



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 4(2), 237 - 246  
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 4(2), 237 - 246  
Released: August 30, 2006

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



## Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

Βασίλειος Γραμματικόπουλος  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Η αξιολόγηση ως επιστημονική περιοχή έχει ζωή λίγων χρόνων. Η ανάπτυξη της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ξεκινά πρώτα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60, ενώ η καθιέρωση της έρχεται τη δεκαετία του '80 (Worthen & Sanders, 1987). Η εκπαίδευση ήταν το βασικό θεμέλιο της ανάπτυξης της αξιολόγησης, καθώς αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις Η.Π.Α. αποτέλεσαν τα αντικείμενα αξιολόγησης των πρώτων σημαντικών προσπαθειών (Δημητρόπουλος, 1998. Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). Στην παρούσα εργασία παρατίθενται ο ορισμός της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και οι βασικοί διαχωρισμοί της. Επίσης περιλαμβάνεται μία συνοπτική αναφορά της ταξινόμησης των μοντέλων αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν στη βιβλιογραφία μέχρι σήμερα, τι αντιπροσωπεύει το καθένα και τι τελικά το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα. Οι εφαρμογές της δυναμικής ανάπτυξης της αξιολόγησης καθώς και η περαιτέρω χρησιμότητα της συζητείται στο τέλος της μελέτης.

Λέξεις κλειδιά: *αξιολόγηση προγραμμάτων, θεωρητικά μοντέλα αξιολόγησης*

### Educational evaluation: Evaluation models for educational programs

Vasilios Grammatikopoulos

Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

### Abstract

Evaluation as a distinct scientific area has been appeared recently. The evaluation development has been started in the USA and the United Kingdom in the middle of sixties (60') and grew in the eighties (Worthen & Sanders, 1987). The fundamental setting of the evaluation development was education. School curricula were the first objects of the initial evaluation procedure in the USA (Dimitropoulos, 1998. Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). The definition of the educational evaluation and its fundamental distinctions were provided in the present study. Moreover, it is presented a brief description of the evaluations models developed until today, and what are their basic characteristics. Finally, the implications and the usefulness of the evaluation development were discussed.

Key words: *educational evaluation, program evaluation, evaluation models.*

### Γενική Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης απαντώνται ήδη εδώ και τρεις χιλιετίες (Dubois, 1970; Guba & Lincoln, 1983; Θεοφιλίδης, 1989; Τομπούκης, 1979). Η αξιολόγηση όμως σαν μία νέα

επιστημονική περιοχή έχει ζωή λίγων μόνων δεκαετιών (Δημητρόπουλος, 1998). Η ανάπτυξη της ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ξεκινά πρώτα στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του '60. Η συστηματική επιστημονική γνώση όμως έρχεται στη δεκαετία του '80 (Worthen & Sanders,

**Πίνακας 1.** Διαφορές μεταξύ διαμορφωτικής και ολικής αξιολόγησης (προσαρμογή από Fitzpatrick et al., 2004)

	Διαμορφωτική αξιολόγηση	Ολική αξιολόγηση
<b>Χρήση</b>	Βελτίωση της διαδικασίας	Αποφάσεις για το μέλλον της διαδικασίας
<b>Ποιος την διεξάγει</b>	Άτομα που εμπλέκονται στην εφαρμογή της διαδικασίας	Εξωτερικοί αξιολογητές που δε συμμετέχουν στη διαδικασία
<b>Βασικά χαρακτηριστικά</b>	Παροχή ανατροφοδότησης για βελτίωση της διαδικασίας	Παροχή πληροφόρησης για τη συνέχιση της διαδικασίας
<b>Εμπόδια σχεδιασμού</b>	Ποιες είναι σημαντικές πληροφορίες & πότε;	Τι είδους αποδείξεις χρειάζονται για να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις;
<b>Συλλογή δεδομένων</b>	Διαγνωστικός ρόλος	Κριτικός ρόλος
<b>Μέγεθος δείγματος</b>	Συνήθως μικρό	Συνήθως μεγάλο
<b>Ερωτήσεις που απαντώνται</b>	Τι πάει καλά; Τι χρειάζεται βελτίωση; Πως μπορεί να βελτιωθεί αυτό;	Τι αποτέλεσμα προέκυψε; Κάτω από ποιες συνθήκες; Με τι εκπαίδευση; Με τι κόστος;

1987). Ο Scriven (1967) ορίζει την αξιολόγηση ως κρίση της αξίας κάποιου πράγματος. Ο παραπάνω ορισμός περικλείεται και σε πρόσφατους ορισμούς που δόθηκαν (Stake, 2000; Stufflebeam, 2001a). Σε έναν πιο ευρύ όμως ορισμό, η αξιολόγηση ορίζεται ως η αναγνώριση, αποσαφήνιση και εφαρμογή βασικών κριτηρίων ώστε να καθοριστεί η αξιολόγηση της αξίας ενός πράγματος με βάση τα παραπάνω κριτήρια (Fitzpatrick et al., 2004).

Δύο βασικοί διαχωρισμοί της αξιολόγησης εμφανίζονται σήμερα στη βιβλιογραφία: η εσωτερική-εξωτερική αξιολόγηση και η διαμορφωτική-ολική (ή απολογιστική). Εσωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση η οποία διεξάγεται από εμπλεκόμενους στην υπό αξιολόγηση διαδικασία. Αντίθετα εξωτερική χαρακτηρίζεται η αξιολόγηση που γίνεται από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας (Scriven, 1991). Η διαμορφωτική αξιολόγηση (Scriven, 1967) πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας διαδικασίας και σκοπό έχει την παροχή πληροφοριών που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της υπό αξιολόγηση διαδικασίας. Αντίθετα η ολική αξιολόγηση (Scriven, 1967) αφορά στην παροχή πληροφοριών που μπορούν να βοηθήσουν σε κρίσεις σχετικά με την απόρριψη, υιοθέτηση, συνέχιση ή επέκταση.

Ένας εύκολος τρόπος για να ανακαλούμε τις βασικές ιδιότητες των δύο τύπων αξιολόγησης είναι να γνωρίζουμε ότι η εξωτερική-εσωτερική αξιολόγηση απαντά στο **που** (θέση του αξιολογητή εντός ή εκτός της διαδικασίας) και η διαμορφωτική-ολική στο **πότε** (χρονική στιγμή που πραγματοποιείται η αξιολόγηση, κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της διαδικασίας).

