δομή πρωτοβουλιών μεταρρύθμισης (από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω). Το βαθμό που η σύλληψη της πολιτικής είναι συμμετοχική και δημοκρατική.	- Οι αξιολογητές θα εκτιμήσουν αν το νομικό πλαίσιο επιτρέπει την πρωτοβουλία μεταρρύθμισης να εξελιχθεί. Μπορεί το νομικό καθεστώς να συντηρήσει μια διαδικασία θεωρήσεων της πολιτικής;
ΔΕΙΚΤΕΣ	Η πολιτική έχει: - ξεκάθαρους στόχους (βραχυ-μεσο-και μακρο-πρόθεσμα) - ξεκάθαρους δείκτες για τη μέτρηση προόδου - ξεκάθαρες στρατηγικές για τα διάφορα διοικητικά επίπεδα (κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό) - χρονοδιάγραμμα εφαρμογής - προοπτική ανάπτυξης - στρατηγική διάχυσης της πληροφορίας - ανάλυση διακυβευμάτων - μεθοδολογία για συχνές θεωρήσεις - προϋπολογισμό που καλύπτει την εφαρμογή - Βάση δεδομένων σε κεντρικό, περιφερειακό, τοπικό επίπεδο - Μηχανισμοί τακτών αναφορών		- Κατάλογος των 'μετόχων' που συμμετείχαν στο σχεδιασμό της πολιτικής.	- Κανόνες και κανονισμοί έχουν θεσμοθετηθεί για να διασφαλίσουν την εφαρμογή της πολιτικής. - Συνοχή σε σχέση με εθνικούς, περιφερειακούς και τοπικούς προγραμματισμούς.
ΠΗΓΕΣ	- Αρχεία περιφερειακών και νομαρχιακών διευθύνσεων εκπαίδευσης - εκθέσεις αυτο-αξιολόγησης και συνεντεύξεις	- Επί τόπου εξέταση - Θεώρηση βάσεων δεδομένων	- Περιφερειακές Διευθύνσεις και συντελεστές σχεδιασμού. - Συνεντεύξεις, πρακτικά συναντήσεων, ερωτηματολόγια.	- Σύνταγμα, σχετικοί νόμοι, κανονισμοί, κυβερνητικά όργανα.

Βιβλιογραφία Μέρους III

- Anderson, J. E. (1984). *Public Policy Making: An Introduction, (3rd Edition)* Boston: Houghton Mifflin.
- Bobrow, D.B. & Dryzek, J.S. (1987). *Policy analysis by design*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Brewer, G. D. (1974). The Policy Sciences Emerge: To Nurture and Structure a Discipline, *Policy Sciences* 5,3, pp. 239-44.
- Colebatch, H.K. (1998). *Policy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dobell, R. and Zussman, D. (1981). An Evaluation System for Government: If Politics is Theater, then Evaluation is (mostly) Art, *Canadian Public Administration* 24,3: pp. 404-27.
- Dussault, R. & Borgeat, L. (1990). *Administration Law: A Treatise*. Toronto: Carswell.
- Dye, T. (1972). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall
- Heck, R.H. (2004). *Studying education and social policy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howlett, M. and Ramesh, M. (1993). Patterns of Policy Instrument Choice: Policy Styles, Policy Learning and the Privatization Experience, *Policy Studies Review*, 12,1.
- Jenkins, W. I. (1978). *Policy Analysis: A Political and Organizational Perspective*. London: Martin Robertson.
- Lindblom, C.E. (1959). The science of muddling through, *Public Administration Review*, 19, 788.
- Lindblom, C.E. (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review*, 39, 517-26.
- Lindblom, C.E. & Woodhouse, E.J. (1993). *The policy-making process*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Malen & Knapp, 1997; Malen, B & Knapp, M. (1997). Rethinking the multiple perspectives approach to education policy analysis: Implications for policy-practice connections. *Journal of Education Policy*, 12 (5), 419-445.
- Mingat, Tan & Sosak, 2003 Mingat, A., Tan, J.P. & Sosak, S. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Nachmias, D. (1974). *Public Policy Evaluation: Approaches and Methods*. New York: St. Martin's Press.
- Pressman, J.L. and Wildavsky, A.B. (1984). *Implementations: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland*, 3rd Edition. Berkeley: University of California Press.
- Rondinelli, D.A., Middleton, J. & Verspoor, A.M. (1990). *Planning Education reforms in developing countries the contingency approach*. Durham: Duke University Press.

Sabatier, P.A. (1999). *Theories of policy process*. Boulder, CO: Westview Press.

Sabatier, P.A & Jenkins-Smith, H.C. (1999), In P. A. Sabatier (1999). *Theories of policy process. The advocacy coalition framework: An Assessment process*. Boulder, CO: Westview Press, 97-116.

Schneider, A.L. & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence, KA: University Press of Kansas.

Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practices in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.

UNESCO (2007). *Educational Governance at Local Level: Policy Paper and Evaluation Guidelines*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. p.54.



ΜΕΡΟΣ IV: Η ΠΡΑΞΗ

Κεφάλαιο Ένατο

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ

Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Cambridge

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής μονάδας ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος δεν έχει νόημα αν δεν εντάσσεται εννοιολογικά, αλλά και πρακτικά, σε ένα πλαίσιο **εσωτερικής πολιτικής** για τη **συνεχή** διασφάλιση της ποιότητας κατά τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας ή του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Διαφορετικά αποτελεί διαδικασία μιας χρήσης δίχως κανένα ουσιαστικό όφελος, και συνήθως καταλήγει σε μια άσκηση λογοδοσίας (ποιος φταίει;).

Φωτεινό παράδειγμα εφαρμογής συστήματος διασφάλισης της ποιότητας σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της Ευρώπης αποτελεί η περίπτωση του παγκοσμίως φημισμένου Πανεπιστημίου Cambridge, στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Σύμφωνα με τον «Οδηγό για τη διασφάλιση ποιότητας και την προαγωγή της μάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης των φοιτητών» (University of Cambridge, 2007), η αποστολή του πανεπιστημίου είναι 'να συνεισφέρει στην κοινωνία μέσω της επιδίωξης της εκπαίδευσης, της μάθησης και της έρευνας στα υψηλότερα διεθνώς επίπεδα'. Επομένως, για να εξασφαλιστεί η ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας σε τόσο υψηλά επίπεδα, το πανεπιστήμιο χρειάζεται να έχει επίγνωση και να αναθεωρεί αυτό που κάνει και να γνωρίζει πού απαιτούνται αλλαγές. Οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας του πανεπιστημίου αυτού παρέχουν ένα πλαίσιο, στο οποίο οι διάφορες Σχολές του και τα Ινστιτούτα του μπορούν να εξετάζουν, να αναθεωρούν και να προωθούν διδακτικές δραστηριότητες.

Οι διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας στη μάθηση και τη διδασκαλία στο Πανεπιστήμιο Cambridge έχουν σχεδιαστεί κατά τρόπο που να αντανakλούν:

- ✓ την αποστολή του Πανεπιστημίου,
- ✓ την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δημόσια δομή του Πανεπιστημίου,
- ✓ τη φύση του Πανεπιστημίου, ως ακαδημαϊκής κοινωνίας,
- ✓ την πεποίθηση ότι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι και οι φοιτητές είναι πλέον αποτελεσματικοί σε ένα περιβάλλον που είναι υποστηρικτικό και συμμετοχικό παρά διευθυντικό και διαχειριστικό,
- ✓ την κολεγιακή φύση του Πανεπιστημίου,
- ✓ τη σημαντική εξουσιοδοτημένη ευθύνη που έχουν οι σχολές και τα τμήματα για να αναπτύξουν και να εποπτεύουν τις δικές τους διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας, και
- ✓ την εφαρμογή κεντρικά-καθορισμένων συστημάτων διασφάλισης σε τοπικό επίπεδο, κατ' αναλογία με ενδεχόμενο διακύβευμα της μάθησης και της διδασκαλίας.

Εποπτεύουσες αρχές

Για την εποπτεία του συστήματος διασφάλισης της ποιότητας έχουν συγκροτηθεί οι παρακάτω 5 δομές:

1. Επιτροπή διδασκαλίας
2. Επιτροπή πτυχίων
3. Επιτροπή Μεταπτυχιακών Σπουδών
4. Επιτροπές Σχολών (Διδάσκοντες-φοιτητές-προσωπικό)
5. Συνεδρίες Διευθυντών Σπουδών

Θεματικές αξιολόγησης

Οι γενικές θεματικές που προσδιορίζουν τα ερωτήματα της αξιολόγησης σε σχέση με τις διαδικασίες της ακαδημαϊκής ζωής αφορούν:

- ✓ Θεώρηση της μάθησης και της διδασκαλίας
- ✓ Θεώρηση εσωτερικών εκθέσεων διασφάλισης ποιότητας
- ✓ Θεώρηση αλλαγών
- ✓ Απόψεις φοιτητών και εκπροσώπων τους
- ✓ Ανατροφοδότηση από φοιτητές
- ✓ Ανατροφοδότηση προς φοιτητές
- ✓ Αρχεία διαγωνισμάτων και προόδου φοιτητών

Τεκμηρίωση

Η τεκμηρίωση που συγκεντρώνεται για τη στήριξη και αξιοπιστία μιας γενικής θεώρησης του ακαδημαϊκού ιδρύματος αφορά:

- ✓ τις διευθετήσεις του ιδρύματος για διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση φοιτητών καθώς και για τη διασφάλιση της ποιότητας και την επέκταση των διευθετήσεων αυτών.
- ✓ την έρευνα του ιδρύματος.
- ✓ τους πόρους που διαθέτει το ίδρυμα, συμπεριλαμβανομένων του ΔΕΠ και του επικουρικού προσωπικού, των εγκαταστάσεων, της βιβλιοθήκης, των εξοπλισμών και των νέων τεχνολογιών.
- ✓ την οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση του ιδρύματος.
- ✓ τη μελλοντική ανάπτυξη και προοπτικές του ιδρύματος.
- ✓ τη σχέση του ιδρύματος με άλλα συγγενικά ιδρύματα.
- ✓ την οικονομική κατάσταση του ιδρύματος
- ✓ πρόσθετες τεκμηριώσεις που ενδεχόμενα θα ζητηθούν από τη Γενική

Συνέλευση του ιδρύματος.

Τέλος, η τεκμηρίωση που συγκεντρώνεται για τη στήριξη και αξιοπιστία μιας θεώρησης για τη μάθηση και τη διδασκαλία που συντελείται στο ακαδημαϊκό ίδρυμα αφορά:

- ✓ τη δομή του ιδρύματος.
- ✓ τους εκπαιδευτικούς στόχους κάθε προγράμματος.
- ✓ γνώσεις και δεξιότητες που αποκτούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια φοίτησης σε διάφορους γνωστικούς τομείς.
- ✓ προγράμματα σπουδών και αξιολόγηση φοιτητών.
- ✓ υπηρεσίες στήριξης των φοιτητών.
- ✓ πόρους μάθησης.

- ✓ διατήρηση και επαύξηση προτύπων και ποιότητας.
- ✓ οποιαδήποτε άλλη τεκμηρίωση που ενδεχόμενα θα ζητηθεί από τη Γενική Συνέλευση του ιδρύματος.
([http:// www. admin.cam. ac. uk/offices/education/reviews/ltr.html](http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/reviews/ltr.html))

Κεφάλαιο δέκατο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Ουσιαστικά η αξιολόγηση ενός Τμήματος Ανώτατης Σχολής αφορά κυρίως την αξιολόγηση του Προγράμματος του συγκεκριμένου Τμήματος. Όμως, μαζί με το πρόγραμμα σπουδών αξιολογούνται όλοι οι πόροι (υλικοί και έμψυχοι) που το στηρίζουν και το υλοποιούν. Όλα τα ΑΕΙ και ΤΕΙ πρέπει να αναθεωρούν τα προγράμματά τους το αργότερο κάθε 6-7 χρόνια. Για τεχνολογικές ειδικότητες η αναθεώρηση πρέπει να γίνεται κάθε 4 χρόνια. Σκοπός της αναθεώρησης αυτής είναι η διασφάλιση της **ποιότητας** και της **επικαιρότητας** των προγραμμάτων. Κανονικά, κάποια προγράμματα που σύμφωνα με τα αποτελέσματα αναθεώρησης δεν ανταποκρίνονται στα ελάχιστα κριτήρια ποιότητας και εκσυγχρονισμού (βλέπε κριτήρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005) θα πρέπει να διακόπτονται λόγω υπερβολικού κόστους / οφέλους!

Το κάθε Τμήμα προετοιμάζει μία μελέτη **αυτοκριτικής** του προγράμματος σπουδών, την οποία διαβιβάζει στη Γενική Συνέλευση της Σχολής ή σε αντίστοιχη διοικητική δομή. Η Γενική Συνέλευση στη συνέχεια προσκαλεί ανεξάρτητους εξωτερικούς εμπειρογνώμονες-κριτές από ΑΕΙ της αλλοδαπής και της ημεδαπής να μελετήσουν την έκθεση αυτοκριτικής και να επισκεφθούν τη Σχολή για μια επί τόπου εξέταση-συζήτηση σε Γενική Συνέλευση του Τμήματος.

Οι δείκτες αξιολόγησης ενός προγράμματος σπουδών είναι η **συνοχή** του σε σχέση με τις συνιστώσες του (τομείς, σπόνδυλοι, μαθήματα), η **εγκυρότητα** του σε σχέση με το σκοπό του, τους διδακτικούς και μαθησιακούς στόχους, η **αυθεντικότητά** του σε σχέση με πρακτικές εφαρμογές της γνώσης σε πραγματικό επιστημονικό περιβάλλον, και τέλος η **αποτελεσματικότητά** του σε σχέση με την απορροφητικότητα των αποφοίτων (ή σε σχέση με την αξιολόγησή του από τους απόφοιτους).

Τα περιεχόμενα της έκθεσης συνήθως είναι:

- α) Η αποστολή της σχολής και το στρατηγικό της Σχέδιο (τετραετές).
- β) Η αποστολή του Τμήματος και το στρατηγικό του Σχέδιο(τετραετές).
- γ) Παρουσίαση και θεώρηση του προγράμματος σπουδών σε σχέση με την αποστολή της Σχολής, την αποστολή του Τμήματος, τη συνοχή του, την εγκυρότητα του, την αυθεντικότητά του και την αποτελεσματικότητά του.
- δ) Παρουσίαση του μόνιμου Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΠ ή ΔΕΠ για πανεπιστήμια) και Ειδικού Τεχνικού Προσωπικού (ΕΤΠ):
 - ✓ Σπουδές-ειδίκευση (πτυχία, πιστοποιητικά κτλ.).
 - ✓ Έρευνα και δημοσιεύσεις σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας.
 - ✓ Αποτελέσματα αξιολόγησης από τους φοιτητές.
 - ✓ Διοικητικά καθήκοντα (συμμετοχή σε Επιτροπές, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, φοιτητικούς συλλόγους κτλ.).

ε) Παρουσίαση του ωρομίσθιου Ε.Π. και ΕΤΠ:

- ✓ Σπουδές-ειδίκευση (πτυχία, πιστοποιητικά κτλ.).
- ✓ Έρευνα και δημοσιεύσεις σε σχέση με το αντικείμενο διδασκαλίας.
- ✓ Αναλογία μόνιμου προς ωρομίσθιου Ε.Π. στο Τμήμα και στη Σχολή.
- ✓ Τύπος και επίπεδο μαθημάτων (θεωρητικά, εργαστηριακά κ.ά) που ανατίθενται σε ωρομίσθιο Ε.Π. και ΕΤΠ.
- ✓ Αποτελέσματα αξιολόγησης του ωρομίσθιου Ε.Π. και ΕΤΠ.

στ) Διαχρονική εξέλιξη του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών.

ζ) Προοπτική εξέλιξης του αριθμού των εγγεγραμμένων φοιτητών σε σχέση με τους διατιθέμενους πόρους.

η) Απορροφητικότητα αποφοίτων (συναφής απασχόληση).

θ) Απόψεις (ex post) των αποφοίτων (κατά προτίμηση απασχολούμενων) για την ποιότητα του προγράμματος.

ι) Συμπεράσματα της αυτο-αξιολόγησης του Τμήματος.

- ια) Συγκριτική θεώρηση με ομοειδή Τμήματα άλλων ΤΕΙ ή ΑΕΙ.
- ιβ) Εσωτερική πολιτική του Τμήματος για τη διασφάλιση ποιότητας.
- ιγ) Ευκαιρίες των φοιτητών (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών) για να συμμετάσχουν σε έρευνα.
- ιδ) Πόροι διαθέσιμοι στο Τμήμα (τακτικός προϋπολογισμός, ειδικός λογαριασμός, δημόσιες επενδύσεις, εγκαταστάσεις διδασκαλίας, βιβλιοθήκη, γραφεία, βοηθητικοί χώροι κτλ.).
- ιε) Πόροι από εξωτερικές πηγές (ΕΕ, ΓΓΕΤ, άλλες).
- ιστ) Ανάλυση SWOT (προτερήματα, μειονεκτήματα, ευκαιρίες, απειλές)
- ιζ) Μελλοντικές προοπτικές. Σχέδιο στρατηγικής για τα επόμενα 4 χρόνια.
- ιη) Προγράμματα βελτίωσης του Ε.Π. ή ΔΕΠ (επιμόρφωση, εκπαιδευτικές άδειες, στήριξη συμμετοχής σε συνέδρια, χρηματοδότηση ερευνών, συμβατική και ηλεκτρονική βιβλιογραφική πρόσβαση).
- ιθ) Χρήση νέων τεχνολογιών (διδασκαλία, εργαστήρια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κτλ.).

Σε καθένα από τα παραπάνω κεφάλαια της έκθεσης πρέπει να γίνονται παραπομπές σε έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία (και σε ερευνητικά εργαλεία με τα οποία αυτά συγκεντρώθηκαν) που να τεκμηριώνουν τις απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα της αναθεώρησης. Για τον δείκτη της απορροφητικότητας των αποφοίτων παραγωγικών σχολών πρέπει να χρησιμοποιούνται στοιχεία που προκύπτουν από έρευνες αποφοίτων (tracer studies) των Γραφείων Διασύνδεσης των Σχολών.

Στην εξέταση-συζήτηση που γίνεται με την παρουσία των εξωτερικών κριτών στη Γενική Συνέλευση του Τμήματος κρατούνται πρακτικά, τα οποία ενσωματώνονται στην αρχική έκθεση αυτοκριτικής, σε μορφή παραρτήματος. Επίσης συντάσσεται κεφάλαιο με τα αποτελέσματα-συμπεράσματα της συζήτησης-αναθεώρησης του προγράμματος με τους εξωτερικούς κριτές, υπό τον τίτλο Τελικά Συμπεράσματα-Βελτιωτικές Προτάσεις. Το κεφάλαιο αυτό ενσωματώνεται στο κύριο μέρος της έκθεσης. Η τελική έκθεση υποβάλλεται στη συνέχεια στα αρμόδια όργανα του Τμήματος, της Σχολής και του Υπουργείου, και, για λόγους διαφάνειας, αναρτάται στην ιστοσελίδα της Σχολής.

Η **τεκμηρίωση** των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω πηγές:

- ✓ Αρχεία του Τμήματος
- ✓ Περιεχόμενα του στρατηγικού σχεδίου
- ✓ Βαθμολογίες φοιτητών
- ✓ Δείγματα εξεταστικών θεμάτων

- ✓ Εκθέσεις αξιολόγησης Τομέων, μαθημάτων, εργαστηρίων
- ✓ Εκθέσεις εξωτερικών αξιολογητών
- ✓ Προγενέστερες ετήσιες εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης
- ✓ Ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από φοιτητές, διδάσκοντες, εργοδότες αποφοίτων κ.ά.
- ✓ Πρακτικά συνεδριάσεων του Συμβουλίου, της Γενικής Συνέλευσης κτλ.
- ✓ Αναφορές προς και από την Κοσμητεία, Πρυτανεία κτλ.
- ✓ Εκδόσεις Ερευνητικών Επετηρίδων Ε.Π.
- ✓ Καταλόγους βιβλίων, περιοδικών κτλ. που καλύπτουν το γνωστικό αντικείμενο του Τμήματος

Στο Παράρτημα του παρόντος πονήματος παρουσιάζονται ενδεικτικά 1) έκθεση αξιολόγησης Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) οι οποίες εφαρμόζονται στο πρόγραμμα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ Κρήτης (Αρχάνες), και 2) ερωτηματολόγιο που προτάθηκε να χρησιμοποιείται στην ΑΣΠΑΙΤΕ για την αξιολόγηση διδασκόντων από φοιτητές.

Κεφάλαιο Ενδέκατο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Για όλα τα σχήματα αξιολόγησης εκπαιδευτικής μονάδας που αναπτύσσονται σε αυτό το μέρος του βιβλίου, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ξανά ότι η αξιολόγηση αποτελεί διαγνωστικό εργαλείο που εντάσσεται πάντοτε σε ένα πλαίσιο πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας. Αν δεν έχουν προσδιοριστεί από το αρμόδιο υπουργείο τέτοιες πολιτικές για κάθε τύπο εκπαιδευτικής μονάδας, τότε οι σχετικές διαδικασίες αξιολόγησης είναι παντελώς αυθαίρετες και κατ' επέκταση τα αποτελέσματά τους δεν είναι έγκυρα. Επομένως, οι προτεινόμενες στη συνέχεια διαδικασίες αξιολόγησης σχολικών μονάδων υποθέτουν ότι έχει προσδιοριστεί επίσημα το σχετικό πλαίσιο πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας (στόχοι, δείκτες, κριτήρια, πρότυπα, συντελεστές, διαδικασίες τεκμηρίωσης κτλ). Μία αξιολογική μελέτη, που θα μπορούσε να θεμελιώσει ένα εθνικό πλαίσιο πολιτικής διασφάλισης της ποιότητας σχολικού έργου, έγινε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (ΚΕΕ*, 2010).

Αξιολόγηση Δημοτικού Σχολείου*

Στην αξιολόγηση Δημοτικού Σχολείου, εκτός από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μάθησης και της διδασκαλίας, εισάγεται και ο σημαντικός δείκτης «ικανοποίηση των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών». Ο δείκτης αυτός συνήθως σχετίζεται με πρόσθετες δραστηριότητες, οι οποίες συμπληρώνουν το πρόγραμμα σπουδών, με τη μέθοδο διδασκαλίας και με τη διαχείριση της τάξης από τον δάσκαλο.

Σύμφωνα με τον Maley (1978), στο αναπτυξιακό στάδιο που αφορά μαθητές δημοτικού σχολείου (ηλικίας περίπου 7 – 11 ετών) το παιδί αρχίζει να αναγνωρίζει τα μειονεκτήματα των ενηλίκων. Το παιδί σταματάει την προσπάθειά του να ταυτίζει τον εαυτό του με τους ενήλικους, όπως στη νηπιακή ηλικία, και αρχίζει να προσανατολίζεται προς μια κοινωνία που την αποτελούν οι συμμαθητές του και οι συνομήλικοι φίλοι του.

Οι ανάγκες και προσδοκίες που πρέπει να ικανοποιήσουν οι μαθητές σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, είναι:

- α. Ανάπτυξη ικανότητας για λογική σκέψη (σε περισσότερο σύνθετα θέματα συγκριτικά με τη νηπιακή ηλικία).
- β. Ανάπτυξη ικανότητας για ομαδική εργασία.
- γ. Ανάπτυξη και συντονισμό των μυών (μεγάλων και μικρών).
- δ. Ανάπτυξη ικανότητας να εξερευνούν το περιβάλλον τους.
- ε. Ανάπτυξη ικανότητας για κριτική σκέψη και για απόκτηση προσωπικών αξιών.
- στ. Ανάπτυξη ικανότητας των μαθητών να αναγνωριστούν από το κοινωνικό τους περιβάλλον ως άτομα που αξίζουν κάτι.

* ΚΕΕ (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα-Βασικό Πλαίσιο.

* Maley, D. A. (1978). *The Industrial Arts Teacher's Handbook-Techniques, Principles, and Media*. Alyn and Bacon Inc.: Boston/ London/ Sydney.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες συμβατές με τις ανάγκες αυτές, μπορεί να είναι οι παρακάτω:

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας για λογική σκέψη, οι μαθητές :

- ✓ Αποφασίζουν για τα θέματα που θα κατασκευάσουν, τα υλικά και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουν.
- ✓ Συμμετέχουν στον καθορισμό κανόνων ασφάλειας.
- ✓ Συμμετέχουν στη διαδικασία καθορισμού των κριτηρίων που θα πρέπει να ικανοποιεί η εργασία τους.
- ✓ Οργανώνουν ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες για τη μελέτη ενός περιβαλλοντικού θέματος.
- ✓ Ερευνούν ιδιότητες υλικών της φύσης και τρόπους συλλογής και ταξινόμησής τους.
- ✓ Μελετούν φυσικές διαδικασίες και τις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας για ομαδική εργασία, οι μαθητές:

- ✓ Συμμετέχουν σε ομαδικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τη μελέτη περιβαλλοντικών θεμάτων.
- ✓ Ζητούν βοήθεια από συμμαθητές τους για τη μελέτη του θέματός τους.
- ✓ Βοηθούν συμμαθητές τους σε θεωρητικά ή πρακτικά προβλήματα που συναντούν στο θέμα τους.
- ✓ Σχηματίζουν ομάδες εργασίας για τη μελέτη και παρουσίαση θεμάτων.
- ✓ Συζητούν και ανταλλάσσουν ιδέες και γνώσεις με τους συμμαθητές τους.

Σε σχέση με την ανάπτυξη και συντονισμό των μυών του σώματος, οι μαθητές:

- ✓ Συμμετέχουν σε κατασκευαστικές δραστηριότητες που απαιτούν συντονισμένη λειτουργία των μυών, των ματιών, των χεριών, των δακτύλων, κτλ.
- ✓ Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν εργαλεία για κατασκευαστικές δραστηριότητες.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας να εξερευνούν το περιβάλλον, οι μαθητές:

- ✓ Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν απλά εργαλεία και συσκευές για να εξερευνούν στοιχεία και υλικά της φύσης.
- ✓ Παρατηρούν και διερευνούν στο εργαστήριο φυσικών επιστημών, δομές, συστατικά και ιδιότητες στοιχείων της φύσης.
- ✓ Διερευνούν τις φυσικές και χημικές ιδιότητες διάφορων στοιχείων της φύσης.
- ✓ Μαθαίνουν διάφορες κατασκευαστικές διαδικασίες που εφαρμόζονται στον πραγματικό κόσμο γύρω τους.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας για κριτική σκέψη και ανάπτυξη προσωπικών αξιών, οι μαθητές:

- ✓ Αναπτύσσουν αντικειμενική κρίση για τις συνέπειες στο φυσικό περιβάλλον, αυθαίρετων παρεμβάσεων του ανθρώπου.
- ✓ Μελετούν και τεκμηριώνουν σταδιακά πιο σύνθετα περιβαλλοντικά θέματα.
- ✓ Συζητούν και τοποθετούνται, στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συζήτησης, για κρίσιμα για την προστασία του περιβάλλοντος θέματα.
- ✓ Επιζητούν την επιδοκιμασία των συμμαθητών τους σχετικά με σκέψεις και ιδέες τους για τον προγραμματισμό της μελέτης του θέματος που έχει αναλάβει η ομάδα τους.

Σε σχέση με την αναγνώριση που τους αξίζει ως ατόμων, οι μαθητές:

- ✓ Ασκούν ηγετικούς ρόλους για την οργάνωση μιας ομαδικής εργασίας.
- ✓ Βοηθούν τους συμμαθητές τους για τη μελέτη και κατασκευή που αφορούν ένα περιβαλλοντικό θέμα.
- ✓ Ανταλλάσσουν ιδέες και γνώσεις και μοιράζονται υλικά και εργαλεία με συμμαθητές τους, στο εργαστήριο δημιουργικών κατασκευών.

- ✓ Συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους για τα θέματα που μελέτησαν και κατασκεύασαν, με προσφορά ιδεών για την αξιολόγησή τους και την καλύτερη παρουσίασή τους στην ολομέλεια της τάξης.

Ο κύκλος αξιολόγησης σε ένα δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να είναι μικρότερος των δύο ετών, διότι, για να εκτιμηθεί π.χ. η αποτελεσματικότητα διδασκαλίας ενός δασκάλου, πρέπει αυτός να αναλάβει μία τάξη μαθητών τουλάχιστον για δύο συνεχόμενα χρόνια, με ένα **πλάνο προόδου** των μαθητών από την αρχή της πρώτης χρονιάς έως το πέρας της δεύτερης. Το πλάνο αυτό συμπεριλαμβάνεται μαζί με τα πλάνα των υπόλοιπων δασκάλων στο γενικό πλάνο του σχολείου. Το πλάνο του σχολείου αποτελείται από συγκεκριμένους ευρύτερους στόχους, διδακτικούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς, που σχετίζονται με τους δείκτες διασφάλισης ποιότητας του έργου, εκπαιδευτικού και κοινωνικού, που ενδεχομένως προσφέρει στην τοπική κοινωνία ένα δημοτικό σχολείο. Το περιεκτικό πλάνο συντάσσεται από τον Διευθυντή του σχολείου, συνθέτοντας και τα πλάνα τάξης όλων των διδασκόντων, και συζητείται με τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Σύλλογο Διδασκόντων, πριν οριστικοποιηθεί. Επομένως, για τα δύο αυτά χρόνια λειτουργίας του σχολείου μπορεί να ετοιμαστεί μία έκθεση «αυτο-αξιολόγησης», η οποία θα εστιάζεται στους δείκτες «επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με προκαθορισμένα πρότυπα», «ποιότητα διδασκαλίας», «ικανοποίηση αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών», «περιβάλλον του σχολείου», «κοινωνική προσφορά του σχολείου» και «διοίκηση του σχολείου». Στην έκθεση αυτή θα ενσωματωθούν **ετήσιες** αναφορές των διδασκόντων (εκτός των δοκίμων), που θα απαντούν τεκμηριωμένα στα εξής ερωτήματα:

- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς την κάλυψη του Α.Π.;
- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, σε σχέση με τα πρότυπα που καθορίστηκαν στο πλάνο τριετίας;
- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς την ικανοποίηση των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών, όσον αφορά τις ανάγκες που καλύπτονται με το συγκεκριμένο μάθημα; Ποια διδακτική μέθοδος έχει επιλεγεί προς το σκοπό αυτό;
- ✓ πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της βαθμολογίας των μαθητών;
- ✓ Πώς συνεργάζονται οι διδάσκοντες για την παράδοση και παραλαβή μιας τάξης (όταν αυτό συμβαίνει) κατά την έναρξη του διδακτικού έτους;
- ✓ Πώς ενημερώνεται ο Σύλλογος διδασκόντων για τη γενική πρόοδο της τάξης;
- ✓ Πώς ενημερώνονται οι γονείς για τη γενική πρόοδο της τάξης, αλλά και ειδικότερα για την πρόοδο ή και για τυχόν ελλείμματα του παιδιού τους;
- ✓ Πώς ενημερώνεται η Διεύθυνση του σχολείου για τυχόν ελλείψεις εξοπλισμού, αναλώσιμων, και άλλων απαραίτητων μέσων διδασκαλίας;

Στην έκθεση ενσωματώνονται επίσης ετήσιες εκθέσεις του Διευθυντή του σχολείου, καθώς και του Υποδιευθυντή, με τις οποίες δίνονται τεκμηριωμένες απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποιο είναι το διετές στρατηγικό πλάνο της Διεύθυνσης του σχολείου και με ποια στελέχη ή άλλους μετόχους έχει συζητηθεί (Σχολικό Σύμβουλο, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Σχολική Επιτροπή, Σύλλογο Γονέων κτλ.);
- ✓ Ποια πολιτική διασφάλισης της ποιότητας ακολουθείται και πώς ενημερώνονται και καθοδηγούνται σχετικά οι διδάσκοντες;
- ✓ Πώς ελέγχεται η αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης των μαθητών;
- ✓ Πώς ελέγχεται η συνέπεια χρονικής παρουσίας των διδασκόντων;
- ✓ Με ποια διαδικασία επιβάλλονται πειθαρχικές ποινές στους μαθητές;
- ✓ Πώς ενημερώνεται η Σχολική Επιτροπή για τις υλικές ανάγκες του σχολείου και ιδιαίτερα για σύγχρονα διδακτικά μέσα;
- ✓ Πώς καθοδηγούνται οι μέντορες των δοκίμων εκπαιδευτικών;

- ✓ Πώς καταγράφονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διδασκόντων και πώς ενημερώνονται όλοι οι διδάσκοντες για τυχόν επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από δημόσιους φορείς;
- ✓ Πώς προγραμματίζονται εξωσχολικές δραστηριότητες για την κάλυψη κάποιων αναπτυξιακών, πολιτιστικών και αθλητικών αναγκών των μαθητών;
- ✓ Πώς συνεργάζεται η Διεύθυνση του σχολείου με υπηρεσίες συμβουλευτικής, ψυχολογικής στήριξης και περίθαλψης για επείγοντα περιστατικά που ενδεχόμενα προκύπτουν;
- ✓ Ποιο είναι το πλάνο του σχολείου για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- ✓ Πώς ελέγχεται το κυλικείο, ώστε τα προσφερόμενα είδη να έχουν τις σωστές προδιαγραφές σε σχέση με υγιεινή διατροφή;
- ✓ Πώς αυτο-αξιολογείται γενικά η Διεύθυνση του σχολείου;

Η **τεκμηρίωση** των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω πηγές:

- ✓ Αρχεία του σχολείου
- ✓ Περιεχόμενα του στρατηγικού πλάνου
- ✓ Βαθμολογίες μαθητών
- ✓ Εκθέσεις των διδασκόντων
- ✓ Εκθέσεις σχολικών συμβούλων
- ✓ Προγενέστερες διετείς εκθέσεις αξιολόγησης
- ✓ Ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από μαθητές, γονείς κ.ά.
- ✓ Πρακτικά συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων
- ✓ Αναφορές προς και από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης

Όταν συμπληρωθεί η διετής έκθεση αξιολόγησης, αποστέλλεται σε μορφή σχεδίου προς το Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και προς το Σύλλογο Γονέων με την παράκληση να συζητηθεί το περιεχόμενό της με τήρηση πρακτικών που θα καταγράφουν παρατηρήσεις, ενστάσεις, διορθώσεις κτλ. Στη συνέχεια θα οριστεί Επιτροπή Οριστικοποίησης της Έκθεσης, αποτελούμενη από τον Σχολικό Σύμβουλο (Προεδρεύοντα), τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και έναν εκπρόσωπο της ΔΟΕ (χωρίς ψήφο). Η τελική Έκθεση θα εκτυπωθεί, θα υπογραφεί από το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο, και αντίγραφά της θα σταλούν στον Σύλλογο Γονέων, στην τοπική αυτοδιοίκηση, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στη ΔΟΕ.

Συγκριτικά παρουσιάζεται στο Παράρτημα II σχέδιο αξιολόγησης δημοτικού σχολείου στις Η.Π.Α.

Αξιολόγηση Γυμνασίου*

Μεθοδολογικά η αξιολόγηση ενός Γυμνασίου δεν διαφέρει από την αξιολόγηση ενός δημοτικού σχολείου, καθότι οι δείκτες παραμένουν οι ίδιοι. Πρόκειται πάλι για μια αξιολόγηση επίτευξης στόχων, οι οποίοι έχουν οριστεί στο τριετές πλάνο του σχολείου. Αυτό που αλλάζει σε σχέση με το δημοτικό σχολείο είναι οι αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, που είναι πλέον οι ανάγκες προ-εφήβων. Στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο (11 έως 15 ετών περίπου) οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι απόλυτα προς την κοινωνία των συμμαθητών τους και των συνομηλίκων τους. Η συμπεριφορά τους σε σχέση με τους ενήλικους είναι σχεδόν αρνητική. Στο στάδιο αυτό συμβαίνουν επίσης αξιοσημείωτες σωματικές και ορμονικές μεταβολές με ενδεχόμενες προβληματικές συμπεριφορές που μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση.

Οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσουν οι μαθητές στο αναπτυξιακό αυτό στάδιο, είναι:

- α) Ανάπτυξη ικανότητας να σκέπτονται λογικά και κριτικά.
- β) Ικανότητα αποτελεσματικού ελέγχου και χρησιμοποίησης του σώματός τους, που έχει υποστεί διάφορες μεταβολές.
- γ) Ανάπτυξη ικανότητας ανεξαρτητοποίησης από τους ενήλικους.
- δ) Ανάπτυξη κώδικα συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές τους.
- ε) Ανάπτυξη ικανότητας για την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στην πράξη, καθώς και για εξαγωγή συμπερασμάτων, στο πλαίσιο πραγματικών εμπειριών.
- στ) Ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνίας.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες αυτές, μπορεί να είναι οι παρακάτω:

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας για λογική και κριτική σκέψη, οι μαθητές:

- ✓ Παίρνουν αποφάσεις για τον ρόλο τους σε μια ομαδική εργασία για τη μελέτη ενός περιβαλλοντικού θέματος.
- ✓ Παίρνουν αποφάσεις για τις διαστάσεις των θεμάτων που θα διαπραγματευτούν.
- ✓ Αποφασίζουν για τα υλικά, τα εργαλεία, τις κατασκευαστικές διαδικασίες, που θα χρησιμοποιήσουν σε μια ομαδική ή ατομική εργασία.
- ✓ Αποφασίζουν για την ποιότητα της εργασίας που θα κάνουν και το βάθος της μελέτης τους σε σχέση με το ομαδικό ή ατομικό θέμα που εξετάζουν.
- ✓ Αποφασίζουν για τον τρόπο οργάνωσης μιας ομαδικής ή ατομικής εργασίας.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας για αποτελεσματικό έλεγχο και χρησιμοποίηση του σώματός τους, που έχει υποστεί διάφορες μεταβολές, οι μαθητές:

- ✓ Χρησιμοποιούν το σφυρί, το πριόνι, το ψαλίδι και άλλα εργαλεία.
- ✓ Μεταφέρουν βάρη, απωθούν, έλκουν, τοποθετούν αντικείμενα.
- ✓ Σχεδιάζουν, γράφουν, φτιάχνουν χαλκογραφίες, διακοσμούν, κατασκευάζουν καμπυλωτές επιφάνειες.
- ✓ Χρησιμοποιούν διάφορα εργαστηριακά όργανα.
- ✓ Γυαλίζουν επιφάνειες, βουρτσίζουν, καθαρίζουν, βάφουν.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας ανεξαρτητοποίησης από τους ενήλικους, οι μαθητές:

- ✓ Διαλέγουν δικό τους τρόπο διερεύνησης του θέματος που μελετούν.
- ✓ Διαλέγουν θέματα που θα κατασκευάσουν στην τάξη.

* ΚΕΕ (2010). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα-Βασικό Πλαίσιο.

- ✓ Αναζητούν πηγές για συλλογή πληροφοριών σχετικά με τα θέματα που μελετούν και κατασκευάζουν, ανεξάρτητα από τον καθηγητή.
- ✓ Οργανώνουν και διευθύνουν μια συζήτηση γύρω από το θέμα που μελετούν.
- ✓ Αποφασίζουν, ανεξάρτητα από τον καθηγητή, για τα εργαλεία, όργανα και τις διαδικασίες που θα χρησιμοποιήσουν στην τεκμηρίωση ενός θέματος.
- ✓ Εκτελούν ρόλους ανάλογους με την πραγματικότητα σε μια ομαδική εργασία για τη μελέτη μιας θεματικής ενότητας.
- ✓ Οργανώνουν ατομικές ή ομαδικές εργασίες, ανεξάρτητα από τον καθηγητή.
- ✓ Συζητούν σε ομάδες και συναποφασίζουν για διαδικασίες που θα ακολουθήσουν για τη μελέτη ενός θέματος.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ενός κώδικα συμπεριφοράς και συναναστροφής, οι μαθητές:

- ✓ Εκτελούν ηγετικούς ρόλους για την οργάνωση μιας ομαδικής εργασίας ή ακολουθούν οδηγίες άλλων.
- ✓ Μοιράζονται εργαλεία και υλικά με τους συμμαθητές τους.
- ✓ Βοηθούν ο ένας τον άλλον σε κατασκευαστικά θέματα ή για τη συλλογή πληροφοριών.
- ✓ Εκτελούν ρόλους για τη μελέτη ενός θέματος, ανάλογους με τους πραγματικούς (π.χ. περιβαλλοντολόγος, τεχνίτης ξυλωναυπηγικής κ.ά.) και συνειδητοποιούν την εξάρτηση της μιας εργασίας από την άλλη.
- ✓ Συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων.
- ✓ Αξιολογούν την επίδοση συμμαθητών τους, συμμετέχοντας σε εποικοδομητική κριτική των εργασιών που παρουσιάζονται στην τάξη στο τέλος της δραστηριότητας.
- ✓ Παρουσιάζουν στην τάξη την ατομική τους εργασία, ή το τμήμα που τους αναλογεί από μια ομαδική εργασία.
- ✓ Οργανώνουν συζητήσεις και παρουσιάσεις.
- ✓ Κατασκευάζουν διαγράμματα και χάρτες για την οργάνωση και τον καθορισμό αρμοδιοτήτων σε μια ομαδική εργασία πεδίου.
- ✓ Προσφέρουν ιδέες στους συμμαθητές τους, σχετικά με την εκλογή των θεμάτων για κατασκευή και μελέτη.