Το ερώτημα που απασχόλησε για καιρό την επιστημονική κοινότητα ήταν πώς να επιλέξει τον κατάλληλο τύπο αξιολόγησης. Πότε να προτιμηθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση και πότε η ολική; Στον Πίνακα 1 παρατίθενται ορισμένες βασικές διαφορές των δύο τύπων αξιολογήσεων που βοηθούν στην κατανόηση της διαφοροποίησης των δύο τύπων της αξιολόγησης.

Μεγαλύτερη συζήτηση προκαλεί ακόμα η επιλογή μεταξύ των δύο άλλων τύπων της αξιολόγησης της εξωτερικής και της εσωτερικής. Για πολλά χρόνια η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ήταν συνώνυμη με την εξωτερική αξιολόγηση (Nevo, 2001). Αντίθετα τα τελευταία χρόνια έχει δεχτεί κριτική προς όφελος της χρήσης της εσωτερικής αξιολόγησης. Ο Πίνακας 2 απεικονίζει ορισμένα βασικά προτερήματα των δύο τύπων, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή η παραπάνω συζήτηση.

**Πίνακας 2.** Προτερήματα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Εσωτερική αξιολόγηση	Εξωτερική αξιολόγηση
Κλίμα ευθύνης-δέσμευσης στους συμμετέχοντες για βελτίωση	Αντικειμενικότητα - αξιοπιστία
Υπάρχει γνώση των συγκεκριμένων προβλημάτων και καταστάσεων	Συγκρίσιμα αποτελέσματα
Παρέχει τη δυνατότητα συχνής εφαρμογής	Δυνατότητα προτάσεων ευρείας εμβέλειας
Αυτονομία (βελτίωση με ίδια μέσα)	Υπάρχει δυνατότητα γνώσης λειτουργίας παρόμοιων οργανισμών

**Πίνακας 3.** Συνδυασμός των τύπων αξιολόγησης

		πότε	
		Διαμορφωτική	Ολική
που	Εσωτερική	διαμορφωτική εσωτερική	ολική εσωτερική
	Εξωτερική	διαμορφωτική εξωτερική	ολική εξωτερική

Οι τέσσερις παραπάνω βασικοί τύποι αξιολόγησης μπορεί επίσης και να συνδυαστούν μεταξύ τους όπως φαίνεται στον Πίνακα 3. Οι δύο πιο συνηθισμένοι ρόλοι της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην πράξη είναι η εξωτερική ολική και η εσωτερική διαμορφωτική (Fitzpatrick et al., 2004).

Η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση δεν έγκειται συνήθως στη χρήση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά σε μια εκλεκτική προσέγγιση και πιθανόν στον συνδυασμό περισσότερων τύπων αξιολόγησης (House, 1991; Nevo, 2001; Δημητρόπουλος, 1998).

#### Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που έχει ως αντικείμενο ένα ή περισσότερα στοιχεία της εκπαίδευσης καλείται εκπαιδευτική αξιολόγηση. Πολλοί ορισμοί παρατέθηκαν για τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση στη βιβλιογραφία (Worthen & Sanders, 1973). Ο Δημητρόπουλος (1998) προσπαθώντας να συνοψίσει όλες τις τάσεις, δίνει τον εξής ορισμό: «εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (σελ. 30).

**Πίνακας 4.** Η χρήση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

#### Παραδείγματα χρήσης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

1. Κρίση ποιότητας αναλυτικών προγραμμάτων
2. Αποσαφήνιση αναγκών στη σύγχρονη εκπαίδευση
3. Αναγνώριση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου
4. Ιεράρχηση αναγκών - ορθή κατανομή κονδυλίων
5. Παρακίνηση των εκπαιδευτικών για προσωπική βελτίωση
6. Αναγνώριση των δυνατών και αδύνατων σημείων
7. Ανατροφοδότηση

Η ανάπτυξη της αξιολόγησης βασίστηκε στην εκπαίδευση καθώς οι πρώτες προσπάθειες επιστημονικής προσέγγισης είχαν σαν αντικείμενο αξιολόγησης αναλυτικά προγράμματα σπουδών στις Η.Π.Α. (Δημητρόπουλος, 1998; Fitzpatrick et al., 2004). Τα τελευ-

ταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση και σε άλλες όψεις της εκπαίδευσης, καθώς οι χρήσεις της αξιολόγησης επεκτάθηκαν. Ανάλογες ήταν και είναι επίσης και οι προσπάθειες και στη χώρα μας που περιλαμβάνουν όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαίδευσης (Λεοντίου, 1978; Πολυχρονόπουλος, 1980). Παραδείγματα σύγχρονων χρήσεων της αξιολόγησης παρατίθενται στον Πίνακα 4.

#### Θεωρητική Προσέγγιση της Αξιολόγησης

Η επαρκής επιστημονική θεωρητική υποστήριξη θεωρείται σημαντικό κριτήριο επιστημονικής υπόστασης ενός νέου πεδίου, όπως αυτού της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτόν αναπτύχθηκαν κατά την εξέλιξη της αξιολόγησης πολλά μοντέλα αξιολόγησης. Σήμερα στο χώρο της αξιολόγησης υπάρχουν πάνω από 50 διαφορετικά μοντέλα τα οποία αποτελούν το επιστημονικό υπόβαθρο της αξιολόγησης. Τα μοντέλα αυτά έχουν μεταξύ τους διαφορές, αλλά και πολλές ομοιότητες. Έτσι, ένα νέο αντικείμενο μελέτης ήταν η ταξινόμηση αυτών των μοντέλων με βάση τα χαρακτηριστικά τους, που έγινε από πολλούς επιστήμονες μέχρι τώρα (Δημητρόπουλος, 1998; Fitzpatrick et al., 2004; Stufflebeam, 2001a; Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2000; Willms, 1992). Στη διεθνή βιβλιογραφία σήμερα, η κρατούσα άποψη είναι η ταξινόμηση των μοντέλων αξιολόγησης σε πέντε βασικές κατηγορίες (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Ταξινόμηση μοντέλων αξιολόγησης

#### Μοντέλα αξιολόγησης

- 1 Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους σκοπούς
- 2 Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στη διοίκηση
- 3 Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στον καταναλωτή
- 4 Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στην αυθεντία
- 5 Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους συμμετέχοντες

Παρακάτω ακολουθεί μια προσέγγιση στις σημαντικότερες ερευνητικές προσπάθειες που καταγράφηκαν σε κάθε κατηγορία της παραπάνω ταξινόμησης. Σε κάθε κατηγορία παρουσιάζονται οι κυριότερες αξιολογήσεις που ανήκουν σε αυτή.