Σε σχέση με την ανάπτυξη ικανότητας εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων στην πράξη καθώς και εξαγωγής συμπερασμάτων, στο πλαίσιο πραγματικών εμπειριών, οι μαθητές:

- ✓ Βγάζουν γενικά συμπεράσματα σε σχέση με θέματα όπως, αειφόρος ανάπτυξη, δασοπροστασία, παράκτια ρύπανση, νχορύπανση, εξοικονόμηση υδάτινων πόρων, επιδράσεις της τεχνολογίας στο περιβάλλον.
- ✓ Περιγράφουν τα προϊόντα και υλικά, καθώς και τις διαδικασίες παραγωγής και κατεργασίας που χρησιμοποιούν, και εξηγούν με λογικό τρόπο τα ενδεχόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα που αυτά δημιουργούν.
- ✓ Προσδιορίζουν και εξηγούν τους συντελεστές που επηρεάζουν την ποιότητα των προϊόντων, τη ρύπανση του περιβάλλοντος, το κόστος παραγωγής.
- ✓ Βγάζουν συμπεράσματα σε σχέση με τα προβλήματα και τα οφέλη που προκύπτουν στην κοινωνία, απ' την ανάπτυξη της τεχνολογίας και της Βιομηχανίας.

Σε σχέση με την ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας και επικοινωνίας οι μαθητές:

- ✓ Περιγράφουν και συζητούν όλο και πιο πολύπλοκα θέματα.
- ✓ Γράφουν εργασίες που αναφέρονται στα θέματα που μελετούν.

- ✓ Παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη.
- ✓ Οργανώνουν και διευθύνουν μια συζήτηση.
- ✓ Συγκεντρώνουν πληροφορίες στη βιβλιοθήκη και στο πεδίο σε σχέση με τα θέματα που μελετούν.
- ✓ Χρησιμοποιούν ελεύθερο σχέδιο για να εκφράσουν τις ιδέες τους για θέματα που μελετούν.
- ✓ Παίρνουν συνέντευξη από ειδικούς και άλλους συντελεστές όταν βρίσκονται στο πεδίο.
- ✓ Κατασκευάζουν περιεκτικούς πίνακες παρουσίασης των δραστηριοτήτων τους.
- ✓ Κατασκευάζουν διαφημιστικά φυλλάδια για να ανακοινώσουν στο κοινό τις παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων τους.
- ✓ Οργανώνουν μια έκθεση φωτογραφιών σε θέματα που διερευνούν.
- ✓ Οργανώνουν ένα θεατρικό σκετς για να προωθήσουν ένα περιβαλλοντικό ή άλλο κοινωνικό μήνυμα.

Ο κύκλος αξιολόγησης σε ένα γυμνάσιο δεν μπορεί να είναι μικρότερος των τριών ετών, πρώτον διότι η διάρκεια σπουδών στο σχολείο αυτό είναι τριετής και δεύτερον διότι για να εκτιμηθεί π.χ. η αποτελεσματικότητα διδασκαλίας ενός καθηγητή (π.χ. του Μαθηματικού) πρέπει αυτός να αναλάβει μία τάξη μαθητών τουλάχιστον για τρία συνεχόμενα χρόνια, με ένα **πλάνο προόδου** των μαθητών από την αρχή της πρώτης χρονιάς έως το πέρας της τρίτης. Το πλάνο αυτό συμπεριλαμβάνεται μαζί με τα πλάνα των υπόλοιπων καθηγητών στο γενικό πλάνο του σχολείου. Το πλάνο του σχολείου αποτελείται από συγκεκριμένους ευρύτερους στόχους, διδακτικούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς, που σχετίζονται με τους δείκτες διασφάλισης ποιότητας του έργου, εκπαιδευτικού και κοινωνικού, που ενδεχομένως προσφέρει στην τοπική κοινωνία ένα γυμνάσιο. Το περιεκτικό πλάνο συντάσσεται από τον Διευθυντή του σχολείου, συνθέτοντας και τα πλάνα τάξης όλων των διδασκόντων, και συζητείται με τους Σχολικούς Συμβούλους και το Σύλλογο Διδασκόντων πριν οριστικοποιηθεί. Επομένως, για τα τρία αυτά χρόνια λειτουργίας του σχολείου, μπορεί να ετοιμαστεί μία έκθεση «αυτο-αξιολόγησης» η οποία θα εστιάζεται στους δείκτες «επιδόσεις των μαθητών σε σχέση με προκαθορισμένα πρότυπα», «ποιότητα διδασκαλίας», «ικανοποίηση αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών», «περιβάλλον του σχολείου», «κοινωνική προσφορά του σχολείου» και «διοίκηση του σχολείου». Στην έκθεση αυτή θα ενσωματωθούν **ετήσιες** αναφορές των διδασκόντων (εκτός των δοκίμων) που θα απαντούν τεκμηριωμένα στα εξής ερωτήματα:

- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς την κάλυψη του Α.Π.;
- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς τις επιδόσεις των μαθητών, σε σχέση με τα πρότυπα που καθορίστηκαν στο πλάνο τριετίας;
- ✓ ποια είναι η πρόοδος της τάξης τους ως προς την ικανοποίηση των αναπτυξιακών αναγκών των μαθητών, όσον αφορά τις ανάγκες που καλύπτονται με το συγκεκριμένο μάθημα; Ποια διδακτική μέθοδος έχει επιλεγεί προς το σκοπό αυτό;
- ✓ πώς διασφαλίζεται η εγκυρότητα και αξιοπιστία της βαθμολογίας των μαθητών;
- ✓ Πώς συνεργάζονται οι διδάσκοντες για την παράδοση και παραλαβή μιας τάξης (όταν αυτό συμβαίνει) κατά την έναρξη του διδακτικού έτους;
- ✓ Πώς ενημερώνεται ο Σύλλογος διδασκόντων για τη γενική πρόοδο της τάξης;
- ✓ Πώς ενημερώνονται οι γονείς για τη γενική πρόοδο της τάξης, αλλά και ειδικότερα για την πρόοδο ή για τυχόν ελλείμματα του παιδιού τους;
- ✓ Πώς ενημερώνεται η Διεύθυνση του σχολείου για τυχόν ελλείψεις εξοπλισμού, αναλώσιμων και άλλων απαραίτητων μέσων διδασκαλίας;

Στην τριετή έκθεση ενσωματώνονται επίσης ετήσιες εκθέσεις του Διευθυντή του σχολείου, καθώς και του Υποδιευθυντή, με τις οποίες δίνονται τεκμηριωμένες απαντήσεις στα εξής ερωτήματα:

- ✓ Ποιο είναι το τριετές στρατηγικό πλάνο της Διεύθυνσης του σχολείου και με ποια στελέχη ή άλλους

μετόχους έχει συζητηθεί (Σχολικούς Συμβούλους, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Σχολική Επιτροπή, Σύλλογο Γονέων κτλ.);

- ✓ Ποια πολιτική διασφάλισης της ποιότητας ακολουθείται και πώς ενημερώνονται και καθοδηγούνται σχετικά οι διδάσκοντες;
- ✓ Πώς ελέγχεται η αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης των μαθητών;
- ✓ Πώς ελέγχεται η χρονική συνέπεια των διδασκόντων;
- ✓ Με ποια διαδικασία επιβάλλονται πειθαρχικές ποινές στους μαθητές;
- ✓ Πώς ενημερώνεται η Σχολική Επιτροπή για τις υλικές ανάγκες του σχολείου και ιδιαίτερα για σύγχρονα διδακτικά μέσα;
- ✓ Πώς καθοδηγούνται οι μέντορες των δοκίμων εκπαιδευτικών;
- ✓ Πώς καταγράφονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των διδασκόντων και πώς ενημερώνονται όλοι οι διδάσκοντες για τυχόν επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από δημόσιους φορείς;
- ✓ Πώς προγραμματίζονται εξωσχολικές δραστηριότητες για την κάλυψη κάποιων αναπτυξιακών, πολιτιστικών και αθλητικών αναγκών των μαθητών;
- ✓ Πώς συνεργάζεται η Διεύθυνση του σχολείου με υπηρεσίες συμβουλευτικής, ψυχολογικής στήριξης και περίθαλψης για επείγοντα περιστατικά που ενδεχόμενα προκύπτουν;
- ✓ Ποιο είναι το πλάνο του σχολείου για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες;
- ✓ Πώς ελέγχεται το κυλικείο, ώστε τα προσφερόμενα είδη να έχουν τις σωστές προδιαγραφές σε σχέση με υγιεινή διατροφή;
- ✓ Πώς αυτό-αξιολογείται γενικά η Διεύθυνση του σχολείου;

Η **τεκμηρίωση** των απαντήσεων στις παραπάνω ερωτήσεις αξιολόγησης μπορεί να χρησιμοποιήσει τις παρακάτω πηγές:

- ✓ Αρχεία του σχολείου
- ✓ Περιεχόμενα του στρατηγικού πλάνου
- ✓ Βαθμολογίες μαθητών
- ✓ Εκθέσεις των διδασκόντων
- ✓ Εκθέσεις σχολικών συμβούλων
- ✓ Προγενέστερες τριετείς εκθέσεις αξιολόγησης
- ✓ Ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από μαθητές, γονείς κ.ά.
- ✓ Πρακτικά συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων
- ✓ Αναφορές προς και από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης

Όταν συμπληρωθεί η τριετής έκθεση αξιολόγησης, αποστέλλεται σε μορφή σχεδίου προς το Σύλλογο Διδασκόντων καθώς και προς το Σύλλογο Γονέων με την παράκληση να συζητηθεί το περιεχόμενό της τηρώντας πρακτικά που θα καταγράφουν παρατηρήσεις, ενστάσεις, διορθώσεις κτλ. Στη συνέχεια θα οριστεί Επιτροπή Οριστικοποίησης της Έκθεσης, αποτελούμενη από ένα Σχολικό Σύμβουλο (Προεδρεύοντα), τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Διδασκόντων, έναν εκπρόσωπο του Συλλόγου Γονέων και έναν εκπρόσωπο της ΟΛΜΕ (χωρίς ψήφο). Η τελική Έκθεση θα εκτυπωθεί, θα υπογραφεί από το Διευθυντή και τους Σχολικούς Συμβούλους, και αντίγραφά της θα σταλούν στο Σύλλογο Γονέων, στην τοπική αυτοδιοίκηση, στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και στη ΟΛΜΕ. Παράλληλα, θα δημιουργηθεί ένα POWERPOINT με βάση την τελική έκθεση, που θα μπορεί ο Διευθυντής να το παρουσιάσει σε ευρύτερο κοινό γονέων και της τοπικής κοινότητας, σε μια ειδικά προγραμματισμένη εκδήλωση.

Αξιολόγηση Γενικού Λυκείου

Αυτή η αξιολόγηση για την περίπτωση της Ελλάδας είναι η πλέον δύσκολη, επειδή το σχολείο αυτό έχει αλ-

λοτριωθεί από το κοινωνικό φαινόμενο της υπέρμετρης ζήτησης για ανώτατη εκπαίδευση (όλοι θέλουν να μπουν σ' ένα πανεπιστήμιο). Ως αποτέλεσμα, η μοναδική συνιστώσα του θεσμικού σκοπού του στην οποία δίνουν σημασία η πλειονότητα των μαθητών, αλλά και των διδασκόντων, είναι η προετοιμασία για μετάβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εγκυρότητα της όποιας αξιολόγησης επηρεάζεται και από την παρεμβολή εξωσχολικών παραγόντων, όπως π.χ. από το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές, από το δεύτερο έτος και μετά, παρακολουθούν ιδιωτικά φροντιστήρια, βάζοντας έτσι σε δεύτερη μοίρα την παρακολούθηση των μαθημάτων του σχολείου. Το ζητούμενο επομένως είναι ποιοι δείκτες θα επιλεγούν για την αξιολόγηση, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η απάντηση εξαρτάται από τον τόπο που βρίσκεται το σχολείο. Ένα λύκειο σε μια αγροτική περιοχή μακριά από τη μεγάλη πόλη με φροντιστήρια, θα μπορούσε να αξιολογηθεί με το δείκτη «ποσοστό αποφοίτων που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» σε συνδυασμό με τους γνωστούς δείκτες-συνιστώσες του κεντρικού δείκτη «εσωτερική αποδοτικότητα», δηλαδή δείκτες όπως «ποιότητα διδασκαλίας», «παιδαγωγική κατάρτιση διδασκόντων», «ποιότητα διδακτικών μέσων», «ποιότητα εγκαταστάσεων», «σταθερότητα διδακτικού προσωπικού», «διοικητική επάρκεια», «υπηρεσίες συμβουλευτικής και σχολικού-επαγγελματικού προσανατολισμού», «εξωσχολικές δραστηριότητες» κ.ά.

Από την άλλη πλευρά, για ένα λύκειο που βρίσκεται σε μια μεγάλη πόλη, όπου υπάρχουν πολλές ευκαιρίες φροντιστηριακής προετοιμασίας, δεν έχει νόημα να συμπεριληφθεί στην αξιολόγηση ο δείκτης «ποσοστό αποφοίτων που εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση».

Κατά τα άλλα, η διαδικασία αξιολόγησης ενός λυκείου, σε μεγάλη ή μικρή πόλη, είναι παρόμοια με εκείνη που περιγράψαμε για ένα γυμνάσιο, με εξαίρεση τον δείκτη «αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών», όπου αυτός δεν περιλαμβάνεται στους στόχους αυτού του σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, η διοικητική επάρκεια των στελεχών του λυκείου κρίνεται κυρίως από το αν υλοποιείται σε συνεχή βάση ένα σταθερό πλάνο διασφάλισης της ποιότητας για τη γενική λειτουργία του σχολείου, το οποίο έχει διαμορφωθεί από τη διοίκηση σε συνεργασία με το Σύλλογο διδασκόντων.

Αξιολόγηση Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας

Ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας (ΣΔΕ) αφορά εκπαίδευση ενηλίκων και επομένως η αξιολόγησή του ξεκινά με τη θεώρηση των σχετικών δεικτών που ασφαλώς διαφέρουν από τους δείκτες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των συμβατικών σχολείων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δείκτες αυτοί αντιστοιχούν με τους στόχους του ΣΔΕ και έχουν ήδη προσδιοριστεί από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο για όλες τις δομές εκπαίδευσης ενηλίκων, ως εξής:

Α. Σκοπός-Στόχοι (άρθρο 2, Υ.Π. ΦΕΚ 34/16-1-2008)

1. Σκοπός των Σ.Δ.Ε. είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.
2. Στόχοι των Σ.Δ.Ε. είναι:
 - α. **Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.**
Δείκτες: % διαρροής, % αποφοίτησης
 - β. **Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.** Δείκτες:
 % αποφοίτων που εγγράφονται σε Γενικό Λύκειο, ΕπαΛ, ΕπαΣ, ΚΕΚ.
 - γ. **Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική-οικονομική ένταξη και ανέλιξη.** Δείκτες: Εγκυρότητα του προγράμματος σπουδών, Εγκυρότητα διδακτικών βοηθημάτων, Εγκυρότητα εργαστηριακού εξοπλισμού, Καταλληλότητα διδακτικών μεθόδων, Καταλληλότητα διδακτικού προσωπικού.

- δ. Η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης των εκπαιδευομένων. Δείκτες: % προσωπικού με προσόντα συμβουλευτικής, % διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε ομαδική μάθηση.
- ε. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο εργασίας. Δείκτες: % αποφοίτων που απασχολούνται για πρώτη φορά, % αποφοίτων που αναβάθμισαν την απασχόλησή τους.

Β. Πόροι

Άϋλοι: Δείκτες: % διδασκόντων με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση ενηλίκων, % διδασκόντων με παιδαγωγική κατάρτιση-επιμόρφωση, % διδασκόντων που συμμετέχει σε ταχύρρυθμη επιμόρφωση ανά διδακτικό έτος.

Υλικοί: Δείκτες: τ. μ. ανά εκπαιδευόμενο συνολικά, τ. μ. ανά εκπαιδευόμενο στις αίθουσες διδασκαλίας, τ. μ. ανά εκπαιδευόμενο στα εργαστήρια, τ.μ. δανειστικής βιβλιοθήκης ανά εκπαιδευόμενο, τ.μ. χώρου αυλισμού ανά εκπαιδευόμενο, αριθμός Η/Υ ανά εκπαιδευόμενο.

Γ. Διαδικασίες

Διδασκαλία: Δείκτες: Αριθμός εκπαιδευόμενων ανά διδάσκοντα σε αίθουσα διδασκαλίας, Αριθμός εκπαιδευόμενων ανά διδάσκοντα σε αίθουσα εργαστηρίου, Συνολικός αριθμός ωρών απουσιών διδασκόντων, Συνολικός αριθμός ωρών απουσιών εκπαιδευόμενων, Λεπτά ανακεφαλαίωσης ανά διδακτική ώρα, Λεπτά ασκήσεων και παραδειγμάτων ανά διδακτική ώρα, Λεπτά συσχετισμών της γνώσης με εφαρμογές της, Συνολικός αριθμός ωρών που αφιερώνει ο διδάσκων για ΣΕΠ.

Συμβουλευτική: Δείκτες: Αριθμός ωρών εκτός διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για συμβουλευτική ανά διδάσκοντα, Συνολικός αριθμός ωρών εκτός διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται για ομαδική συμβουλευτική.

Πολιτιστικές Δραστηριότητες: Δείκτες: Συνολικός αριθμός ωρών εκτός διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε πολιτιστικές δραστηριότητες, % συμμετοχής εκπαιδευόμενων στις πολιτιστικές δραστηριότητες που οργανώνει η δομή.

Αθλητικές Δραστηριότητες: Δείκτες: Συνολικός αριθμός ωρών εκτός διδακτικού χρόνου που αφιερώνεται σε αθλητικές δραστηριότητες, % συμμετοχής εκπαιδευόμενων στις αθλητικές δραστηριότητες που οργανώνει η δομή.

Δ. Οργάνωση-Διοίκηση

Διοικητικό Προσωπικό: Δείκτες: Συνολικός αριθμός διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού ανά εκπαιδευόμενο, Αριθμός ωρών διοικητικής απασχόλησης του διοικητικού προσωπικού ανά εβδομάδα, Αριθμός ωρών απασχόλησης του βοηθητικού προσωπικού ανά εβδομάδα. % του διοικητικού προσωπικού που έχει επιμορφωθεί στη διοίκηση σχολικής μονάδας, % του διοικητικού προσωπικού που έχει επιμορφωθεί στην εκπαίδευση ενηλίκων, % του διοικητικού προσωπικού που έχει επιμορφωθεί στην αξιολόγηση σχολικής μονάδας.

Υπηρεσίες: Δείκτες: Αριθμός απασχολούμενων στη γραμματεία ανά εκπαιδευόμενο, Συνολικός αριθμός ωρών απασχόλησης ειδικών συμβουλευτικής εκτός διδακτικού χρόνου, Συνολικός αριθμός ωρών απασχόλησης ειδικών ΣΕΠ εκτός διδακτικού χρόνου.

Οργάνωση: Δείκτες: Αριθμός ωρών ανά εβδομάδα που αφιερώνεται από το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό στην τήρηση αρχείων, % συμμετοχής διδασκόντων σε επιτροπές ανίχνευσης, ανάλυσης και επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, Συνολικός χρόνος που αφιερώνει το διοικητικό προσωπικό στο σχεδιασμό, θεώρηση και οριστικοποίηση του ωρολογίου προγράμματος, Συνολικός χρόνος που αφιερώνει το διοικητικό προσωπικό για ενημέρωση και συζήτηση με τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Η διαδικασία Αξιολόγησης

Προφανώς η αξιολόγηση ενός ΣΔΕ δεν είναι δυνατόν να εξετάσει όλους τους παραπάνω δείκτες ή κατηγορίες δεικτών σε μία προσπάθεια, αλλά τμηματικά και επιλεκτικά, με προοπτική σε μία τριετία να έχουν αξιολογηθεί οι περισσότερες παράμετροι λειτουργίας του σχολείου. Επομένως η διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να ξεκινήσει με τη δημιουργία ενός πλάνου: *Τι θα αξιολογήσουμε και πότε;* Από τη στιγμή που επιλεγούν συνδυασμοί δεικτών για κάθε έτος αξιολόγησης, η κάθε ετήσια αξιολόγηση ακολουθεί την εξής διαδικασία:

- 1) Συγκρότηση επιτροπής αξιολόγησης (ο Διευθυντής, ένας διδάσκων πληροφορικής και ένας εκπαιδευόμενος).
- 2) Σχεδιασμός της ετήσιας αξιολόγησης (ποιοι δείκτες-ποια εργαλεία μέτρησης).
- 3) Συγκρότηση ομάδας «μετόχων» (Υποδιευθυντής, τρεις διδάσκοντες, τρεις εκπαιδευόμενοι, τρεις απόφοιτοι, εκπρόσωπος τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ).
- 4) Μετατροπή των δεικτών σε βασικά ερωτήματα και υπό-ερωτήματα της αξιολόγησης.
- 5) Οριστικοποίηση των βασικών ερωτημάτων της αξιολόγησης, ύστερα από συζήτηση με την ομάδα των «μετόχων».
- 6) Σχεδιασμός και δοκιμή των εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις, ανάλυση δεδομένων αρχείων, στατιστικές).
- 7) Εφαρμογή των εργαλείων μέτρησης.
- 8) Επεξεργασία και σύνθεση αποτελεσμάτων (σύνταξη προ-έκθεσης).
- 9) Συζήτηση (με τήρηση πρακτικών) των αποτελεσμάτων με την ομάδα των «μετόχων».
- 10) Σύνταξη τελικής έκθεσης αξιολόγησης (περιλαμβάνει και προτάσεις βελτίωσης ενδεχόμενων αδυναμιών).
- 11) Διάχυση της Έκθεσης στους αρμόδιους συντελεστές και φορείς.
- 12) Δημιουργία POWERPOINT για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε εκδήλωση με ευρύτερο κοινό.
- 13) Προώθηση της Έκθεσης σε «εξωτερικό» αξιολογητή, στο πλαίσιο έναρξης ενδεχόμενης εξωτερικής αξιολόγησης του Σχολείου.

Κεφάλαιο Δωδέκατο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΟΜΩΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Κριτήρια-Δείκτες

Τα κυριότερα κριτήρια για την αξιολόγηση δομών επαγγελματικής κατάρτισης είναι δύο: αποδοτικότητα και ισότητα ευκαιριών. Η αποδοτικότητα είναι *εσωτερική* και *εξωτερική* (Psacharopoulos, 1987)*. Η **εσωτερική αποδοτικότητα** στην ουσία αντανακλά τη διασφάλιση της **ποιότητας** σε σχέση με τη λειτουργία της μονάδας (διδακτικό προσωπικό, διοίκηση, διδακτικά μέσα, αποτελεσματικότητα μάθησης, εργαστηριακές εγκαταστάσεις, πρόγραμμα σπουδών κτλ.). Αφορά δηλαδή τη σχέση εισόδου-εξόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από την άλλη πλευρά η **εξωτερική αποδοτικότητα** μετράει το αποτέλεσμα της μονάδας σε σχέση με την **αγορά εργασίας** (απορροφητικότητα αποφοίτων, «απασχολησιμότητα», αποδοχές αποφοίτων, κόστος/ όφελος, συνάφεια των σπουδών τους με το περιεχόμενο εργασίας τους, χρόνος από την αποφοίτηση μέχρι την πρώτη τους πρόσληψη, σταθερότητα απασχόλησης, κτλ.). Η εξωτερική αποδοτικότητα προφανώς αφορά τη σχέση **εξόδου-αποτελέσματος** στην αγορά εργασίας, διότι η έξοδος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Δηλαδή εξετάζει αν οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν (έξοδος) εξαργυρώνονται με παραγωγική απασχόληση (αποτέλεσμα) στην αγορά εργασίας.

Όσον αφορά το κριτήριο ισότητα ευκαιριών, οι δείκτες αξιολόγησης αφορούν το **φύλο** (προσφορά και ζήτηση ειδικοτήτων), **άτομα με ειδικές ανάγκες** (ειδικές εγκαταστάσεις, προσφορά και ζήτηση ειδικοτήτων), **γεωγραφική διασπορά** δομών (τοπική προσφορά και ζήτηση ειδικοτήτων, τοπική διαρθρωτική ανεργία, τοπική ανεργία τριβής) και **κοινωνική διαστρωμάτωση** (μαθητών, ανέργων αποφοίτων, απασχολούμενων αποφοίτων).

Η επιλογή των δεικτών εξαρτάται όμως και από την **επαγγελματική ένταση** του προγράμματος σπουδών (γενική σχολική επαγγελματική εκπαίδευση στο ένα άκρο, μαθητεία στο άλλο), που προσδιορίζεται από το συγκεκριμένο επαγγελματικό σκοπό της δομής.

Αξιολόγηση Επαγγελματικού Λυκείου

Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει σχολική επαγγελματική κατάρτιση με πρόγραμμα σπουδών που έχει ενισχυμένη τη συνιστώσα γενικής παιδείας, επειδή ο σκοπός του δεν στοχεύει στενά σε μια επαγγελματική δραστηριότητα, όσον αφορά την επαγγελματική προετοιμασία του μαθητή, αλλά παράλληλα προσφέρει και τη δυνατότητα στον απόφοιτο να επιδιώξει την εισαγωγή του σε ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ. Ο διττός αυτός σκοπός δυσκολεύει πολύ την αξιολόγηση του σχολείου αυτού ως προς την εξωτερική του αποδοτικότητα.

Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάζεται και ελέγχεται κεν-

* Psacharopoulos, George (1987). *Economics of Education: Research and Studies* (ed.). Oxford: Pergamon Press.

τρικά, δεν έχει νόημα να αξιολογείται το σχολείο σε σχέση με το δείκτη *εξωτερική αποδοτικότητα*. Αυτό είναι έργο κεντρικού φορέα, κατά προτίμηση του φορέα που σχεδιάζει το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Αν το κεντρικό πρόγραμμα σπουδών δεν έχει σχεδιαστεί σωστά σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, τότε δεν μπορεί να φταίει το σχολείο όταν η πλειονότητα των αποφοίτων του δεν βρίσκει εργασία συναφή με το αντικείμενο σπουδών, αλλά ετερο-απασχολείται. Όντως, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξετάζει την απορροφητικότητα των αποφοίτων περιοδικά με έρευνες αποφοίτων (tracer studies, τελευταία και με quasi-longitudinal studies, βλέπε «Παρατηρητήριο Μετάβασης»). Όμως ενδεχόμενα αρνητικά αποτελέσματα απορροφητικότητας κατά σχολείο μπορούν να αποδοθούν και στην αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, που ως δείκτης εξετάζεται μερικώς στο πλαίσιο του κεντρικού δείκτη *εσωτερική αποδοτικότητα*. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι η έγκυρη μέτρηση του δείκτη «αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας» μπορεί να γίνει μόνο όταν εφαρμόζεται διαδικασία πιστοποίησης των αποφοίτων εκτός του σχολείου (βλέπε παρακάτω ενότητα για την Πιστοποίηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων). Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σπουδαίο ρόλο παίζει και η συναφής επαγγελματική εμπειρία των διδασκόντων. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, και αυτό ισχύει συχνά στη χώρα μας, όπου διορίζονται σε επαγγελματικό σχολείο χωρίς καμία ουσιαστική συναφή επαγγελματική εμπειρία και έτσι περιορίζονται αναγκαστικά στη διδασκαλία 'θεωρητικών' μαθημάτων. Είναι προφανές ότι οι μαθητές θα ωφεληθούν ελάχιστα από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Ύστερα από τα παραπάνω, είναι επίσης προφανές ότι μια αξιολόγηση επαγγελματικού λυκείου στη χώρα μας θα εξετάσει την **προσφορά** και **ζήτηση** ειδικοτήτων και κυρίως την **εσωτερική αποδοτικότητα** του σχολείου με την εξής διαδικασία:

- 1) Ορισμός Επιτροπής Αξιολόγησης (ΕΑ) αποτελούμενης από τον Διευθυντή, έναν εκπαιδευτικό εκπρόσωπο του συλλόγου διδασκόντων, έναν εκπαιδευτικό πληροφορικής, και έναν εκπρόσωπο της ΟΛΜΕ ή της ΟΛΤΕ.
- 2) Συγκρότηση Ομάδας «μετόχων», που θα αποτελείται από: τον Υποδιευθυντή, έναν εκπαιδευτικό για κάθε ειδικότητα που διδάσκεται στο σχολείο, τους Υπεύθυνους των εργαστηρίων του σχολείου ή του ΣΕΚ, έναν εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης και δύο-τρεις εργαζόμενους απόφοιτους.
- 3) Επιλογή δεικτών (ύστερα από συζήτηση με την ομάδα «μετόχων») στο πλαίσιο του κεντρικού δείκτη «εσωτερική αποδοτικότητα» (διοικητική αποδοτικότητα, εσωτερική πολιτική διασφάλισης ποιότητας, επαγγελματικά (ουσιαστικά) και διδακτικά προσόντα διδασκόντων, συχνότητα ταχύρυθμης επιμόρφωσης των διδασκόντων, συμμετοχή διδασκόντων σε εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, ποιότητα διδακτικών μέσων, ποιότητα εργαστηριακών εγκαταστάσεων, επιδόσεις των μαθητών (κατανομές βαθμολογιών), εγκυρότητα εξεταστικών θεμάτων, σχολική διαρροή, ποιότητα υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, αθλητικές δραστηριότητες, πολιτιστικές δραστηριότητες, κτλ.). Εφόσον η Επιτροπή αποφασίσει να εξετάσει και τον κεντρικό δείκτη «εξωτερική αποδοτικότητα», τότε θα μπορούσε να συμπεριλάβει στην έκθεση αξιολόγησης στοιχεία του σχολείου για την απορροφητικότητα των αποφοίτων (Παρατηρητήριο Π.Ι.) καθώς και στοιχεία για την εισαγωγή αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας).
- 4) Σχεδιασμός εργαλείων τεκμηρίωσης των απαντήσεων που θα δοθούν στα ερωτήματα τα οποία θα προκύψουν από τους δείκτες (ερωτηματολόγια, δομημένες συνεντεύξεις, ανάλυση αρχείων του σχολείου, ανάλυση στατιστικών στοιχείων κτλ.) και από συζήτηση στην ομάδα των «μετόχων».
- 5) Εφαρμογή των εργαλείων τεκμηρίωσης και επεξεργασία των δεδομένων.
- 6) Σύνταξη πρώτου σχεδίου έκθεσης αξιολόγησης με τη σύνθεση των δεδομένων (χωρίς ερμηνεία) και αποστολή της στους μετόχους.

- 7) Συζήτηση της έκθεσης (με τήρηση πρακτικών) στην ομάδα μετόχων με σκοπό την ερμηνεία, εντόπιση αδυναμιών και διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωσή τους.
- 8) Οριστικοποίηση της έκθεσης αξιολόγησης με την εξής δομή: Πρόλογος του Διευθυντή, Εισαγωγή (σκοπιμότητα αξιολόγησης, σύνθεση επιτροπής και ομάδας μετόχων, επιλογή δεικτών), Μεθοδολογία (μοντέλο αξιολόγησης, εργαλεία συλλογής δεδομένων, μέθοδοι επεξεργασίας), Αποτελέσματα (με την ερμηνεία τους), Προτάσεις για βελτιώσεις.
- 9) Αποστολή της έκθεσης σε όλους τους αρμόδιους φορείς.
- 10) Δημιουργία POWERPOINT με βάση την έκθεση, με σκοπό την παρουσίαση της αξιολόγησης στην τοπική κοινωνία και στους γονείς.

Αξιολόγηση Σχολής Μαθητείας του ΟΑΕΔ

Η αξιολόγηση σχολής μαθητείας στηρίζεται στο γενικό δείκτη «εξωτερική αποδοτικότητα» επειδή η μαθητεία ως μορφή επαγγελματικής κατάρτισης κρίνεται κυρίως από το αποτέλεσμα στην αγορά εργασίας. Δηλαδή από την απασχόληση της πλειονότητας των αποφοίτων σε εργασία **συναφή** με το πρόγραμμα σπουδών και την μαθητεία. Το γεγονός ότι οι μαθητές, με εξαίρεση το πρώτο έτος σπουδών, βρίσκονται στο σχολείο μία μέρα την εβδομάδα και τις υπόλοιπες σε πραγματικό χώρο εργασίας, είναι ευνόητο ότι η αξιολόγηση θα εστιαστεί κυρίως στο χώρο εργασίας. Για το πρώτο έτος σπουδών, όπου οι μαθητές αποκλειστικά παρακολουθούν μαθήματα στο σχολείο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν δείκτες εσωτερικής αποδοτικότητας όμοιοι με εκείνους που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του επαγγελματικού λυκείου. Για τα επόμενα δύο έτη σπουδών οι δείκτες πρέπει να αφορούν την αποτελεσματικότητα της μαθητείας μέσα στην επιχείρηση. Τέτοιοι δείκτες θα μπορούσαν να είναι: «σχολικό σύστημα εύρεσης επιχειρήσεων για μαθητές», «παρακολούθηση της απασχόλησης των μαθητών από εκπαιδευτικούς του σχολείου», «πρόγραμμα απασχόλησης των μαθητών», «συνάφεια περιεχομένου εργασίας με πρόγραμμα σπουδών», «ποιότητα εποπτείας μαθητών στο χώρο εργασίας», «παιδαγωγική κατάρτιση εποπτών», «βαθμός ικανοποίησης στελεχών της επιχείρησης για τη μαθητεία» κ.ά. Σε μία δεύτερη αξιολόγηση του σχολείου πρέπει να εξεταστούν οι δείκτες «παρακολούθηση αποφοίτων στην απασχόληση» και «συνάφεια περιεχομένου εργασίας αποφοίτων με το πρόγραμμα σπουδών τους». Όπως και στην περίπτωση του επαγγελματικού λυκείου, η αξιολόγηση ενός σχολείου μαθητείας δεν περιλαμβάνει την αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών καθ' ό,τι αυτό σχεδιάζεται κεντρικά (πρόγραμμα ΕΠΑΣ) και είναι ενιαίο για όλα τα σχολεία. Όμως θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν στοιχεία σχετικά με την καταλληλότητά του από συνεντεύξεις με στελέχη των συμβαλλόμενων επιχειρήσεων, και στη συνέχεια αυτά να διοχετευθούν προς ένα κεντρικό φορέα της πολιτείας (π.χ. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) που ενδεχόμενα θα αναλάβει να αξιολογήσει το πρόγραμμα σπουδών. Όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης, αυτή είναι ίδια με εκείνη που προτάθηκε για το επαγγελματικό λύκειο.

Αξιολόγηση ΙΕΚ

Το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) είναι ο μοναδικός θεσμός επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που εφαρμόζει πιστοποίηση των αποφοίτων με εξωτερικές (εκτός εκπαιδευτικής μανάδας) εξετάσεις. Επομένως, τα ποσοστά επιτυχίας των αποφοίτων ενός συγκεκριμένου ΙΕΚ στις εξετάσεις αυτές μπορεί να αποτελέσει κριτήριο αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, κατά τομέα ή ειδικότητα. Επειδή όμως η προσέλευση στην πιστοποίηση είναι προαιρετική, ο δείκτης αυτός δεν μπορεί να προσφέρει αδιαμφισβήτητη εγκυρότητα, και θα πρέπει τα σχετικά αποτελέσματα να διασταυρωθούν με τα αποτελέσματα κάποιου άλλου σχετικού δείκτη, όπως π.χ. «επαγγελματικά προσόντα εκπαιδευτών», «παιδαγωγική κατάρτιση εκπαιδευτών» κτλ. Κατά τα άλλα, η αξιολόγηση του ΙΕΚ θα μπορούσε να εξετάσει την τοπική προσφορά και ζήτηση ειδικοτήτων και την εσωτερική αποδοτικότητα της λειτουργίας του, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία και τους δείκτες του επαγγελματικού λυκείου. Επειδή στα ΙΕΚ εφαρμόζεται ο θεσμός της πρακτικής άσκησης σε επιχει-

ρήσεις, η αξιολόγηση πρέπει οπωσδήποτε να χρησιμοποιήσει και τους σχετικούς δείκτες που προτάθηκαν για την μαθητεία του ΟΑΕΔ. Όσον αφορά την εξωτερική αποδοτικότητα του ΙΕΚ, η μέτρηση του σχετικού δείκτη θα γίνει μέσω στοιχείων που θα προκύψουν από μια κεντρική έρευνα αποφοίτων (tracer study) του ΟΕΕΚ (συγχωνεύτηκε πρόσφατα με άλλους σχετικούς φορείς) ο οποίος εποπτεύει τα ΙΕΚ. Ήδη ο ΟΕΕΚ έχει κάνει μία τέτοια έρευνα χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία του Παρατηρητηρίου Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αξιολόγηση ΚΕΚ

Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ) αποσκοπούν στην αρχική ή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και στην επανακατάρτιση ενηλίκων εργαζομένων ή ανέργων, συνήθως με ταχύρυθμα προγράμματα. Η αξιολόγησή τους επομένως πρέπει να εξετάσει αφενός δείκτες εκπαίδευσης ενηλίκων (βλέπε αξιολόγηση ΣΔΕ) και αφετέρου δείκτες επαγγελματικής εκπαίδευσης (βλέπε αξιολόγηση επαγγελματικού λυκείου και ΙΕΚ). Η εσωτερική αξιολόγηση αφορά δύο συνιστώσες: την αξιολόγηση της εσωτερικής αποδοτικότητας της μονάδας (λειτουργία) και την αξιολόγηση του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών. Στην περίπτωση ΚΕΚ εθνικής εμβέλειας αξιολογείται και η κεντρική διοίκηση, πέραν της αξιολόγησης της διοίκησης των κατά τόπους ΚΕΚ. Η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να ακολουθήσει με κάποιες διαφοροποιήσεις τη διαδικασία του επαγγελματικού λυκείου. Για την *ex-ante* αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών βλέπε δέκατο τέταρτο κεφάλαιο. Όσον αφορά την εξωτερική αξιολόγηση ενός ΚΕΚ, αυτή διενεργείται από την εποπτεύουσα αρχή (το ΕΚΕΠΙΣ) ξεχωριστά για κάθε ΚΕΚ, στο πλαίσιο της διαπίστευσης του ΚΕΚ (αρχικά χορήγηση άδειας ίδρυσης και στη συνέχεια χορήγηση άδειας λειτουργίας μιας ειδικότητας). Όμως, σε τακτά διαστήματα η αξιολόγηση από το ΕΚΕΠΙΣ πρέπει να εξετάζει και την εξωτερική αποδοτικότητα όλων των εν λειτουργία ΚΕΚ με έρευνες αποφοίτων (tracer studies).

Κεφάλαιο Δέκατο Τρίτο

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Τα συστήματα πιστοποίησης έχουν πολλές μορφές. Όμως όλα έχουν τον ίδιο πρωταρχικό σκοπό. Η πιστοποίηση αξιολογεί γνώσεις και δεξιότητες ατόμων, με σκοπό να αποδείξει ότι έχουν εκπληρώσει προδιαγεγραμμένες απαιτήσεις και μπορούν να ασκήσουν επαρκώς μια συγκεκριμένη τέχνη, επάγγελμα ή επαγγελματική δραστηριότητα (επαγγελματική πιστοποίηση). Σε ορισμένες περιπτώσεις η πιστοποίηση υποδηλώνει επαγγελματικά ή νομικά δικαιώματα άσκησης ενός επαγγέλματος, όταν πρόκειται για ένα νομοθετικώς κατοχυρωμένο επάγγελμα. Επιπλέον, η πιστοποίηση βοηθά στον ορισμό εργασιακών ρόλων, οι οποίοι, στη συνέχεια, επηρεάζουν το περιεχόμενο προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, που σχεδιάζονται για να προετοιμάσουν άτομα να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Έτσι η πιστοποίηση παίζει σπουδαίο ρόλο, σε αντίθεση με την περίπτωση όπου χορηγούνται διπλώματα και πτυχία, απλά με το που ολοκληρώνονται οι σπουδές με βάση μόνο τη βαθμολογία των διδασκόντων (εκπαιδευτική πιστοποίηση). Για τον λόγο αυτό, τα πιστοποιητικά που προκύπτουν από τη διαδικασία της πιστοποίησης έχουν μεγαλύτερη ισχύ και αξία από τους ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών. Αποτελούν τεκμήριο της **επαγγελματικής επάρκειας** του κατόχου των.