## Ανασκόπηση Μοντέλων Αξιολόγησης

### A. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους σκοπούς.

Το βασικό χαρακτηριστικό των αξιολογήσεων της παραπάνω κατηγορίας είναι ο καθορισμός των σκοπών και στόχων και ο προσδιορισμός του κατά πόσο αυτοί επιτεύχθηκαν. Στην κατηγορία αυτή τα σημαντικότερα μοντέλα που αναπτύχθηκαν είναι των Tyler (1942), Pronus (1971) και Hammond (1973).

Η αξιολόγηση του Tyler (1942) είναι ουσιαστικά το πρώτο δομημένο μοντέλο που παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφία. Οι θέσεις του διαμορφώθηκαν για το σκοπό μιας οκταετούς έρευνας και αφού οργανώθηκαν εξελικτικά παρουσιάζονται σήμερα ως ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο αξιολόγησης. Ο Tyler διαμόρφωσε μία διαδικασία αξιολόγησης επτά σταδίων: α) διατύπωση σκοπών και στόχων της διαδικασίας, β) ταξινόμηση των σκοπών αυτών, γ) διατύπωση των σκοπών σε μορφή συμπεριφοράς, δ) διαμόρφωση προϋποθέσεων για την εκδήλωση της συμπεριφοράς αυτής, ε) επιλογή μεθόδων διαπίστωσης της συμπεριφοράς, στ) συλλογή δεδομένων σχετικών με την επίτευξη των σκοπών και ζ) σύγκριση των αποτελεσμάτων με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η εφαρμογή της παραπάνω αξιολόγησης έγινε στην εκπαίδευση και οι μέθοδοι της αφορούσαν κυρίως αξιολόγηση της επίδοσης των ίδιων των μαθητών. Πέρα από τις όποιες αδυναμίες, η αξιολόγηση του Tyler ήταν η πρώτη ουσιαστικά τεκμηριωμένη πρόταση. Αυτός ήταν ο πρώτος που έδωσε ώθηση στον απεγκλωβισμό της αξιολόγησης από τη «μέτρηση». Την αντίληψη δηλαδή ότι η αξιολόγηση δεν είναι παρά ένα εργαλείο καταγραφής της επίδοσης του μαθητή.

Ο Pronus (1971) πρότεινε το «μοντέλο αξιολόγησης της απόκλισης» (Discrepancy Evaluation Model). Θεωρούσε την αξιολόγηση ως μία διαδικασία α) αναγνώρισης των στόχων, β) ελέγχου απόκλισης στόχων και απόδοσης και γ) χρήσης των πληροφοριών απόκλισης για βελτίωση, συνέχιση ή τερματισμό του προγράμματος. Διατύπωσε ότι ένα πρόγραμμα (εκπαιδευτικό) περνάει από τα στάδια: α) καθορισμού, β) υλοποίησης, γ) εξέλιξης και δ) αποτελέσμα-

τος. Σε αυτά πρόσθεσε και το στάδιο ανάλυσης κόστους-ωφέλειας. Χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι η αξιοποίηση διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Εφαρμόστηκε για την αξιολόγηση των σχολείων της Pennsylvania και εξακολούθει να εφαρμόζεται ακόμα και σήμερα (Fitzpatrick et al., 2004).

Ο Hammond (1973) ασχολήθηκε με την αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση. Θεώρησε ότι η διαδικασία αυτή έχει τρεις διαστάσεις: α) τη διδασκαλία, β) τους συμμετέχοντες και γ) την επιθυμητή συμπεριφορά. Η σχηματική παράσταση της αξιολόγησης του έχει σχήμα κύβου όπου τρεις πλευρές του είναι οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτές κατόπιν χωρίζονται με βάση τα ξεχωριστά περιεχόμενα της κάθε διάστασης. Η απεικόνιση αυτή δημιουργεί στις τρεις πλευρές του κύβου 90 κουτάκια, καθένα από τα οποία αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο αξιολόγησης. Η δομή του μοντέλου είναι απλή, έχει όμως δυσκολία εφαρμογής στην πράξη, καθώς σε μία μόνο αξιολόγηση πρέπει να ελεγχθούν 90 μεταβλητές.

### B. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στη διοίκηση.

Τα θεωρητικά μοντέλα της κατηγορίας αυτής χαρακτηρίζονται από το ότι θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι αλληλένδετη με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Η συγκέντρωση δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση, είναι αυτό που καθορίζει το έργο της αξιολόγησης. Δύο αξιολογήσεις παρουσιάζονται ως πιο αντιπροσωπευτικές, αυτές των Stufflebeam (1971) και Alkin (1969).

Ο Stufflebeam (1971) παρουσίασε ένα μοντέλο που σαν κύριο στόχο είχε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να πάρουν αποφάσεις προς τη σωστή κατεύθυνση. Το θεωρητικό του σχήμα CIPP (Context, Input, Process, Product) αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τη διοίκηση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τέσσερα είδη αποφάσεων (Πίνακας 6).

Τα τέσσερα στάδια αξιολόγησης είναι διαδοχικά και ακολουθούν την παραπάνω σειρά. Επίσης ο Stufflebeam (1973) πρότεινε κάθε αξιολόγηση να ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα: α) εστίαση αξιολόγησης

**Πίνακας 6.** Σχηματική παράσταση αξιολόγησης CIPP του Stufflebeam (1971)

	Αξιολόγηση	Επεξηγήσεις
C	πλαισίου (Context)	Εξυπηρετεί αποφάσεις σχεδιασμού. Καθορισμός αναγκών και συνθηκών που επικρατούν, επιλογή στόχων κλπ. Κάθε τι που βοηθάει το σχεδιασμό.
I	εισόδου (Input)	Εξυπηρετεί δομικές αποφάσεις. Καθορισμός διαφόρων επιλογών και ανάπτυξη εναλλακτικών προτάσεων.
P	διαδικασίας (Process)	Εξυπηρετεί αποφάσεις εφαρμογής. Πόσο καλά εφαρμόστηκε το πλάνο, τι απειλεί την επιτυχία, τι πρέπει να αλλάξει κλπ.
P	αποτελέσματος (Product)	Εξυπηρετεί αποφάσεις ανάδρασης. Τι αποτελέσματα επιτεύχθηκαν, τι ανάγκες εξυπηρετήθηκαν κλπ. Βασικά γίνεται η κρίση των επιτευγμάτων του προγράμματος

σης, β) συλλογή πληροφοριών, γ) οργάνωση πληροφοριών, δ) ανάλυση πληροφοριών, ε) παρουσίαση πληροφοριών και στ) διαχείριση της αξιολόγησης. Βασισμένος στα παραπάνω βήματα ο Sanders (2000) παρουσίασε έναν οδηγό για την αξιολόγηση σχολικών προγραμμάτων.

Παρεμφερές με το μοντέλο αξιολόγησης CIPP είναι και το μοντέλο UCLA του Alkin (1969). Στο θεωρητικό του σχήμα προτείνονται πέντε στάδια αξιολόγησης, που σχετίζονται με τα αντίστοιχα του Stufflebeam: α) συστήματος, β) σχεδιασμού προγράμματος, γ) εφαρμογής προγράμματος, δ) βελτίωσης προγράμματος και ε) πιστοποίησης προγράμματος. Πέρα από τις δύο παραπάνω αξιολογήσεις που παρουσιάστηκαν στην κατηγορία αυτή εμφανίστηκαν και κάποιες άλλες προτάσεις (Patton, 1986; Wholey, 1983). Όμως τελικά τα μοντέλα UCLA και κυρίως το CIPP ήταν αυτά που κυριάρχησαν στην πράξη.

#### *Γ. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στον καταναλωτή.*

Οι αξιολογήσεις αυτής της κατηγορίας αναπτύχθηκαν λόγω της αύξησης της παραγωγής εκπαιδευτικών προϊόντων (1 δισ. ο ετήσιος τζίρος στις ΗΠΑ) και της ανάγκης συλλογής πληροφοριών για αυτά (Fitzpatrick et al., 2004). Προγράμματα σπουδών, αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων, σεμινάρια επιμόρφωσης, νέες τεχνολογίες (software) είναι κάποια από τα προϊόντα αυτά. Οι «αξιολογήσεις προσανατολισμένες στον καταναλωτή» παράγουν υλικό ή παρέχουν υπηρεσίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες του πελάτη τέτοιων προϊόντων και είναι βασικά ολικές αξιολογήσεις. Τελευταία όμως οι παραγωγοί τις υιοθέτησαν και κατά τη διάρκεια παραγωγής των προϊόντων, και έτσι έχουν καταστεί επίσης εργαλεία διαμορφωτικής αξιολόγησης των προϊόντων που παράγονται (Fitzpatrick et al., 2004).

Οι αξιολογήσεις αυτού του είδους είναι συνήθως λίστες ελέγχου (check lists). Ο βασικότερος εκπρόσωπος της κατηγορίας θεωρείται ο Scriven. Αρχικά πρότεινε συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προϊόντος (Scriven, 1967). Τα κριτήρια αυτά αναφερόταν σε: επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, επίτευξη μη εκπαιδευτικών στόχων (π.χ. κοινωνικών), παράπλευρες επιδράσεις (π.χ. σε εκπαιδευτικούς, σχολικές μονάδες, φορολογούμενους κλπ.), εύρος χρησιμότητας, ηθικούς λόγους και τέλος κόστος. Ο Scriven (1974) βασισμένος στα παραπάνω δημοσίευσε μία λίστα ελέγχου εκπαιδευτικών προϊόντων. Η λίστα αυτή χρησιμο-

ποιήθηκε σε μία σειρά προϊόντων, πολλά από τα οποία στάλθηκαν ξανά για επανέλεγχο. Ο Scriven θεωρεί ότι η λίστα αφορά αναγκαίες και όχι ευκαιρίες προϋποθέσεις. Παρακάτω παρουσιάζονται περιληπτικά τα περιεχόμενα της λίστας ελέγχου (Πίνακας 7).

Άλλη αξιολόγηση της κατηγορίας αυτής είναι το σύστημα ανάλυσης προϊόντων προγραμμάτων σπουδών (Curriculum Materials Analysis System) των Morrisett και Stevens (1967), που προτείνει τις παρακάτω χρήσιμες οδηγίες για την ανάλυση των προϊόντων: περιγραφή χαρακτηριστικών, ανάλυση λογικής & στόχων, υπολογισμό προηγούμενων χρήσεων και περιεχομένου, φόρμες συνολικής κρίσης. Επίσης λίστες ελέγχου έχουν παρουσιάσει από το πανεπιστήμιο Florida State (Center for Instructional Development and Services) και το κέντρο πληροφοριών εκπαιδευτικών προϊόντων (Educational Products Information Exchange, [www.epie.org](http://www.epie.org)) που δημιουργήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1960.

#### *Δ. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στην αυθεντία*

Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η βαρύνουσα σημασία που δίνεται στην επιστημονική κρίση των αξιολογητών. Υποστηρίζεται ότι η έμφαση στη γνώση και κρίση του αξιολογητή, στην υποκειμενική του γνώμη δηλαδή και στα εσωτερικά κριτήρια στα οποία στηρίζεται, εξασφαλίζουν μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη αντικειμενικότητα. Είναι προτιμότερο να κρίνεται το σωστό υποκειμενικά, παρά το λάθος αντικειμενικά. Αντιπροσωπευτικά δείγματα αξιολογήσεων που εντάσσονται στο παρόν θεωρητικό σχήμα ανέπτυξαν οι Scriven (1972), Eisner (1979) και Borich (1977).

Ο Scriven (1972) αναφέρεται στη σημασία της ποιότητας των στόχων. Ισχυρίζεται ότι εάν οι στόχοι δεν είναι άξιοι υλοποίησης, τότε δεν έχει σημασία ο βαθμός στον οποίο αυτοί υλοποιήθηκαν. Με βάση το παραπάνω σκεπτικό προτείνει την αξιολόγηση «ερήμην των σκοπών». Η πρόταση αυτή δεν έγινε για να αντικαταστήσει τις «αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους στόχους», αλλά για να τις συμπληρώσει. Στηρίζεται στην άποψη πως η γνώση των σκοπών πολλές φορές αποπροσανατολίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίθετα η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών μπορεί και εντοπίζει απρόσμενα αποτελέσματα (ανεπιθύμητα και άσχετα με τους σκοπούς). Ο αξιολογητής δε γνωρίζει τους στόχους της διαδικασίας και έτσι οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν παραβιάζονται ώστε να επηρεάσουν την κρίση του.