Η πιστοποίηση αντικατοπτρίζει, όσο είναι δυνατόν, πραγματικές εργασιακές απαιτήσεις. Τα πετυχημένα σχήματα πιστοποίησης προσαρμόζουν συνεχώς τις αξιολογήσεις τους με βάση τις αλλαγές που επέρχονται στους χώρους εργασίας και χρησιμοποιούν τους εργοδότες για να διασφαλίσουν ότι τα πιστοποιημένα άτομα όντως έχουν επάρκεια σε σχέση με τις πραγματικές απαιτήσεις του επαγγέλματος. Από τα αποτελέσματα των πιστοποιήσεων είναι δυνατόν να εξακριβωθεί κανείς αν τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης παρέχουν το κατάλληλο περιεχόμενο, καθώς και αν συντελείται μάθηση. Επίσης η πιστοποίηση ενθαρρύνει την πολιτεία να αναπτύξει ένα εθνικό πλαίσιο προετοιμασίας του εργατικού δυναμικού, το οποίο συνδέει διάφορους τύπους και επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης με ένα συνεκτικό όλον που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Στα συστήματα πιστοποίησης οι εμπειρογνώμονες επαγγελματικών αντικειμένων καθορίζουν και αναθεωρούν επαγγελματικά πρότυπα, ενώ εμπειρογνώμονες αξιολόγησης και μέτρησης γνώσεων και δεξιοτήτων αναπτύσσουν, αναθεωρούν και προσαρμόζουν τεστ (διαγωνίσματα). Επίσης εγκαθιδρύεται μια διαδικασία για τη διενέργεια των εξετάσεων, για τη βαθμολόγηση των γραπτών (αν δεν επιτελείται αυτόματα από Η/Υ), για την ανάλυση των αποτελεσμάτων και για την έκδοση των πιστοποιητικών.

Συμπερασματικά, η πιστοποίηση είναι τόσο καλή όσο καλά είναι τα πρότυπα επαγγελματικά περιεχόμενα που χρησιμοποιούνται. Επομένως, η ανάπτυξη και η συνεχής αναθεώρηση των πρότυπων επαγγελματικών περιεχομένων, ώστε αυτά να είναι σύγχρονα και συμβατά με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αποτελεί το κρισιμότερο έργο κάθε προσπάθειας για τη δημιουργία ενός έγκυρου και αξιόπιστου μηχανισμού πιστοποίησης. Στο Παράρτημα Ι παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός συστήματος εξετάσεων για την πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων.

Κεφάλαιο Δέκατο Τέταρτο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών δεν αφορά μόνο τη θεώρησή του μετά την εφαρμογή του, πιλοτική ή *ex-post*, αλλά και κατά την διαδικασία ανάπτυξής του. Η *ex-post* αξιολόγηση προγράμματος σπουδών έχει ήδη καλυφθεί στο Δέκατο Κεφάλαιο, σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα ερευνητικά προσόντα των διδασκόντων, τις εγκαταστάσεις κτλ. Εδώ θα εξεταστεί η *ex-ante* αξιολόγηση προγράμματος κατάρτισης, η οποία πρέπει να τύχει αναφοράς σε κάθε θεώρηση ενός εκπαιδευτικού φορέα που τον εφαρμόζει.

Επειδή η αξιολόγηση πρέπει να προγραμματίζεται **μαζί** με την ανάπτυξη του προγράμματος κατάρτισης και να αποτελεί οργανική συνιστώσα του, αναφερόμαστε στη συνέχεια στη διαδικασία της ανάπτυξης του προγράμματος για να αναδείξουμε αυτή τη σχέση. Η αξιολόγηση σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης του προγράμματος, οπότε ονομάζεται **διαμορφωτική** αξιολόγηση, στο τέλος της ανάπτυξης του προγράμματος, οπότε ονομάζεται **αθροιστική** αξιολόγηση και, τέλος, τουλάχιστον έξι μήνες μετά την υλοποίηση του προγράμματος, οπότε ονομάζεται **ex-post** αξιολόγηση.

Βήματα για την ανάπτυξη προγράμματος κατάρτισης

Τα παρακάτω βήματα ανάπτυξης ενός προγράμματος κατάρτισης αναδεικνύουν την σταδιακή ενσωμάτωση αξιολογήσεων (θεωρήσεων) με το πέρασ σχεδόν του κάθε βήματος.

1. Επισκόπηση βιβλιογραφίας σχετικής με το σχεδιασμό προγράμματος κατάρτισης, αλλά και με το επιδιωκόμενο γνωστικό αντικείμενο.
2. Προσδιορισμός διδακτικών στόχων (αναγκών κατάρτισης) κατά σχετικό **εργασιακό καθήκον*** (συνεργασία με σχετικούς συντελεστές και συζήτηση-θεώρηση με την ομάδα «μετόχων»).
3. Προσδιορισμός αποτελεσμάτων μάθησης, κατ' αντιστοιχία με διδακτικούς στόχους (συνεργασία με σχετικούς συντελεστές και συζήτηση-θεώρηση με την ομάδα «μετόχων»).
4. Ταξινόμηση διδακτικών στόχων κατά ενότητα (σπόνδυλο) ενδεχόμενης πιστοποίησης.
5. Προσδιορισμός χρονικής σειράς διδασκαλίας ενοτήτων (προ-απαιτούμενες γνώσεις προηγούνται).
6. Προσδιορισμός απαιτούμενου χρόνου διδασκαλίας για κάθε ενότητα.
7. Σύνταξη ωρολογίου προγράμματος (συζήτηση-θεώρηση του σχεδίου με την ομάδα «μετόχων»).
8. Επιλογή διδακτικής μεθόδου και μεθόδου αξιολόγησης καταρτιζομένων.
9. Αθροιστική αξιολόγηση του σχεδιασμού με τους συντελεστές και την ομάδα «μετόχων».
10. Αναθεώρηση-διόρθωση του σχεδιασμού με βάση τα αποτελέσματα του βήματος 7.
11. Αναζήτηση-επιλογή εκπαιδευτών.

*Ένα πρόγραμμα κατάρτισης σχεδιάζεται με βάση εργασιακά καθήκοντα και όχι με μαθήματα.

12. Επανάληψη των βημάτων 7 και 8 με τους εκπαιδευτές και οριστικοποίηση του σχεδιασμού.
13. Συζήτηση με τους εκπαιδευτές για τις ανάγκες διδακτικών μέσων (βιβλιογραφία, εξοπλισμό, σημειώσεις κτλ.).
14. Με το πέρας πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος διεξάγεται αθροιστική αξιολόγηση (στους συντελεστές περιλαμβάνονται και εκπαιδευτές και καταρτιζόμενοι).
15. Έξι μήνες αργότερα διεξάγεται ex-post αξιολόγηση με συντελεστές τους καταρτισμένους και τους προϊσταμένους τους σε ενδεχόμενη απασχόληση. Σε αυτό το στάδιο γίνεται και αξιολόγηση της αθροιστικής αξιολόγησης (μετά-αξιολόγηση).

ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΣΥΝΗΘΩΣ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο σχεδιαστής/ αξιολογητής:

1. Δεν στηρίζεται σε ευρήματα έρευνας και αρχές που προκύπτουν από έρευνες σχεδιασμού προγράμματος, όταν σχεδιάζει το πρόγραμμα κατάρτισης.
2. Δεν προσδιορίζει από την αρχή αν υπάρχει πραγματική ανάγκη για την ανάπτυξη νέου προγράμματος, αντί να χρησιμοποιήσει το υπάρχον.
3. Δεν διατυπώνει τους στόχους της ανάπτυξης του προγράμματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγησή του.
4. Δεν διενεργεί διαμορφωτική αξιολόγηση σε κάθε στάδιο της διαδικασίας ανάπτυξης του προγράμματος.
5. Αποφεύγει να τερματίσει την ανάπτυξη, παρόλο που τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης υποδεικνύουν ότι αυτή είναι η πλέον κατάλληλη απόφαση που πρέπει να πάρει.

Κεφάλαιο Δέκατο Πέμπτο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ (Βιβλίων, CD, DVD, πολυμέσων)

Η αξιολόγηση ενός διδακτικού μέσου ξεκινάει με το ερώτημα: σε ποιους απευθύνεται; Ποια είναι η ομάδα-στόχος (target group); Το ερώτημα αυτό μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω στα ερωτήματα: Ποιες οι σχετικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων πριν από την εγγραφή τους στο πρόγραμμα (εκπαίδευσης, κατάρτισης, επιμόρφωσης κτλ.), στο οποίο χρησιμοποιείται το διδακτικό μέσο; Ποια η ηλικία των εκπαιδευόμενων; Ποιες οι αναπτυξιακές τους ανάγκες, αν δεν πρόκειται για ενήλικους;

Όπως στην περίπτωση αξιολόγησης προγράμματος σπουδών, η αξιολόγηση ενός διδακτικού μέσου ενσωματώνεται στη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης του διδακτικού μέσου με τις μορφές *ex-ante* αξιολόγηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, αθροιστική αξιολόγηση και αξιολόγηση πεδίου. Η *ex-post* αξιολόγηση δεν έχει νόημα, αν προηγηθούν όλες οι προαναφερθείσες αξιολογήσεις, εκτός αν έχουν περάσει αρκετά χρόνια από την πρώτη έκδοση του διδακτικού μέσου και υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί ο βαθμός επικαιρότητας του περιεχομένου.

Η *ex-ante* αξιολόγηση διδακτικού μέσου αξιολογεί την πρώτη διατύπωση από την ομάδα σχεδιασμού του σκοπού και των στόχων (αποτελέσματα μάθησης) που επιδιώκονται. Κριτήρια αυτής της αξιολόγησης είναι: η συμφωνία του σκοπού και των στόχων του διδακτικού μέσου με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, δηλαδή η «εγκυρότητα» των στόχων, καθώς και η πρακτικότητα των στόχων (είναι μετρήσιμοι οι στόχοι από μια ενδεχόμενη αθροιστική ή *ex-post* αξιολόγηση;). Η αξιολόγηση αυτή γίνεται αρχικά από την ίδια την ομάδα σχεδιασμού (αυτο-αξιολόγηση) και στη συνέχεια από εξωτερικούς κριτές (ομάδα «μετόχων»), κατά προτίμηση μάχιμους διδάσκοντες που θα χρησιμοποιήσουν το μέσο, καθώς και σχεδιαστές του σχετικού προγράμματος σπουδών. Με την οριστικοποίηση του σκοπού και των στόχων η *ex-ante* αξιολόγηση επαναλαμβάνεται για τη διάρθρωση του περιεχομένου του διδακτικού μέσου. Εδώ η αξιολόγηση χρησιμοποιεί τα κριτήρια: ομαλή ροή του περιεχομένου (ορθολογική οργάνωση), συμβατότητα με τη ροή του αναλυτικού προγράμματος (αν υπάρχει), συμβατότητα με τη ροή της διδασκαλίας (εφόσον απαιτείται), ορθολογική παρουσίαση της ύλης σε σχέση με προαπαιτούμενες γνώσεις κ. ά.

Στη συνέχεια της ανάπτυξης (συγγραφής) του διδακτικού μέσου εφαρμόζεται διαμορφωτική αξιολόγηση κατά ενότητα (κατά κεφάλαιο, αν πρόκειται για βιβλίο). Οι κριτές πρέπει να είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί που θα χρησιμοποιήσουν το μέσο. Σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και εκπαιδευόμενοι για τους οποίους προορίζεται το μέσο. Τα κριτήρια αξιολόγησης εδώ είναι η πυκνότητα της ύλης (ανάλογα με την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων), η παραστατικότητα (αναλογία κειμένου-εικόνων), η συμβατότητα του λεξιλογίου με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, η φιλικότητα προς τον χρήστη (αν πρόκειται για ηλεκτρονικό μέσο) κ. ά.

Όταν ολοκληρωθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση κατά ενότητα του μέσου, ακολουθεί η αθροιστική αξιολό-

γηση από τους σχεδιαστές (συγγραφείς) του μέσου και από μάχιμους εκπαιδευτικούς, με τη χρησιμοποίηση ξανά των παραπάνω κριτηρίων.

Τέλος, το ολοκληρωμένο υλικό σε πρόχειρη μορφή αποστέλλεται σε ένα αριθμό διδασκόντων για δοκιμή σε πραγματικό περιβάλλον μάθησης (αξιολόγηση πεδίου), με την παράκληση εκείνοι να αποστείλουν έκθεση με σχόλια, παρατηρήσεις και προτάσεις για βελτίωση. Τα ονόματα όλων, όσοι συμμετείχαν σε κάθε στάδιο αξιολόγησης του διδακτικού μέσου, πρέπει να αναφερθούν με τις ανάλογες ευχαριστίες σε κάποιο πρόλογο των σχεδιαστών του μέσου.

Όταν δεν ακολουθείται η παραπάνω διαδικασία, όπου η αξιολόγηση ενσωματώνεται με διάφορες μορφές στη διαδικασία σχεδιασμού του διδακτικού μέσου, τότε αναγκαστικά εφαρμόζεται *ex-post* αξιολόγηση από έναν ή περισσότερους εξωτερικούς κριτές. Ένα παράδειγμα τέτοιας αξιολόγησης που έγινε από τον γράφοντα παρουσιάζεται στη συνέχεια.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ»

1. Εισαγωγή

1.1 Γενικά

Η αξιολόγηση του βιβλίου «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας» του ΙΔΕΚΕ, με συγγραφέα τον καθηγητή της ΣΕ-ΛΕΤΕ κ. Ε. Δ., μας ανατέθηκε από την Επιστημονικό Υπεύθυνο του ΙΔΕΚΕ κ. Α. Κ. Η προθεσμία που μας τέθηκε και η χρονική στιγμή της ανάθεσης (τέλος Ιουλίου) απέκλεισαν ως συνιστώσες της μεθόδου αξιολόγησης την αξιολόγηση πεδίου (field evaluation) και την αξιοποίηση συντελεστών-μετόχων (stakeholders). Επομένως θεωρούμε ότι το ΙΔΕΚΕ πρέπει, πριν προχωρήσει στην οριστική έκδοση του υλικού, να το δοκιμάσει τουλάχιστον με την πρώτη φουρνιά μαθητών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Η παρούσα αξιολόγηση, η οποία αναγκαστικά θα περιοριστεί στην προσωπική κρίση του αξιολογητή χωρίς καμιά εμπειρική τεκμηρίωση από συντελεστές, μπορεί να χρησιμεύσει ως μία εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του υλικού από το συγγραφέα. Επίσης η αξιολόγηση που ακολουθεί δεν ασχολείται με το βαθμό αντιστοιχίας του υλικού με το αναλυτικό πρόγραμμα του «μαθήματος» ούτε με το αν έχουν καλυφθεί από το συγγραφέα οι τεχνικές προδιαγραφές της προκήρυξης. Θα επικεντρωθεί κυρίως στην εκτίμηση της **αποτελεσματικότητας του υλικού** σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχος, με την ιδιαιτερότητα του ΣΔΕ και με την ειδική στοχοθέτηση του θεσμού της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (ΣΣ) για μια ειδική ομάδα «μαθητών».

1.2 Η ομάδα-στόχος

Σύμφωνα με στοιχεία που μας έδωσε η Επιστημονικός Υπεύθυνος του ΙΔΕΚΕ, η ομάδα στόχος, όπως αυτή χαρακτηρίζεται από την πρώτη φουρνιά που έχει εγγραφεί στο ΣΔΕ, αφορά μια λίαν **ανομοιογενή σύνθεση** ανδρών-γυναικών με ηλικίες που κυμαίνονται από **25-42 ετών**. Το γνωστικό επίπεδο διαφέρει αισθητά, χωρίς να είναι δυνατός ο καθορισμός κάποιας συνισταμένης. Οι **«κοινωνικές δεξιότητες»** των «μαθητών» είναι αρκετά αναπτυγμένες. Ένας αριθμός από αυτούς είναι **γυναίκες** από την περιοχή του Περιστερίου με εργασιακή εμπειρία σε εργασίες που απαιτούν **χαμηλού επιπέδου δεξιότητες** ή σε εργασίες μερικής απασχόλησης. Οι μαθησιακές τους δυνατότητες κρίνονται όχι ιδιαίτερα χαμηλές επειδή πρόκειται για ενήλικες που οι περισσότεροι έχουν αρκετές εμπειρίες στην αγορά εργασίας.

1.3 Γενικός Σκοπός και Στόχοι του «μαθήματος»

Ο γενικός σκοπός του «μαθήματος», για το οποίο προορίζεται το υπό αξιολόγηση υλικό, είναι να βοηθηθούν οι μαθητές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στον δια βίου προσανατολισμό τους, αφού **γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, ενημερωθούν** για τις τρέχουσες αλλά και μελλοντικές **εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυνατότητες**, αναπτύξουν **δεξιότητες σχετικές με την πληροφόρηση, τη λήψη αποφάσεων** και την **αναζήτηση εργασίας**, ώστε να διευκολυνθούν στις **εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές**.

και στην επιτυχή **ένταξή τους στην κοινωνία** γενικά αλλά και στην **αγορά εργασίας** ειδικά. Ο σκοπός αυτός αναλύεται στους παρακάτω στόχους απόδοσης:

- Να αντιλαμβάνονται (οι μαθητές) τη σημασία της εαυτογνωσίας (sic) για τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και προσωπικές επιλογές τους, να παρωθούν να έρθουν αντιμέτωποι με τον εαυτό τους και να συνειδητοποιήσουν αφενός τα ενδιαφέροντα, τις αξίες και τις επαγγελματικές προσδοκίες τους και αφετέρου τις ικανότητες και δεξιότητές τους, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους στις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας αλλά και των διαφόρων επαγγελμάτων.
- Να εκτιμούν τη σημασία της λειτουργίας της πληροφόρησης, τις συνέπειες της ελλιπούς ή στρεβλής πληροφόρησης, να αξιοποιούν τις πηγές επαγγελματικής πληροφόρησης, καθώς και να ασκηθούν στη συλλογή, επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριακού υλικού.
- Να επιτυγχάνουν την απαραίτητη ενημέρωση για τις δυνατότητες μετα-γymνασιακών σπουδών και για τις αντίστοιχες επαγγελματικές διεξόδους.
- Να εξοικειώνονται συνεχώς με τον κόσμο της εργασίας και των επαγγελμάτων και να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εξέτασης των επαγγελμάτων.
- Να λαμβάνουν αποφάσεις και να αναπτύσσουν δεξιότητες σχετικές με την αναζήτηση εργασίας στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο της αγοράς.
- Να αναπτύσσουν συνεχείς προβληματισμούς όσον αφορά τους στόχους τους στη ζωή (βραχυπρόθεσμους, μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους) και να επιχειρούν έναν σχεδιασμό για την υλοποίηση αυτών των στόχων.
- Να επιτύχουν καλή ενημέρωση για θέματα οικονομίας και αγοράς εργασίας, καθώς και για το βασικό πλαίσιο εργατικής νομοθεσίας και ασφάλισης.
- Να εξασφαλίζουν καλή ενημέρωση για τις δυνατότητες και διαδικασίες σπουδών και απασχόλησης σε άλλες χώρες της ΕΕ.
- Να εξοικειωθούν με νέες τεχνικές και μεθόδους μάθησης, να εθιστούν σε μορφές ομαδικής εργασίας καθώς και στην ελεύθερη συζήτηση που θα αποβλέπει στην ανάπτυξη ερευνητικής διάθεσης και κλίματος αποδοχής και σεβασμού των διαφορετικών απόψεων.

2. Η μέθοδος αξιολόγησης

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή της παρούσας έκθεσης, η μέθοδος της αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε περιορίστηκε στην προσωπική μας κρίση για την εν δυνάμει αποτελεσματικότητα του υλικού, με βάση κάποια προκαθορισμένα από εμάς κριτήρια που προδιαγράφονται από την ομάδα-στόχο, την ιδιαιτερότητα του ΣΔΕ ως προς τις συνθήκες φοίτησης, την ανάγκη προσαρμογής του πλαισίου εφαρμογής της ΣΣ για ένα ΣΔΕ, και τέλος τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά ενός φιλικού προς τον χρήστη υλικού στήριξης ενός “μη μαθήματος”.

Τα κριτήρια αξιολόγησης του παρόντος υλικού, που προκύπτουν με τη μορφή ερωτημάτων, είναι κατά ειδική κατηγορία τα εξής:

2.1 Ως προς την ομάδα-στόχο

- Η παρουσίαση της ύλης ακολουθεί τις παιδαγωγικές αρχές μάθησης για ενήλικους;
- Είναι το υλικό συμβατό προς τις διαφορετικές ανάγκες (μαθησιακές, κοινωνικές, επαγγελματικές) μιας ανομοιογενούς ηλικιακά ομάδας μαθητών;
- Καλύπτει το υλικό τις ανάγκες των δύο φύλων ισότιμα;
- Είναι το υλικό γλωσσικά συμβατό με το λεξιλογικό επίπεδο αποφοίτων Δημοτικού;

- Γίνονται αρκετοί συσχετισμοί για την εμπέδωση εννοιών και νοημάτων, που να παραπέμπουν σε αυθεντικές και οικείες παραστάσεις ατόμων με εμπειρίες των μαθητών του ΣΔΕ;

2.2 Ως προς την ιδιαιτερότητα του ΣΔΕ

- Έχει τη δυνατότητα το υλικό να χρησιμοποιηθεί ως υλικό «ανοικτής μάθησης», όταν είναι αυξημένη η συχνότητα απουσιών ορισμένων μαθητών;
- Έχει την ευελιξία το υλικό να χρησιμοποιηθεί σε πολύμορφες και σύνθετες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης (μετωπική, εξατομικευμένη, κατά ομάδες, παίξιμο ρόλων, δραστηριότητα πεδίου, συζήτηση στην τάξη κτλ.);
- Είναι το υλικό και η διάρθρωσή του συμβατά με τη φιλοσοφία του «μη μαθήματος»;
- Έχει το βιβλίο αρκετές ασκήσεις που ενισχύουν τη μάθηση σε μικρές και μεγάλες ομάδες, με αλληλεπίδραση μεταξύ μελών της ομάδας που έχουν διαφορές ηλικίας, φύλου και επαγγελματικής εμπειρίας;

2.3 Ως προς την ανάγκη προσαρμογής της ΣΣ

- Η πληροφόρηση και οι σχετικές με τη ΣΣ γνώσεις και ασκήσεις εστιάζονται στις ανάγκες εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού ενηλίκων που ενδιαφέρονται να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας;
- Η συμβουλευτική που παρέχει το υλικό είναι προσαρμοσμένη στην ψυχολογική επιδεκτικότητα ατόμων που διέρρευσαν πρόωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατέληξαν σε υποβαθμισμένες εργασίες, με αποτέλεσμα η αυτο-εκτίμησή τους και η αυτό-αντίληψή τους να βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα;
- Δίνει το υλικό μεγάλη έμφαση στην παρακίνηση των μαθητών ώστε να αναθεωρήσουν και να αναβαθμίσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προσδοκίες;

2.4 Ως προς τη φιλικότητα προς τον χρήστη

- Η δομή, η μορφή, η διάταξη του περιεχομένου και η εμφάνιση του βιβλίου προσελκύει τον χρήστη;
- Περιλαμβάνει το βιβλίο ποικιλία στοιχείων πέραν του κειμένου, όπως αριθμητικά στοιχεία, τίτλους, υπότιτλους, διαγράμματα, πίνακες, φωτογραφίες, επεξηγήσεις, έγχρωμα πλαίσια για έμφαση κτλ.;
- Είναι τα σχέδια, σκαριφήματα, γραφικές παραστάσεις και άλλα παραστατικά στοιχεία κατάλληλα διατεταγμένα, ώστε να αλληλεπιδρούν με το κείμενο με τρόπο που να βοηθούν στην πληρέστερη κατανόησή του;
- Η αναλογία κειμένου-παραστατικών στοιχείων για κάθε σελίδα είναι η κατάλληλη, ώστε να μην κουράζει απωθητικά τον αναγνώστη;
- Οι ασκήσεις και παραδείγματα που χρησιμοποιούνται παραπέμπουν σε πραγματικές αυθεντικές καταστάσεις και όχι σε υποθετικές και αφηρημένες;
- Ο συνολικός όγκος του βιβλίου ανταποκρίνεται στις ώρες που θα χρησιμοποιηθούν συνολικά για την εφαρμογή της δραστηριότητας αυτής, καθώς και στην ανάγκη αυτό να λειτουργήσει ως βιβλίο αναφοράς για τους μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ;

3. Η αξιολόγηση

Οι απαντήσεις μας στα κριτήρια-ερωτήματα αξιολόγησης που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη ενότητα θα στηριχθούν περισσότερο σε τεκμήρια από το περιεχόμενο του βιβλίου και λιγότερο σε προσωπικές απόψεις και κρίσεις του αξιολογητή, και θα αποτελέσουν τις συνιστώσες της ολικής αξιολόγησης του υλικού. Όμως η *de facto* αποδοχή των κριτηρίων αυτών ως των πλέον κατάλληλων για την αξιολόγηση του βιβλίου, χωρίς να υποβληθούν προς συζήτηση σε έναν αριθμό συντελεστών του ΣΔΕ, της επιστήμης της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής ενηλίκων, δημιουργεί πρόβλημα εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων

της αξιολόγησης που θα προκύψουν. Για τον λόγο αυτό πρέπει να συμπληρωθεί η παρούσα αξιολόγηση με μια **μετα-αξιολόγηση**, η οποία θα καλύψει τα κενά της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήσαμε, πριν το υλικό τυπωθεί οριστικά.

3.1 Ανταπόκριση του υλικού στην ομάδα στόχο

Η ομάδα στόχος του υλικού αποτελείται καταρχήν από ενήλικους. Στις αρχές μάθησης για ενήλικους πρώτη θέση παίρνει η επανάληψη. Επανάληψη με παραδείγματα, με συσχετισμούς, με σύμβολα, με εικόνες κ.ά. Άλλη βασική αρχή είναι ότι η μάθηση γίνεται ευκολότερη για τους ενήλικους όταν η νέα πληροφορία ή γνώση συνδυάζεται με κάποια πραγματική εμπειρία. Τέλος, μια άλλη βασική αρχή μάθησης για ενήλικους είναι να συσχετίζεται η νέα γνώση με πραγματικά οφέλη που θα προκύψουν μετά την αποφοίτηση. Η παρουσίαση της νέας γνώσης στο υπό κρίση βιβλίο δεν αξιοποιεί ικανοποιητικά τις τρεις παραπάνω αρχές.

- 3.1.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η παρουσίαση της ύλης δεν ακολουθεί με ικανοποιητικό τρόπο τις παιδαγωγικές αρχές μάθησης για ενήλικους. Όμως υπάρχουν δύο δυνατά επιχειρήματα που δικαιολογούν το έλλειμμα αυτό. Πρώτον, ότι το βιβλίο αυτό δεν απευθύνεται μόνο στους μαθητές αλλά και στους διδάσκοντες (βλέπε ΠΡΟΛΟΓΟ). Δεύτερον, η ικανοποίηση του κριτηρίου αυτού δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί καλύπτοντας το δεδομένο Α.Π. σε 150 σελίδες, όπως ζητεί η προκήρυξη της συγγραφής.
- 3.1.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό γενικά αντιμετωπίζει ικανοποιητικά τις διαφορετικές ανάγκες (μαθησιακές, κοινωνικές, επαγγελματικές) μιας ανομοιογενούς ηλικιακά ομάδας μαθητών. Η παρουσίαση δεν είναι μονοδιάστατη ως προς μία ηλικιακή ομάδα ενηλίκων. Βέβαια οι 42ρηδες θα επιθυμούσαν περισσότερη επανάληψη και περισσότερους συσχετισμούς με πραγματικές εμπειρίες από τους 25ρηδες, όμως η απάντηση για αυτό ήδη δόθηκε παραπάνω.
- 3.1.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό καλύπτει τις ανάγκες των δύο φύλων ισότιμα. Δεν βρήκαμε πουθενά την παρουσίαση της ύλης να είναι ανισοβαρής ή στερεότυπη ως προς συγκεκριμένο φύλο.
- 3.1.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό είναι γλωσσικά ικανοποιητικά συμβατό με το λεξιλογικό επίπεδο αποφοίτων Δημοτικού. Σε ορισμένα κεφάλαια γίνονται κάποιες γλωσσικές υπερβάσεις με τη χρήση ορισμένων αδόκιμων όρων (π.χ. σελ. 19: «επικούρηση», σελ. 24: «εαυτογνωσία» κτλ.) που εννοιολογικά ίσως σε ένα επιστημονικό σύγγραμμα να είχαν θέση, αλλά όχι στο συγκεκριμένο υλικό.
- 3.1.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Δεν χρησιμοποιούνται αρκετοί συσχετισμοί για την εμπέδωση εννοιών και νοημάτων, που να παραπέμπουν σε αυθεντικές και οικείες παραστάσεις ατόμων με εμπειρίες των μαθητών του ΣΔΕ. Βέβαια αυτό το συμπέρασμα μας παραπέμπει πάλι στο ερώτημα του κατά πόσο ο συγγραφέας είχε την ελευθερία και αρκετό περιθώριο σε κάθε κεφάλαιο να εισαγάγει παιδαγωγικούς συσχετισμούς.

3.2 Ανταπόκριση στην ιδιαιτερότητα του ΣΔΕ

- 3.2.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί ως υλικό «ανοικτής μάθησης», όταν είναι αυξημένη η συχνότητα απουσιών ορισμένων μαθητών. Βέβαια οι ασκήσεις που αφορούν ομαδική δράση και αλληλεπίδραση δεν θα έχουν εφαρμογή (άλλωστε ο συγγραφέας απευθύνεται στο διδάσκοντα για την εφαρμογή τους), όμως το γνωστικό μέρος του υλικού προσφέρεται για ανοικτή μάθηση.
- 3.2.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό έχει την απαραίτητη ευελιξία να χρησιμοποιηθεί σε πολύμορφες και σύνθετες μεθόδους διδασκαλίας-μάθησης (μετωπική, εξατομικευμένη, κατά ομάδες, παίξιμο

ρόλων, δραστηριότητα πεδίου, συζήτηση στην τάξη κτλ.). Άλλωστε ο συγγραφέας προτείνει τέτοιες μεθόδους στις εφαρμογές και στις ασκήσεις.

3.2.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το υλικό και η διάρθρωσή του είναι συμβατά με τη φιλοσοφία του «μη μαθήματος». Η ύλη δεν παρουσιάζεται για να εμπεδωθεί και στη συνέχεια να εξεταστεί γραπτώς ή προφορικώς, αλλά για να εμπεδωθεί με εμπειρική εφαρμογή και άσκηση.

3.2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Υπάρχουν αρκετές εφαρμογές που ενισχύουν τη μάθηση σε μικρές και μεγάλες ομάδες. Όμως δεν φαίνεται να επιδιώκεται (μέσω ειδικών οδηγιών) η αλληλεπίδραση μεταξύ μελών της ομάδας με διαφορές ηλικίας, φύλου και επαγγελματικής εμπειρίας, πράγμα που προσφέρεται στην περίπτωση του ΣΔΕ για την περαιτέρω ενίσχυση της μάθησης.

3.3 Ανταπόκριση ως προς την ανάγκη προσαρμογής της Σ.Σ.

3.3.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η πληροφόρηση και οι σχετικές με τη ΣΣ γνώσεις και εφαρμογές εστιάζονται ικανοποιητικά στις ανάγκες εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού ενηλίκων που ενδιαφέρονται να έχουν μια δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Όμως η διάσταση αυτή θα μπορούσε να ενισχυθεί περισσότερο, ιδιαίτερα στα κεφάλαια 5,6,8,9, με ειδική αναφορά στις εφαρμογές για τη σύγκριση των αποφάσεων που πάρθηκαν στην πρώτη ευκαιρία με εκείνες που είναι δυνατόν να παρθούν στη δεύτερη ευκαιρία.

3.3.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η συμβουλευτική που παρέχει το υλικό είναι προσαρμοσμένη στην ψυχολογική επιδεκτικότητα ατόμων που διέρρευσαν πρόωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα και κατέληξαν σε υποβαθμισμένες εργασίες, με αποτέλεσμα η αυτο-εκτίμησή τους και η αυτό-αντίληψή τους να βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Μάλιστα τα σχετικά με τη ΣΣ κεφάλαια 2,3 και 4 είναι ενισχυμένα με εφαρμογές και ασκήσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της θεώρησης από τους μαθητές του εαυτού τους.

3.3.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Δεν είναι εμφανής κάποια έμφαση στην παρακίνηση των μαθητών, ώστε να αναθεωρήσουν και να αναβαθμίσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προσδοκίες. Θα περιμέναμε αυτό να γίνει με εφαρμογές και ασκήσεις στα σχετικά κεφάλαια 5, 6, 8 και 9 (και κυρίως στο τελευταίο).

3.4 Ανταπόκριση ως προς τη φιλικότητα προς το χρήστη

3.4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η δομή, η μορφή, η διάταξη του περιεχομένου και η εμφάνιση του βιβλίου είναι ικανοποιητική και γενικά προσελκύει τον χρήστη. Υπάρχουν βέβαια κάποια περιθώρια βελτίωσης, ιδιαίτερα σε ορισμένες ενότητες που η πυκνότητα του κειμένου είναι υπερβολική. Επίσης θεωρούμε ότι, αν οι σελίδες διαταχθούν με δίστηλα, η ανάγνωση θα είναι πιο άνετη και πιο οικεία για άτομα αυτής της ηλικιακής ομάδας που διαβάζουν κυρίως εφημερίδες και ψυχαγωγικά περιοδικά.

3.4.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Το βιβλίο περιλαμβάνει ποικιλία στοιχείων πέραν του κειμένου, όπως αριθμητικά στοιχεία, τίτλους, υπότιτλους, διαγράμματα, πίνακες, εικόνες, και επεξηγήσεις. Όμως δεν περιλαμβάνει φωτογραφίες με ρεαλιστικά σχετικά θέματα ούτε έγχρωμα πλαίσια για έμφαση. Θεωρούμε ατυχή επιλογή την κυριαρχία της γελοιογραφίας στην καλλιτεχνική επιμέλεια ενός βιβλίου για ΣΔΕ. Καταρχήν τού αμβλύνει τη σοβαρότητα που πρέπει να έχει ως διδακτικό υλικό και επιπρόσθετα αφαιρεί τον απαραίτητο ρεαλισμό που τεκμηριωμένα βοηθά την εμπέδωση από ενήλικους εννοιών με άμεση εφαρμογή στην καθημερινή ζωή.

3.4.3 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η απαιτούμενη αναλογία κειμένου-παραστατικών στοιχείων δεν τηρείται σε κάθε σελίδα, με αποτέλεσμα ορισμένες πυκνογραμμένες σελίδες (π.χ. σελ. 44, 127, 129 κ.ά.) να

κουράζουν τον αναγνώστη, και κυρίως έναν αναγνώστη που δεν είναι εθισμένος στο εντατικό διάβασμα. Ακόμη και την αναλογία ένα προς τέσσερα που προδιαγράφεται στην προκήρυξη θεωρούμε προβληματική, εφόσον με τον όρο «οπτικό υλικό» δεν νοείται μόνο η απεικόνιση. Συνήθως για αυτή την κατηγορία αναγνωστών χρησιμοποιείται η αντίστροφη αναλογία, όπου, για κάθε τρεις αράδες νέας γνώσης που παρέχεται, αντιστοιχούν επτά αράδες με εμπειρικούς συσχετισμούς (κυρίως με ρεαλιστικές φωτογραφίες), με επαναλήψεις μέσα σε έγχρωμα πλαίσια, με ασκήσεις, με διαγράμματα, με σχέδια, και με μια γελοιογραφία ακόμα.

3.4.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Τα σχέδια, τα σκαριφήματα, οι γραφικές παραστάσεις και άλλα παραστατικά στοιχεία δεν είναι παντού κατάλληλα διατεταγμένα, ώστε να αλληλεπιδρούν με το κείμενο κατά τρόπο που να βοηθούν στην πληρέστερη κατανόησή του. Καταρχήν οι γελοιογραφίες δεν έχουν λεζάντες. Μια λεζάντα θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως επανάληψη μιας έννοιας, μιας ιδέας μιας αρχής. Υπάρχουν λάθη αντιστοίχισης αναφορών στο κείμενο με διαγράμματα ή πίνακες (π.χ. σελ. 98 γίνεται αναφορά στο διάγραμμα 2, ενώ η λεζάντα του σχετικού διαγράμματος το αναφέρει ως διάγραμμα 3). Το ίδιο ισχύει στην αναφορά στη σελ. 179:.....στον παραπάνω πίνακα 5..., ενώ ο συγκεκριμένος πίνακας στη λεζάντα του αναφέρεται ως Πίνακας 7. Επίσης η αρίθμηση των πινάκων μετά τον πίνακα 4 είναι λάθος.

3.4.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Οι ασκήσεις και εφαρμογές που χρησιμοποιούνται παραπέμπουν σε πραγματικές αυθεντικές καταστάσεις και όχι σε υποθετικές και αφηρημένες. Αυτό είναι ένα μεγάλο προτέρημα του βιβλίου.

3.4.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Ο συνολικός όγκος του βιβλίου ανταποκρίνεται στις ώρες που θα χρησιμοποιηθούν συνολικά για την εφαρμογή της δραστηριότητας αυτής, καθώς και στην ανάγκη αυτό να λειτουργήσει ως βιβλίο αναφοράς για τους μαθητές μετά την αποφοίτησή τους από το ΣΔΕ. Βέβαια, σε αυτήν τουλάχιστο τη μορφή του, το υλικό ξεπερνάει την έκταση που προδιαγράφηκε στην προκήρυξη (έως 150 σελίδες). Όμως, για λόγους παιδαγωγικούς που ήδη έχουμε αναφέρει και για λόγους χρησιμότητας ως βιβλίου αναφοράς για μετά την αποφοίτηση, εμείς δεν έχουμε πρόβλημα εδώ.

3.5 Σκόρπιες αναφορές-παρατηρήσεις

3.5.1 Υπάρχει μια διττή μεταχείριση του αναγνώστη που του δημιουργεί σε ορισμένες ενότητες κάποια σύγχυση. Αλλού ο συγγραφέας απευθύνεται στον διδάσκοντα (όπως π.χ. στο δεύτερο κεφάλαιο «Μεθοδολογία της ΣΣ») και αλλού (στο μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου) στον μαθητή. Τεχνικά μπορεί να λυθεί αυτό το πρόβλημα με μια αναφορά στον πρόλογο και με επιλογή διαφορετικής γραμματοσειράς και ένταξη του κειμένου, που απευθύνεται στον διδάσκοντα, σε πλαίσιο με διαφορετικό χρώμα.

3.5.2 Σε ορισμένες περιπτώσεις παραβιάζεται η αρχή του «μη μαθήματος». Για παράδειγμα, οι ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις ΣΛ απευθύνονται στον μαθητή. Για να απαντηθούν, ο μαθητής πρέπει να «διαβάσει» και να «μάθει» το περιεχόμενο του κεφαλαίου. Πιο συγκεκριμένα το κεφάλαιο 6 με τον τρόπο που προσφέρεται θυμίζει μάθημα!

3.5.3 Σελ. 37: «λειτουργός», σελ. 41: «αθεωρητικά», σελ. 42: «συμβούλευση».

3.5.4 Υπάρχουν πάρα πολλές παραπομπές σε άλλα βιβλία του συγγραφέα, που αφήνουν τον αναγνώστη (διδάσκοντα ή μαθητή) με πολλά κενά μέχρι να βρει την πηγή. Θα είναι αυτά διαθέσιμα στη βιβλιοθήκη του ΣΔΕ;

3.5.5 Σελ. 57: Πιο χειροπιαστό παράδειγμα για τη σημασία της προσωπικότητας στην αγορά εργασίας εί-

να ι συζητηθεί από τους μαθητές ο ρόλος της στην πρόσληψη για ορισμένες εργασίες που έχουν έντονη επικοινωνία με πολλούς ανθρώπους, όπως π.χ. του πωλητή, του εμπυχωτή κτλ.

3.5.6 Σελ. 67: «ρεαλιστικά ενδιαφέροντα»;

3.5.7 Σελ. 85: Στις πληροφορίες για τον ΟΑΕΔ θα ήταν χρήσιμο να γίνει αναφορά στα ΕΚΕΣΕΚ, τα οποία κατά περιφέρειες συγκρίνουν το περιεχόμενο προσφερόμενης απασχόλησης από εργοδότες με τα βιογραφικά σημειώματα ανέργων της περιοχής με σκοπό την ένταξή τους στην τοπική αγορά εργασίας. Τα ΕΚΕΣΕΚ επίσης προσφέρουν στους ανέργους συμβουλευτική υποστήριξη και επαγγελματικό προσανατολισμό. Θα ήταν σκόπιμη και μία δραστηριότητα πεδίου στο πλησιέστερο ΕΚΕΣΕΚ.

3.5.8 Σελ. 100: Οι σχολές μαθητείας του ΟΑΕΔ είναι ενταγμένες στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ως ΤΕΕ Α' Κύκλου.

3.5.9 Σελ. 101: Τα επαγγελματικά δικαιώματα αφορούν μόνο τα «νομοθετικώς κατοχυρωμένα επαγγέλματα», όπως π.χ. του ηλεκτρολόγου, αλλά όχι του ξυλουργού ή του υδραυλικού.

3.5.10 Σελ. 132: Θα ήταν σκόπιμο να δοθούν οι ορισμοί της Διαρθρωτικής Ανεργίας και της Ανεργίας Τριβής.

3.5.11 Σελ. 137: Θα ήταν σκόπιμο να γίνει αναφορά στην Αρχή της ελευθερίας διακίνησης εργαζομένων στο χώρο της ΕΕ και στις δύο Οδηγίες, με βάση τις οποίες μεταφέρονται τα επαγγελματικά τους δικαιώματα στη χώρα υποδοχής.

3.5.12 Σελ. 163: Μαζί με το CEDEFOP θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί και το EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, που αφορά τις πρώην ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες.

3.5.13 Στο Κεφάλαιο 9 θα ήταν σκόπιμο να μπει μια εισαγωγή στην επιχειρηματικότητα, που είναι δυνατόν να αποβεί πολύ χρήσιμη για πολλούς απόφοιτους ενός ΣΔΕ.

4. Σύνοψη

Το βιβλίο «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας» του Καθηγητή Ε. Δ. παρουσιάζει σύμφωνα με την αξιολόγησή μας πολύ περισσότερα προτερήματα από μειονεκτήματα. Πολλά από τα μειονεκτήματά του δεν οφείλονται στον συγγραφέα αλλά στις προδιαγραφές που του δόθηκαν. Βέβαια, όπως επισημάναμε αναλυτικά, υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης του βιβλίου. Άλλωστε αυτός είναι ο κύριος σκοπός μιας εξωτερικής αξιολόγησης: να προσφέρει την κατάλληλη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη βελτίωση του υλικού. Επειδή όπως επισημάναμε και στην Εισαγωγή αυτής της έκθεσης, η μέθοδος αξιολόγησης που χρησιμοποιήσαμε ήταν ελλιπής, λόγω των χρονικών περιθωρίων που μας δόθηκαν, παρόλο που εγκρίνουμε την έκδοση του βιβλίου με τις βελτιώσεις που υποδείξαμε, θεωρούμε σκόπιμο να εφαρμοστεί το υλικό με την παρούσα του μορφή στο πεδίο για μια τουλάχιστον σχολική περίοδο και, ύστερα από μία «μετα-αξιολόγηση» με τη συμμετοχή των συντελεστών του ΣΔΕ και του σχετικού μαθήματος, να τυπωθεί επίσημα στην τελική του μορφή.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ - ΜΕΛΕΤΕΣ

Σχεδιασμός αξιολόγησης σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών θεσμών, προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών μέσων κτλ. με τη μέθοδο στόχων και δεικτών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Principles of Adult Learning Module, (1980). *Training at HP*, Hewlett-Packard Co.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ

Διαδικασία και στάδια ανάπτυξης εξεταστικών θεμάτων

Η διαδικασία συγγραφής των εξεταστικών θεμάτων ξεκινά με την ανάλυση των γνωστικών πεδίων του προγράμματος σπουδών σε μετρήσιμους διδακτικούς στόχους. Για κάθε ένα διδακτικό στόχο θα συνταχθεί ένα εξεταστικό θέμα. Όσο πιο μεγάλη είναι η ανάλυση τόσο πιο πολλά θέματα θα συμπεριληφθούν στο τεστ πιστοποίησης και επομένως τόσο πιο αξιόπιστη θα είναι η πιστοποίηση.

Τα στάδια της διαδικασίας είναι τα εξής: 1) Πρώτη διατύπωση θέματος, 2) Έλεγχος εγκυρότητας του θέματος, 3) Δοκιμή του θέματος, 4) Γλωσσική επιμέλεια του θέματος, 5) Δεύτερη διατύπωση του θέματος, 6) Σχεδίαση αναγκαίων εικόνων, σχεδιαγραμμάτων κτλ., 7) Κωδικοποίηση και αρχειοθέτηση του θέματος.

Πρώτη διατύπωση του θέματος

Η πρώτη διατύπωση ενός εξεταστικού θέματος ξεκινά με την επιλογή του διδακτικού στόχου στον οποίο θα αντιστοιχεί το θέμα. Αν το πρόγραμμα σπουδών δεν προσφέρεται με διδακτικούς στόχους αλλά έχει τη μορφή πίνακα περιεχομένων, τότε η εγκυρότητα του υπό σύνταξη θέματος είναι προβληματική, επειδή ο συντάκτης είναι υποχρεωμένος να αυθαιρετήσει. Μπορεί να περισώσει κάποιο βαθμό εγκυρότητας, αν εκ των υστέρων διαμορφώσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας σε διδακτικούς στόχους, πριν επιχειρήσει να συντάξει εξεταστικά θέματα.

Διδακτικοί στόχοι ΕΙΝΑΙ ΓΡΑΠΤΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ Ή ΤΗ ΣΤΑΣΗ ΠΟΥ ΕΠΙΔΕΙΚΝΥΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΑΤΑΡΤΙΖΟΜΕΝΟ, ΟΤΑΝ ΕΧΕΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΙ ΜΑΘΗΣΗ, και αντιστοιχούν στα επαγγελματικά καθήκοντα που καθορίζουν το περιεχόμενο της κατάρτισης. Επομένως ο διδακτικός στόχος δεν καθορίζει μόνο τη συγκεκριμένη γνώση ή ικανότητα που πρέπει να αποκτηθεί ή να αναπτυχθεί, αλλά καθορίζει και το **επίπεδο** της κατανόησης ή της εμπέδωσης. Έτσι ανάλογα πρέπει να διατυπωθεί και το εξεταστικό θέμα.

Έλεγχος εγκυρότητας του θέματος

Ο έλεγχος εγκυρότητας του θέματος γίνεται είτε από τον ίδιο το συντάκτη του, αν η διαδικασία πιστοποίησης εφαρμόζεται από τον διδάσκοντα, είτε από τον γενικό επιμελητή των θεμάτων, όταν τη διαδικασία πιστοποίησης εφαρμόζει επιτροπή εξετάσεων (βλέπε παρακάτω το Μοντέλο Πιστοποίησης). Ο έλεγχος αυτός εξετάζει το κατά πόσο το θέμα που διατυπώθηκε αντιστοιχεί σε διδακτικό στόχο του προγράμματος σπουδών και, κατ' επέκταση σε επαγγελματικό καθήκον. Αν διαπιστωθεί ότι το θέμα είναι αυθαίρετο, τότε πρέπει να συνταχθεί νέο θέμα ή να ξαναδιατυπωθεί, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως σε διδακτικό στόχο.

Δοκιμή του θέματος

Η δοκιμή του θέματος, ύστερα από τον έλεγχο εγκυρότητας, αφορά τη διατύπωση απάντησης ή λύσης του

θέματος και χρονομέτρησή της. Αυτή διενεργείται από τον ίδιο τον διδάσκοντα ή από τον επιστημονικό ελεγκτή εξεταστικών θεμάτων, όταν τη διαδικασία πιστοποίησης εφαρμόζει επιτροπή εξετάσεων. Η χρονομέτρηση, η οποία τροποποιείται προς τα πάνω για να αντιστοιχεί ο χρόνος απάντησης στις δυνατότητες των κατάρτιζόμενων, γίνεται, ώστε κατά τη σύνθεση του τεστ να προϋπολογιστεί ο συνολικός χρόνος της εξέτασης. Κατά τη δοκιμή, γίνεται επίσης προσδιορισμός τού βαθμού δυσκολίας του θέματος και χαρακτηρισμός του σε δύσκολο, μέτριας δυσκολίας ή εύκολο, ώστε κατά τη σύνθεση του τεστ να επιτευχθεί παιδαγωγική αναλογία θεμάτων, με κλιμάκωσή τους κατά βαθμό δυσκολίας.

Γλωσσική επιμέλεια του θέματος

Ο γλωσσικός έλεγχος είναι απαραίτητος για τους λόγους που αναφέρονται στη θεωρία των εξετάσεων, σε προηγούμενη ενότητα. Δεν αρκεί η διατύπωση να είναι σαφής και ακριβής. Πρέπει να χρησιμοποιεί το κατάλληλο λεξιλόγιο για την ομάδα κατάρτιζομένων στην οποία απευθύνεται. Οι εξεταζόμενοι πρέπει να κατανοούν τη διατύπωση του θέματος, ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους επίπεδο. Στην περίπτωση που η πιστοποίηση εφαρμόζεται από τον διδάσκοντα και όχι από εξεταστική επιτροπή, τότε καλό είναι τον γλωσσικό έλεγχο να τον κάνει ένα «δεύτερο μάτι», κατά προτίμηση κάποιος συνάδελφος στο πρόγραμμα.

Δεύτερη διατύπωση του θέματος

Η δεύτερη διατύπωση του θέματος γίνεται εφόσον υπάρχουν αλλαγές που πρέπει να γίνουν, ύστερα από τον έλεγχο εγκυρότητας, τη δοκιμή του και τον γλωσσικό έλεγχο. Είναι όμως σημαντικό, για λόγους ασφάλειας, λογοδοσίας και σωστής αρχειοθέτησης, η δεύτερη διατύπωση του θέματος να καταχωρηθεί στην ίδια σελίδα με την πρώτη διατύπωση. Κάτω από κάθε διατύπωση θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα του συντάκτη καθώς και η ημερομηνία σύνταξης ή διόρθωσης. Αν οι αλλαγές προέκυψαν ύστερα από υποδείξεις άλλων συντελεστών (π.χ. υπεύθυνος γλωσσικής επιμέλειας, γενικός επιμελητής κτλ., στην περίπτωση ύπαρξης Επιτροπής Εξετάσεων), τότε πρέπει να επισυνάπτονται στην καρτέλα του εξεταστικού θέματος οι παρατηρήσεις τους με το όνομά τους, την ιδιότητά τους ως συντελεστών της πιστοποίησης και την ημερομηνία υποβολής των παρατηρήσεων.

Παραστατικότητα του θέματος

Ορισμένα θέματα, λόγω του αντικείμενού τους, για να απαντηθούν είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από απεικονίσεις, διαγράμματα, σχήματα κτλ. Επομένως η σχεδιάσή τους πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο άρτια, ώστε να μην δημιουργεί σύγχυση στον εξεταζόμενο. Στην περίπτωση ύπαρξης Επιτροπής Εξετάσεων, είναι απαραίτητη η συμμετοχή ενός τεχνικού επιμελητή (γραφίστα) για τη σχεδίαση των παραστατικών τών θεμάτων, εφόσον το αντικείμενο του προγράμματος σπουδών είναι τεχνικού χαρακτήρα. Αν η πιστοποίηση εφαρμόζεται από τον διδάσκοντα, τότε καλό είναι, για λόγους ασφάλειας να φτιάχνει μόνος του τα παραστατικά χρησιμοποιώντας, αν είναι δυνατόν, σχεδιαστικά όργανα ή γραφικά Η/Υ.

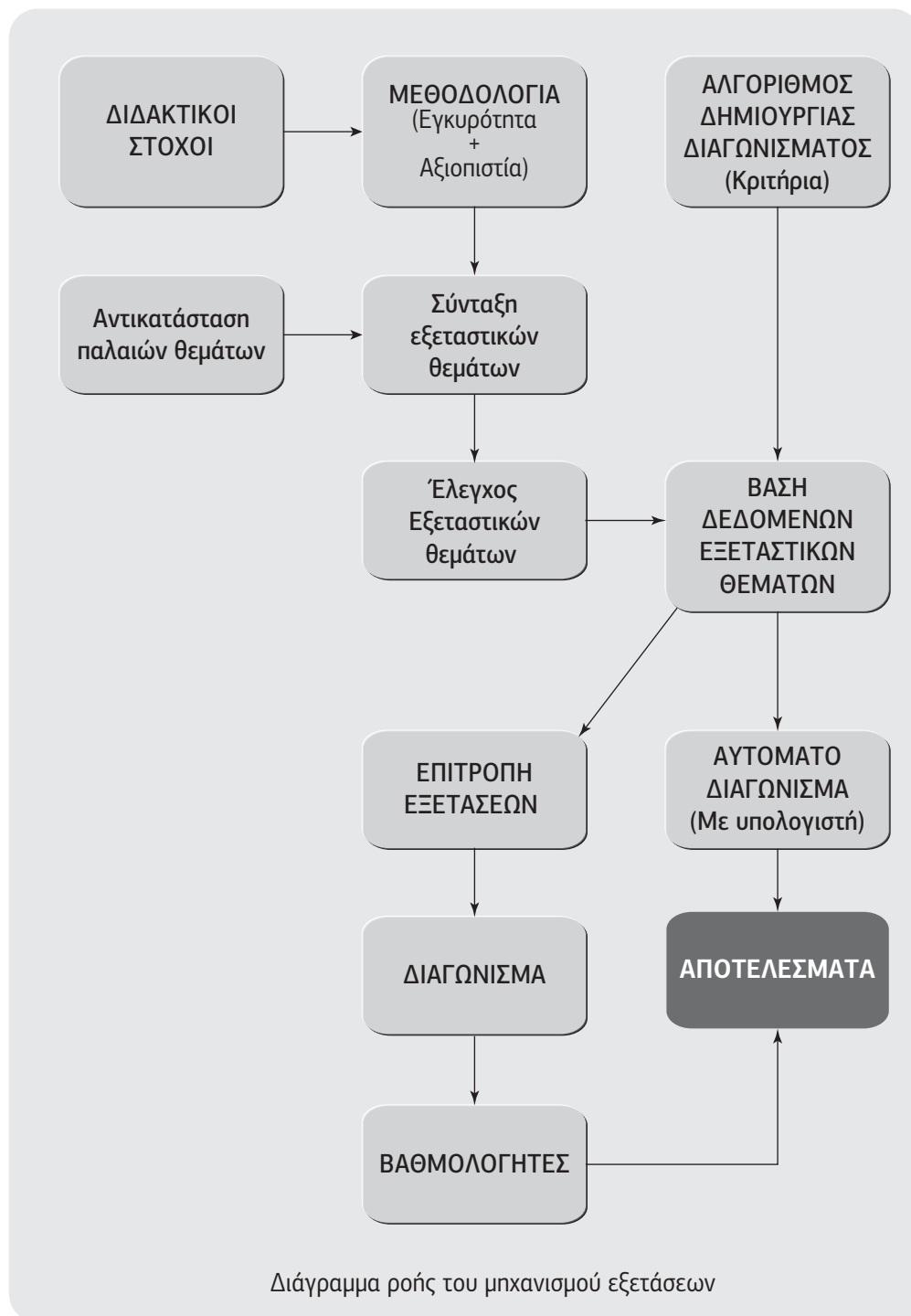
Κωδικοποίηση και αρχειοθέτηση του θέματος

Η κωδικοποίηση του κάθε θέματος είναι απαραίτητη, είτε για να ενταχθεί σε συστηματοποιημένη βάση δεδομένων εξεταστικών θεμάτων, στην περίπτωση ύπαρξης Επιτροπής Εξετάσεων, ή σε προσωπικό αρχείο του διδάσκοντα για μελλοντική χρήση. Είναι ευνόητο ότι το σύστημα κωδικοποίησης θα επιλεγεί να είναι συμβατό με το σύστημα αρχειοθέτησης του φορέα που έχει την ευθύνη της πιστοποίησης, ή με το προσωπικό σύστημα αρχειοθέτησης του διδάσκοντα. Πάντως σε κάθε κωδικοποίηση και αρχειοθέτηση εξεταστικών θεμάτων, τα θέματα πρέπει να περιέχουν τα στοιχεία των συντελεστών που τα συνέταξαν ή τα επεξεργάστηκαν, όπως προδιαγράφηκαν παραπάνω.

Οι προδιαγραφές της πιστοποίησης

Οι προδιαγραφές της πιστοποίησης, στο πλαίσιο του παρόντος προγράμματος, διαφοροποιούνται ανάλογα με τη φύση του προγράμματος σπουδών και τον σκοπό της επιμόρφωσης. Οι βασικές αρχές που ακολουθούν είναι γενικού χαρακτήρα και ισχύουν και για την πιστοποίηση κατάρτισης.

- Η πιστοποίηση θα εξετάζει γνώσεις και δεξιότητες, στο πλαίσιο της εφαρμογής τους σε αυθεντικές καταστάσεις εργασίας των δημοσίων υπαλλήλων.
- Η πιστοποίηση θα εξετάζει περιεκτικά (criterion-reference), και όχι δειγματοληπτικά, αν αποκτήθηκαν οι προδιαγεγραμμένες γνώσεις και δεξιότητες, με κριτήριο επιτυχίας την αντικειμενική αξιολόγησή τους, σχετικά με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος, και όχι την υποκειμενική κρίση των διδασκόντων.
- Η διαδικασία πιστοποίησης θα στηρίζεται σε αξιολόγηση επαγγελματικής επάρκειας (θεωρητικής και πρακτικής) με βάση τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος (βλέπε σχετική μελέτη) .



ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

ΜΟΡΦΕΣ ΘΕΜΑΤΩΝ

1. ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ-ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Τα θέματα αυτά αποτελούνται από μία ερώτηση ή μία ατελή πρόταση που ακολουθείται από μία σειρά (4-5) πιθανών απαντήσεων, από τις οποίες ο εξεταζόμενος επιλέγει τη σωστή. Το κάθε θέμα μπορεί να έχει πολλαπλές μορφές. Μπορεί να ζητηθεί από τον εξεταζόμενο να επιλέξει τη μοναδική σωστή απάντηση. Μπορεί να του ζητηθεί να επιλέξει την καλύτερη απάντηση, ή τη χειρότερη απάντηση, ή και τις δύο (την καλύτερη και την χειρότερη απάντηση). Τα θέματα μπορεί να αναπτυχθούν με τη μορφή αναλογίας, ή να ζητούν συσχετισμό. Όταν έχει κατασκευαστεί καλά, το θέμα πολλαπλής επιλογής είναι ένα από τα καλύτερα, αν όχι το καλύτερο, από τα αντικειμενικά εξεταστικά θέματα. Οι παρακάτω 13 συμβουλές βοηθούν στην κατασκευή εξεταστικών θεμάτων αυτού του τύπου, που θα είναι έγκυρα, αξιόπιστα και πρακτικά:

1. Το 'στέλεχος' του θέματος πρέπει να περιέχει ένα κεντρικό πρόβλημα.
2. Το θέμα πρέπει να είναι πρακτικό και ρεαλιστικό (αυθεντικό).
3. Η διατύπωση του θέματος πρέπει να είναι συγκεκριμένη, σαφής και όσο το δυνατόν πιο σύντομη.
4. Απεικονίσεις είναι μερικές φορές χρήσιμες για την παρουσίαση του κεντρικού προβλήματος.
5. Να υπάρχουν τουλάχιστον 4, κατά προτίμηση 5 εναλλακτικές απαντήσεις (επιλογές).
6. Να μην υπάρχουν απαντήσεις που είναι φανερά λάθος.
7. Να αποφεύγονται άσχετα εναύσματα.
8. Οι απαντήσεις να τοποθετούνται στο τέλος της ατελούς πρότασης.
9. Κάθε απάντηση να τοποθετείται σε ξεχωριστή γραμμή.
10. Όταν οι επιλογές περιλαμβάνουν μια σειρά από σχήματα, τα σχήματα πρέπει να τοποθετούνται με τη σωστή σειρά
11. Η σειρά της σωστής απάντησης, από θέμα σε θέμα, πρέπει να διασκορπίζεται κατά τυχαίο τρόπο.
12. Όταν ζητείται αρνητική απάντηση, αυτό πρέπει να διατυπώνεται με απόλυτη σαφήνεια.
13. Μην εφαρμόζετε θέμα πολλαπλής-επιλογής, όταν υπάρχει απλούστερος τύπος ερώτησης (Βλέπε Οδηγίες Κατασκευής και παραδείγματα στο Παράρτημα 1).

2. ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Στα θέματα συμπλήρωσης ο εξεταζόμενος συμπληρώνει μια απάντηση. Υπάρχουν διαφορετικά είδη και τύποι θεμάτων συμπλήρωσης, περιλαμβανομένων των απλών συμπληρώσεων, συμπλήρωσης πρότασης, προβλημάτων ή καταστάσεων, αναγνώρισης και ταξινόμησης ή απαρίθμησης. Τα θέματα αυτά είναι χρήσιμα για τη μέτρηση συγκράτησης ειδικών πληροφοριών ή εννοιών και είναι σχετικά εύκολα να κατασκευαστούν. Παραλλαγές θεμάτων συμπλήρωσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά για ευρεία δειγματοληψία του γνωστικού πεδίου, και έχουν την τάση να έχουν υψηλή διακριτική αξία.

Απλά θέματα συμπλήρωσης είναι εύκολο να κατασκευαστούν και επομένως χρησιμοποιούνται εκτενώς. Όμως έτσι προσδίδεται μεγάλη έμφαση στην απομνημόνευση και στην πολυλογία. Πρέπει να προσεχτεί ιδιαίτερα η περίπτωση να χρησιμοποιηθεί υποκειμενικότητα στη βαθμολόγηση, επειδή το θέμα δεν είναι σωστά κατασκευασμένο. Οι παρακάτω 12 συμβουλές βοηθούν στην κατασκευή εξεταστικών θεμάτων αυτού του τύπου, που θα είναι έγκυρα, αξιόπιστα και πρακτικά:

1. Όποτε είναι δυνατόν, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι άμεσες.
2. Θέματα συμπλήρωσης πρότασης πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο συγκεκριμένα.
3. Να μην αντιγράφονται προτάσεις από βιβλία ή από διδακτικές σημειώσεις.
4. Σε απλά θέματα συμπλήρωσης ή σε θέματα συμπλήρωσης πρότασης, πρέπει τα κενά συμπλήρωσης να τοποθετούνται προς ή στο τέλος της πρότασης.
5. Να αποφεύγονται άσχετα εναύσματα ή λέξεις που αποσπούν την προσοχή ή επιφέρουν σύγχυση.
6. Η κατασκευή του θέματος πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να υπάρχει μόνο μία σωστή απάντηση.
7. Να σχεδιάζονται θέματα απαρίθμησης που επιζητούν συγκεκριμένα δεδομένα ή γεγονότα.
8. Μία ερώτηση δεν πρέπει να ζητά την απαρίθμηση περισσότερων των 6 πραγμάτων.
9. Αν πρέπει ο εξεταζόμενος να απαριθμήσει πράγματα με μια συγκεκριμένη σειρά, να διασφαλίσεις τον τρόπο βαθμολόγησης του θέματος πριν από τη διενέργεια των εξετάσεων.
10. Όλα τα σχέδια και οι απεικονίσεις πρέπει να έχουν καθαρότητα και το κατάλληλο μέγεθος.
11. Αν η εξέταση αφορά μάθημα κατάρτισης, να χρησιμοποιούνται και μερικά θέματα και προβλήματα που αφορούν προαπαιτούμενα μαθήματα.
12. Να εξασφαλίζεται αρκετός χώρος για τις απαντήσεις (Βλέπε Οδηγίες Κατασκευής και παραδείγματα στο Παράρτημα 2).

3. ΘΕΜΑΤΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗΣ

Τα θέματα αντιστοίχισης απαιτούν το συνταίριασμα δύο σειρών πραγμάτων σύμφωνα με οδηγίες. Κατά μια έννοια πρόκειται για παραλλαγή του θέματος πολλαπλής επιλογής. Εφαρμόζονται ιδιαίτερα για τη μέτρηση του ποιος, τι, που και πότε ενός γνωστικού αντικείμενου. Η κατασκευή τους είναι σχετικά εύκολη, είναι αντικειμενικά και βαθμολογούνται γρήγορα. Όμως αν υπάρξει προχειρότητα στην κατασκευή τους, τότε μπορεί να προσφέρει κακή ένδειξη πλήρους κατανόησης του αντικείμενου και σίγουρα υστερεί του θέματος πολλαπλής επιλογής ως προς τη μέτρηση κρίσης και εφαρμογής. Υπάρχει κίνδυνος να στηριχτεί σε στείρα απομνημόνευση, ενώ συχνά μπορεί να περιέχει πονηρά, άσχετα εναύσματα προς τη σωστή απάντηση.

Οι παρακάτω 10 συμβουλές βοηθούν στην κατασκευή εξεταστικών θεμάτων αυτού του τύπου, που θα είναι έγκυρα, αξιόπιστα και πρακτικά:

1. Προσδιόρισε τον αριθμό των απαντήσεων. Σε κάθε εξεταστικό θέμα να έχεις τουλάχιστον πέντε, αλλά όχι περισσότερες από δώδεκα απαντήσεις. Τα καλύτερα θέματα έχουν από πέντε έως επτά απαντήσεις.
2. Όποτε είναι εφικτό, συμπερίλαβε τουλάχιστον τρεις επιπλέον επιλογές, από τις οποίες πρέπει να επιλεγούν απαντήσεις. Αυτό θα μειώσει την πιθανότητα οι εξεταζόμενοι να μαντεύουν τις απαντήσεις ή να απαντούν με τη μέθοδο των αποκλεισμών.
3. Σε κάθε θέμα χρησιμοποίησε μόνο σχετικές γνώσεις. Όταν χρησιμοποιηθούν άσχετες γνώσεις, ο εξεταζόμενος μαντεύει τις σωστές απαντήσεις με τη μέθοδο των αποκλεισμών ή χρησιμοποιώντας τη λογική.
4. Η στήλη που περιέχει τις μεγάλες προτάσεις να τοποθετείται στα αριστερά της σελίδας. Ζήτη από τον εξεταζόμενο να καταγράφει τις απαντήσεις του στα αριστερά αυτής της στήλης.
5. Όποτε είναι εφικτό, χρησιμοποίησε απεικονίσεις για θέματα που αφορούν εργαλεία, εξαρτήματα, μηχανήματα κτλ. Περιγραφές και ορισμοί αυτών των θεμάτων επιφέρουν σύγχυση στον εξεταζόμενο.

6. Χρησιμοποίησε λογική σειρά. Διάταξε τη στήλη επιλογών με μια λογική σειρά, ώστε να διευκολύνεται ο εξεταζόμενος να επιλέγει τις σωστές απαντήσεις. Η στήλη των επιλογών συνήθως είναι δεξιά, αν και στα εξεταστικά θέματα που αφορούν ταξινομήσεις θα μπορεί να είναι αλλού.
7. Μην ξεχνάς τον εξεταζόμενο. Να προσπαθείς να προνοείς τον τρόπο σκέψης του εξεταζόμενου όταν διαβάζει το θέμα. Σκέψου όλες τους πιθανούς τρόπους απάντησης του θέματος. Αυτό θα σε βοηθήσει να βελτιώσεις τη διατύπωση του θέματος, ώστε να αποφύγεις άσχετα εναύσματα ή διφορούμενες επιλογές.
8. Βεβαιώσου ότι όλη η διατύπωση του θέματος περιέχεται μόνο σε μία σελίδα. Δεν πρέπει ο εξεταζόμενος, όταν συνταιριάζει επιλογές, να διαβάζει τότε τη μία σελίδα και τότε την άλλη.
9. Οι οδηγίες πρέπει να είναι συγκεκριμένες. Ανάφερε το γνωστικό πεδίο με το οποίο σχετίζονται οι επιλογές των δύο στηλών. Εξήγησε πώς πρέπει να γίνει το συνταίριασμα. Βεβαιώσου ότι θα καταλάβουν πόσες φορές μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι επιλογές.
10. Χρησιμοποίησε κεφαλαία γράμματα για να σημειώνονται τα θέματα στη στήλη από την οποία επιλέγονται οι απαντήσεις. Έτσι οι απαντήσεις θα είναι πιο ευανάγνωστες (Βλέπε Οδηγίες Κατασκευής και παραδείγματα στο Παράρτημα 3)

4.4 ΘΕΜΑΤΑ ΣΩΣΤΟ-ΛΑΘΟΣ

Τα εξεταστικά θέματα του τύπου «Σωστό-Λάθος» συνίστανται σε δηλωτικές προτάσεις οι οποίες μπορεί να είναι σωστές ή λάθος. Είναι δημοφιλή, επειδή είναι πολύ εύκολα στη σύνταξή τους και στη βαθμολόγησή τους. Όμως η αξία τους στην αξιολόγηση κατάρτισης είναι αμφισβητήσιμη από πολλούς, επειδή ενθαρρύνουν τους εξεταζόμενους να μαντεύουν την απάντηση, λόγω ίσης πιθανότητας επιτυχίας.

Οδηγίες σύνταξης θεμάτων πολλαπλής επιλογής

14 τύποι ερωτήσεων:

1. Ερωτήσεις ορισμών

Ζητούμε από τον εξεταζόμενο να αναγνωρίσει έννοιες, όρους κτλ., που πρέπει να του είναι οικείοι.

Π.χ.:

Η τιμή που βγαίνει όταν προσθέσουμε όλες τις βαθμολογίες και διαιρέσουμε δια του αριθμού των εξετασθέντων, στη στατιστική ονομάζεται:

- A. Αριθμητικός μέσος
- Δ. Αρμονικός μέσος
- B. Διάμεσος
- E. Μέση απόκλιση
- Γ. Επικρατούσα τιμή

2. Ερωτήσεις σχετικές με σκοπό

Ερωτήσεις του τύπου «ποιος σκοπός εξυπηρετείται....», «ποια είναι η κυριότερη αιτία που...».

Π.χ.:

Ο Μέσος υπολογίζεται με σκοπό την παροχή:

- A. Ενός αριθμού που αντιπροσωπεύει μία ολόκληρη σειρά αριθμών
- B. Το κεντρικό σημείο σε μια σειρά
- Γ. Ένα μέτρο της μεταβλητότητας μιας σειράς
- Δ. Μία ένδειξη της πιο συχνής απάντησης
- E. Μία εκτίμηση της σχέσης μεταξύ δύο μεταβλητών

3. Ερωτήσεις σχετικές με αιτία

Ερωτήσεις του τύπου «ποια είναι η αιτία που.....», «Κάτω από ποια από τις παρακάτω συνθήκες αληθεύει ότι.....».

Π.χ.:

Σε ποιο από τα παρακάτω μέτρα κεντρικής τάσης το άθροισμα των αποκλίσεων θα είναι μηδέν;

- A. Ο μέσος
- B. Η επικρατούσα τιμή
- Γ. Η διάμεσος
- Δ. Μια αυθαίρετη αρχή συντεταγμένων
- E. Κάθε μέτρο κεντρικής τάσης

4. Ερωτήσεις σχετικές με αποτέλεσμα

Ερωτήσεις του τύπου «ποιο είναι το αποτέλεσμα.....», «αν γίνει αυτό τότε τι θα συμβεί.....», «ποιο από τα παρακάτω πρέπει να συμβεί, ώστε να έχουμε ως αποτέλεσμα.....»

Π.χ.:

Ο αριθμητικός μέσος 55 περιπτώσεων είναι 83,00. Αν τρεις από τις περιπτώσεις έχουν τιμή 82, 115 και 130 και διαγραφούν από τα δεδομένα, τότε ο μέσος των 52 περιπτώσεων που παραμένουν θα είναι:

- A. 77,05
- B. 81,50
- Γ. 83,00
- Δ. 84,50
- E. 94,08

5. Ερωτήσεις σχετικές με συσχετισμούς

Ερωτήσεις του τύπου «τι θα συμβεί σε σχέση με.....». Γνώση χρονικού, αιτιολογικού και συνακόλουθου συσχετισμού μπορεί να αξιολογηθεί με αυτού του τύπου θέμα. Δηλαδή θέματα αυτού του τύπου μετρούν πόσο καλά ο εξεταζόμενος έχει κατανοήσει τη σχέση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες δράσεων ή φαινόμενα.

Π.χ.:

Αν η κατανομή των βαθμών έχει αριστερή λόξωση, τότε ο μέσος θα είναι:

- A. Χαμηλότερος από τη διάμεσο
- B. Ίδιος με τη διάμεσο
- Γ. Υψηλότερος από τη διάμεσο
- Δ. Σχετικά ανεπηρέαστος
- E. Ίδιος με την επικρατούσα τιμή

6. Ερωτήσεις σχετικές με αναγνώριση λάθους

Ερωτήσεις του τύπου «ποιο από τα παρακάτω αποτελεί λάθος σε σχέση με κάποια δεδομένη κατάσταση.....». Αυτή είναι μια ερώτηση χαμηλότερου επιπέδου, επειδή ζητά μόνο την αναγνώριση του λάθους και όχι εξήγηση του γιατί ή πώς κάτι είναι λάθος.

Π.χ.:

Ο μέσος δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ως μέτρο της κεντρικής τάσης όταν

- A. Η κατανομή των βαθμών έχει σημαντική λόξωση
- B. Υπάρχει μεγάλος αριθμός περιπτώσεων
- Γ. Πρέπει να συνταχθεί έκθεση μη τεχνικού χαρακτήρα
- Δ. Τα δεδομένα είναι συνεχή
- E. Πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλοι στατιστικοί τύποι

7. Ερωτήσεις σχετικές με ταυτοποίηση λάθους

Ερωτήσεις του τύπου «τι είδος σφάλματος είναι αυτό.....», «πώς ονομάζεται αυτό το σφάλμα.....», «ποια βασική αρχή παραβιάζεται.....». Σε σύγκριση με το προηγούμενο, αυτό το θέμα απαιτεί υψηλότερου επιπέδου σκέψη. Ο εξεταζόμενος όχι μόνο πρέπει να αναγνωρίσει κάτι, αλλά του ζητείται να σκεφτεί τι είναι και να το συσχετίσει με συγκεκριμένη αρχή.

Π.χ.:

Στον υπολογισμό του μέσου μιας κατανομής από ομαδοποιημένα δεδομένα, τα αθροίσματα των απο-

κλίσεων πάνω και κάτω της αυθαίρετης αρχής της συντεταγμένης βρέθηκαν να είναι 127 και 189 αντίστοιχα. Η τελική τιμή του μέσου ήταν εσφαλμένη. Από τις παρακάτω πιθανές αιτίες για τη δημιουργία του σφάλματος είναι ότι ο υπολογιστής

- A. Δεν αντιλήφθηκε το σωστό πρόσημο, όταν πρόσθετε τον μέσο των αποκλίσεων στην υποθετική αρχή της συντεταγμένης.
- B. Χρησιμοποίησε ένα υποθετικό μέσο υψηλότερο από τον πραγματικό μέσο.
- Γ. Όταν πινακοποιούσε τα δεδομένα παρέλειψε κάποιες από τις περιπτώσεις.
- Δ. Χρησιμοποίησε λάθος αριθμό ως διαιρέτη.
- Ε. Πολλαπλασίασε με λάθος τιμή αριθμητικής απόστασης των δύο κατηγοριών

8. Ερωτήσεις σχετικές με αξιολόγηση

Ερωτήσεις του τύπου «ποια είναι η καλύτερη αξιολόγηση του.....με δεδομένο το σκοπό και για ποιο λόγο;». Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν υψηλό επίπεδο κατανόησης και σκέψης. Ο εξεταζόμενος δεν ερωτάται μόνο να αποδείξει κάποια ικανότητα, αλλά πρέπει επιπρόσθετα να αξιολογήσει το αποτέλεσμα της επίδοσής του.

Π.χ.:

Όταν ο αριθμός των περιπτώσεων είναι μικρός, όπως μικρότερος των 20, και το μέγεθος των τιμών είναι επίσης μικρό, η χρησιμοποίηση υποθετικού μέσου στον υπολογισμό του μέσου μπορεί στην καλύτερη περίπτωση να αξιολογηθεί ως

- A. Λιγότερο αποδοτική από τον υπολογισμό με πραγματικές τιμές.
- B. Πιθανότητα να διαστρεβλώσει την τιμή που προήλθε από την εισαγωγή ενός σταθερού σφάλματος.
- Γ. Πιο ακριβής από τη χρήση των πραγματικών τιμών.
- Δ. Ούτε καλύτερη ούτε χειρότερη από τον υπολογισμό με άλλες μεθόδους.
- Ε. Εφαρμόσιμη μόνο αν η κατανομή είναι λογικά συμμετρική.

9. Ερωτήσεις σχετικές με διαφορά

Ερωτήσεις του τύπου «ποια είναι η σημαντική διαφορά μεταξύ.....». Επιφανειακά, ερωτήσεις αυτού του τύπου φαίνονται να αφορούν χαμηλό επίπεδο σκέψης, αλλά υπάρχουν περιπτώσεις όπου ο εξεταζόμενος πρέπει να βρει διαφορές σε πολύπλοκες προτάσεις ύστερα από διεξοδική ανάλυση.

Π.χ.:

Από τις παρακάτω προτάσεις, εκείνη που χαρακτηρίζει καλύτερα την ουσιαστική διαφορά μεταξύ του μέσου και του διαμέσου ως μέτρων της κεντρικής τάσης μιας κατανομής είναι ότι

- A. Το μέγεθος κάθε βαθμολογίας δεν συνεισφέρει αναλογικά στον υπολογισμό της διάμεσου, αλλά το κάνει για τον μέσο.
- B. Η διάμεσος είναι ένα σημείο ενώ ο μέσος είναι απόσταση.
- Γ. Ο μέσος επηρεάζεται λιγότερο από ακραίες τιμές από όσο η διάμεσος.
- Δ. Η διάμεσος υπολογίζεται ευκολότερα από τον μέσο.
- Ε. Η διάμεσος έχει γενικά μεγαλύτερη χρήση από τον μέσο.

10. Ερωτήσεις σχετικές με ομοιότητες

Ερωτήσεις του τύπου «ποια είναι η σημαντική ομοιότητα μεταξύ.....». Συνήθως οι ερωτήσεις αυτές δεν απαιτούν υψηλού επιπέδου σκέψη, όμως με λίγη εξυπνάδα θα μπορούσε κανείς να ανεβάσει το επίπεδο, ώστε ο εξεταζόμενος να προσπαθήσει λίγο παραπάνω για να δώσει σωστή απάντηση.

Π.χ.:

Ο μέσος και η διάμεσος είναι και οι δύο μέτρα

- A. Της κεντρικής τάσης
- B. Της απόστασης
- Γ. Της θέσης
- Δ. Της μεταβολής
- Ε. Της σχέσης

11. Ερωτήσεις σχετικές με διευθέτηση

Ερωτήσεις του τύπου «Με την κατάλληλη σειρά, ή για την επίτευξη ενός δεδομένου σκοπού ή για την τήρηση κάποιου κανόνα, ποιο από τα παρακάτω διευθετείται πρώτο ή τελευταίο ή ακολουθεί κάποιο άλλο...». Ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι δημοφιλείς για επαγγέλματα όπου χρησιμοποιούνται ευρέως μηχανήματα, όργανα ή υπολογιστές.

Π.χ.:

Στον υπολογισμό του μέσου για δεδομένα που ήδη έχουν ομαδοποιηθεί κατά διαστήματα κατηγοριών, το πιο αποδοτικό πρώτο βήμα είναι

- A. να προσδιορίσεις την αυθαίρετη τιμή της συντεταγμένης και να εισαγάγεις τις τιμές απόκλισης.
- B. να βρεις τα μέσα σημεία των διαστημάτων των κατηγοριών.
- Γ. να πολλαπλασιάσεις τη συχνότητα σε κάθε διάστημα επί του μέσου σημείου του διαστήματος.
- Δ. να προσθέσεις τη στήλη των βαθμολογιών.
- Ε. να βρεις το αντίστροφο του συνολικού αριθμού των περιπτώσεων.