**Πίνακας 7.** Περιεχόμενα λίστες ελέγχου αξιολόγησης προϊόντων (Scriven, 1974)

Ανάγκη	Κριτικές συγκρίσεις	Στατιστική σημαντικότητα
Αγορά	Μακροπρόθεσμη προοπτική	Εκπαιδευτική σημαντικότητα
Δοκιμασμένη αποτελεσματικότητα	Πιθανές συνέπειες	Ανάλυση κόστους - αποτελέσματος
Καταναλωτές	Διαδικασία χρήσης & Αιτιολόγηση	Προοπτική υποστήριξης του προϊόντος

Η προσήλωση της αξιολόγησης είναι στα πραγματικά αποτελέσματα της διαδικασίας. Έτσι εντοπίζονται απρόβλεπτες καταστάσεις και προεκτάσεις. Σύμφωνα με την παραπάνω πρόταση η αξιολόγηση ερήμην των σκοπών δε μπορεί να είναι εσωτερικής μορφής, καθώς οι συντελεστές ενός προγράμματος δεν είναι δυνατόν να αγνοούν τους στόχους του.

Ο Eisner (1979) παρουσίασε ουσιαστικά μία πρόταση που στηρίζεται πολύ λιγότερο στην εκπαιδευτική επιστήμη και περισσότερο στην κριτική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Προτείνει την ταξινόμηση των αξιολογήσεων σε τρία πρότυπα: το βιομηχανικό, το συμπεριφοριστικό και το εκφραστικό πρότυπο. Οι θεωρίες των σκοπών π.χ. συνδέονται μόνο με τα δύο πρώτα πρότυπα, ενώ ο Eisner συντάσσεται με το τρίτο. Τους στόχους του προτύπου τους ονομάζει εκφραστικούς και τους διαχωρίζει από τους διδακτικούς των δύο πρώτων προτύπων. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι είναι «αυθεντία», άρα ικανός από μόνος του να διατυπώνει κρίσεις και συμπεράσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτός είναι ο ειδικός, ο οποίος και νομιμοποιείται να διατυπώνει ελεύθερες και υποκειμενικές κρίσεις.

Η αξιολόγηση αυτή είναι εγγύτερα στην καλλιτεχνική κριτική όπου η ελευθερία κρίσεων είναι μεγαλύτερη, παρά στην επιστημονική προσέγγιση της αξιολόγησης. Το κύρος, η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία ή πειστικότητα τέτοιων κρίσεων σίγουρα αμφισβητούνται, όμως εάν θεωρηθούν συμπληρωματικές προς άλλες αξιολογήσεις, έχουν και αυτές τη χρησιμότητα τους.

Ο Borich (1977) υποστήριξε την άποψη ότι ολική κρίση μπορεί να προκύψει μόνο ως αποτέλεσμα της πλήρους κατανόησης των μερών μιας διαδικασίας. Το μοντέλο που προτείνει στηρίζεται λοιπόν στην κατάτμηση μιας διαδικασίας στα συνθετικά της μέρη και κατόπιν στην αξιολόγηση καθενός από αυτά. Συγγενεύει με πολλά άλλα μοντέλα αξιολόγησης, ιδίως με τα μοντέλα διοίκησης, όμως ο Borich δίνει εξέχουσα σημασία στην κρίση του αξιολογητή και για αυτό το λόγο περιλαμβάνεται στο παρόν κεφάλαιο.

#### *E. Αξιολογήσεις προσανατολισμένες στους συμμετέχοντες*

Τα μοντέλα αυτά αναπτύχθηκαν σε αντιδιαστολή με τις πρακτικές αξιολόγησης οι οποίες είχαν απρόσωπη δομή, και δεν υπήρχε καμία σχέση ή αλληλεπίδραση μεταξύ αξιολογητών και αξιολογούμενων. Οι αξιολογήσεις που υπήρχαν στα μέσα της δεκαετίας του εξήντα θεωρήθηκαν πολύ μηχανιστικές, τεχνοκρατικές και απρόσωπες. Τα παραπάνω φαινόμενα οδήγησαν την αξιολόγηση στην ανάπτυξη μιας τάσης πιο ανθρωποκεντρικής, πιο συμμετοχικής. Ο γενικός αυτός φιλοσοφικός προσανατολισμός είναι αυτός που αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό των «αξιολογήσεων προσανατολισμένων στους συμμετέχοντες». Τα βασικότερα σχήματα της κατηγορίας αυτής συζητούνται παρακάτω.

Το θεωρητικό μοντέλο του Stake (1975) ονομάστηκε «αξιολόγηση ανταπόκρισης» (responsive evaluation) και ήταν η εξέλιξη ενός προγενέστερου θεωρητικού σχήματος που είχε προταθεί από τον ίδιο, τη θεωρία «δύο όψεων». Όπως ο ίδιος αναφέρει (Stake, 1975), «η αξιολόγηση είναι Αξιολόγηση Ανταπόκρισης εάν προσανατολίζεται περισσότερο στις ενέργειες και δραστηριότητες του προγράμματος και λιγότερο στις προθέσεις του αξιολογητή» (σελ. 14). Μεθοδολογικά η πρόταση του είναι η εξής: Η αξιολόγηση ξεκινά από το σημείο συνεργασίας με τους πελάτες της αξιολόγησης και μετά τα βήματα που ακολουθούν είναι ο εντοπισμός του φάσματος του προγράμματος, η γενική θεώρηση των δραστηριοτήτων, ο εντοπισμός των σκοπών, η θεωρητική σύλληψη των θεμάτων, ο εντοπισμός των δεδομένων, η επιλογή παρατηρητών, κριτών και οργάνων, η παρατήρηση των συνθηκών του προγράμματος, η προετοιμασία μελετών, η επιβεβαίωση, η προετοιμασία, συγγραφή και παράδοση της έκθεσης αξιολόγησης.

Η αξιολόγησης ανταπόκριση είχε μεγάλη απήχηση στον χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και αποτέλεσε τη βάση για πολλές άλλες αξιολογήσεις πλουραλιστικής κατεύθυνσης. Η βασική κριτική που δέχτηκε ήταν κατά πόσο μπορεί μια γενική θεώρηση να αποτελεί ένα ξεχωριστό μοντέλο αξιολόγησης στην πράξη. Η θεωρία του όμως προσέφερε ώθηση προς εσωτερικές και ποιοτικές διαδικασίες αξιολόγησης.