12. Ερωτήσεις σχετικές με ατελή διευθέτηση

Ερωτήσεις του τύπου «Με την κατάλληλη σειρά, ποιο από τα παρακάτω πρέπει να μπει εδώ, ώστε να συμπληρωθεί η σειρά;». Οι ερωτήσεις αυτές είναι κατάλληλες για επαγγέλματα που απαιτούν διαδικασίες με ακολουθίες ή με σειρές βημάτων.

Π.χ.:

Για την εξαγωγή του τύπου με τον οποίο υπολογίζεται ο μέσος από ομαδοποιημένα δεδομένα με τη χρήση αυθαίρετης αρχής συντεταγμένης, ακολουθούνται τα εξής βήματα:

- (α) $X' = X - A/i$
- (β) Άθροισμα $X = i$ Άθροισμα $X' + NA$
- (γ) Άθροισμα $X/N = A + i$ Άθροισμα X'/N

Το βήμα που υπονοείται μεταξύ βήματος (α) και (β) είναι:

- A. Λύνουμε την (α) ως προς X .
- B. Αθροίζουμε το (α) για N περιπτώσεις.
- Γ. Πολλαπλασιάζουμε επί i .
- Δ. Προσθέτουμε A και στις δύο πλευρές της (α).
- Ε. Διαιρούμε δια του N .

13. Ερωτήσεις σχετικές με κοινή αρχή

Ερωτήσεις του τύπου «ποια είναι η βασική αρχή.....», «ποιο από τα παρακάτω δεν ανήκει.....», «ποιο από τα παρακάτω πρέπει να αντικατασταθεί...»

Π.χ.:

Όλα εκτός από ένα από τα ακόλουθα (αριθμητικός μέσος, διάμεσος, επικρατούσα τιμή, τεταρτημόριο)

αποτελούν μέτρο της κεντρικής τάσης. Από τις ακόλουθες στατιστικές, εκείνη που μπορεί να αντικατασταθεί στη σειρά αντικειμένων που έχουν ακατάλληλα περιληφθεί είναι

- A. Αρμονικός μέσος για τεταρτημόριο.
- B. Μέση απόκλιση επικρατούσας τιμής.
- Γ. Εύρος τιμών του τεταρτημορίου.
- Δ. Κανονική απόκλιση του τεταρτημορίου.
- Ε. Πεντηκοστό εκατοστημόριο της διαμέσου.

14. Ερωτήσεις σχετικές με αμφιλεγόμενα αντικείμενα

Ερωτήσεις του τύπου «αν και δεν συμφωνούν όλοι για την καταλληλότητα....., οι υποστηρικτές της ισχυρίζονται ότι ο κύριος λόγος που την υποστηρίζουν είναι.....». Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου απαιτούν σύνθεση και ανάλυση των σχετικών γνώσεων σε υψηλό επίπεδο.

Π.χ.:

Αν και δε συμφωνούν όλοι ότι ο μέσος είναι το καλύτερο μέτρο της κεντρικής τάσης, όσοι υποστηρίζουν τη γενική του χρήση στηρίζουν την πρότασή τους κυρίως στο γεγονός ότι ο μέσος

- A. Έχει το μικρότερο σφάλμα δειγματοληψίας.
- B. Έχει τον ευκολότερο υπολογισμό.
- Γ. Είναι πιο ευρέως κατανοητός
- Δ. Είναι η πλέον τυπική βαθμολογία
- Ε. Δεν επηρεάζεται από ακραίες βαθμολογίες

Οδηγίες σύνταξης θεμάτων συμπλήρωσης

Τύποι θεμάτων:

1. Απάντηση μερικών λέξεων

Οδηγίες: Ο καθένας από τους παρακάτω ανθρώπους έχουν μεγάλη προσφορά στον τομέα των υπολογιστών. Αναγνωρίστε τον καθέναν γράφοντας δίπλα στο όνομά του λίγες περιγραφικές λέξεις σχετικά με την προσφορά του.

1. Wozniak_____
2. Osborne_____
3. Wang_____
4. Norton_____
5. Amdahl_____

2. Κενό στο τέλος της πρότασης

Οδηγίες: Κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιέχει στο τέλος ένα κενό. Συμπλήρωσε τη λέξη που λείπει. Γράψε τη λέξη αυτή στο υπάρχον κενό της πρότασης.

1. Η διαδικασία εκκίνησης του υπολογιστή λέγεται _____ διαδικασία.
2. Η κύρια συσκευή εξόδου ενός PC λέγεται _____.
3. Η συσκευή που χρησιμοποιείται για είσοδο δεδομένων λέγεται _____.

3. Απάντησε μια ερώτηση

Οδηγίες: Απάντησε κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις γράφοντας τη σωστή απάντηση στο κενό που είναι στα αριστερά.

- _____ 1. Ποιος εφεύρε το DRAM τσιπ;
- _____ 2. Πώς λέγεται η βασική μονάδα μνήμης;
- _____ 3. Ποια είναι η μονάδα μέτρησης της πυκνότητας;
- _____ 4. Ποιος τύπος χρησιμοποιείται για να βρούμε την περίμετρο κύκλου;
- _____ 5. Ποιο όργανο χρησιμοποιούμε για να μετρήσουμε τη γωνία στρέψης;

4. Συμπλήρωση πρότασης

Οδηγίες: Κάθε κενό στις παρακάτω προτάσεις αντιστοιχεί σε παραλειπόμενη λέξη. Συμπλήρωσε την έννοια κάθε πρότασης γράφοντας τη σωστή λέξη που λείπει στον κενό χώρο της πρότασης.

1. Το θερμόμετρο πρέπει να ξηπλυθεί σε _____ από νερό.

2. Πριν από τη χρήση, το θερμόμετρο πρέπει να τιναχθεί να δείχνει κάτω από _____ βαθμούς Κελσίου.
3. Η πράσινου χρώματος ουσία των φυτών ονομάζεται _____.
4. Ένα άτομο σε κατάσταση σοκ παρουσιάζει κρύο και _____ δέρμα.
5. Ο πιο συχνά χρησιμοποιούμενος όρος για την έναρξη του εγκεφαλικού θανάτου είναι _____.

5. Πολλά κενά σε παράγραφο

Οδηγίες: Συμπλήρωσε την παρακάτω παράγραφο βάζοντας τις κατάλληλες λέξεις στα κενά.

Η αναγνώριση και η κατάλληλη χρήση των εργαλείων χειρός αποτελεί σημαντικό προσόν των μηχανικών αυτοκινήτων. Κλειδιά μιας διατομής και με ανοικτό άκρο ονομάζονται _____ κλειδιά. Εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για να εφαρμόζουν γύρω-γύρω από μία βίδα ή ένα παξιμάδι ονομάζονται _____ κλειδιά, ενώ εκείνα με άνοιγμα στο ένα άκρο τους λέγονται _____. Τα κατσαβίδια είναι δύο τύπων: _____ και _____. Όταν κλειδιά ή κατσαβίδια δεν μπορούν να εφαρμόσουν, τότε πρέπει να χρησιμοποιήσουμε _____.

6. Συμπλήρωση κατάστασης

Οδηγίες: Ανάλυσε την κατάσταση που παρουσιάζεται σε κάθε περίπτωση παρακάτω. Γράψε τις απαντήσεις στα κενά, αριστερά της κάθε πρότασης.

- _____ 1. Η θερμοκρασία πρωκτού του ασθενή είναι 38,5 βαθμοί Κελσίου. Ποια θα είναι η θερμοκρασία στόματος;
- _____ 2. Ο λόγος ρυθμού αναπνοής προς τον παλμό είναι 1 προς 4. Ο παλμός του ασθενή είναι 100/λεπτό. Ποιος θα είναι ο ρυθμός αναπνοής;

7. Πολλαπλές ερωτήσεις, μία κατάσταση

Κατάσταση: Φούρνος μικροκυμάτων με προδιαγραφές 1.000 βατ, 220 βολτ, προσκομίζεται στο συνεργείο. Ο πελάτης παραπονείται ότι κάθε φορά που ανοίγει το φούρνο, πέφτει ο ασφαλοδιακόπτης. Με αυτή την πατήρηση απάντησε τα παρακάτω ερωτήματα:

- _____ 1. Πόσο ρεύμα τραβάει ο φούρνος, όταν δουλεύει σωστά;
- _____ 2. Τι αντίσταση θα μετρήσεις στο θερμοστοιχείο, αν δεν είναι χαλασμένο;
- _____ 3. Τι αντίσταση αναμένεις να μετρήσεις μεταξύ των δύο συρμάτων του καλωδίου;

8. Συμπλήρωση μαθηματικών τύπων

Οδηγίες: Συμπλήρωσε τους παρακάτω μαθηματικούς τύπους, γράφοντας λέξεις που λείπουν, σχήματα, όρους ή σύμβολα. Βάλε τις απαντήσεις σου στα κενά, αριστερά.

- _____ 1. Περίμετρος κύκλου = ;
- _____ 2. Αριθμητικός μέσος = ;
- _____ 3. $RPM = CX \times$ _____;

9. Χρήση σχεδιαγράμματος

Οδηγίες: Το παρακάτω κατασκευαστικό σχέδιο περιέχει 6 αριθμημένα εξαρτήματα. Γράψε σε κάθε αριθμημένο σημείο το όνομα του εξαρτήματος. Μετάφερε τις απαντήσεις σου στα παρακάτω κενά.

[Σχήμα]

_____ 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6.

1. Αναγνώριση

Οδηγίες: Παρακάτω παρουσιάζονται σύμβολα χημικών στοιχείων του Περιοδικού Πίνακα. Γράψε το κατάλληλο όνομα για κάθε στοιχείο στα κενά, αριστερά του κάθε συμβόλου.

- _____ 1. Fe
- _____ 2. Au
- _____ 3. Sb
- _____ 4. Na
- _____ 5. Rn

11. Ελεγχόμενη συμπλήρωση

Οδηγίες: Παρακάτω υπάρχουν ορισμένες ανολοκλήρωτες προτάσεις. Κάθε κενό σημαίνει ότι λείπει λέξη ή ομάδα λέξεων. Από τον κατάλογο που παρατίθεται στη συνέχεια, επίλεξε την κατάλληλη λέξη ή σύνολο λέξεων και τοποθέτησέ την στο κατάλληλο κενό, καθώς και στο φύλλο απαντήσεων. Κάθε λέξη ή σύνολο λέξεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο μία φορά.

1. Τα υδραυλικά εξαρτήματα του δισκόφρενου περιέχονται στο _____.
2. Για να επιβραδυνθεί η συσσώρευση πίεσης στα μπροστινά φρένα, χρησιμοποιείται μία _____ βαλβίδα.
3. Φρένα που χρησιμοποιούν σφηνοειδή δράση του σιαγώνα πέδησης για την εφαρμογή της πέδησης ονομάζονται φρένα _____.
4. Για να διατηρηθεί η σωστή αναλογία πίεσης μεταξύ των μπροστινών δισκόφρενων και των πίσω φρένων τυμπάνου, χρησιμοποιείται μια βαλβίδα _____.
5. Το μέρος του συστήματος δισκόφρενου που περιστρέφεται μαζί με τη ρόδα ονομάζεται _____.

Αντιολισθητικό σύστημα
Συντελεστής τριβής
Δισκόφρενα
Τριβείς
Δρομέας
Αυτο-ενεργοποιούμενο

Διαβήτης
σταθερή-ταχύτητα
ταλάντωση
Νόμος Πασκάλ
αναλογικά
αυτό-ρυθμιστές

12. Απαρίθμηση

Απαρίθμηση με τη σωστή σειρά τα 5 βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε για την εφαρμογή σε ασθενή καρδιοπνευμονική ανάνηψη (ΚΑΡΠΑ).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Απαρίθμηση τις 4 συσκευές με τις οποίες μπορούμε να μετρήσουμε τις ζωτικές ενδείξεις του ασθενή.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Οδηγίες σύνταξης θεμάτων αντιστοίχισης

1. Συνταίριασμα εργαλείων ή οργάνων μέτρησης με χρήσεις τους

Οδηγίες: Κοινά εργαλεία χειρός υδραυλικού και οι χρήσεις τους απαριθμούνται στις δύο στήλες παρακάτω. Στο κενό αριστερά στη στήλη με τις χρήσεις τοποθετήστε το γράμμα του εργαλείου που χρησιμοποιείται στη συγκεκριμένη χρήση. Το κάθε γράμμα θα χρησιμοποιηθεί μόνο μια φορά.

_____ 1. Κάμψη χαλκοσωλήνα	A. Μεταλλοπρίονο
_____ 2. Βίδωμα σωλήνων	B. Πασαδόρος
_____ 3. Κοπή σωλήνων	Γ. Φορητός καμπήρας
_____ 4. Καθαρισμός σημείων κοπής	Δ. Κωνικό Γλύφανο
_____ 5. Κοπή σπειρωμάτων	E. Σωληνοκάβουρας

2. Όροι και οι ορισμοί τους

Οδηγίες: Οι παρακάτω δύο στήλες περιέχουν όρους και ορισμούς που αφορούν την τεχνολογία φωτοτυπίας. Συνταίριασε τους ορισμούς της Α στήλης με τους όρους της Β στήλης. Τοποθέτησε το γράμμα του όρου στο κενό αριστερά του ορισμού στον οποίο αντιστοιχεί. Το κάθε γράμμα θα χρησιμοποιηθεί μόνο μια φορά.

Στήλη Α	Στήλη Β
_____ 1. Ο χώρος μεταξύ τυμπάνου και της εσοχής του εμφανιστήρα	A. CEL
_____ 2. Μειώνει την τάση φόρτισης στο τύμπανο και βοηθά στο διαχωρισμό	B. DSD
_____ 3. Καταργεί το φορτίο σε περιοχές που δεν έχουν εικόνα διαχωρισμού	Γ. ηλεκτρικό φορτίο
_____ 4. Έλκει το τόνερ από το τύμπανο προς το χαρτί μεταφοράς	Δ. έκθεση
_____ 5. Δονείται για να δείξει ότι πρέπει να προσθέσουμε τόνερ	E. PCL λάμπα
_____ 6. Ουδετερώνει το φορτίο στο τύμπανο, που είναι η αιτία να πέφτει το χαρτί	ΣΤ. πιεζοστοιχείο
	Z. φωτοαγωγός
	H. PTL
	Θ. κορώνα
	I. κορώνα

3. Αναγνώριση λειτουργίας

Οδηγίες: Οι δύο παρακάτω στήλες περιέχουν περιγραφές λειτουργιών που εκτελούνται από ορισμένα πλήκτρα, όταν χρησιμοποιούμε το λογισμικό XYZ. Συνταίριασε τις περιγραφές στην στήλη Α με το πλήκτρο στη

στήλη Β. Τοποθέτηση το γράμμα που αντιστοιχεί στο κενό, αριστερά της περιγραφής. Μερικά πλήκτρα μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μία φορές.

Στήλη Α	Στήλη Β
1._____ Σβήνει το περιεχόμενο ενός κελιού	Α. F1
2._____ Παρουσιάζει την οθόνη βοήθειας	Β. F2
3._____ Αιτιολογεί την απομείνουσα εισαγωγή	Γ. F3
4._____ Σβήνει ολόκληρο το φύλλο εργασίας	Δ. F4
5._____ Εμφανίζει το μενού	Ε. F5
6._____ Μεταπηδά στη λειτουργία σύνταξης	ΣΤ. ESC
7._____ Καταργεί λειτουργία	Η. /WEY
8._____ Δείχνει παράβαση για το πλάτος στήλης	Θ. CTRL και Break
9._____ Αποθηκεύει στον δίσκο το φύλλο εργασίας	Ι. /
10._____ Επικεντρώνει την εισαγωγή	Κ. '
	Λ. /FS
	Μ. CTRL και C

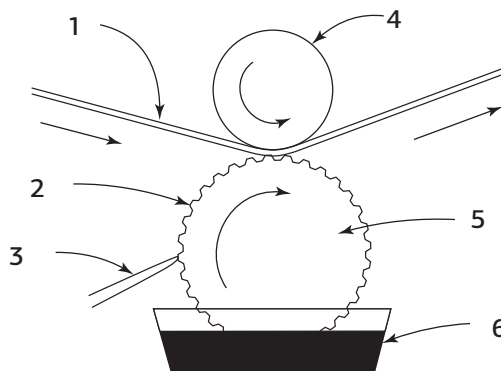
4. Πρόβλημα και λύση

Οδηγίες: Η στήλη Α περιέχει λογιστικές συναλλαγές που απαιτούν συγκεκριμένη πρόταση εγγραφής. Η στήλη Β περιέχει τα ονόματα λογιστικών εγγραφών. Επίλεξε την εγγραφή που αντιστοιχεί σε κάθε συναλλαγή και βάλε το γράμμα που αντιστοιχεί στην εγγραφή στο κενό αριστερά της κατάλληλης συναλλαγής. Χρησιμοποίησε τις λογιστικές εγγραφές περισσότερες φορές από μία, αν χρειαστεί.

Στήλη Α	Στήλη Β
_____ 1. Ο ιδιοκτήτης αγόρασε εξοπλισμό πληρώνοντας μετρητά	Α. Φύλλο ισολογισμού
_____ 2. Χρειάζεται να κάνεις τελική εισαγωγή για λογα- ριασμό εισοδήματος.	Β. Δήλωση εισοδήματος
_____ 3. Χρειάζεται να κάνεις τελική εισαγωγή για λογα- ριασμούς εξόδων.	Γ. Λογαριασμός-Τ
_____ 4. Ο ιδιοκτήτης επένδυσε μετρητά στην επιχείρηση.	Δ. Δήλωση αξίας ακινήτου από τον ιδιοκτήτη
_____ 5. Πρέπει να γίνει διόρθωση σε Απόσβεσης Εξοπλισμού	Ε. Φύλλο εργασίας

5. Αναγνώριση σε απεικονίσεις

Οδηγίες: Η παρακάτω απεικόνιση δείχνει τη διαδικασία παραγωγής μιας γκραβούρας. Κάθε εξάρτημα έχει ένα αριθμό. Κάτω από το διάγραμμα υπάρχει κατάλογος με τις ονομασίες των εξαρτημάτων. Συνταίριασε το γράμμα δίπλα σε κάθε ονομασία με ένα αριθμημένο εξάρτημα της εικόνας και τοποθέτησέ το στο αντίστοιχο κενό που υπάρχει στη στήλη με τις απαντήσεις.



- | | | | |
|----------|----------|-------------------------|--------------------------|
| _____ 1. | _____ 4. | A. Υπόστρωμα | Δ. Λεπίδα γιατρού |
| _____ 2. | _____ 5. | B. Κύλινδρος αποτύπωσης | E. Μελανοφόρος |
| _____ 3. | _____ 6. | Γ. Κελύφη μελάνης | ΣΤ. Κύλινδρος της πλάκας |

6. Αναγνώριση χωρίς απεικονίσεις

Οδηγίες: Ορισμένες ερωτήσεις ακολουθούν. Από τον κατάλογο που παρέχεται επίλεξε τον τύπο εργαλείου ή την τεχνική που καλύτερα μπορεί να δώσει απάντηση σε κάθε μία από αυτές τις ερωτήσεις. Εργαλεία ή τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερες από μία φορές. Τοποθέτησε το γράμμα του εργαλείου ή τεχνικής στο κενό δίπλα από την ερώτηση που αντιστοιχεί.

- A. Έλεγχος ανέκδοτων αρχείων
- B. Συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο
- Γ. Αντικειμενικά τεστ
- Δ. Προσωπική παρατήρηση
- E. Πρακτική εξέταση

- _____ 1. Τελείωσαν όλοι οι μαθητές που ξεκίνησαν το πρόγραμμα;
- _____ 2. Είναι έτοιμοι οι μαθητές να συνεχίσουν στην επόμενη ενότητα;
- _____ 3. Είναι ευχαριστημένοι οι εργοδότες με τα τεχνικά προσόντα των αποφοίτων;
- _____ 4. Άλλαξε η στάση των μαθητών από τη μέρα που άρχισε το πρόγραμμα;
- _____ 5. Ποιος ήταν ο μέσος όρος του επιπέδου ανάγνωσης των μαθητών κατά την έναρξη του προγράμματος;
- _____ 6. Πόσοι απόφοιτοι εργάζονται στην ειδικότητα 6 μήνες μετά την αποφοίτησή τους;
- _____ 7. Διατίθεται ο απαραίτητος εξοπλισμός για τη λειτουργία της τάξης;
- _____ 8. Πόση πρόοδος έχει επιτευχθεί ως προς τους γνωστικούς στόχους;
- _____ 9. Είναι παρακινημένοι οι μαθητές από το πρόγραμμα;
- _____ 10. Πόσοι από τους μαθητές είναι σε θέση να δείξουν επάρκεια σε ψυχοκινητικές δεξιότητες;
- _____ 11. Προχωρά το πρόγραμμα σύμφωνα με τον προγραμματισμό;
- _____ 12. Είναι οι απόφοιτοι ικανοποιημένοι με τα προσόντα που απέκτησαν;

7. Λύση προβλήματος

Οδηγίες: Στην αριστερή στήλη παρουσιάζονται θέματα για συνταίριασμα και στη δεξιά στήλη μέθοδοι μάθησης. Για κάθε θέμα της αριστερής στήλης βάλτε στο κενό το γράμμα που αντιστοιχεί στην μέθοδο μάθησης που μετρά καλύτερα το συγκεκριμένο θέμα. Δίνουμε την απάντηση για το πρώτο θέμα ως παράδειγμα.

Θέματα	Τύπος μάθησης
_____ 1. Ημερομηνίες με γεγονότα	A. Εφαρμογή
_____ 2. Αίτιο με αποτέλεσμα	B. Συσχετισμός
_____ 3. Οικεία προβλήματα με λύσεις	Γ. Δεξιότητα Η/Υ
_____ 4. Θεωρητικά προβλήματα με λύσεις	Δ. Ακολουθώ οδηγίες
_____ 5. Κλάσματα με αντίστοιχους δεκαδικούς	E. Κρίση
_____ 6. Όροι με ορισμούς	ΣΤ. Πρακτική δεξιότητα
	Z. Κοινωνική δεξιότητα
	H. Εμπέδωση

8. Σύμβολα και τα ονόματά τους

Οδηγίες: Οι παρακάτω δύο στήλες περιέχουν σύμβολα που χρησιμοποιούνται στη Στατιστική, καθώς και τις κατάλληλες ονομασίες τους. Συνταίριασε κάθε ονομασία στην αριστερή στήλη με το κατάλληλο σύμβολο από τη δεξιά στήλη. Χρησιμοποίησε κάθε σύμβολο μόνο μία φορά.

Στήλη Α	Στήλη Β
_____ 1. Άθροισμα	A. s'
_____ 2. Συχνότητα	B. Σ
_____ 3. Μέσος	Γ. M
_____ 4. Τυπική Απόκλιση	Δ. X
_____ 5. Βαθμολογία	E. f
_____ 6. Απόκλιση βαθμολογίας	ΣΤ. x
	H. LL
	Θ. !
	I. '

9. Ταξινόμηση

Οδηγίες: Ταξινόμησε τις παρακάτω αριθμημένες προτάσεις βάζοντας ένα A, B ή Γ στο κενό πριν από κάθε πρόταση, ανάλογα με το τι ενδείκνυται.

- A. Δεδομένο που στηρίζεται σε επιστημονικά τεκμήρια
 B. Αμφιλεγόμενο ζήτημα για το οποίο λείπουν τεκμήρια ή δεν συμφωνούν
 Γ. Πρόταση για την οποία τα τεκμήρια δείχνουν ότι δεν είναι γεγονός
- _____ 1. Η κανονική λήψη βιταμίνης C προλαμβάνει κρυολογήματα.
 _____ 2. Η χρήση καπνού επιβραδύνει τον χρόνο νοσητικής επεξεργασίας
 _____ 3. Οι πιο έντονες ψυχικές παθήσεις εμφανίζονται ξαφνικά
 _____ 4. Ο κάλος οφείλεται σε «κακό» αίμα.
 _____ 5. Η Δυτική ιατρική υπερτερεί της Κινέζικης θεραπείας με βότανα
 _____ 6. Τα περισσότερα σπίτια σε μεγάλες αστικές περιοχές έχουν μολυνθεί με αέριο Ραδόνιο
 _____ 7. Ο καλύτερος τρόπος να μάθει κανείς ένα επάγγελμα είναι να παρατηρεί έναν ειδικό
 _____ 8. Οι ψηλοί άνθρωποι εργάζονται καλύτερα από τους κοντούς σε εργασίες που χρησιμοποιείται χειραμάξιο
 _____ 9. Ο φόβος της απόλυσης παρακινεί θετικά τον εργαζόμενο

Βασική πηγή σημειώσεων:

P. A. Bott (1995). *Testing and Assessment in Occupational and Technical Education*. Allyn and Bacon, Boston MA. (USA).



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Α. ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΣΟΥΗΔΙΑ

Η Σουηδική πολιτική διασφάλισης της ποιότητας στα σχολεία συνδυάζει τον καθορισμό εθνικών προτύπων με υψηλή εμπιστοσύνη στον επαγγελματισμό διοικούντων και διδασκόντων για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων και μαθητών. Όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οργανώνονται με βάση το σύστημα 'διαχείριση με στόχους', όπου κάθε επίπεδο εκπαίδευσης-εθνικοί φορείς, δήμοι και σχολεία-εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης. Σε κεντρικό επίπεδο, υπάρχει υψηλός βαθμός διαφάνειας κατά τη μέτρηση και δημοσίευση αποτελεσμάτων σχετικών με την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης.

Στο Σουηδικό αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι τοπικοί παράγοντες έχουν την απαραίτητη αυτονομία να σχεδιάζουν πρακτικές διασφάλισης της ποιότητας των σχολείων που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους. Έτσι υπάρχει μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων της αξιολόγησης, αλλά ταυτόχρονα διασφαλίζεται ευθυγράμμιση με τους εθνικούς στόχους και με την αρχή της 'διαχείρισης με στόχους'.

Η αξιολόγηση σχολείων στη Σουηδία βασίζεται σε εθνικές επιθεωρήσεις, αξιολόγηση του σχολείου από τη Δημοτική Αρχή και αυτο-αξιολόγηση. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν τα σχολεία σχετικά με τις επιδόσεις τους είναι εξαιρετικού ποιοτικού επιπέδου και ο θεσμός των Επιθεωρητών Σχολείων παρέχει κίνητρα για τα σχολεία, ώστε να διορθώσουν ενδεχόμενα ελλείμματα που εντοπίστηκαν κατά την επιθεώρηση. Οι ικανότητες του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων είναι υψηλού επιπέδου, καθότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση σε δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης, καθώς και εξωτερικά εργαλεία στήριξής της.

Η Σουηδία έχει αναπτύξει ένα αποτελεσματικό σύστημα παροχής ανατροφοδότησης για κάθε σχολείο. Η αξιολόγηση σχολείου στη Σουηδία έχει τρεις συνιστώσες που αναπτύχθηκαν εδώ και περίπου δύο δεκαετίες. Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση προσφέρεται στο σχολείο από διάφορες πηγές συμπεριλαμβανομένης και της αυτο-αξιολόγησης. Η ανατροφοδότηση έχει τη διττή μορφή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων και καλύπτει διάφορες αναφορές για τη σχολική ζωή, καθώς και για τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες:

- ✓ Δημοσίως διαθέσιμα τυποποιημένα δεδομένα μαθητικών επιδόσεων, καθώς και άλλα σημαντικά δεδομένα που βασίζονται σε στατιστικές και εθνικές εξετάσεις, αναλυτικά σε επίπεδο δήμων και σχολείων.
- ✓ Επιθεωρήσεις εθνικές και δήμων που παράγουν δημοσίως διαθέσιμες εκθέσεις αναφοράς, καθώς και άμεση προφορική ανατροφοδότηση.
- ✓ Κανονικές και συστηματικές επισκοπήσεις με βάση ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους γονείς και στους μαθητές.
- ✓ Διαδικασίες ποιοτικής διερεύνησης, σχολικές αυτο-αξιολογήσεις και θεωρήσεις ποιοτικής διαχείρισης, οι οποίες παράγουν ετήσιες εκθέσεις αναφοράς για την ποιότητα της σχολικής οργάνωσης, που υποβάλλονται από τα σχολεία και τους αντίστοιχους δήμους.

Δεδομένα

Τα δεδομένα περιέχουν:

βασικά στατιστικά στοιχεία των σχολείων, όπως αριθμό μαθητών και διδασκόντων, αναλογία μαθητών ανά διδάσκοντα, προσόντα διδασκόντων και σχολικές δαπάνες, στοιχεία ανά σχολική τάξη, όπως αριθμός μαθητών με επιδόσεις βασικού επιπέδου, αριθμός μαθητών που διαρρέουν, αριθμός μαθητών που προβιβάζονται, αποτελέσματα εθνικών εξετάσεων στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και αποτελέσματα διαγωνισμών σε διάφορα μαθήματα του λυκείου.

Επιθεωρήσεις

Όσον αφορά τις επιθεωρήσεις, ομάδα επιθεωρητών επισκέπτεται κάθε σχολείο κάθε τρία χρόνια. Οι επιθεωρήσεις αυτές ακολουθούν εθνικά πρότυπα και εστιάζονται σε αποτελέσματα (νόρμες, αξίες και γνώσεις), δραστηριότητες (διδασκαλία, καθοδήγηση, διοίκηση και διασφάλιση ποιότητας) και συνθήκες (πρόσβαση σε πληροφορίες και στην εκπαίδευση, πόρους) στα σχολεία. Οι παραγόμενες εκθέσεις αναφοράς από τις επιθεωρήσεις αναρτώνται δημοσίως, για κάθε σχολείο ξεχωριστά, στο διαδίκτυο. Οι μεγάλοι δήμοι που έχουν πολλά σχολεία κάνουν τις δικές τους επιθεωρήσεις προσλαμβάνοντας για το σκοπό αυτό είτε επιθεωρητές πλήρους απασχόλησης είτε με ανάθεση σε έμπειρους διδάσκοντες ή διευθυντές σχολείων μερικής απασχόλησης.

Επισκοπήσεις γονέων και μαθητών

Σχολεία και Δήμοι κάνουν κατά καιρούς επισκοπήσεις με βάση ερωτηματολόγια που στέλνονται σε μαθητές και γονείς. Η γνώμη των μαθητών θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως μία από τις πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής δουλειάς τους. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι πολλά σχολεία κάνουν χρήση αυτού του εργαλείου στην αυτο-αξιολόγησή τους. Από την άλλη πλευρά, η ποιότητα της γνώμης των γονέων αντικαθρεφτίζει τις πλούσιες πληροφορίες που τίθενται στη διάθεσή τους από το σχολείο και τις εθνικές ιστοσελίδες.

Αξιολογήσεις από τον Δήμο και το σχολείο

Από το τέλος της δεκαετίας του '90 δήμοι και σχολεία ήταν υποχρεωμένοι να παρουσιάζουν ετησίως τετράμηνες εκθέσεις αναφοράς για την ποιότητα των σχολείων του δήμου με τη βοήθεια εξωτερικών συντελεστών. Αυτή η υποχρέωση τελευταία καταργείται σταδιακά, αλλά η τεκμηριωμένη ποιοτική διαχείριση των σχολείων παραμένει ως καθήκον των σχολείων και των δήμων. Η προετοιμασία των λεγόμενων 'εκθέσεων ποιότητας' (μερικές φορές αναφέρονται και ως 'εκθέσεις διαλόγου'), θεωρείται ως μια συμμετοχική διαδικασία με την συμμετοχή διδασκόντων, διοικούντων, μαθητών και γονέων, με καθαρό στόχο τη βελτίωση του σχολείου. Απώτερος στόχος των τακτικών αναφορών ποιότητας είναι η παρακολούθηση χρονικά συνεχούς βελτίωσης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποια από τα εργαλεία αυτό-αξιολόγησης που προσφέρονται στα σχολεία.

Παραδείγματα βοηθητικών εργαλείων για αυτο-αξιολογήσεις σχολείων

- ✓ Ο Εθνικός Φορέας για την Εκπαίδευση (NAE) λειτουργεί ένα εργαλείο αυτό-αξιολόγησης σχολείου που ονομάζεται BRUK. Στα Σουηδικά η συντόμηση σημαίνει «Αξιολόγηση μαθητών, Αναστοχασμός, Αξιολόγηση και Ποιότητα». Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο on-line αναρτημένο στην ιστοσελίδα του NAE, που δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα χαρακτηριστικά τους σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών.
- ✓ Ο NAE επίσης υποστηρίζει τη χρήση της κάρτας ισόρροπης βαθμολόγησης (Balanced Score Card) που

- έχει αναπτυχθεί από τους Olson και Sahlin-Andersson (2005). Πρόκειται για μια μέθοδο βαθμολόγησης λογοδοσίας δημόσιων οργανισμών, που χρησιμοποιείται από έναν αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- ✓ Υπάρχουν περιπτώσεις κάποιων προσπαθειών (όχι πάντα πετυχημένων) να εφαρμοστεί από σχολεία η μέθοδος της Διαχείρισης Ολικής Ποιότητας.
 - ✓ Ο ΝΑΕ επίσης στήριξε την ανάπτυξη ενός εργαλείου διασφάλισης ποιότητας με το όνομα “Qualis”, το οποίο προσδιόρισε μία κλίμακα ποιότητας. Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε από ιδιωτική εταιρεία συμβούλων και ζητά από σχολεία να καθορίσουν στόχους με σκοπό να ανέβουν σταδιακά τα σκαλοπάτια της κλίμακας. Απώτερος στόχος είναι να φτάσουν ένα υψηλό επίπεδο οργανωτικής ωριμότητας μέσω μιας συστηματικής οργανωτικής ανάπτυξης και ποιοτικής βελτίωσης.
 - ✓ Ένα πρόσθετο εργαλείο, που ονομάζεται “Skolindikator”, είναι ένα αναλυτικό εργαλείο για την ανάπτυξη του σχολείου με επιχειρησιακά κριτήρια. Παρέχει όχι μόνο μια καλή βάση για τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων από τον διευθυντή του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα είναι και μια διαδικασία που δραστηριοποιεί όλο το προσωπικό, προσφέρει μια τρέχουσα εικόνα της κατάστασης του σχολείου και περιγράφει μια ιδεατή κατάσταση για στοχοθέτηση.
 - ✓ Το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Στοκχόλμης έχει αναπτύξει ένα διαγνωστικό εργαλείο για το σχολικό κλίμα, ονομαζόμενο PESOK. Αυτό το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο από σχολεία για την περιγραφή, ανάλυση και βελτίωση του παιδαγωγικού και κοινωνικού κλίματος του σχολείου, αλλά και από δήμους και εθνικούς φορείς που αξιολογούν σχολεία.

ΠΗΓΕΣ

OECD (2011). *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden* OECD (Paris).

Olson, O. and K. Sahlin-Andersson (2005), “*Public Sector Accounting Reforms in a Welfare State in Transition: The Case of Sweden*”, in: J. Guthrie, C. Humphrey, L.R. Jones and O. Olson (eds.), *International Public Financial Management Reform: Progress, Contradictions, and Challenges*, pp. 223-246.

(www.skolverket.se/bruk).

([www.q-steps.se/Templates/Page ____ 74.aspx](http://www.q-steps.se/Templates/Page_74.aspx))

(www.skolindikator.se/skolindikator/view.cfm?oid=1006)

(<http://web.ped.su.se/PESOK>).

Β. ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΙΣ Η.Π.Α.

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Στόχοι:

- ✓ Να διασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά πρότυπα διδασκαλίας και μάθησης.
- ✓ Να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές προσδεύουν και αναπτύσσονται.
- ✓ Να διασφαλιστούν τα καλύτερα δυνατά πρότυπα μαθητικών επιδόσεων.
- ✓ Να διασφαλιστεί ότι το σχολείο προσφέρει ένα θετικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.
- ✓ Να διασφαλιστεί ότι οι πολιτικές του σχολείου τηρούνται και εφαρμόζονται πιστά.
- ✓ Να διασφαλιστεί ότι τα παιδιά έχουν θετική στάση απέναντι στην εργασία τους και έχουν καλή συμπεριφορά.

Βασικές Αρχές:

- ✓ Θα ασχοληθούν ο Διευθυντής, οι Επικεφαλής Δάσκαλοι και το υπόλοιπο προσωπικό.
- ✓ Τα αποτελέσματα θα αξιοποιηθούν για βελτίωση.
- ✓ Ο καθένας θα κατανοεί με σαφήνεια τον ρόλο του στο πλαίσιο της διαδικασίας
- ✓ Ο καθένας θα κατανοεί πλήρως τη διαδικασία.
- ✓ Το σύστημα αξιολόγησης θα είναι διαχειρίσιμο.
- ✓ Θα ακολουθούνται συμφωνηθέντα κριτήρια.

Πεδία εστίασης- Τι θα παρακολουθήσουμε:

1. Διδασκαλία και μάθηση και, συγκεκριμένα, πόσο αποτελεσματικά εκπληρώνουμε τις απαιτήσεις της Πολιτικής Διδασκαλίας και Μάθησης.
2. Πρότυπα εργασίας και προόδου.
3. Το περιβάλλον μάθησης.
4. Στάσεις, συμπεριφορά και γενική πειθαρχία των μαθητών.
5. Τους στόχους του σχολείου μας και πώς θα τους πετύχουμε.
6. Το αναλυτικό πρόγραμμα, αξιολόγηση μαθητών και τήρηση αρχείων.

Κριτήρια για κάθε πεδίο:

Για το πεδίο 1:

- ✓ Ο προγραμματισμός θα είναι αποτελεσματικός και θα ορίζει διδακτικούς στόχους, διαφοροποιήσεις και υψηλές προσδοκίες.
- ✓ Η διδασκαλία θα αντανakλά σαφείς διδακτικούς στόχους, διαφοροποιήσεις και υψηλές προσδοκίες και θα ακολουθεί ομαλούς ρυθμούς.

- ✓ Θα χρησιμοποιούνται ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας που θα είναι κατάλληλες για τους μαθησιακούς στόχους, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης νέων τεχνολογιών.
- ✓ Η διδασκαλία θα προκαλεί δημιουργικά τα παιδιά.
- ✓ Οι διδάσκοντες θα επιδεικνύουν απόλυτη γνώση του αντικειμένου τους.
- ✓ Θα δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν ανεξαρτησία κατά τη μάθησή τους.

Για το πεδίο 2:

- ✓ Το πρότυπο εργασίας στα βιβλία των παιδιών, οι εικόνες κτλ. θα τεκμηριώνει ότι συντελείται πρόοδος.
- ✓ Η παρουσίαση των εργασιών θα είναι υψηλού επιπέδου και θα αντανakλά την πολιτική του σχολείου σχετικά με παρουσιάσεις μαθητικών εργασιών και βαθμολόγησης των μαθητών.
- ✓ Οι εργασίες θα αντανakλούν τις υψηλές προσδοκίες του διδάσκοντα.

Για το πεδίο 3:

- ✓ Οι επιδείξεις θα έχουν φρεσκάδα και φαντασία και θα αντανakλούν τις καλύτερες εργασίες των παιδιών.
- ✓ Οι επιδείξεις θα ποικίλουν χρονικά, θα αποτελούνται από φωτογραφίες και ζωγραφιές, και το κείμενο μαζί με μαθηματικές παραστάσεις θα αντανakλούν όλα τα πεδία του αναλυτικού προγράμματος.
- ✓ Σε μερικές περιπτώσεις οι επιδείξεις θα είναι τρισδιάστατες.
- ✓ Οι επιδείξεις μπορεί να περιλαμβάνουν ενεργά στοιχεία που διεγείρουν δημιουργικά τα παιδιά, που κάνουν παραπομπές ή περιλαμβάνουν διδακτικά εναύσματα.
- ✓ Η τάξη θα διατηρείται εύτακτη και τα παιδιά θα ακολουθούν μια ρουτίνα διατήρησης της ευταξίας, της καθαριότητας του θρανίου τους, αλλά και γύρω από αυτό.