Ο Guba (1978) ανέπτυξε ένα θεωρητικό σχήμα αξιολόγησης με τίτλο «νατουραλιστική αξιολόγηση». Η έννοια του νατουραλιστικού έγκειται στο ότι η αξιολόγηση διενεργείται μέσα στο ίδιο το περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί η υπό αξιολόγηση διαδικασία. Η συμμετοχή και η συνεργασία των συντελεστών της διαδικασίας που αξιολογείται, οι ανάγκες και αξίες τους βρίσκονται στο επίκεντρο της αξιολόγησης. Ο Guba προτείνει την εφαρμογή συγκεκριμένων κριτηρίων με βάση τα οποία κρίνεται η διαδικασία. Τα κριτήρια αυτά είναι η πειστικότητα των ερημάτων, η οποία εξασφαλίζεται με τη διασταύρωση στοιχείων, η εφαρμογή μιας αξιολόγησης σε άλλες καταστάσεις, η συνέπεια των ερημάτων, η οποία διαπιστώνεται με την αξιοποίηση μιας δεύτερης θεώρησης των ερημάτων και τέλος η ουδετερότητα της αξιολόγησης, η οποία κρίνεται με διαδικασίες επιβεβαίωσης. Όπως γίνεται αντιληπτό αποφεύγονται τα παραδοσιακά κριτήρια της αξιοπιστίας, εσωτερικού και εξωτερικού κύρους κλπ. Το θεωρητικό σχήμα του Guba προσανατολίζεται βασικά στη συνεργασία των «πελατών» και στην προσωπική αντίληψη του αξιολογητή και έχει ευρεία αποδοχή στο χώρο της ποιοτικής αξιολόγησης και έρευνας.

Οι δύο προαναφερθέντες αξιολογήσεις είναι και οι αντιπροσωπευτικότερες των αξιολογήσεων προσανατολισμένων στους συμμετέχοντες. Κάποιες άλλες συναφείς προσπάθειες ήταν η συναλλακτική αξιολό-

γηση» (transactional evaluation) του Rippey (1973), καθώς και η «διαφωτιστική αξιολόγηση» (illuminative evaluation) των Parlett και Hamilton (1976). Χαρακτηριστικό της τελευταίας είναι ότι έρχεται σε αντίθεση με τα πειραματικά μοντέλα αξιολόγησης και ενδιαφέρεται κυρίως για την περιγραφή και ερμηνεία καταστάσεων και όχι τη μέτρηση και πρόγνωση.

Επίσης την τελευταία δεκαετία κυρίως έχουν αναπτυχθεί αξιολογήσεις που είναι προσανατολισμένες στους συμμετέχοντες, καθώς το θεωρητικό τους μοντέλο είναι το πιο σύγχρονο στην επιστημονική έρευνα. Τέτοιες αξιολογήσεις θεωρούνται η συμμετοχική αξιολόγηση (participatory evaluation, Cousins & Whitmore, 1998), η επικεντρωμένη στη χρησιμότητα (utilization-focused evaluation, Patton, 1986, 1997) καθώς και η ενδυναμωτική αξιολόγηση (empowerment evaluation, Fetterman, 1994). Οι παραπάνω όμως αξιολογήσεις αναπτύσσονται και μεταλλάσσονται ακόμα. Έτσι θεωρήθηκε ότι θα ήταν αρκετά πρώιμο να γίνει πλήρης ανάλυση των διαδικασιών που τις διέπουν. Άλλωστε αυτές βρίσκονται κάτω από συνεχή έλεγχο, κριτική και αλλαγή.

### Σχόλια και Συζήτηση

Οι κατηγοριοποιήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω διαφέρουν ως προς τους σκοπούς τους βασικά, αλλά και πολλές φορές ως προς τη μεθοδολογία τους, την προσέγγισή τους, αλλά και τις διαδικασίες που υιοθετούν. Όμως παρουσιάζουν και αρκετές ομοιότητες. Έτσι αναδύεται το ερώτημα ποια είναι η πιο κατάλληλη ομάδα από την οποία θα πρέπει κάποιος να επιλέξει την αξιολόγηση που θα χρησιμοποιήσει, ώστε να έχει τα καλύτερα αποτελέσματα. Παρακάτω γίνεται μία προσπάθεια ανάπτυξης των προτερημάτων και μειονεκτημάτων των μοντέλων που παρουσιάστηκαν ώστε να καταστεί πληρέστερη η εικόνα τους.

Τα μοντέλα που είναι προσανατολισμένα στους σκοπούς έχουν σαν θεμελιώδη αρχή τον έλεγχο σκοπού - αποτελέσματος. Οι αξιολογήσεις αυτές κυριάρχησαν για πολλά χρόνια και συνέβαλαν στην υπόσταση της αξιολόγησης ως ξεχωριστού επιστημονικού πεδίου. Πολλές νέες ιδέες στην εκπαίδευση είχαν την αφετηρία τους στο έργο των παραπάνω θεωριών (π.χ. κίνηση «υπευθυνότητας/απολογισμικότητας» (accountability), «αξιολόγηση ελάχιστων δεξιοτήτων» (minimum competency testing), ή κίνηση «εξασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση») (Nevo, 2001). Οι αξιολογήσεις αυτές έχουν αποτελέσει τη βάση ουσιαστικά για την «επιστημονικοποίηση» της αξιολόγησης και ήταν αντικείμενο πολλών προσηλασθειών. Εφαρμόστηκαν στην πράξη κυρίως ως εκτιμήσεις αποτελεσματικότητας σχολικών προγραμμάτων (Metfessel & Michael, 1967; United Way of America, 1996). Από την άλλη πλευρά, έχουν εντο-

πιστεί και πολλές αδυναμίες των αξιολογήσεων προσανατολισμένων στους σκοπούς. Αυτές αφορούν στην έλλειψη ελέγχου της ποιότητας των προκαθορισμένων στόχων, στην παραμέληση του πλαισίου που διενεργείται η αξιολόγηση, στην αδυναμία ελέγχου αποτελεσμάτων που δεν έχουν προβλεφθεί, καθώς επίσης και στη γραμμική, ανελαστική προσέγγιση της αξιολόγησης. Η κριτική στάση άλλωστε του Scriven (1972) απέναντι στις αξιολογήσεις αυτές, τον οδήγησε να αναπτύξει την αξιολόγηση ερήμην σκοπών.

Τα μοντέλα προσανατολισμένα στη διοίκηση χρησιμοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικές αξιολογήσεις μεγάλης έκτασης. Η πρακτική τους εφαρμογή που συνεχίζεται μέχρι σήμερα τις έχει προσδώσει σημαντικό κύρος. Σύμφωνα με την πρακτική αυτών των μοντέλων, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μια κυκλική διαδικασία η οποία ξεκινά με την εξέταση των γενικότερων συνθηκών και καταλήγει στην εξέταση των αποτελεσμάτων του προγράμματος (Γούδας & Παπαχαρίσης, 2000). Το σημαντικότερο πλεονεκτήματά τους είναι ότι επικεντρώθηκαν στην ουσία της αξιολόγησης. Ο καθορισμός της συλλογής συγκεκριμένων και αναγκαίων πληροφοριών είναι ουσιαστικός για κάθε αξιολόγηση. Επίσης κάλυψαν και την ανάγκη της χρησιμότητας των πληροφοριών. Έδωσαν στα διοικητικά στελέχη σημαντική ώθηση, καθώς εξυπηρετούσαν άμεσα τις ανάγκες των για λήψη αποφάσεων. Τέλος υποστήριξαν την αξιολόγηση των στοιχείων ενός προγράμματος καθώς αυτά εξελίσσονται ή αλλάζουν. Εφαρμόστηκαν σε σωρεία ερευνών στην πράξη με επιτυχία (Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1971; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 2001b) Ένα μειονέκτημα αφορά στην αδυναμία τους να απαντούν σε ερωτήματα που δεν είναι σημαντικά παρά μόνο στη διοίκηση του προγράμματος που αξιολογείται. Επίσης εύκολα μπορεί να καταστεί η αξιολόγηση μη έγκυρη και αναξιόπιστη, εφόσον η διοίκηση της διαδικασίας ελέγχει και την αξιολόγηση της. Τέλος, η αξιολόγηση εξαρτάται άμεσα από την ικανότητα της διοίκησης, καθώς μη ικανά στελέχη μπορεί να οδηγήσουν σε ελλιπή αξιολόγηση. Το κυριότερο όμως πρόβλημα που ανακύπτει στις παραπάνω αξιολογήσεις είναι το μέγεθος τους. Ο κίνδυνος να διογκωθεί η αξιολόγηση σε μέγεθος ίσο με το ίδιο το πρόγραμμα είναι πολύ πιθανός. Ο καθορισμός της συλλογής των πληροφοριών θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη προσοχή καθώς εύκολα μπορεί να ξεφύγει η αξιολόγηση σε χρόνο και χρήμα και να χάσει έτσι την αποτελεσματικότητά της.

Τα δύο σημαντικότερα πλεονεκτήματα των μοντέλων προσανατολισμένων στον καταναλωτή ήταν: 1) προσέφεραν στον καταναλωτή χρήσιμες πληροφορίες που από μόνος του δεν θα είχε το χρόνο να ανακαλύψει και 2) αύξησαν τη γνώση των καταναλωτών σχετικά με τα πιο κατάλληλα κριτήρια που πρέπει να χρησιμοποιούνται στην επιλογή εκπαιδευτικών προϊόντων. Ουσιαστικά προσέφεραν μία

ασπίδα προστασίας στον καταναλωτή μόλις η αγορά των εκπαιδευτικών προϊόντων άρχισε να γιγαντώνεται. Βοήθησε επίσης τους παραγωγούς τέτοιων προϊόντων να προσαρμόζονται άμεσα στις ανάγκες της ζήτησης. Ο κύριος εμπνευστής των μοντέλων αυτών ήταν και αυτός που τα εφάρμοσε με επιτυχία σε πολλές έρευνες στην πράξη, κατορθώνοντας να εξελίξει τις αξιολογήσεις αυτές σημαντικά (Scriven, 1986; Scriven, 1994; Scriven, 1996; Scriven, 1997). Τα μειονεκτήματα τους έχουν να κάνουν με την αύξηση του κόστους των προϊόντων, καθώς οι λεπτομερείς και συχνοί επανέλεγχοι αυξάνουν το κόστος, που φυσικά περνάει στον καταναλωτή. Επίσης περιορίζονται οι τοπικές προσπάθειες ανάπτυξης εκπαιδευτικών προϊόντων, με συνέπεια την όλο αυξανόμενη εξάρτηση από κεντρικούς παραγωγούς προϊόντων.

Η απήχηση των «μοντέλων προσανατολισμένων στην αυθεντία» είχαν σημαντική απήχηση ιδιαίτερα στην εκπαίδευση. Η βοήθεια τους στην διεύρυνση της αξιολόγησης πέρα από τη μέτρηση της απόδοσης ή την αξιολόγηση των στόχων, ήταν πολύ σημαντική. Εφαρμόστηκαν στην πράξη σε μεγάλη έκταση (πιστοποιήσεις προγραμμάτων και ιδρυμάτων, αξιολόγηση διαδικασιών και υπηρεσιών) κυρίως στις ΗΠΑ, ίσως γιατί εκεί η γνώμη της «αυθεντίας» αμφισβητείται λιγότερο από ότι σε άλλες κοινωνίες (Floden, 1980; Kells & Robertson, 1980; National Study of School Evaluation, 1978). Πέρα από τα πλεονεκτήματα όμως έχουν και αδυναμίες. Δεν υπάρχει σαφής μεθοδολογική δομή, ώστε να είναι ξεκάθαρη η πρακτική εφαρμογή τους. Δεν αποσαφηνίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι αξιολογητές θα κρίνουν, ούτε παρέχονται πληροφορίες για το πώς θα διαπιστωθούν οι επιδράσεις μιας διαδικασίας (ιδιαίτερα όταν πρόκειται για εκπαιδευτική). Ο προσανατολισμός των «αξιολογή-

σεων προσανατολισμένων στην αυθεντία» σε ποιοτικές προσεγγίσεις, οι οποίες δεν είναι τόσο δομημένες μεθοδολογικά έδωσαν δικαίωμα για κριτική. Ο άξονας αυτής της κριτικής είναι η έλλειψη κύρους και αξιοπιστίας, καθώς και η κακή χρήση και εφαρμογή τους, λόγω ελλιπούς μεθοδολογικής κάλυψης.