Για το Πεδίο 4:

- ✓ Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν ενθουσιασμό για μάθηση.
- ✓ Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν ικανότητα συγκέντρωσης σε μια εργασία για χρονικά διαστήματα συμβατά με την ηλικία τους.
- ✓ Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν ικανότητα ανεξάρτητης και ομαδικής εργασίας.
- ✓ Τα παιδιά πρέπει να είναι ευγενικά και να επιδεικνύουν καλή συμπεριφορά σε εκδρομές και όταν εκπροσωπούν το σχολείο σε εξωσχολικές δραστηριότητες.
- ✓ Τα παιδιά πρέπει να εισέρχονται και να εξέρχονται των αιθουσών διδασκαλίας με ησυχία και να συμπεριφέρονται κατάλληλα όταν στοιχίζονται στην αυλή ή κάθονται στο αμφιθέατρο.

Για το Πεδίο 5:

- ✓ Θα υπάρχουν αποδείξεις ότι ένας σημαντικός αριθμός σημείων στο εγχειρίδιο «Στόχοι του Σχολείου και Πώς να τους Πετύχουμε» αξιοποιούνται.

Για το Πεδίο 6:

- ✓ Ο προγραμματισμός θα δείχνει ότι οι θεσμικές απαιτήσεις του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών και οι πρώτοι στόχοι μάθησης εκπληρώνονται.
- ✓ Ο προγραμματισμός θα δείχνει ότι η Εθνική Στρατηγική Γλώσσας και η Εθνική Στρατηγική Αριθμητικής εφαρμόζονται αποτελεσματικά.
- ✓ Η βαθμολόγηση των εργασιών των παιδιών θα γίνεται σύμφωνα με τη σχετική πολιτική του σχολείου-θα είναι διεξοδική, θα προσδίδει σημασία και θα βοηθάει μελλοντικούς προγραμματισμούς.
- ✓ Επίσημες αξιολογήσεις μαθητών θα προσδιορίζουν πεδία και ρυθμούς προόδου και επίσης πεδία αδυναμιών που θα βοηθούν μελλοντικούς προγραμματισμούς.
- ✓ Η λεπτομερής εξέταση εργασιών των μαθητών α) θα αντανakλά τον προγραμματισμό του διδάσκοντα,

β) θα τεκμηριώνει ατομική πρόοδο και γ) θα αποδεικνύει ότι τηρούνται οι πολιτικές του σχολείου για τη βαθμολόγηση μαθητών και επιδείξεις μαθητών, μαζί με τις πολιτικές για μαθήματα, σχήματα μαθητικών εργασιών και καθοδηγητικές διατάξεις.

- ✓ Τα αρχεία των μαθητών τηρούνται σύμφωνα με τις διαδικασίες του σχολείου και είναι αποτελεσματικά ως προς την καταγραφή προόδου των μαθητών.

ΠΛΑΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
ΤΙ	ΠΟΙΟΣ	ΠΟΤΕ/ ΠΩΣ/ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΠΡΟΣ
Διδασκαλία και Μάθηση	Επικεφαλής Δάσκαλος και Συντονιστές	α) Επιθεωρήσεις μαθημάτων - Μία επίσημη προειδοποιημένη επιθεώρηση κάθε σχολικό έτος για κάθε διδάσκοντα. - Μία ανεπίσημη επιθεώρηση χωρίς προειδοποίηση κάθε σχολικό έτος για κάθε διδάσκοντα. Εστίαση της επιθεώρησης, π.χ.: • Σαφήνεια διδακτικών στόχων • Διαφοροποίηση διδασκαλίας • Καλή γνώση αντικείμενου β) Προγραμματισμός παρακολούθησης (από Συντονιστές) Εξέταση του μακροπρόθεσμου προγραμματισμού ύλης, ώστε να διασφαλίζεται η κάλυψη του Α.Π. Μεσοπρόθεσμος προγραμματισμός ως προς σαφήνεια της επιδιωκόμενης μάθησης και προς τη διαφοροποίηση. Συγκεκριμενοποίηση των σημείων του προγραμματισμού που παρακολουθούνται. Οι Συντονιστές κάνουν αναφορές σε τακτές συναντήσεις στον Επικεφαλής Δάσκαλο.	Διδάσκοντες ως ανατροφοδότηση. Ζητήματα που προκύπτουν εισάγονται στο «Σχέδιο Εξέλιξης του Σχολείου» για την επόμενη χρονιά. Επικεφαλής Δάσκαλο και Δασκάλους Ειδικότητας
Πρότυπα εργασίας και πρόοδος	Επικεφαλής Δάσκαλος και Συντονιστές Αυτο-αξιολόγηση από μαθητές	Δειγματοληψία μαθητικών εργασιών (Συντονιστές). Έξι δείγματα από κάθε τάξη, όπου φαίνονται τα τρία επίπεδα ικανότητας. Το Φθινόπωρο εξετάζονται τα πρότυπα παρουσιάσεων. Την Άνοιξη ελέγχεται η τήρηση της πολιτικής βαθμολόγησης. Αρχές Καλοκαιριού εξετάζεται η πρόοδος όλης της χρονιάς. Περιστασιακές δειγματοληψίες ολόκληρων τάξεων πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Οι Συντονιστές κάνουν αναφορές σε τακτές συναντήσεις στον Επικεφαλής Δάσκαλο.	Επικεφαλής Δάσκαλο και Συντονιστές

ΤΙ	ΠΟΙΟΣ	ΠΟΤΕ/ ΠΩΣ/ ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΠΡΟΣ
Μαθησιακό περιβάλλον	Επικεφαλής Δάσκαλος και Συντονιστές και ο Διαχειριστής Εγκαταστάσεων.	Εξέταση των χώρων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια επίσημων και ανεπίσημων επιθεωρήσεων. Ο Διαχειριστής και ο Επικεφαλής Δάσκαλος επιθεωρούν όλους τους χώρους και τις διακοσμήσεις του σχολείου κατά την Άνοιξη. Έκθεση αναφοράς προς Διοικητικό Συμβούλιο την Άνοιξη.	Διοικητικό Συμβούλιο, Δασκάλους και Δασκάλους Ειδικότητας
Στάσεις, συμπεριφορά και γενική πειθαρχία. Στάσεις μαθητών προς τη μάθηση.	Επικεφαλής Δάσκαλος	Παρατήρηση κατά τις επίσημες και ανεπίσημες επιθεωρήσεις τάξεων. Πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά σε σχολικές συγκεντρώσεις και όταν εισέρχονται και εξέρχονται στις και από τις τάξεις. Παρατήρηση πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων.	Δασκάλους Ειδικότητας
Οι στόχοι του σχολείου.	Όλο το προσωπικό (διδασκτικό και μη)	Σε σχέση με τα συμφωνηθέντα κριτήρια για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου: Αρχές Καλοκαιριού-ετήσια συζήτηση με όλο το προσωπικό παρόν γύρω από την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του σχολείου με αναφορές σε τεκμηριώσεις. Συμπεράσματα της συζήτησης ανακοινώνονται στη συνεδρία του Δ.Σ. Συζητήσεις με άτομα του προσωπικού για τις απόψεις τους.	Δ.Σ. Όλο το προσωπικό.
Αξιολόγηση προγράμματος σπουδών και αρχειοθέτησης.	Επικεφαλής Δάσκαλος και Συντονιστές	Σε σχέση με τα συμφωνηθέντα κριτήρια για την εκπλήρωση των στόχων του σχολείου: Αρχές Καλοκαιριού-ετήσια συζήτηση με όλο το προσωπικό παρόν γύρω από την επιτυχία και αποτελεσματικότητα του σχολείου με αναφορές σε τεκμηριώσεις. Συμπεράσματα της συζήτησης ανακοινώνονται στη συνεδρία του Δ.Σ. Συζητήσεις με άτομα του προσωπικού για τις απόψεις τους.	Δ.Σ. Δασκάλους Ειδικότητας

ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ			
	ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ	ΑΝΟΙΞΗ	ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ
Επικεφαλής Δάσκαλος	Μία επίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, με προειδοποίηση. Μία ανεπίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, δίχως προειδοποίηση. Συνάντηση στο τέλος με Συντονιστές.	Μία επίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, με προειδοποίηση. Μία ανεπίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, δίχως προειδοποίηση. Συνάντηση στο τέλος με Συντονιστές. Περιήγηση με τον Διαχειριστή για την εξέταση των εγκαταστάσεων, διακοσμήσεων κτλ. Με αναφορά στο Δ.Σ.	Μία επίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, με προειδοποίηση. Μία ανεπίσημη παρακολούθηση μαθήματος ανά διδάσκοντα, δίχως προειδοποίηση. Συνάντηση στο τέλος με Συντονιστές. Συζήτηση με όλο το Προσωπικό για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα της χρονιάς. Αναφορά στο Δ.Σ.
Συντονιστές	Παρακολούθηση μακροπρόθεσμου προγραμματισμού ύλης με σκοπό την κάλυψη του Α.Π. Παρακολούθηση μεσοπρόθεσμου προγραμματισμού ύλης με σκοπό τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη διαφοροποίηση. Δειγματοληψία μαθητικών εργασιών παρουσιάσεων. Συνάντηση στο τέλος με τον Επικεφαλής Δάσκαλο.	Παρακολούθηση μεσοπρόθεσμου προγραμματισμού ύλης με σκοπό τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη διαφοροποίηση. Δειγματοληψία μαθητικών εργασιών με σκοπό την εξέταση αν τηρείται η Πολιτική Βαθμολόγησης. Συνάντηση στο τέλος με τον Επικεφαλής Δάσκαλο.	Παρακολούθηση μεσοπρόθεσμου προγραμματισμού ύλης με σκοπό τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων και τη διαφοροποίηση. Δειγματοληψία μαθητικών εργασιών με σκοπό την εξέταση της προόδου τους. Συνάντηση στο τέλος με τον Επικεφαλής Δάσκαλο.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ (Αξιολόγηση ΠΑΔ)

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΣΠΑΙΤΕ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΚΡΗΤΗΣ (Αρχάνες)

ΕΔΡΑ: ΑΜΑΡΟΥΣΙΟ (ΣΤΑΘΜΟΣ «ΕΙΡΗΝΗ» ΗΣΑΠ)
ΤΑΧ.Δ/ΝΣΗ: ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΑΤΤΙΚΗΣ Τ.Κ. 141 21

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΔ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΑΡΧΑΝΕΣ
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Πρόλογος	147
Σκοπός και στόχοι των ΠΑΔ	149
Μεθοδολογία	150
Αποτελέσματα	151
Παράρτημα	166
1. Κατάλογος Συντελεστών	166
2. Ερωτηματολόγια	167

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο θεσμός της Πρακτικής Άσκησης Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι η πεμπτούσια του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης που παρέχεται από την ΑΣΠΑΙΤΕ, και η συνιστώσα εκείνη που το διαφοροποιεί από αντίστοιχα παιδαγωγικά προγράμματα άλλων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Επομένως είναι προφανές ότι μας ενδιαφέρει όλους να διασφαλίσουμε την ποιότητα της ΠΑΔ, με περιοδικές κριτικές θεωρήσεις που θα μας προτείνουν αλλαγές για την ενίσχυση των θετικών στοιχείων και τη βελτίωση των προβληματικών. Για το λόγο αυτό ξεκινήσαμε μια προσπάθεια αξιολόγησης της ΠΑΔ των Προπτυχιακών Τμημάτων (ΠΤ) και του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ).

Η μέθοδος αξιολόγησης των ΠΑΔ που επιλέξαμε ακολουθεί τη διαδικασία της «Έρευνας-αξιολόγησης», η οποία περιγράφεται στην παρούσα έκθεση.

Η παρούσα έκθεση συντάχθηκε για να παρουσιάσει τα αποτελέσματα του ΕΠΠΑΙΚ Κρήτης και να αποτελέσει κείμενο εργασίας σε ειδικό εργαστήριο (Workshop), όπου οι συντελεστές της αξιολόγησης θα συζητήσουν, θα επικυρώσουν και θα ερμηνεύσουν αυτά τα αποτελέσματα, ώστε να διαμορφωθούν προτάσεις για τη βελτίωση των ΠΑΔ.

Τα πρακτικά από το Εργαστήριο της Κρήτης, μαζί με τα αντίστοιχα πρακτικά της Αθήνας και των υπόλοιπων Παραρτημάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ, θα συγκεντρωθούν στην Αθήνα, όπου θα αποτελέσουν συνιστώσες μιας συνθετικής έκθεσης αξιολόγησης των ΠΑΔ με συνολικές προτάσεις προς το Τμήμα ΓΕΤΠΜΑ για ενδεχόμενες αλλαγές στην οργάνωση, υλοποίηση και διαχείριση του προγράμματος αυτού.

Επιθυμώ κλείνοντας να ευχαριστήσω όλους τους συντελεστές που συμμετείχαν σε αυτή την προσπάθεια αξιολόγησης, διαβεβαιώνοντάς τους ότι τα πορίσματα που θα προκύψουν στο Εργαστήριο θα αξιοποιηθούν από τη Δ.Ε., καθώς και τα πορίσματα άλλων παρόμοιων δραστηριοτήτων αξιολόγησης, στο πλαίσιο αναβάθμισης της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σταμάτης Παλαιοκρασάς
Αντιπρόεδρος της Δ.Ε.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΩΝ ΠΑΔ

Οι Π.Α.Δ. έχουν σκοπό να ασκήσουν τους σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σε διδακτικές πρακτικές, εφαρμόζοντας στην πράξη εργαστηριακές-προσομοιωτικές ή αυθεντικές διδασκαλίες σε τάξη, που έχουν θεμελιωθεί και εμπειρωθεί από τα θεωρητικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών.

ΣΤΟΧΟΙ

1. Οι δραστηριότητες των Π.Α.Δ. να είναι οργανωμένες συστηματικά και να μην είναι άσχετες ή ασύνδετες μεταξύ τους.
2. Η εξοικείωση με το διδακτικό έργο να γίνεται σταδιακά με μια ατομικά διαμορφούμενη και πραγματοποιούμενη διαδικασία, με ταυτόχρονη συνεχή συνεκτίμηση της πορείας διδασκαλίας των ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων από τη μια μεριά και των δυνατοτήτων αλλά και αναγκών του κάθε εκπαιδευόμενου από την άλλη.
3. Η διδακτική άσκηση να χωρεί προοδευτικά και εκ του ασφαλούς, από το προστατευμένο δηλαδή εργαστηριακό περιβάλλον στον πραγματικό εκπαιδευτικό χώρο.
4. Η πρώτη εξοικείωση με τη διδακτική πράξη να μη γίνεται σε πραγματική τάξη, αλλά σε εργαστήριο, ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος, οι μεν μαθητές να μην επωφεληθούν ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσής τους, ο δε εκπαιδευτικός να αντιμετωπίσει ταυτόχρονα ποικιλία διδακτικών προβλημάτων, που ίσως τον αποθαρρύνουν, τον απόγοστεύσουν, μειώσουν την αυτοπεποίθησή του, ή ακόμη κάποτε του προκαλέσουν και τραυματικές εμπειρίες με αμετάκλητες συνέπειες για την προσωπική αλλά και την εκπαιδευτική και την επαγγελματική του εξέλιξη.
5. Να διατίθεται αρκετός χρόνος για συζήτηση τόσο πριν όσο και μετά από κάθε διδασκαλία. Έτσι ο επόπτης δεν θα περιορίζεται σε κριτική, σε αξιολόγηση και σε συμβουλές, προβαλλόμενος ως αυθεντία, αλλά μαζί με τον εκπαιδευόμενο να εντοπίζουν τα σημεία στα οποία υπήρξαν δυσκολίες και από κοινού να αναζητούν τα αίτιά τους και τις κατά περίπτωση ενδεδειγμένες λύσεις.
6. Να παρέχεται η δυνατότητα άμεσης και ουσιαστικής ανατροφοδότησης, η οποία μάλιστα ενισχύεται με τη χρησιμοποίηση μαγνητοσκόπησης των χρονικά πρώτων διδασκαλιών. Έτσι τα συμπεράσματα από τη συζήτηση να είναι συγκεκριμένα και τεκμηριωμένα, ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει πλέον πού θα εστιάσει την προσπάθειά του κατά τις επόμενες διδασκαλίες που θα πραγματοποιήσει. Όταν μάλιστα ο εκπαιδευόμενος το επιθυμεί, μπορεί τις μαγνητοσκοπημένες διδασκαλίες του να τις κρατήσει, και στον ελεύθερο χρόνο του να μελετήσει εκτενέστερα και προσεκτικότερα τη διδακτική του στάση και συμπεριφορά.
7. Οι διδασκαλίες και γενικά οι ασκήσεις αυτές να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο έρευνας για τη μελέτη διαφόρων διδακτικών προβλημάτων. Η μελέτη των προβλημάτων αυτών είναι δυσχερής, διότι, αφενός μεν οι μεταβλητές που υπεισέρχονται στη διαδικασία διδασκαλίας -μάθησης είναι πολλές και ενίοτε αλληλοεξαρτώμενες, αφετέρου δε το πειραματικό υλικό που είμαστε υποχρεωμένοι να χρησιμοποιήσουμε είναι ανθρώπινο- είναι οι μαθητές. Όμως δε δικαιούμαστε να αγνοήσουμε τα ως

προς αυτούς δυσμενή επακόλουθα της οποιασδήποτε λανθασμένης διδακτικής επιλογής μας. Με τη χρησιμοποίηση των διδασκαλιών που γίνονται στα πλαίσια της προσομοιωτικής πρακτικής άσκησης, ενώ από τη μια μεριά μπορούμε να απομονώσουμε συγκεκριμένες μεταβλητές, ως προς τις οποίες πειραματιζόμαστε, ταυτόχρονα δε περιορίζεται στο ελάχιστο η οποιασδήποτε ζημιογόνος επίδρασή τους στους μαθητές, πριν καταλήξουμε σε θετικά συμπεράσματα για τη σκοπιμότητα ένταξης ενός νέου στοιχείου στη διδακτική διαδικασία.

8. **Να επιδιώκεται συνδυασμός μεθόδων, τεχνικών και μέσων**, που αποφέρει πάντοτε τα καλύτερα αποτελέσματα.
9. **Να εξασφαλίζεται μια μεγάλη ποικιλία ανατροφοδοτήσεων**, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τόσο την αυτοαξιολόγηση - αυτοπαρατήρηση και τον αυτοέλεγχο όσο και την ετεροαξιολόγηση - ετεροπαρατήρηση.
10. **Να αξιοποιείται σε ισόρροπο συνδυασμό η εξατομικευμένη διαδικασία [εξατομίκευση της προσπάθειας] μαζί με την ομαδική δουλειά [ομάδα - δυναμική των ομάδων, αλληλεπίδραση - αλληλοαξιολόγηση - αλληλοανατροφοδότηση].**
11. **Παράλληλα με τη δυνατότητα μίμησης συγκεκριμένων προτύπων, ταυτόχρονα να ενισχύεται και ενθαρρύνεται στον σπουδαστή η προσωπική του δημιουργική ανάληψη πρωτοβουλιών για ατομική ανάπτυξη και δημιουργία ενός ατομικού μοντέλου προσέγγισης της διδακτικής του συμπεριφοράς.**
12. **Να επιδιώκεται ο συνδυασμός αξιοποίησης των τεχνολογικών εξελίξεων με την παραδοσιακή μαθητεία** που συνδέει με την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου.
13. **Να εξασφαλίζεται ότι το σύστημα πρακτικής διδακτικής άσκησης εφαρμόζεται με ενιαίο τρόπο**, ώστε να επιτυγχάνεται ένα ελάχιστο επίπεδο εμπέδωσης της διδακτικής ικανότητας για όλους τους εκπαιδευόμενους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η διαδικασία που επιλέχθηκε για την αξιολόγηση των ΠΑΔ αφορά τη μεθοδολογία 'έρευνα-αξιολόγηση', με βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και αξιολογητές τους 'συντελεστές' ή 'μετόχους' (stakeholders) των ΠΑΔ.

Με τον όρο **συντελεστές** εννοούμε οποιονδήποτε αφορά το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα, που θα μπορούσε να επηρεαστεί ή να έχει άμεσο ενδιαφέρον σχετικά με τα πορίσματα της αξιολόγησης. Οι συντελεστές βοηθούν στην εκλογίκευση των λόγων για τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση, προσδιορίζουν τα ερωτήματα που καθοδηγούν την αξιολόγηση, την εκλογή σχεδιασμού για την έρευνα, την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, και το πώς θα εκτεθούν τα πορίσματα και σε ποιον θα απευθυνθούν.

Για την αξιολόγηση των ΠΑΔ ορίστηκαν οι εξής κατηγορίες συντελεστών: σπουδαστές, απόφοιτοι, μόνιμο και έκτακτο διδακτικό προσωπικό και διαχειριστές της εφαρμογής των ΠΑΔ.

Επειδή δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνει δειγματοληψία στους συντελεστές, η επικύρωση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα γίνει με συζήτηση σε Εργαστήρι, αρχικά ξεχωριστά σε κάθε Παράρτημα και στη συνέχεια συνθετικά στην Αθήνα.

Ο σχεδιασμός και η οριστικοποίηση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων (βλέπε Παράρτημα) χρησιμοποίησε ως συντελεστές, για διαμορφωτική αξιολόγηση των αρχικών σχεδίων, τα μέλη ΕΠ του ΓΕΤΜΠΑ της ΑΣΠΑΙΤΕ (Αθήνα και Παραρτήματα).

Τέλος οι προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος των ΠΑΔ, που θα προκύψουν στο πλαίσιο της παραπάνω μεθοδολογίας, θα εκτεθούν για ένα χρονικό διάστημα στην ιστοσελίδα της ΑΣΠΑΙΤΕ, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στην ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα να συμμετάσχει σε εποικοδομητικό διάλογο.

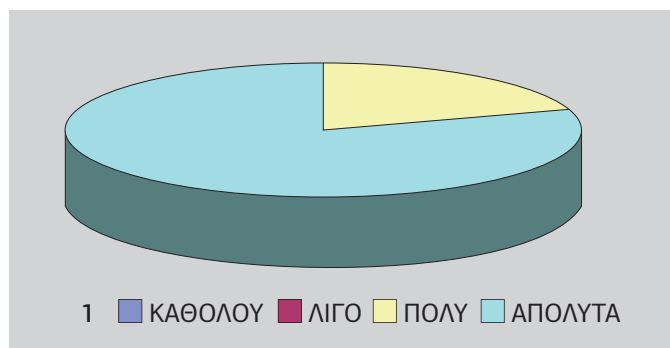
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1. Απαντήσεις από τους σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ

Α. ΜΙΚΡΟ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

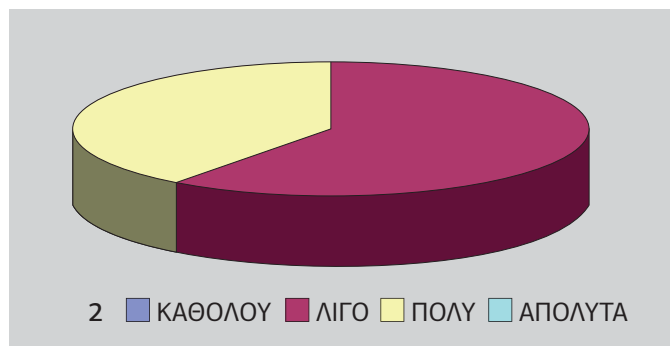
Ερώτηση 1η : Η μέθοδος των μικρο-διδασκαλιών (ΜΔ-ΠΔ) που χρησιμοποιείται βοηθά ουσιαστικά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής συγκρότησης των σπουδαστών;

Απαντήσεις:

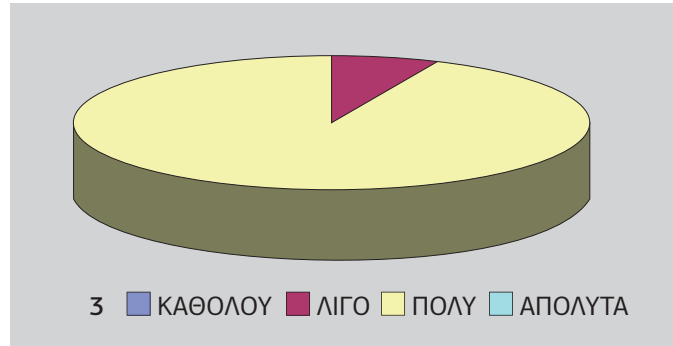


Ερώτηση 2η : Υπάρχει συνοχή της μεθόδου ΜΔ-ΠΔ με τα θεωρητικά παιδαγωγικά μαθήματα διδακτικής και αξιολόγησης;

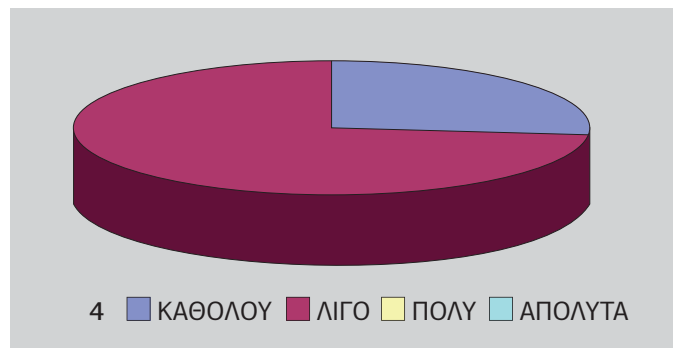
Απαντήσεις:



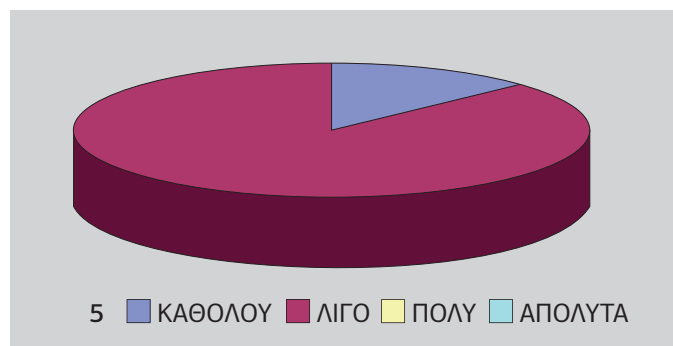
Ερώτηση 3η : Υπάρχει ενεργός συμμετοχή των σπουδαστών στη κριτική συζήτηση για κάθε ΜΔ-ΠΔ;
Απαντήσεις:



Ερώτηση 4η : Ο αριθμός ΜΔ-ΠΔ που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός;
Απαντήσεις:

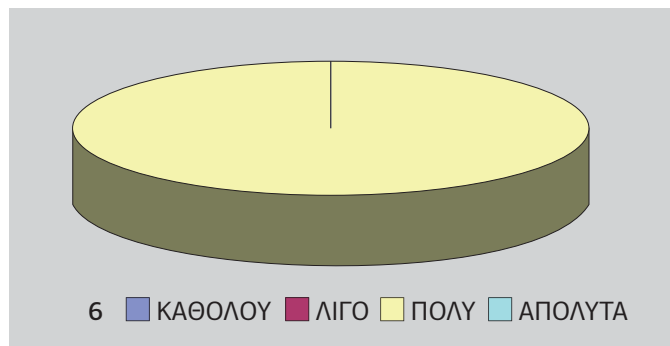


Ερώτηση 5η : Ο χρονικός προγραμματισμός των ΜΔ-ΠΔ σε σχέση με το αντίστοιχο θεωρητικό μάθημα διδακτικής είναι σωστός;
Απαντήσεις:



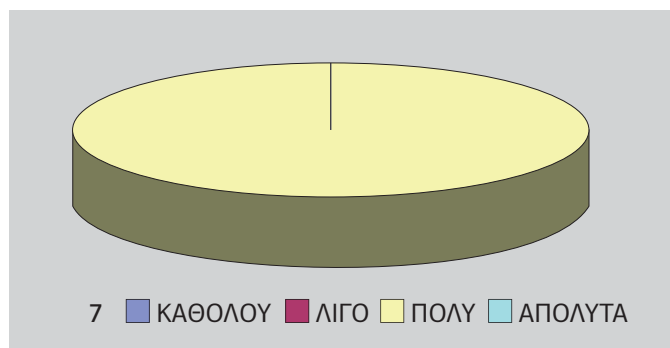
Ερώτηση 6η : Γίνεται κατάλληλη χρήση του διατιθέμενου εξοπλισμού κατά τις ΜΔ-ΠΔ;

Απαντήσεις:



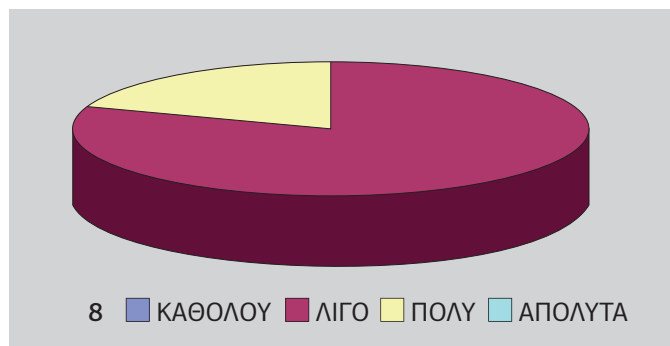
Ερώτηση 7η : Η τεχνική υποστήριξη από τον χειριστή του εξοπλισμού είναι επαρκής;

Απαντήσεις:



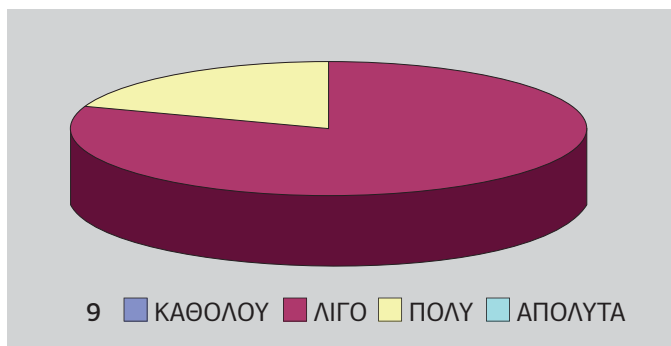
Ερώτηση 8η : Δίνεται η ευκαιρία πρακτικής εξοικείωσης των σπουδαστών με τον εποπτικό εξοπλισμό, ώστε στο μέλλον, ως εκπαιδευτικοί να είναι αυτόνομοι στη χρήση του;

Απαντήσεις:



Ερώτηση 9η : Γενικά οι μικρο-διδασκαλίες, έτσι όπως εφαρμόζονται στην ΑΣΠΑΙΤΕ είναι αποτελεσματικές;

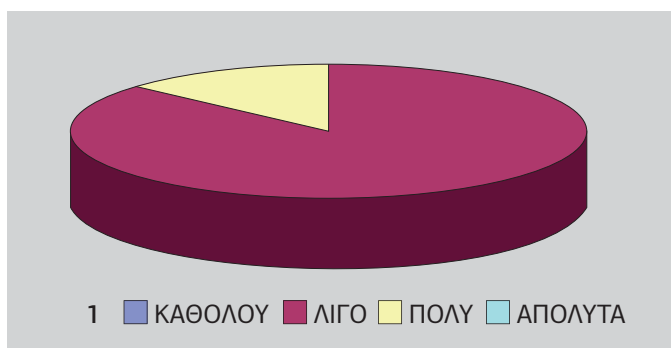
Απαντήσεις:



Β. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ-ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΣΕ ΤΑΞΗ

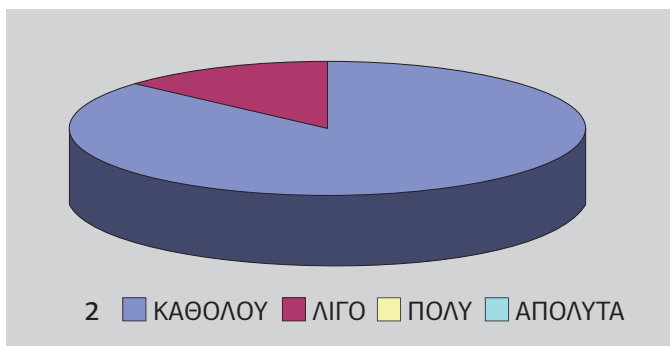
Ερώτηση 1η : Οι παρακολουθήσεις σε τάξη είναι εικονικές, δηλαδή υπογράφει ο επόπτης, αλλά δε γίνονται από τον σπουδαστή (αν απαντήσεις “Απόλυτα” μη συνεχίσεις με τις υπόλοιπες ερωτήσεις);

Απαντήσεις:



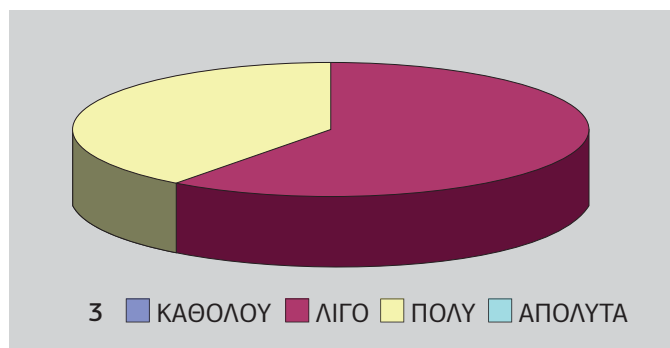
Ερώτηση 2η : Τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε τάξη, όταν γίνονται, ακολουθεί εποικοδομητική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό;

Απαντήσεις:



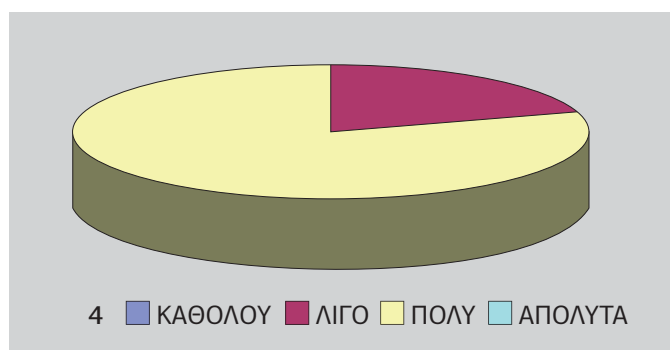
Ερώτηση 3η : Ο αριθμός των διδασκαλιών σε τάξη που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός;

Απαντήσεις:



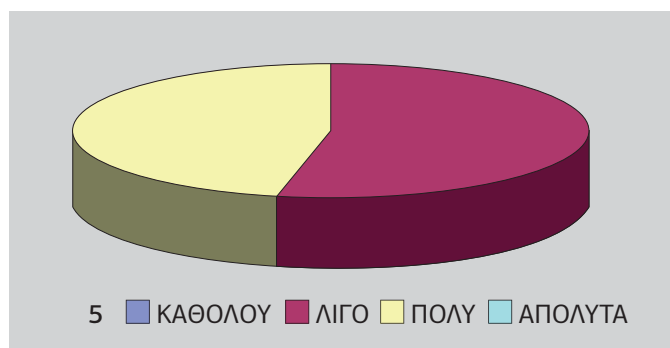
Ερώτηση 4η : Ο χρονικός προγραμματισμός των διδασκαλιών σε τάξη, σε σχέση με τα αντίστοιχα μαθήματα διδακτικής είναι σωστός;

Απαντήσεις:



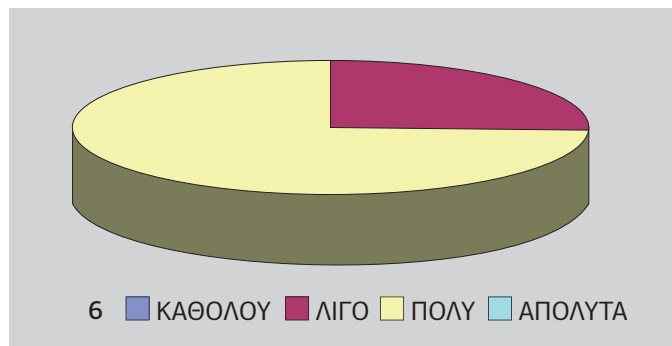
Ερώτηση 5η : Η διαδικασία επιλογής του επόπτη καταλήγει αξιοκρατικά σε έμπειρο εκπαιδευτικό, σε σχέση με τη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση;

Απαντήσεις:



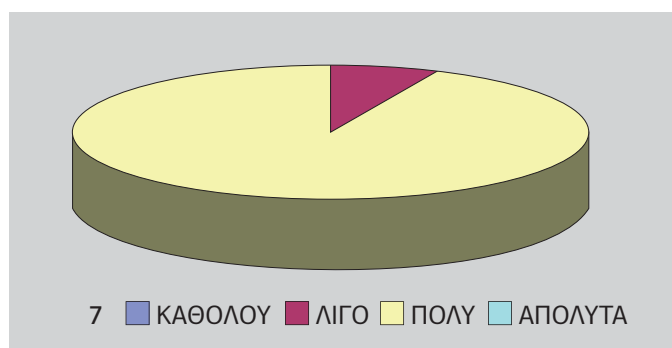
Ερώτηση 6η : Η συμβολή του επόπτη και του εκπαιδευτικού είναι εποικοδομητική;

Απαντήσεις:



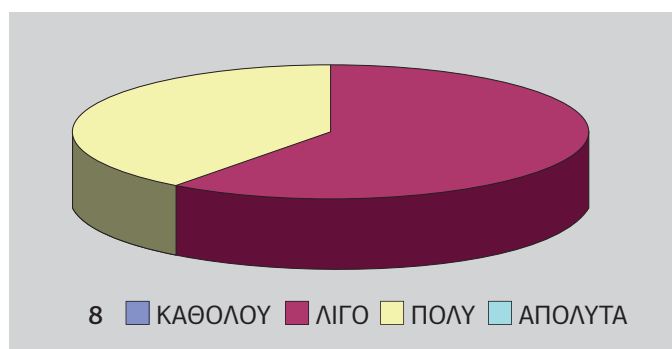
Ερώτηση 7η : Είναι εύκολο να βρεθεί σχολείο σε περιοχή που να βολεύει τον σπουδαστή;

Απαντήσεις:



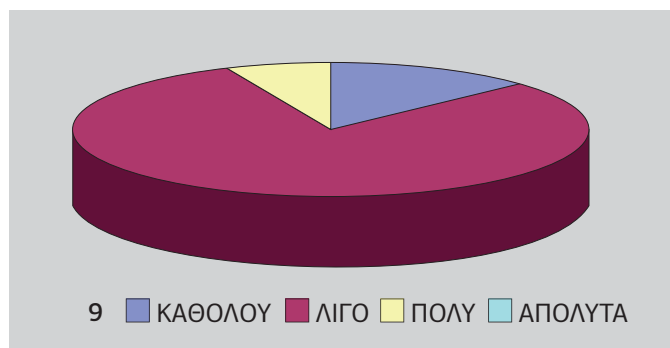
Ερώτηση 8η : Υπάρχει ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της διδασκαλίας;

Απαντήσεις:



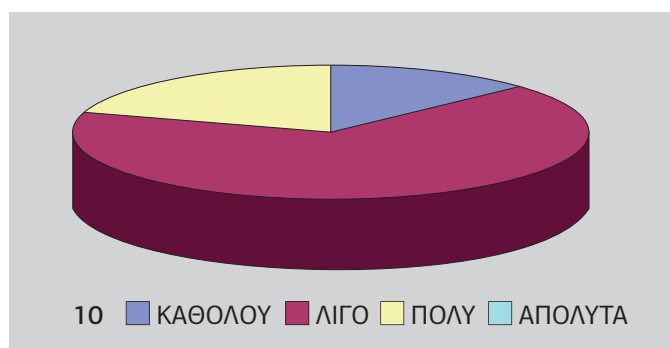
Ερώτηση 9η : Δεν προκύπτουν προβλήματα λόγω έλλειψης κατάλληλης ενημέρωσης του εκπαιδευτικού;

Απαντήσεις:



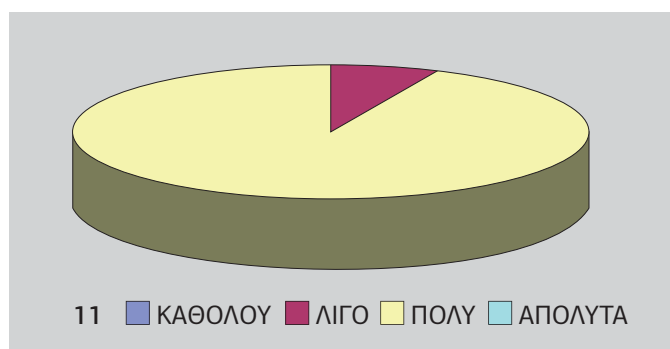
Ερώτηση 10η : Στην έκθεση του επόπτη, υπάρχουν καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού;

Απαντήσεις:



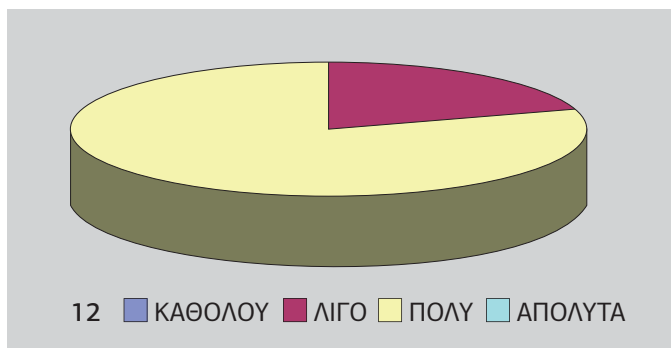
Ερώτηση 11η : Στην έκθεση του επόπτη υπάρχουν καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού;

Απαντήσεις:



Ερώτηση 12: Γενικά, οι διδασκαλίες και οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε τάξη, έτσι όπως εφαρμόζονται, είναι αποτελεσματικές;

Απαντήσεις:

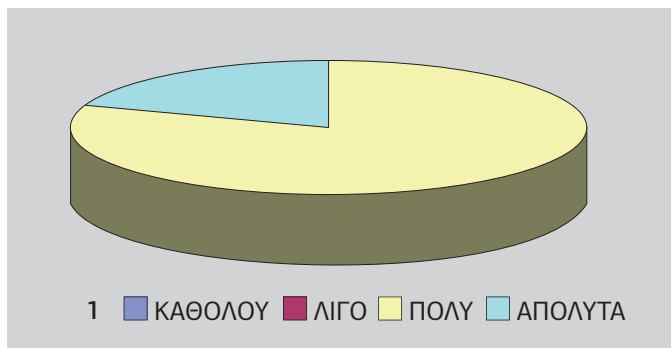


2. Απαντήσεις από το μόνιμο και έκτακτο προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ

Α. ΜΙΚΡΟ-ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ

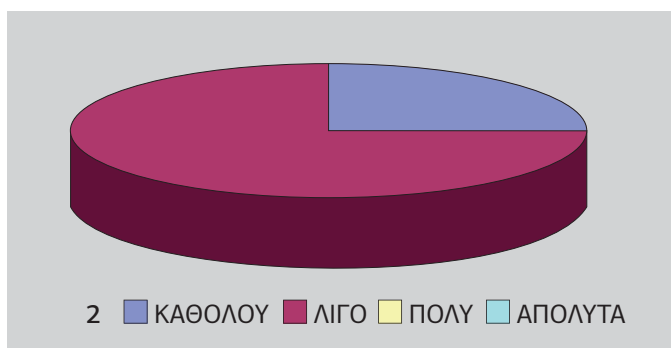
Ερώτηση 1η : Η μέθοδος των μικρο-διδασκαλιών (ΜΔ) που χρησιμοποιείται βοηθά ουσιαστικά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής επάρκειας των σπουδαστών;

Απαντήσεις:



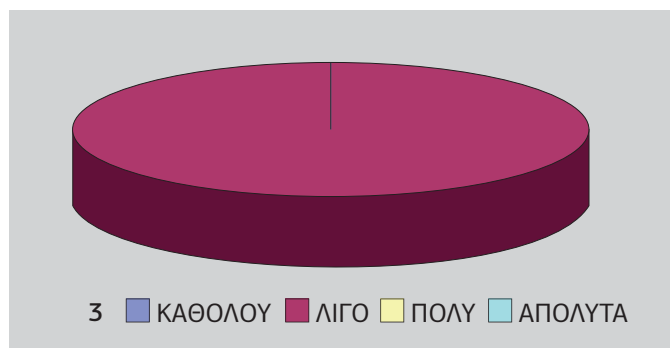
Ερώτηση 2η : Υπάρχει συνοχή της μεθόδου ΜΔ με τα θεωρητικά παιδαγωγικά μαθήματα διδακτικής και αξιολόγησης;

Απαντήσεις:



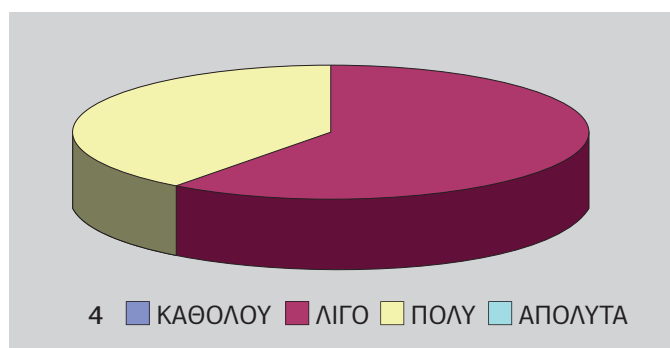
Ερώτηση 3η : Ο χρονικός προγραμματισμός των ΜΔ σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών είναι σωστός;

Απαντήσεις:



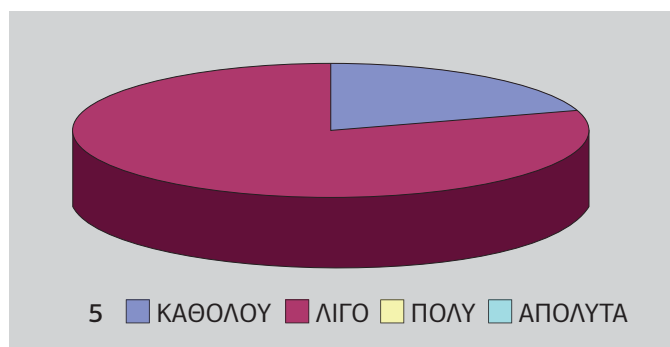
Ερώτηση 4η : Ο αριθμός ΜΔ που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός;

Απαντήσεις:



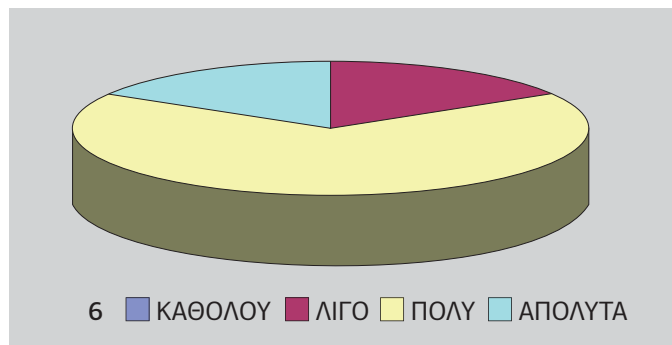
Ερώτηση 5η : Ο χρονικός προγραμματισμός των ΜΔ σε σχέση με το αντίστοιχο θεωρητικό μάθημα διδακτικής είναι σωστός;

Απαντήσεις:



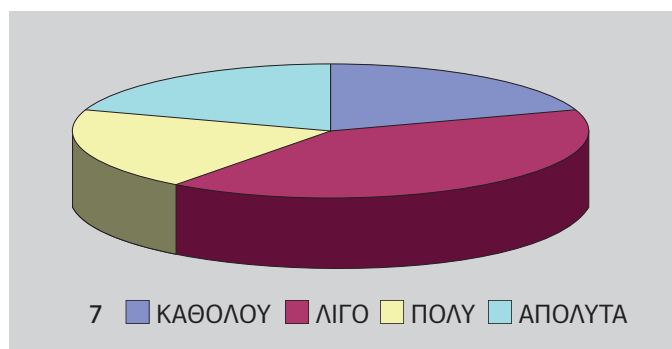
Ερώτηση 6η : Γίνεται κατάλληλη χρήση του διατιθέμενου εξοπλισμού κατά τις ΜΔ;

Απαντήσεις:



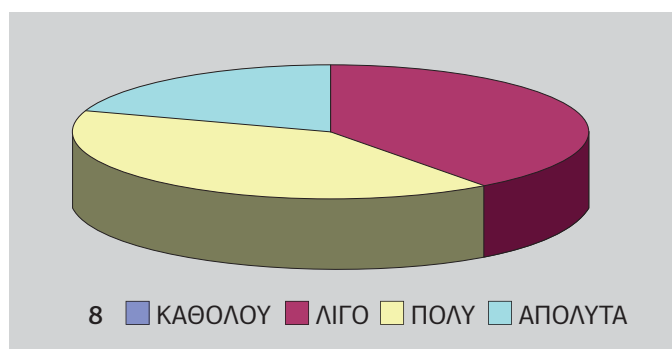
Ερώτηση 7η : Η τεχνική υποστήριξη από τον χειριστή του εξοπλισμού είναι επαρκής;

Απαντήσεις:



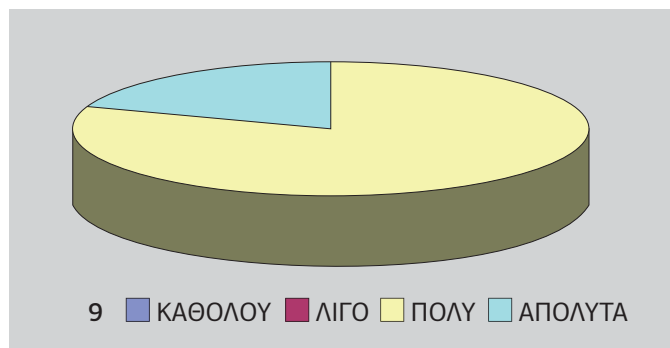
Ερώτηση 8η : Δίνεται η ευκαιρία εξοικείωσης των σπουδαστών με τον εποπτικό εξοπλισμό, ώστε στο μέλλον, ως εκπαιδευτικοί να είναι αυτόνομοι στη χρήση του;

Απαντήσεις:



Ερώτηση 9η : Γενικά οι μικροδιδασκαλίες, έτσι όπως εφαρμόζονται στην ΑΣΠΑΙΤΕ είναι αποτελεσματικές;

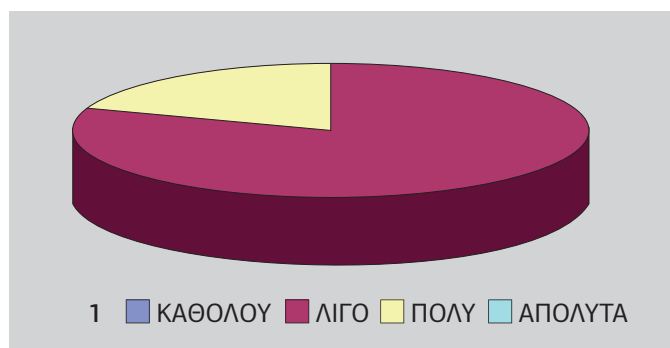
Απαντήσεις:



Β. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΕΣ-ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΣΕ ΤΑΞΗ

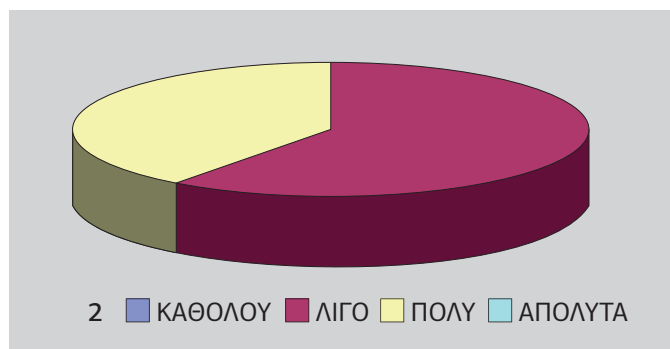
Ερώτηση 1η : Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών είναι σωστός;

Απαντήσεις:



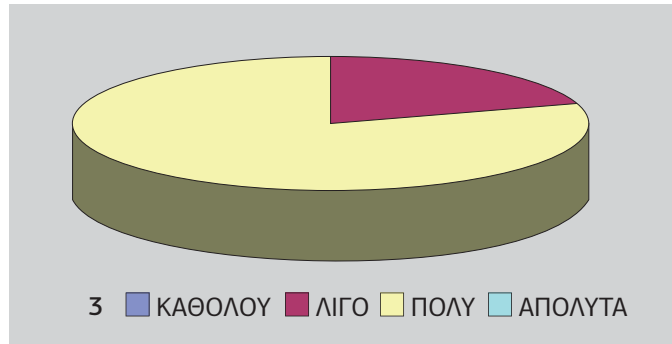
Ερώτηση 2η : Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου είναι σωστός;

Απαντήσεις:



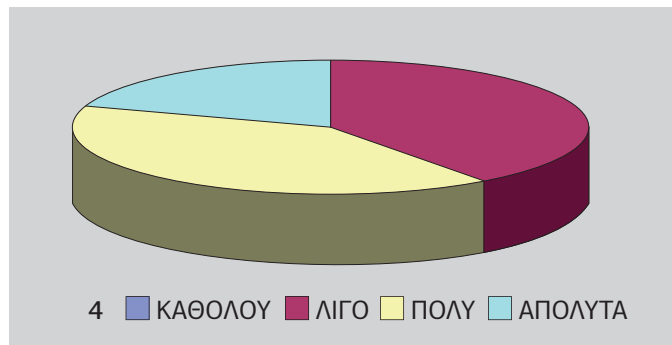
Ερώτηση 3η : Η μέθοδος των Δ-Π σε τάξη βοηθά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής επάρκειας των σπουδαστών;

Απαντήσεις:



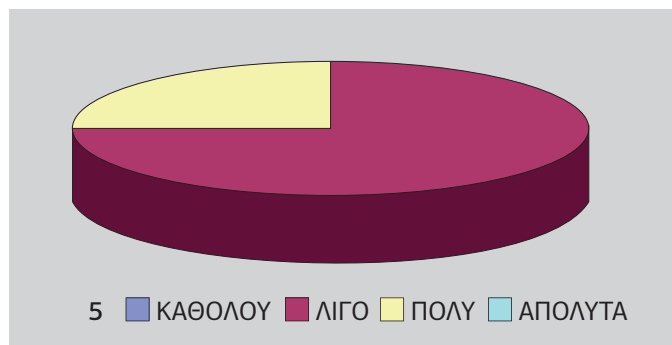
Ερώτηση 4η : Ο αριθμός των διδασκαλιών σε τάξη που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός;

Απαντήσεις:



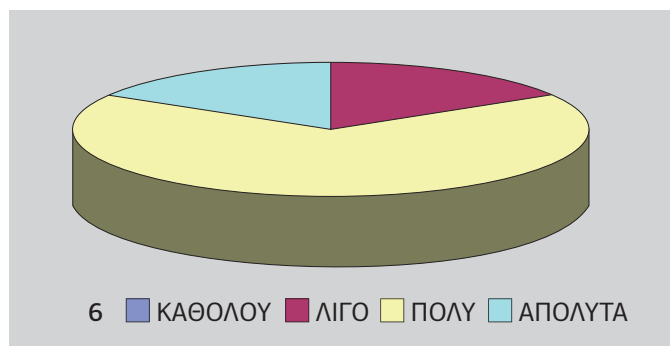
Ερώτηση 5η : Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με το αντίστοιχο θεωρητικό μάθημα διδακτικής είναι σωστός;

Απαντήσεις:



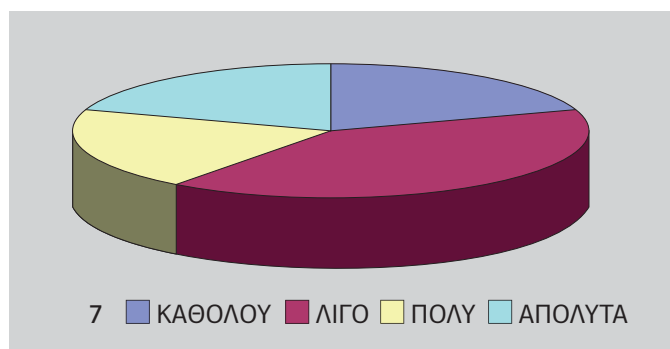
Ερώτηση 6η : Η διαδικασία επιλογής του επόπτη καταλήγει αξιολογικά σε έμπειρο μέντορα, σε σχέση με τη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση;

Απαντήσεις:



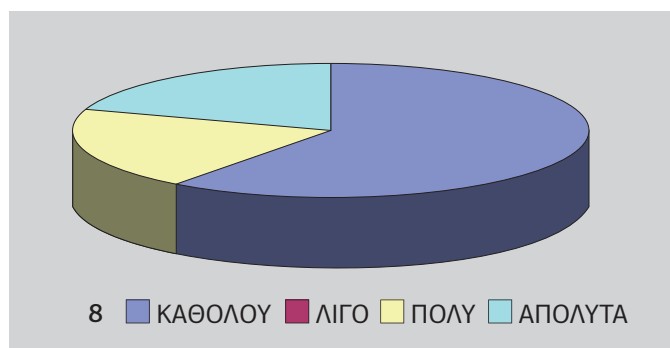
Ερώτηση 7η : Υπάρχει ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της διδασκαλίας;

Απαντήσεις:



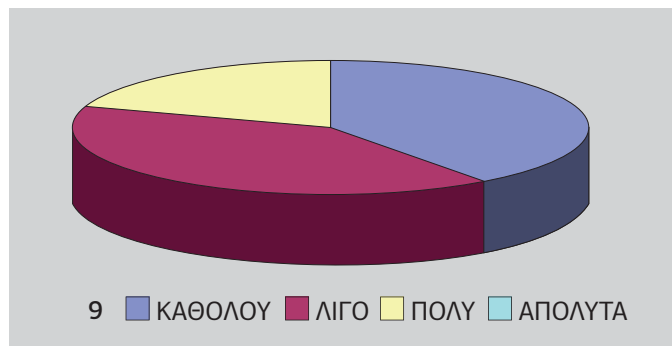
Ερώτηση 8η : Δεν προκύπτουν προβλήματα στην ενημέρωση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού από τον επόπτη (διάθεση οδηγού ΠΑΔ και του σχεδίου μαθήματος του σπουδαστή πριν την ημέρα υλοποίησης);

Απαντήσεις:

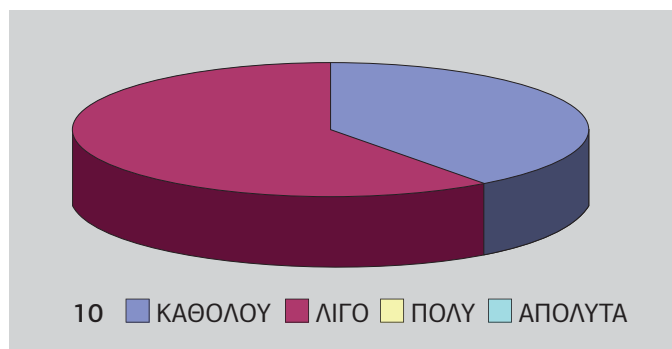


Ερώτηση 9η : Υπάρχει ουσιαστική αξιοποίηση της έκθεσης του επόπτη από τον καθηγητή του θεωρητικού μαθήματος διδακτικής;

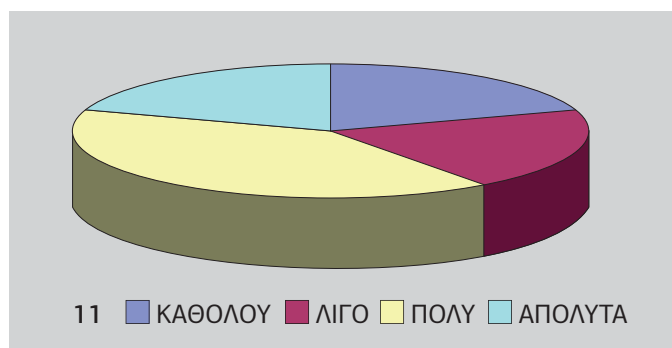
Απαντήσεις:



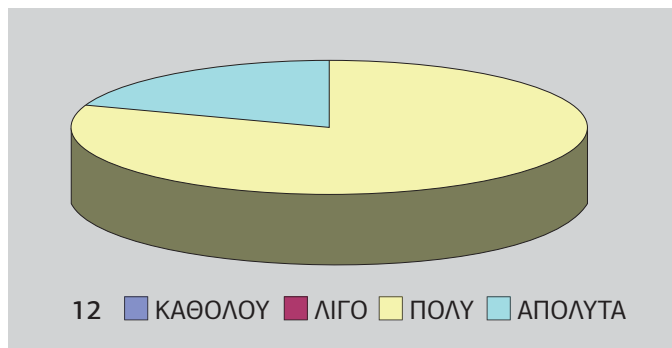
Ερώτηση 10η : Στην έκθεση του επόπτη υπάρχουν καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού;
Απαντήσεις:



Ερώτηση 11η : Ο επόπτης συζητάει με τον σπουδαστή, σχετικά με το περιεχόμενο της έκθεσης που συνέταξε;
Απαντήσεις:



Ερώτηση 12η : Γενικά, οι διδασκαλίες στην τάξη, έτσι όπως εφαρμόζονται, είναι αποτελεσματικές;
Απαντήσεις:



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κώστας Αρχοντάκης, (Στέλεχος ΤΕΕ, Ηράκλειο Κρήτη)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Κατάλογος «Μετόχων»

[illegible]

2. Ερωτηματολόγια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΔ	
Οι Π.Α.Δ. έχουν σκοπό να ασκήσουν τους σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σε διδακτικές πρακτικές, εφαρμόζοντας μικρο-διδασκαλίες και προκαταρκτικές (εργαστηριακές-προσομοιωτικές διδασκαλίες) ή αυθεντικές διδασκαλίες σε τάξη, που έχουν θεμελιωθεί από τα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής του προγράμματος σπουδών. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μία από τις συνιστώσες της μεθόδου αξιολόγησης και αποβλέπει στην αξιολόγηση των ΠΑΔ από τους σπουδαστές και τους απόφοιτους της ΑΣΠΑΙΤΕ. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν από την αξιολόγηση αυτή θα χρησιμεύσουν στη βελτιωτική αναμόρφωση των ΠΑΔ..	
Ιδιότητα συντελεστή: _____ Ειδικότητα: _____	Έτη διδακτικής πείρας: _____ Παράρτημα: _____

Α. Μικροδιδασκαλίες -Προκαταρκτικές (ΜΔ-ΠΔ)				
Σημειώστε Χ στο τετράγωνο που εκφράζει τον βαθμό συμφωνίας σας				Συμφωνώ
	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Πολύ	4. Απόλυτα
1. Η μέθοδος των μικροδιδασκαλιών-προκαταρκτικών (ΜΔ-ΠΔ) που χρησιμοποιείται βοηθά ουσιαστικά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής επάρκειας των σπουδαστών				
2. Υπάρχει συνοχή της μεθόδου ΜΔ-ΠΔ με τα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής και αξιολόγησης				
3. Υπάρχει ενεργός συμμετοχή των σπουδαστών στη κριτική συζήτηση για κάθε ΜΔ-ΠΔ				
4. Ο αριθμός ΜΔ-ΠΔ που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός				
5. Ο χρονικός προγραμματισμός των ΜΔ-ΠΔ σε σχέση με τα αντίστοιχα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής είναι σωστός				
6. Γίνεται κατάλληλη χρήση του διατιθέμενου εξοπλισμού κατά τις ΜΔ-ΠΔ				
7. Η τεχνική υποστήριξη από τον χειριστή του εξοπλισμού είναι επαρκής				
8. Δίνεται η ευκαιρία πρακτικής εξοικείωσης των σπουδαστών με τον εποπτικό εξοπλισμό, ώστε στο μέλλον, ως εκπαιδευτικοί να είναι αυτόνομοι στη χρήση του				
9. Το φύλλο αξιολόγησης των ΜΔ-ΠΔ είναι σαφές και περιεκτικό				
10. Γενικά οι ΜΔ-ΠΔ, έτσι όπως εφαρμόζονται στην ΑΣΠΑΙΤΕ είναι αποτελεσματικές				

Β. Διδασκαλίες-Παρακολουθήσεις (Δ-Π) σε τάξη				
Σημειώστε Χ στο τετράγωνο που εκφράζει τον βαθμό συμφωνίας σας				Συμφωνώ
	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Πολύ	4. Απόλυτα
1. Οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε τάξη είναι εικονικές, δηλαδή υπογράφει ο επόπτης, αλλά δε γίνονται				
2. Τις παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε τάξη, όταν γίνονται, ακολουθεί εποικοδομητική συζήτηση με τον εκπαιδευτικό				
3. Η μέθοδος των διδασκαλιών σε τάξη συντελεί στην παιδαγωγική επάρκεια των σπουδαστών				
4. Ο αριθμός ΜΔ-ΠΔ που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός				
5. Ο χρονικός προγραμματισμός των διδασκαλιών σε τάξη, σε σχέση με τα αντίστοιχα μαθήματα διδακτικής είναι σωστός				
6. Η επιλογή των εποπτών γίνεται με παιδαγωγικά κριτήρια που καταλήγουν στον κατάλληλο μέντορα				
7. Η συμβολή του επόπτη και του εκπαιδευτικού είναι εποικοδομητική				
8. Είναι εύκολο να βρεθεί σχολείο σε περιοχή που να βολεύει τον σπουδαστή				
9. Υπάρχει ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της διδασκαλίας				
10. Δεν προκύπτουν προβλήματα λόγω έλλειψης κατάλληλης ενημέρωσης του εκπαιδευτικού				
11. Στην έκθεση του επόπτη υπάρχουν καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού				
12. Ο επόπτης συζητάει με τον σπουδαστή, σχετικά με το περιεχόμενο της έκθεσης που συνέταξε				
13. Γενικά, οι διδασκαλίες και οι παρακολουθήσεις διδασκαλιών σε τάξη, έτσι όπως εφαρμόζονται, είναι αποτελεσματικές				

B. Διδασκαλίες-Παρακολουθήσεις (Δ-Π) σε τάξη				
Σημειώστε Χ στο τετράγωνο που εκφράζει τον βαθμό συμφωνίας σας	Συμφωνώ			
	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Πολύ	4. Απόλυτα
1. Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με το πρόγραμμα σπουδών είναι σωστός				
2. Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου είναι σωστός				
3. Η μέθοδος των Δ-Π σε τάξη βοηθά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής επάρκειας των σπουδαστών				
4. Ο αριθμός των διδασκαλιών σε τάξη που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός				
5. Ο χρονικός προγραμματισμός των Δ-Π σε τάξη, σε σχέση με το αντίστοιχο θεωρητικό μάθημα διδακτικής είναι σωστός				
6. Η διαδικασία επιλογής του επόπτη καταλήγει αξιοκρατικά σε έμπειρο μέντορα, σε σχέση με τη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση				
7. Υπάρχει ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση της διδασκαλίας				
8. Δεν προκύπτουν προβλήματα στην ενημέρωση και προετοιμασία του εκπαιδευτικού από τον επόπτη (διάθεση οδηγού ΠΑΔ και του σχεδίου μαθήματος του σπουδαστή πριν την ημέρα υλοποίησης)				
9. Υπάρχει ουσιαστική αξιοποίηση της έκθεσης του επόπτη από τον καθηγητή του θεωρητικού μαθήματος διδακτικής				
10. Στην έκθεση του επόπτη υπάρχουν καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού				
11. Ο επόπτης συζητάει με τον σπουδαστή, σχετικά με το περιεχόμενο της έκθεσης που συνέταξε				
12. Γενικά, οι διδασκαλίες στην τάξη, έτσι όπως εφαρμόζονται, είναι αποτελεσματικές				

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΔ

Οι Π.Α.Δ. έχουν σκοπό να ασκήσουν τους σπουδαστές της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σε διδακτικές πρακτικές, εφαρμόζοντας **μικρο-διδασκαλίες** (εργαστηριακές-προσομοιωτικές διδασκαλίες) ή αυθεντικές **διδασκαλίες** σε τάξη, που έχουν θεμελιωθεί από τα θεωρητικά παιδαγωγικά μαθήματα του προγράμματος σπουδών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μία από τις συνιστώσες της μεθόδου αξιολόγησης και αποβλέπει στην αξιολόγηση των ΠΑΔ από το **μόνιμο και έκτακτο ΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ**. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν από την αξιολόγηση αυτή θα χρησιμεύσουν στη βελτιωτική αναμόρφωση των ΠΑΔ.

Ιδιότητα συντελεστή: _____

Ειδικότητα: _____

Έτη διδακτικής πείρας: _____

Παράρτημα: _____

Α. Μικροδιδασκαλίες -Προκαταρκτικές (ΜΔ-ΠΔ)

Σημειώστε Χ στο τετράγωνο που εκφράζει τον βαθμό συμφωνίας σας	Συμφωνώ			
	1. Καθόλου	2. Λίγο	3. Πολύ	4. Απόλυτα
1. Η μέθοδος των μικροδιδασκαλιών-προκαταρκτικών (ΜΔ-ΠΔ) που χρησιμοποιείται βοηθά ουσιαστικά στη συμπλήρωση της παιδαγωγικής επάρκειας των σπουδαστών				
2. Υπάρχει συνοχή της μεθόδου ΜΔ-ΠΔ με τα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής και αξιολόγησης				
3. Υπάρχει ενεργός συμμετοχή των σπουδαστών στη κριτική συζήτηση για κάθε ΜΔ-ΠΔ				
4. Ο αριθμός ΜΔ-ΠΔ που κάνει ο κάθε σπουδαστής είναι ικανοποιητικός				
5. Ο χρονικός προγραμματισμός των ΜΔ-ΠΔ σε σχέση με τα αντίστοιχα θεωρητικά μαθήματα διδακτικής είναι σωστός				
6. Γίνεται κατάλληλη χρήση του διατιθέμενου εξοπλισμού κατά τις ΜΔ-ΠΔ				
7. Η τεχνική υποστήριξη από τον χειριστή του εξοπλισμού είναι επαρκής				
8. Δίνεται η ευκαιρία πρακτικής εξοικείωσης των σπουδαστών με τον εποπτικό εξοπλισμό, ώστε στο μέλλον, ως εκπαιδευτικοί να είναι αυτόνομοι στη χρήση του				
9. Το φύλλο αξιολόγησης των ΜΔ-ΠΔ είναι σαφές και περιεκτικό				
10. Γενικά οι ΜΔ-ΠΔ, έτσι όπως εφαρμόζονται στην ΑΣΠΑΙΤΕ είναι αποτελεσματικές				



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

(Σχεδιασμός Ερωτηματολογίου)

ΕΡΕΥΝΑ ΜΕ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ Ή ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα και σε αξιολογήσεις για τη συλλογή πληροφοριών που δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν άμεσα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται αφορούν συναισθήματα, παρακίνηση, στάσεις, επιτεύγματα και εμπειρίες ατόμων.

Ι. ΟΡΙΣΜΟΙ

Ερωτηματολόγια: κείμενα που ρωτούν τις ίδιες ερωτήσεις από όλα τα άτομα του ερευνητικού δείγματος. (Αν το δείγμα περιλαμβάνει υποομάδες, οι ερωτήσεις που απευθύνονται στις υποομάδες μπορούν να διαφοροποιούνται). Αυτοί που απαντούν αποτυπώνουν γραπτώς τις απαντήσεις τους σε κάθε ερώτηση. Τυπικά ελέγχουν τη διαδικασία συλλογής στοιχείων. Επίσης μπορούν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όποτε τούς είναι εύκολο και σε όσο χρόνο επιθυμούν, να αποφεύγουν ορισμένες ερωτήσεις και να δίνουν καμιά φορά πρωτότυπες απαντήσεις.

Συνέντευξη: διατύπωση προφορικών ερωτήσεων από αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη και προφορικές απαντήσεις από εκείνους που δίνουν τη συνέντευξη. Συνήθως η συνέντευξη είναι εξατομικευμένη, αλλά καμιά φορά υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ομαδικές συνεντεύξεις. Η συλλογή των απαντήσεων μπορεί να γίνεται εγγράφως (κρατώντας σημειώσεις) ή με μαγνητοφώνηση. Αυτός που παίρνει τη συνέντευξη ελέγχει τη διαδικασία, τον ρυθμό και την ακολουθία των ερωταπαντήσεων.

Επισκόπηση: περιγράφει έρευνα που αφορά τη χρήση ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων. Ο σκοπός της επισκόπησης (καμιά φορά και δημοσκόπησης) είναι η συλλογή δεδομένων από όσους συμμετέχουν σε ένα ερευνητικό δείγμα κάνοντας χρήση ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων, που αφορούν χαρακτηριστικά, εμπειρίες, και γνώμες, ώστε να είναι δυνατή μια γενίκευση των ευρημάτων στον πληθυσμό που εκπροσωπείται από το δείγμα.

2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΤΑΞΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Τα ερωτηματολόγια έχουν δύο πλεονεκτήματα σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Το κόστος για τη δειγματοληψία σε ευρεία γεωγραφική περιοχή είναι χαμηλότερο, και ο χρόνος συλλογής δεδομένων είναι πολύ μικρότερος. Όμως τα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να διεισδύσουν βαθύτερα στις γνώμες και συναισθήματα αυτών που απαντούν. Επίσης, από τη στιγμή που διανέμεται το ερωτηματολόγιο δεν είναι δυνατή η οποιαδήποτε αλλαγή ή μετατροπή των ερωτήσεων, και αν ακόμη δεν είναι σαφείς για αυτούς που απαντούν.

Το μεγάλο πλεονέκτημα των συνεντεύξεων είναι η προσαρμοστικότητά τους. Έμπειροι συνεντευκτές μπορούν και διερευνούν περαιτέρω τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων για να αντλήσουν πρόσθετες πληροφορίες και για να αποσαφηνίσουν τυχόν αόριστες διατυπώσεις των ερωτήσεων. Επίσης εμπνέουν εμπιστοσύνη και συνεργάζονται αρμονικά με τους συνεντευξιζόμενους, επιτυγχάνοντας έτσι να αντλούν πλη-

ροφορίες που το ερωτώμενο άτομο δεν θα εκμυστηρευόταν με οποιαδήποτε άλλη μέθοδο συλλογής στοιχείων.

Τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων ως μεθόδων συλλογής στοιχείων αντισταθμίζονται από μερικά μειονεκτήματα. Ένα μειονέκτημα είναι ότι είναι δύσκολο να σταθμιστεί μια συνέντευξη, έτσι ώστε ο συνεντευκτής να μην επηρεάζει τον τρόπο που απαντάει ο συνεντευξιζόμενος. Άλλο μειονέκτημα είναι ότι οι συνεντεύξεις δεν εξασφαλίζουν ανωνυμία. Βέβαια, όταν ο ερευνητής αναλύει και εκθέτει τα στοιχεία που προέκυψαν από συνεντεύξεις, μπορεί να προστατέψει την ταυτότητα των συνεντευξιζομένων.

Το **ερωτηματολόγιο** χρησιμοποιείται πιο συχνά στις **ποσοτικές έρευνες**, επειδή είναι σταθμισμένο και καλά δομημένο. Η **συνέντευξη** χρησιμοποιείται πιο πολύ στην **ποιοτική έρευνα**, επειδή επιτρέπει ανοικτές διερευνήσεις θεμάτων που ενθαρρύνουν αυθεντικότητα και ιδιαιτερότητα στις απαντήσεις.

3. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις πρέπει να ανταποκρίνονται στα ίδια κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας που εφαρμόζονται σε άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων για εκπαιδευτική έρευνα. Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις είναι εργαλεία μέτρησης και επομένως πρέπει να διέπονται από τις ίδιες αρχές **εγκυρότητας** και **αξιοπιστίας** που εφαρμόζονται στις σταθμισμένες μετρήσεις και άλλου τύπου μετρήσεις που χρησιμοποιούνται στην έρευνα.

Εγκυρότητα: Η καταλληλότητα, η σημασία και η χρησιμότητα συγκεκριμένων πορισμάτων που αντλήθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων.

Αξιοπιστία: Σε ποιο βαθμό άλλοι ανεξάρτητοι ερευνητές θα καταλήξουν σε παρόμοια αποτελέσματα, αν έκαναν την ίδια έρευνα με ακριβώς τις ίδιες διαδικασίες που ακολούθησε ο αρχικός ερευνητής.

Τα ερωτηματολόγια συχνά επιζητούν τη γνώμη του ερωτώμενου για κάποια θέματα. Αν ο ερευνητής επιθυμεί να ισχυριστεί ότι αυτές είναι οι πραγματικές γνώμες των ερωτώμενων, πρέπει να συλλέξει τεκμήρια ότι όλοι οι ερωτηθέντες έχουν κατανοήσει το θέμα στο ίδιο επίπεδο. Επίσης μπορεί να αποδείξει αν οι ερωτώμενοι δίνουν την πραγματική γνώμη τους ή αν δίνουν παρόμοιες απαντήσεις σε άλλες μετρήσεις του ίδιου κεντρικού θέματος διερεύνησης.

Στην πράξη, οι ερευνητές έχουν την τάση να εφαρμόζουν χαλαρότερα πρότυπα εγκυρότητας και αξιοπιστίας σε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από ό,τι σε μετρήσεις, επειδή τυπικά συλλέγουν πληροφορίες που είναι πολύ καλά δομημένες και κατά πάσα πιθανότητα έγκυρες (π.χ. συνολικά έτη εκπαίδευσης). Επίσης ενδιαφέρονται για έναν μέσο όρο απαντήσεων της συνολικής ομάδας αντί για την απάντηση ενός ατόμου ξεχωριστά. Χαμηλότερο επίπεδο αξιοπιστίας των ερωτήσεων είναι αποδεκτό όταν τα δεδομένα πρέπει να αναλυθούν και να αναφερθούν σε επίπεδο ομάδας και όχι σε ατομικό επίπεδο.

4. ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ

Βήμα πρώτο: Καθορισμός στόχων της έρευνας

Μερικοί ερευνητές φτιάχνουν ένα ερωτηματολόγιο προτού σκεφθούν συστηματικά και σε βάθος τι προσδοκούν να αντλήσουν από τα αποτελέσματα. Είναι πρωταρχικής σημασίας να οριστεί το **πρόβλημα της έρευνας** και να προσδιορίσουμε τους **συγκεκριμένους στόχους** ή τις **υποθέσεις** που πρέπει να ελεγχθούν μέσω του ερωτηματολογίου. Μπορεί να ξεκινήσεις με ένα ευρύ θέμα (π.χ. ανάγκες επιμόρφωσης καθηγητών τεχνολογίας), αλλά πριν αρχίσεις να φτιάχνεις το ερωτηματολόγιο πρέπει να εστιάσεις το αντικείμενο σε κάτι πιο συγκεκριμένο.

Στην **κοινωνική έρευνα** (D.A. de Vaus) συνήθως ζητούνται απαντήσεις σε πέντε βασικά ερωτήματα, πριν ξεκινήσει η διαδικασία ανάπτυξης του ερωτηματολογίου:

1. Ποιο είναι το **χρονικό πλαίσιο**. Ενδιαφέρεσαι να εξετάσεις τις ανάγκες των καθηγητών σήμερα, ή ενδιαφέρεσαι για τάσεις και εξελίξεις για την επόμενη πενταετία, δεκαετία κ.τ.λ.
2. Ποια **γεωγραφική περιοχή** σε ενδιαφέρει; Σε ενδιαφέρει το πρόβλημα της επιμόρφωσης των καθηγητών σε έναν συγκεκριμένο νομό ή σε όλη την επικράτεια, ή θέλεις να συγκρίνεις ανάγκες καθηγητών σε αστικές περιοχές με τις αντίστοιχες σε αγροτικές περιοχές.
3. Ενδιαφέρεσαι για μια ευρεία περιγραφική μελέτη ή θέλεις να προσδιορίσεις και να συγκρίνεις **διάφορες υποομάδες**. Για παράδειγμα, θα συγκρίνεις ανάγκες καθηγητών Τεχνολογίας Γυμνασίου ή θα μελετήσεις τις ανάγκες καθηγητών Τεχνολογίας που διδάσκουν και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.
4. Ποια **διάσταση** του θέματος επιθυμείς να μελετήσεις; Ενδιαφέρεσαι για τις ανάγκες επιμόρφωσης των καθηγητών στην ειδική διδακτική της Τεχνολογίας ή για τις ανάγκες τους γενικά (παιδαγωγική, συμβουλευτική, κτλ.).
5. Πόσο **θεωρητική** επιθυμείς να είναι η μελέτη σου; Για παράδειγμα, σε ενδιαφέρουν μόνο γεγονότα, ή επιθυμείς να ερμηνεύσεις τα στοιχεία που θα συλλέξεις, να τα συσχετίσεις με το ευρύτερο πλαίσιο διδασκόντων στο γυμνάσιο και στο λύκειο, ή να αναπτύξεις κάποια θεωρία με τα ευρήματά σου.

Βήμα δεύτερο : Επιλογή ενός Δείγματος

Μετά τη διατύπωση των στόχων ή των υποθέσεων της έρευνας, πρέπει να ορίσεις το **στοχευόμενο πληθυσμό** (βλέπε Παράρτημα 1. «Δειγματοληψία για Εμπειρική Έρευνα») από τον οποίο θα επιλέξεις το δείγμα. Αν δεν προσέξεις, μπορεί να κάνεις το λάθος να στείλεις το ερωτηματολόγιο σε ακατάλληλους αποδέκτες που δεν κατέχουν τις πληροφορίες που αναζητείς. Αυτό συνήθως εκδηλώνεται εκ των υστέρων, όταν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστρέφονται με πολλές ερωτήσεις αναπάντητες.

Βήμα τρίτο : Σχεδιασμός της δομής του ερωτηματολογίου

Πολλά ερωτηματολόγια για εκπαιδευτική έρευνα φαίνονται ότι φτιάχτηκαν πρόχειρα, «στο πόδι». Αυτό το φαινόμενο έχει δημιουργήσει άσχημη εικόνα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για τη μέθοδο του ερωτηματολογίου ως εργαλείου έρευνας, με αποτέλεσμα να το πετάνε στο καλάθι των αχρήστων. Πρέπει να αντιμετωπίσεις αυτό το πρόβλημα σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας προσεκτικά το ερωτηματολόγιο που θα φτιάξεις. Ακολούθησε προσεκτικά τον οδηγό σχεδιασμού ερωτηματολογίου (βλέπε Παράρτημα 2. : «Οδηγίες για το Σχεδιασμό Ερωτηματολογίου»).

Ανωνυμία

Στις περισσότερες εκπαιδευτικές έρευνες ζητείται από τους ερωτώμενους να δώσουν τα προσωπικά τους στοιχεία. Τότε η ανωνυμία είναι απαραίτητη εφόσον ορισμένα από τα στοιχεία είναι πολύ προσωπικά ή επιβαρυντικά (π.χ. αφορούν μισθούς, ασφάλιση, σεξουαλική συμπεριφορά, κ.ά.). Όμως τα ανώνυμα ερωτηματολόγια έχουν το μειονέκτημα ότι δεν μπορείς να βελτιώσεις το **ποσοστό συμμετοχής** και επίσης δεν μπορείς να επανέλθεις στον ερωτώμενο για **παραπλήρωση διερεύνηση** (follow-up). Το πρόβλημα αυτό μπορεί να λυθεί με την κωδικοποίηση των ονομάτων των ερωτώμενων. Βέβαια αυτή η λύση δεν εξασφαλίζει πλήρη ανωνυμία. Για πλήρη ανωνυμία, ο ερευνητής στέλνει μαζί με το ερωτηματολόγιο, το οποίο δεν έχει κωδικό αριθμό, μια προπληρωμένη καρτ-ποστάλ με τον κωδικό αριθμό του ερωτώμενου. Όταν συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο, ο απαντών το ταχυδρομεί ξεχωριστά από την καρτ-ποστάλ. Η καρτ-ποστάλ λέει στον ερευνητή ότι το άτομο έχει στείλει το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, όμως δεν ξέρει ποιο από τα ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν ανήκουν στο άτομο αυτό.

Διατύπωση ερωτήσεων

Η σύνταξη-διατύπωση των ερωτήσεων για ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να φαίνεται εύκολη δουλειά, όμως στην πραγματικότητα είναι τέχνη. Πρέπει να μπορείς να γράφεις με απόλυτη σαφήνεια, ευκρίνεια και περιεκτικότητα. Αυτό δεν είναι εύκολο. Επιπλέον πρέπει να γνωρίζεις πολύ καλά αυτούς που θα απαντήσουν τις ερωτήσεις, ώστε να χρησιμοποιήσεις γλώσσα που σίγουρα θα καταλάβουν.

Μια ερώτηση ερωτηματολογίου μπορεί να είναι «**κλειστού τύπου**», που σημαίνει ότι επιτρέπονται μόνο προδιαγεγραμμένες απαντήσεις (όπως στην περίπτωση του τεστ πολλαπλής επιλογής), ή «**ανοικτού τύπου**», που σημαίνει ότι μπορείς να απαντήσεις με όποιο τρόπο επιθυμείς (όπως στην περίπτωση της έκθεσης ιδεών). Το ποιος τύπος θα χρησιμοποιηθεί εξαρτάται από το στόχο της συγκεκριμένης ερώτησης. Και οι δύο τύποι πάντως χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα.

Οι λεγόμενες **ποιοτικές έρευνες** κάνουν χρήση πολλών ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Αν υπάρχουν πολλές τέτοιες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο, τότε η καλύτερη λύση είναι να σταλεί μαζί με το ερωτηματολόγιο μια κασέτα μαγνητοφώνου που διευκολύνει σημαντικά και την απάντηση στο ερωτηματολόγιο αλλά και την επεξεργασία του από τον ερευνητή.

Για να προσδιορίσεις τις προδιαγεγραμμένες απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, πρέπει να δοκιμάσεις τις ερωτήσεις με ένα μικρό αριθμό υποκειμένων, ως ανοικτές ερωτήσεις. Οι απαντήσεις τους στη συνέχεια διαμορφώνονται σε προδιαγεγραμμένες απαντήσεις. Αν προβλέπεις ότι θα υπάρξουν και ασυνήθιστες απαντήσεις, χρησιμοποίησε και την επιλογή «άλλη, άλλο, άλλη περίπτωση».

Μέτρηση στάσεων - νοοτροπιών με Ερωτηματολόγια

Όταν η εκπαιδευτική έρευνα διερευνά στάσεις ή νοοτροπίες, για να υπάρξει αξιόπιστη μέτρηση ενός ατόμου, το ερωτηματολόγιο πρέπει να χρησιμοποιήσει έναν μεγάλο αριθμό συναφών ερωτήσεων (συνήθως τουλάχιστον 10), που να βασίζονται σε **μία κλίμακα στάσεων**.

Αν στοχεύεις να συγκεντρώσεις πληροφορίες σχετικές με στάσεις, πρέπει πρώτα να ψάξεις τη βιβλιογραφία, για να δεις αν υπάρχει ήδη διαμορφωμένη **κλίμακα στάσεων** που είναι κατάλληλη και για τη δική σου έρευνα. Αν δεν έχεις πρόσβαση σε ήδη διαμορφωμένη κλίμακα στάσεων, τότε πρέπει να φτιάξεις μία δική σου.

Τέτοιες τυπικές κλίμακες ονομάζονται **Κλίμακες Likert**, οι οποίες ζητούν το βαθμό συμφωνίας με μια ερώτηση ή με μια ομάδα ερωτήσεων σχετική με στάσεις (για παράδειγμα, μία κλίμακα πέντε σημείων που αρχίζει από το «διαφωνώ πλήρως» και φτάνει μέχρι το «συμφωνώ πλήρως»). Όταν φτιάξεις μια τέτοια κλίμακα για να τη χρησιμοποιήσεις στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάζεις, πρέπει να τη δοκιμάσεις πριν την εντάξεις στο ερωτηματολόγιο, ώστε να εξετάσεις την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της.

Επίσης, στη δοκιμή πρέπει να εξεταστεί αν τα άτομα στο δείγμα έχουν αρκετές γνώσεις και εμπειρίες για να εκφράσουν μια γνώμη με σημασία για το θέμα της έρευνας. Διαφορετικά οι απαντήσεις στην κλίμακα στάσεων θα είναι αμφισβητούμενες.

Μια μέθοδος που χρησιμοποιείται όταν τίθεται σε αμφισβήτηση το κατά πόσο αυτοί που απαντούν είναι σχετικοί με το θέμα, είναι να συμπεριλάβεις την εναλλακτική απάντηση «δεν έχω γνώμη». Ακόμα όμως και σ' αυτή την περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος άτομα που έχουν μικρή ή καθόλου γνώση για το θέμα να εκφράσουν γνώμη για να κρύψουν την άγνοιά τους για το θέμα, ή επειδή αισθάνονται κάποια κοινωνική πίεση για να εκφράσουν κάποια απάντηση (τέτοιες περιπτώσεις έχουν αναφερθεί να φτάνουν και το 10% των ερωτώμενων).

Βήμα Τέταρτο : Δοκιμή του Ερωτηματολογίου

Πριν από την εφαρμογή ενός ερωτηματολογίου για μια έρευνα, πρέπει να το δοκιμάσεις εκτενώς. Η δοκιμή

πρέπει να συμπεριλάβει ένα δείγμα από τον **πληθυσμό** από τον οποίο σκοπεύεις να αντλήσεις το οριστικό δείγμα σου. Το ερωτηματολόγιο που δοκιμάζεται πρέπει να προσφέρει πρόσθετο χώρο ώστε να μπορούν οι ερωτώμενοι να κάνουν σχόλια και κριτική καθώς και προτάσεις που θα βοηθήσουν στη βελτίωση του ερωτηματολογίου. Ένας άλλος τρόπος είναι να ερωτηθούν οι ερωτώμενοι να αναδιατυπώσουν με δικά τους λόγια τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις πρέπει να δοκιμαστούν και να διορθωθούν έως ότου είναι σαφώς κατανοητές από όλους τους συμμετέχοντες στη δοκιμή.

Βήμα πέμπτο : Προειδοποιητική επικοινωνία με το Δείγμα

Διάφοροι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι όταν επικοινωνείς προειδοποιητικά με τα άτομα του δείγματος πριν τους στείλεις το ερωτηματολόγιο, αυτή η ενέργεια αυξάνει το ποσοστό των συμμετεχόντων. Μια προειδοποιητική επικοινωνία αφορά μια αυτοσύσταση των ερευνητών, μια αναφορά στο σκοπό της έρευνας και μια παράκληση για συνεργασία. Η προειδοποιητική επικοινωνία μπορεί να πάρει τη μορφή επιστολής, καρτοποστάλ, ή τηλεφωνήματος, με τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι το τηλεφώνημα είναι η πιο αποτελεσματική επικοινωνία. Η προειδοποιητική επικοινωνία είναι αποτελεσματική, επειδή βάζει σε αναμονή τους συμμετέχοντες για την άφιξη του ερωτηματολογίου, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα να το πετάξουν στο καλάθι των αχρήστων. Επιπλέον παρέχει μια πιο προσωπική επαφή. Τέλος, από τη στιγμή που έχει δεχθεί να συνεργαστεί, ο συμμετέχων βρίσκεται υπό ψυχολογική πίεση να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο όταν το λάβει.

Βήμα έκτο : σύνταξη συνοδευτικής επιστολής και διανομή (αποστολή) του ερωτηματολογίου.

Ο βασικός σκοπός χρησιμοποίησης ερωτηματολογίου σε μια έρευνα είναι να υπάρξει μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων. Υπάρχουν παραδείγματα μελετών που η συμμετοχή δεν ξεπερνά το 20% του δείγματος, οπότε είναι αδύνατον να γενικευθούν τα πορίσματα. Επειδή μια συνοδευτική επιστολή του ερωτηματολογίου επηρεάζει πολύ το ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, αυτή πρέπει να σχεδιαστεί με προσοχή. Πρέπει να είναι σύντομη, αλλά και να μεταδίδει ορισμένες σημαντικές πληροφορίες και να αφήνει κάποιες εντυπώσεις.

Πρέπει να επεξηγηθεί ο σκοπός της έρευνας, ώστε να πειστεί ο παραλήπτης ότι πρόκειται για σημαντική έρευνα και ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα συμβάλει σε κάτι καλό. Αν το ερωτηματολόγιο περιέχει ορισμένες ευαίσθητες ερωτήσεις, τότε πρέπει να περιγράψεις τη διαδικασία που θα εξασφαλίσει ανωνυμία ή εμπιστευτικό χειρισμό των απαντήσεων. Ακολουθεί δείγμα συνοδευτικής επιστολής:

ΣΕΛΕΤΕ

Μάθημα : Εκπαιδευτική Έρευνα

Σπουδαστής Ιωάννης Χ

28 Μαΐου 1999

Προς :

κ. Σ. Παλαιοκρασά

Εκπαιδευτικό ΤΕΕ

3ο ΤΕΕ Αθηνών

(Διεύθυνση)

Αγαπητέ κ. Παλαιοκρασά,

Το επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο αφορά έρευνα που διερευνά το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ΤΕΕ από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας θα βοηθήσουν στη χάραξη πολιτικής δημιουργίας κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, ώστε η άσκηση του επαγγέλματός τους να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση.

Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον προσδοκούμε τις απαντήσεις σας, επειδή θεωρούμε ότι η πολύχρονη εμπειρία σας ως εκπαιδευτικού θα συνεισφέρει σημαντικά στην τεκμηρίωση μιας πολιτικής που θα βελτιώσει τις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο που εσωκλείουμε έχει δοκιμαστεί με ένα δείγμα εκπαιδευτικών και το διαμορφώσαμε κατάλληλα, ώστε να πάρουμε όλες τις απαραίτητες πληροφορίες με όσο το δυνατόν μικρότερη εκμετάλλευση του πολύτιμου χρόνου σου. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κατά τη δοκιμή του ήταν 10,5 λεπτά.

Θα σας είμαστε ευγνώμονες αν συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο πριν από τις 15 Ιουνίου και μας το ταχυδρομήσετε με τον προπληρωμένο φάκελο που επίσης σας εσωκλείουμε. Με ευχαρίστηση θα δεχόμαστε τυχόν παρατηρήσεις σας για κάτι σημαντικό για την έρευνά μας, που παρέλειψε το ερωτηματολόγιο μας. Να είστε σίγουρος ότι οι απαντήσεις σας θα κρατηθούν εμπιστευτικές, όπως και η ανωνυμία σας. Πολύ ευχαρίστως θα σας στείλουμε μια περίληψη των ευρημάτων μας, αν το επιθυμείτε και μας το δηλώσετε.

Με εκτίμηση

Ιωάννης Χ. (Σπουδαστής)

Βήμα έβδομο : Επαναφορά σε όσους δεν απάντησαν

Όταν περάσουν μερικές μέρες από την προθεσμία που όρισε για την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, θα πρέπει να επικοινωνήσεις ξανά με όσους δεν απάντησαν, στέλνοντάς τους δεύτερη επιστολή μαζί με ένα αντίγραφο του ερωτηματολογίου και ένα προπληρωμένο ταχυδρομικό φάκελο. Επειδή η

πρώτη συνοδευτική επιστολή δεν είχε αποτέλεσμα, δεν έχει νόημα να την ξαναχρησιμοποιήσεις. Πρέπει να χρησιμοποιήσεις διαφορετική προσέγγιση. Π.χ., αν στη πρώτη σου επιστολή χρησιμοποίησες προσωπική προσέγγιση (δηλ. αγαπητέ συνάδελφε) , στη δεύτερη επιστολή χρησιμοποίησε πιο επίσημο ύφος (αγαπητέ κ. ...)

Πετυχημένες δεύτερες επιστολές συνήθως ακολουθούν την προσέγγιση ότι ο ερευνητής είναι πεπεισμένος ότι υπάρχει η διάθεση συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά πιθανόν, λόγω παράβλεψης ή κάποιου λάθους (π.χ. στη διεύθυνση) από πλευράς του ερευνητή, να μην έφτασε ο φάκελος. Πρέπει να επαναληφθεί η παράγραφος στην οποία αναφέρεται η σημασία της έρευνας και η αξία της συμμετοχής του παραλήπτη σε αυτήν, αλλά με διαφορετική διατύπωση από αυτή της πρώτης επιστολής.

Καμιά φορά είναι αποτελεσματική η αποστολή μιας καρτ-ποστάλ με μια υπενθύμιση. Όμως η αποστολή δεύτερης επιστολής με αντίγραφο του ερωτηματολογίου έχει αποδειχθεί να επιφέρει 7% περισσότερες απαντήσεις από ό,τι μια καρτ-ποστάλ υπενθύμισης. Ορισμένοι ερευνητές στέλνουν μέχρι και τέσσερις επιστολές υπενθύμισης. Όμως, έχει αποδειχθεί ότι μετά την τρίτη οι απαντήσεις μειώνονται σημαντικά και δεν υπάρχει λόγος περαιτέρω ενόχλησης. Αν το 80% του δείγματος απαντήσει, τότε τα αποτελέσματα της έρευνας συνήθως θεωρούνται έγκυρα, εφόσον ο ερευνητής είναι πεπεισμένος ότι αν απαντούσαν και οι υπόλοιποι, τα ευρήματά του δεν θα άλλαζαν σημαντικά και θα μπορούσαν να γενικευθούν ως προς τον πληθυσμό της έρευνας.

Βήμα Όγδοο: Ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Μια τυπική μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από τη συγκέντρωση συμπληρωμένων ερωτηματολογίων είναι η προσφυγή σε έτοιμα λογισμικά πακέτα που έχουν αναπτυχθεί και πωλούνται στο ελεύθερο εμπόριο για τον σκοπό αυτό. Τα πακέτα αυτά αναλύουν προδιαγεγραμμένες απαντήσεις κλειστού τύπου, όπως π.χ. το πακέτο ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων Ecstatic ή το πολύ γνωστό πακέτο SPSS. Τα δεδομένα κωδικοποιούνται, καταχωρούνται στον υπολογιστή και στη συνέχεια αναλύονται. Η διαδικασία αυτή παράγει με σχετική ευκολία συχνότητες, ποσοστά, μέσους όρους, εύρος τιμών, και πίνακες διπλής εισόδου. Από την άλλη μεριά, άλλα λογισμικά, όπως το Ethnograph text analysis, αναλύουν απαντήσεις ανοικτού τύπου, κωδικοποιώντας πρώτα και στη συνέχεια ταξινομώντας λέξεις κλειδιά για τον εντοπισμό κοινών τόπων στα κείμενα των απαντήσεων.

Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων που συλλέγονται με ερωτηματολόγιο αξιοποιεί γνωστές στατιστικές μεθόδους, όπως η περιγραφική στατιστική, η ψυχομετρική στατιστική και η επαγωγική στατιστική, οι οποίες όμως δεν είναι αντικείμενα του παρόντος μαθήματος.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ ΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Δειγματοληψία: Η διαδικασία επιλογής μέσα από έναν προκαθορισμένο γενικό πληθυσμό των μελών ενός ερευνητικού δείγματος, συνήθως με σκοπό το δείγμα να αντιπροσωπεύει με ακρίβεια τον πληθυσμό αυτό.

Τεχνικές δειγματοληψίας

Στόχος: Ποιο πρέπει να είναι το μέγεθος του δείγματος και ο τρόπος δειγματοληψίας (π.χ. τυχαία, στρωματοποιημένη κτλ.), ώστε να μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα - συμπεράσματα ως προς τον πληθυσμό;

Στοχευόμενος πληθυσμός

Ο πληθυσμός (συνήθως πολύ μεγάλος και γεωγραφικά διασπαρμένος), ο οποίος αντιπροσωπεύεται από τον πειραματικά προσιτό πληθυσμό (συνήθως τοπικό και σχετικά μικρό).

Προσιτός Πληθυσμός

Όλα τα μέλη ενός συνόλου ατόμων, γεγονότων ή αντικειμένων, που είναι εφικτό να συμπεριληφθούν στο δείγμα μιας έρευνας.

Κανόνες

1. Για να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα από το δείγμα στον προσιτό πληθυσμό, παίρνουμε τυχαίο δείγμα του προσιτού πληθυσμού, δηλαδή ένα δείγμα στο οποίο όλα τα μέλη του προσιτού πληθυσμού έχουν ίσες και ανεξάρτητες ευκαιρίες να συμπεριληφθούν στο δείγμα.
2. Για να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα από τον προσιτό πληθυσμό στο στοχευόμενο πληθυσμό, είναι απαραίτητο να συγκεντρώσουμε στοιχεία, με τα οποία προσδιορίζουμε τον βαθμό ομοιότητας μεταξύ των δύο πληθυσμών, σε σχέση με μεταβλητές που είναι ιδιαίτερα σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας.
3. Αν ο προσιτός πληθυσμός είναι πολύ μεγάλος, θα χρειαστεί να βρεθεί τρόπος να αναγνωριστούν όλα τα μέλη του. Συνήθως, στην περίπτωση αυτή ερευνητές προστρέχουν σε δημοσιευμένες λίστες που ονομάζονται δειγματοληπτικό πλαίσιο, και παίρνουν από αυτό ένα τυχαίο δείγμα.

Κριτήρια αξιολόγησης ενός δείγματος

1. Σαφής περιγραφή του πληθυσμού, σε σχέση με τον οποίο θα γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας.
2. Η διαδικασία δειγματοληψίας πρέπει να προδιαγραφεί με αρκετή λεπτομέρεια, ώστε ένας άλλος ερευνητής να μπορέσει να την επαναλάβει αυτούσια. Οι λεπτομέρειες πρέπει να περιλαμβάνουν κατά ελάχιστον,
(α) τον τύπο του δείγματος (απλό τυχαίο, στρωματοποιημένο, ευκαιριακό κτλ.)

- (β) το μέγεθος του δείγματος, και (γ) τη γεωγραφική περιοχή. Ανάλογα με την έρευνα, άλλα περιγραφικά στοιχεία (π.χ. φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, κοινωνικοοικονομική κατάσταση) πρέπει επίσης να αναφερθούν.
3. Το **δειγματοληπτικό πλαίσιο**, δηλαδή κατάλογος, ευρετήρια, ή άλλα αρχεία πληθυσμιακά, από το οποίο επιλέχθηκε το δείγμα, πρέπει να αναφερθεί.
4. Πρέπει να αναφερθεί το **ποσοστό συμμετοχής**, που είναι το % του δείγματος που συμμετείχε σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό σε όλες τις διαδικασίες της έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Οδηγίες για το Σχεδιασμό ερωτηματολογίου

1. Περιορίσε όσο μπορείς την έκτασή του (να είναι όσο γίνεται σύντομο).
2. Μην χρησιμοποιείς τεχνικούς όρους, γλώσσα «αργκό», ή δύσκολους όρους που ίσως να μη γίνουν κατανοητοί.
3. Απόφυγε να χρησιμοποιείς τη λέξη «ερωτηματολόγιο». Πολλοί είναι προκατειλημμένοι αρνητικά με τη λέξη αυτή.
4. Φτιάξε το ερωτηματολόγιο όσο ελκυστικό γίνεται, χρησιμοποιώντας ωραίο χαρτί και ωραία εκτύπωση.
5. Οργάνωσε τις ερωτήσεις κατάλληλα, ώστε να είναι σαφείς και ευανάγνωστες.
6. Αρίθμησε τις ερωτήσεις και τις σελίδες του ερωτηματολογίου.
7. Περίλαβε το όνομα και τη διεύθυνση του αρμόδιου στον οποίο θα σταλεί το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο.
8. Συμπεριέλαβε συνοπτικές και σαφείς οδηγίες, εκτυπωμένες έντονα με μικρά γράμματα (λέξεις που έχουν γραφτεί με κεφαλαία γράμματα είναι δυσανάγνωστες).
9. Οργάνωσε το ερωτηματολόγιο με μια λογική ακολουθία. Για παράδειγμα, ομαδοποίησε ερωτήσεις συναφούς περιεχομένου ή εκείνες τις απαντήσεις που αναμένεται να είναι περίπου όμοιες.
10. Όταν αλλάζεις θέμα, χρησιμοποιήσε μια πρόταση μετάβασης (από το ένα θέμα στο άλλο) για να βοηθηθούν αυτοί που το απαντούν να αλλάξουν τη σκέψη τους.
11. Ξεκίνα με απλές, ενδιαφέρουσες ερωτήσεις που είναι και αβλαβείς.
12. Βάλε προς το τέλος του ερωτηματολογίου ερωτήσεις που είναι δύσκολες ή ευαίσθητες.
13. Μην βάζεις ερωτήσεις που είναι πολύ σημαντικές προς το τέλος ενός μεγάλου ερωτηματολογίου.
14. Για κάθε ενότητα ερωτήσεων κάνε αναφορά σε κάποιο σκεπτικό, ώστε να γίνει κατανοητή η σχέση που έχει η ενότητα με το σκοπό της μελέτης-έρευνας.
15. Όπου οι ερωτήσεις είναι δύσκολες και μπορεί να μη γίνουν εύκολα κατανοητές, χρησιμοποίησε παραδείγματα τυχόν απαντήσεων.
16. Απόφυγε λέξεις όπως «συνήθως», «διάφορες», «μερικές», «ως επί το πλείστον» που δεν δίνουν σαφές νόημα.
17. Κάθε ερώτηση πρέπει να διατυπώνεται στην απλούστερη μορφή της.
18. Μην διατυπώνεις ερωτήσεις αρνητικά γιατί υπάρχει κίνδυνος να παρανοηθούν. Υπάρχει η τάση να παραβλέπεται η αρνητική λέξη, και να δίνονται απαντήσεις ακριβώς αντίθετες από την πραγματική άποψη που έχει ο απαντών.

19. Απόφυγε ερωτήσεις τύπου δίκαννου, που υποχρεώνουν κάποιον να απαντήσει σε δύο ξεχωριστά θέματα με μια μόνο απάντηση.
20. Όταν πρέπει μια γενική ερώτηση να απαντηθεί μαζί με μια πιο συγκεκριμένη ερώτηση, τότε ρώτησε πρώτα τη γενική. Όταν η συγκεκριμένη ερώτηση ερωτηθεί πρώτη, τότε τείνει να περιορίζει χωρίς λόγο την εστίαση στη γενική ερώτηση που ακολουθεί.
21. Απόφυγε ερωτήσεις που καθοδηγούν ή επηρεάζουν προς μια προαποφασισμένη απάντηση. Αν δοθεί κάποια νύξη ως προς τον τύπο της απάντησης που είναι επιθυμητή, τότε υπάρχει η τάση να δίνεται αυτή η απάντηση αυτόματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Λάθη που συνήθως γίνονται σε έρευνες που χρησιμοποιούν ερωτηματολόγιο

Γενικά:

Ο ερευνητής:

1. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που δε σχετίζονται σαφώς με τους στόχους της έρευνας.
2. Δεν εκτελεί μια πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου πριν το εφαρμόσει κανονικά, ώστε να μπορέσει να διορθώσει προβληματικές διατυπώσεις και άλλα τυχόν λάθη.
3. Χρησιμοποιεί γλώσσα που δεν είναι κατανοητή από αυτούς που το συμπληρώνουν.
4. Ρωτά πράγματα που ο απαντών δεν είναι σε θέση να απαντήσει.
5. Δεν εξασφαλίζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα:

Ο ερευνητής:

1. Γράφει συνοδευτική επιστολή που δεν πείθει.
2. Ρωτάει πάρα πολλές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τον χρόνο που του διαθέτει ο απαντών.
3. Παραβλέπει λεπτομέρειες που σχετίζονται με το σχήμα, τη γραμματική και ορθογραφία, και την εκτύπωση, με αποτέλεσμα να δημιουργεί αρνητική εντύπωση σε αυτόν που απευθύνεται.
4. Δεν επανέρχεται σε όσους δεν αποστέλλουν το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο, ώστε να αυξήσει το σύνολο των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.
5. Δοκίμασε το ερωτηματολόγιο με ένα δείγμα ανεξάρτητων προς την έρευνα ατόμων, για να επιβεβαιώσει ότι δεν υπάρχουν ερωτήσεις που επηρεάζουν και οδηγούν σε επιθυμητές απαντήσεις.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Γλωσσάριο

Αθροιστική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση που ολοκληρώνει τις φάσεις αξιολόγησης (ex-ante, διαμορφωτική) κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης (διαμόρφωσης) ενός προγράμματος σπουδών ή κατάρτισης.

«Ανατροφοδοτική» αξιολόγηση της μάθησης. Είναι η πρόχειρη διαγνωστική αξιολόγηση που εφαρμόζει ο διδάσκων σε τακτά χρονικά διαστήματα στη διάρκεια του διδακτικού έτους (ή εξαμήνου), με σκοπό να βελτιώνει σταδιακά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.

Ανίχνευση Αναγκών. Είναι η διαδικασία με την οποία εντοπίζεται ενδεχόμενη ασυμφωνία μεταξύ μιας υπάρχουσας κατάστασης και της επιθυμητής, σε σχέση με ανάγκες εκπαίδευσης ή κατάρτισης προσωπικού.

Αντικειμενικότητα εξετάσεων. Οι εξετάσεις είναι αντικειμενικές όταν η βαθμολόγηση του τεστ γίνεται χωρίς υποκειμενικό τρόπο και η διατύπωση των θεμάτων γίνεται κατά τρόπο αντικειμενικό, ώστε να μην επίδεχεται πέραν της μιας και μοναδικής ερμηνείας.

Αξιολόγηση Απόδοσης Πολιτικής. Αξιολόγηση που αποτιμά την αξία της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το πραγματικό κόστος της. Απαντά στο ερώτημα «ποιο το όφελος για τα λεφτά που δαπανήθηκαν».

Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας Πολιτικής. Αξιολόγηση που διερευνά ουσιαστικά την εγκυρότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τεκμηριώνοντας απαντήσεις στο ερώτημα *αν η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πετυχαίνει αυτό για το οποίο έχει χαραχθεί*.

Αξιολόγηση Διαδικασίας. Αξιολόγηση που διερευνά την απόδοση οργανωτικών μεθόδων, συμπεριλαμβανομένων κανονισμών λειτουργίας και διαδικασιών, που εφαρμόζονται για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξιολόγηση Επίδοσης Πολιτικής. Η αξιολόγηση που εξετάζει ποσοτικά τις εξόδους του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό να μετρήσει τι παράγει η εκπαιδευτική πολιτική ανεξάρτητα από τους στόχους της.

Αξιολόγηση Εφαρμογής (ή προσπάθειας). Αξιολόγηση που επιχειρεί να μετρήσει την ποσότητα των εισόδων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή την πραγματική *προσπάθεια* που έκανε η κυβέρνηση για την εκπλήρωση των στόχων της παιδείας.

Αξιολόγηση Νομιμότητας. Αξιολόγηση που διενεργείται από θεσμικούς δικαστικούς φορείς αυτεπάγγελα ή ύστερα από επίσημη παραγγελία ή αγωγές, και αφορά συνήθως ζητήματα διαφάνειας, συνταγματικότητας και νομιμότητας, καθώς και άλλα ζητήματα νομικής φύσεως που επηρεάζουν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αξιολόγηση Πολιτικής. Είναι η αντικειμενική, συστηματική, εμπειρική εξέταση των επιπτώσεων που έχει η εφαρμοζόμενη πολιτική και τα σχετικά με αυτήν δημόσια προγράμματα πάνω σε αυτούς που στοχεύουν, σε σχέση με τους στόχους που πρέπει να εκπληρώσουν.

Αξιοπιστία εξετάσεων. Ένα τεστ λέμε ότι είναι πολύ **αξιόπιστο**, όταν κάθε φορά μετράει σταθερά με ακριβώς τον ίδιο τρόπο, και όταν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη βαθμολογία την επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό κάθε φορά που δίνεται το τεστ.

Αποκρισιακή Αξιολόγηση. Μία μορφή ποιοτικής αξιολόγησης, η οποία εστιάζεται στα **ενδιαφέροντα** και τους **προβληματισμούς** των μετόχων της εκπαίδευσης. Τα ενδιαφέροντα αφορούν το κάθε τι που οι μέτοχοι θεωρούν ότι τους απειλεί, ή κάθε τι που προσδοκούν να μετουσιώσουν. Οι προβληματισμοί αφορούν τις διεκδικήσεις των μετόχων.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση που διενεργείται σταδιακά κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης (ανάπτυξης) ενός προγράμματος σπουδών ή κατάρτισης.

Διασφάλιση ποιότητας. Η συστηματική περιοδική θεώρηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορέων, ώστε να διασφαλιστεί ότι εφαρμόζονται αποδεκτά πρότυπα εκπαίδευσης, σπουδών και υλικοτεχνικών υποδομών.

Δείκτης αξιολόγησης. Περιγράφει λεπτομερώς τις απαιτούμενες πληροφορίες για να απαντηθεί το ερώτημα της αξιολόγησης, σύμφωνα με το επιλεγμένο κριτήριο αξιολόγησης.

Δομική εγκυρότητα τεστ. Αφορά τη δόμηση του περιεχομένου των εξεταστικών θεμάτων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η ερώτηση να μην περιέχει διφορούμενες διατυπώσεις ούτε να προβληματίζει γλωσσικά ή συντακτικά τον εξεταζόμενο, αλλά να είναι λιτή, πλήρως κατανοητή και σαφής.

Είσοδος. Αναφέρεται γενικά στις συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας π.χ. πρόγραμμα σπουδών, διδακτικά μέσα, εγκαταστάσεις, διδάσκοντες κτλ. που συντελούν στην εκπλήρωση των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν το εκπαιδευτικό σύστημα ή ένα πρόγραμμα εξετάζονται ως συστήματα.

Έξοδος. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή γνώσεις, δεξιότητες, προσόντα. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν το εκπαιδευτικό σύστημα ή ένα πρόγραμμα εξετάζονται ως συστήματα.

Ex-ante Αξιολόγηση. Αξιολόγηση που διενεργείται πριν την έναρξη σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός έργου ή προγράμματος, με τη μορφή μελετών σκοπιμότητας, βιωσιμότητας, κόστους-ωφελιμότητας κτλ.

Ex-post Αξιολόγηση. Αξιολόγηση που διενεργείται σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα μετά την υλοποίηση ενός έργου ή προγράμματος με σκοπό να εκτιμηθεί το πραγματικό όφελος (κοινωνικό, οικονομικό, οικολογικό), συνήθως με μελέτες προστιθέμενης αξίας ή με μελέτες απασχόλησης αποφοίτων (tracer studies) αν πρόκειται για πρόγραμμα κατάρτισης.

Εγκυρότητα εξέτασης. Μετράει τον βαθμό στον οποίο η εξέταση ή κάθε ένα από τα εξεταστικά θέματα μετρούν αυτό που πρέπει να μετρήσουν. Αυτό το κριτήριο αξιολόγησης εξετάσεων λέγεται **εγκυρότητα περιεχομένου**.

Εκπαιδευτική διαφάνεια. Η πολιτική που εξασφαλίζει ελεύθερη και ανοικτή πρόσβαση όλων των πολιτών σε σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες αντανakλούν τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την ποιότητα διαχείρισης των διατιθέμενων πόρων για την παιδεία.

Εκπαιδευτική λογοδοσία (educational accountability). Η διασφάλιση ότι απολυτήρια, πτυχία, διπλώματα και πιστοποιητικά τεκμηριώνουν κάποιες επιδόσεις που επιτεύχθηκαν σε κάποιο ελάχιστο επίπεδο.

Εκπαιδευτική πολιτική. Είναι η δρομολόγηση δράσεων που αντανakλούν μια δέσμη αλληλο-συσχετιζόμε-

νων αποφάσεων που έχουν παρθεί από έναν ή περισσότερους πολιτικούς συντελεστές, σχετικά με την επιλογή εκπαιδευτικών στόχων και μέσων επίτευξής τους.

Εξωτερική αποδοτικότητα εκπαιδευτικού συστήματος. Μετράει το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την αγορά εργασίας (απορροφητικότητα αποφοίτων, «απασχολησιμότητα», αποδοχές αποφοίτων, κόστος/ όφελος, συνάφεια των σπουδών τους με το περιεχόμενο εργασίας τους, χρόνος από την αποφοίτηση μέχρι την πρώτη τους πρόσληψη, σταθερότητα απασχόλησης, κτλ.). Η εξωτερική αποδοτικότητα προφανώς αφορά τη σχέση εξόδου-αποτελέσματος στην αγορά εργασίας, διότι η έξοδος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Δηλαδή εξετάζει αν οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν (έξοδος) εξαργυρώνονται με παραγωγική απασχόληση (αποτέλεσμα) στην αγορά εργασίας.

Εσωτερική αποδοτικότητα εκπαιδευτικού συστήματος. Στην ουσία αντανακλά τη διασφάλιση της ποιότητας σε σχέση με τη λειτουργία της μονάδας (διδασκτικό προσωπικό, διοίκηση, διδακτικά μέσα, αποτελεσματικότητα μάθησης, εργαστηριακές εγκαταστάσεις, πρόγραμμα σπουδών κτλ.). Αφορά δηλαδή τη σχέση εισόδου-εξόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κλιμακούμενη, διαδραστική εκπαιδευτική πολιτική. Θεωρεί ότι οι γνώμες γύρω από ζητήματα πολιτικής εξαρτώνται κατά μεγάλο μέρος από τις αξίες που ενστερνίζονται οι «μέτοχοι» (κοινωνικοί εταίροι) και από τις σχετικές συνθήκες που στηρίζουν τις αποφάσεις. Λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον πολύπλοκο και δυναμικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η πολιτική, αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των κοινωνικών εταίρων και τις αξίες και τα «πιστεύω» τους, και μετρά προσεκτικά τη δυνατότητα εφαρμογής και συντήρησης ενός εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Κόστος-αποτελεσματικότητα. Είναι ο αλγεβρικός υπολογισμός της σχέσης μεταξύ του κόστους διαφόρων επεμβάσεων σε σχέση με την μετρηθείσα αποτελεσματικότητά τους ως προς την επίτευξη επιθυμητών στόχων.

Κριτήριο αξιολόγησης. Δίνει σαφή ένδειξη θετικού ή αρνητικού αποτελέσματος και εστιάζει την ερώτηση της αξιολόγησης στο πιο σημαντικό σημείο για την εκτίμηση της απάντησης.

Μέτοχοι (stakeholders). Μέτοχοι της εκπαίδευσης ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι όλοι, όσοι ωφελούνται ή ζημιώνονται άμεσα ή έμμεσα από τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ή του εκπαιδευτικού προγράμματος (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, τοπική αυτοδιοίκηση, φορείς απασχόλησης κτλ.).

Ορθολογική εκπαιδευτική πολιτική. Στηρίζεται σε «βέλτιστες» αποφάσεις που προκύπτουν από συγκρίσεις εναλλακτικών προτεινόμενων πολιτικών, οι οποίες προσδιορίζονται από διάφορα εκπαιδευτικά δεδομένα. Προϋποθέτει ένα σταθερό πολιτικό περιβάλλον, ξεκάθαρη συναίνεση ως προς τους στόχους, συνεχή στήριξη από τους κοινωνικούς εταίρους, επαρκείς πόρους και τοπική επάρκεια και ικανότητα εφαρμογής της πολιτικής.

Πηλίκο κόστος όφελος. Είναι η αλγεβρική σχέση μεταξύ των δαπανών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και του οφέλους του προγράμματος, όταν και οι δαπάνες και τα οφέλη υπολογίζονται με χρηματικούς όρους.

Πιστοποίηση της μάθησης. Αφορά τη συστηματική τμηματική ή συνολική μέτρηση της επίδοσης του κάθε μαθητή σε ένα μάθημα ή πρόγραμμα κατάρτισης, είτε υποκειμενικά από τον διδάσκοντα είτε με βάση πρότυπα κριτήρια επίδοσης που αφορούν εξωτερικές (εκτός σχολείου) διαδικασίες αξιολόγησης.

Ποιοτική εκπαιδευτική αξιολόγηση. Είναι η αξιολόγηση που διερευνά τη σημασία και κατανόηση του υπό

αξιολόγηση εκπαιδευτικού φαινομένου, σε σχέση με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των 'μετόχων', χρησιμοποιώντας ερευνητικά εργαλεία που δεν εστιάζονται σε ποσοτικά δεδομένα.

Ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Η ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποσοτική έρευνα, επειδή δεν προϋποθέτει ότι υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια (στόχοι) για την αποτίμηση της αξίας ενός εκπαιδευτικού φαινομένου. Η ποιοτική έρευνα γενικώς προσπαθεί να διερευνήσει ερμηνευτικά ένα φαινόμενο από τη σκοπιά όλων, όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό φαινόμενο που αξιολογείται.

Πολιτική εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αμφιλεγόμενης εγκυρότητας αξιολόγηση η οποία αποτιμά μονόπλευρα πολιτικά ζητήματα παιδείας, εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σπάνια αποσκοπεί να βελτιώσει την κυβερνητική πολιτική, αλλά επιδιώκει να την στηρίξει ή να την απορρίψει.

Σύστημα λογοδοσίας (accountability system). Πολιτικές που καθιστούν εκπαιδευτικές μονάδες, εκπαιδευτικούς και μαθητές υπεύθυνους για την επίτευξη επιδόσεων μάθησης. Συστήματα λογοδοσίας τυπικά περιλαμβάνουν προσπάθειες αξιολόγησης και κατάταξης εκπαιδευτικών μονάδων ή εκπαιδευτικών περιφερειών, με βάση τις επιδόσεις ή την πρόοδο των μαθητών. Κάποια συστήματα καθορίζουν κυρώσεις και επιβραβεύσεις με βάση τα αποτελέσματα των σχολείων.