Τα μοντέλα αξιολόγησης τα οποία έχουν προσανατολισμό στους συμμετέχοντες, χαρακτηρίζονται από την έμφαση στο ανθρώπινο στοιχείο και στις ανάγκες των ατόμων ή ομάδων ατόμων. Η προσωπική παρατήρηση, η ποιοτική μέθοδος και η πληθότητα των πληροφοριών είναι επίσης κοινά χαρακτηριστικά τους, έτσι όπως εφαρμόστηκαν και στην πράξη (Fetterman, 1994; Patton, 1994). Η κριτική που δέχονται έχει σαν βάση την υποκειμενικότητα στην οποία οδηγείται ένας αξιολογητής με απεριόριστες ελευθερίες. Επίσης η εκτεταμένη εφαρμογή των ποιοτικών μεθόδων και της παρατήρησης θεωρούνται ως μεθοδολογική αδυναμία. Τέλος το κόστος τέτοιων προσεγγίσεων είναι πάρα πολύ υψηλό εάν πρόκειται για μεγάλης έκτασης αξιολογήσεις, ενώ επίσης υπάρχει αδυναμία στη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Οι πάρα πολλές νέες έννοιες που παρουσιάστηκαν παραπάνω πιθανώς να έχουν δημιουργήσει σύγχυση και δυσκολία στην πλήρη κατανόηση της κατηγοριοποίησης των μοντέλων αξιολόγησης. Στον Πίνακα 8 παρατίθενται συνοπτικά ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των πέντε κατηγοριοποιήσεων, με την ελπίδα ότι θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των προαναφερθέντων. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται για κάθε διαφορετικό σχήμα είναι: ο σκοπός, τα χαρακτηριστικά τους, οι χρήσεις τους, καθώς και στο που αναφέρονται τα κριτήρια του κάθε σχήματος

**Πίνακας 8.** Συγκριτική παρουσίαση των μοντέλων αξιολόγησης

Σχήματα ...	Σκοπών	Διοίκησης	Καταναλωτή	Αυθεντίας	Συμμετεχόντων
<b>Σκοπός</b>	Καθορισμός εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι	Πληροφορίες για λήψη αποφάσεων	Πληροφορίες στον καταναλωτή για προϊόντα	Παροχή επαγγελματικών κρίσεων ποιότητας έργων	Κατανόηση και απεικόνιση πολυπλοκότητας. Απαιτήσεις για πληροφορίες από το κοινό
<b>Χαρακτηριστικά</b>	Καθορισμός μετρήσιμων στόχων. Αντικειμενικά όργανα	Αξιολόγηση όλων των επιπέδων του προγράμματος	Χρήση λιστών ελέγχου. Έλεγχος προϊόντων	Κρίσεις βασιζόμενες σε προσωπική γνώση & εμπειρία	Εξυπηρέτηση πολλών αληθειών. Εκπαίδευση χρηστών
<b>Χρήσεις</b>	Ανάπτυξη προγραμμάτων. Παρακολούθηση αλλαγών.	Ανάπτυξη προγραμμάτων. Σχεδιασμός προγραμμάτων. Υπευθυνότητα	Αναφορές καταναλωτών. Ανάπτυξη προϊόντων	Επικύρωση. Επιλογή πάνελ αυθεντίας. Κριτική	Εξέταση καινοτομιών
<b>Κριτήρια</b>	Μετρησιμότητα στόχων Αξιοπιστία & εγκυρότητα μετρήσεων	Χρησιμότητα, επιτευξιμότητα Ορθότητα Πληρότητα	Ελευθερία προκαταλήψεων. Πληρότητα. Αποδείξεις αναγκών. Απαιτήσεις για αποτελεσματικότητα	Χρήση αναγνωρισμένων στα-νταρντ. Προσόντα ειδικών	Αξιοπιστία Κρίση Επαλήθευση Επιβεβαίωση



## Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η χρησιμότητα των πολλών αξιολογήσεων που αναπτύχθηκαν εντοπίζεται στην παροχή δυνατότητας επιλογής της καταλληλότερης διαδικασίας για κάθε περίπτωση. Έτσι όλες έχουν κάτι να προσφέρουν κυρίως σε πρακτικό επίπεδο. Η επιλογή του όρου «μοντέλου αξιολόγησης» που χρησιμοποιήθηκε στο παρόν κείμενο αντιπροσωπεύει την ουσιαστική και σοβαρή προσπάθεια των ερευνητών του χώρου στη διαμόρφωση μιας ξεχωριστής επιστημονικής πρότασης.

Πιστεύεται ότι ο σχεδιασμός της κάθε αξιολόγησης θα πρέπει να δομείται με βάση τα σύγχρονα ρεύμα-

τα που αναπτύσσονται στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από σημαντική, όμως δεν πρέπει να ταυτίζεται με μηχανισμό ανακάλυψης αδυναμιών και απόδοσης ευθυνών. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση πρέπει να προσεγγίζεται ολόπλευρα και να χρησιμοποιείται για την προαγωγή της παιδείας γενικότερα.

Στο μέλλον είναι δυνατόν να εξεταστούν και άλλες ταξινομήσεις που απαντώνται στην βιβλιογραφία δεν έχουν όμως μεγάλη απήχηση καθώς είναι πολύ πρόσφατες και δεν έχουν ακόμα διαμορφώσει ξεκάθαρο επιστημονικό υπόβαθρο. Η προσεκτική όμως παρακολούθηση τους στην διεθνή βιβλιογραφία ίσως δώσει το έναυσμα για περαιτέρω εξέταση.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η αξιολόγηση στο χώρο της φυσικής αγωγής μπορεί και πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο. Τα διάφορα μοντέλα φυσικής αγωγής που υπάρχουν στη βιβλιογραφία (π.χ. κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης, αθλητικής εκπαίδευσης κλπ.) μπορούν να κριθούν μόνο στη βάση ενός συστήματος αξιολόγησης που θα λαμβάνει υπόψη του τις σύγχρονες τάσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι αυξανόμενες απαιτήσεις στην εκπαίδευση για την εφαρμογή κατάλληλων και αποτελεσματικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο μέσα από την πλήρη γνώση των υφιστάμενων τάσεων αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η παρούσα μελέτη ελπίζει να συμβάλει στο τόσο σημαντικό αυτό κομμάτι της φυσικής αγωγής, μέσα από μια όσο το δυνατόν πιο ενημερωμένη ανασκόπηση των κυριότερων τάσεων στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Τα τελευταία χρόνια εμφανίστηκαν στην εκπαίδευση διάφορα προγράμματα που αφορούσαν την ποιότητα ζωής (ΣΕΠΠΕ, προγράμματα αγωγής υγείας κλπ.), όμως συστηματικές διαδικασίες αξιολόγησης δεν χρησιμοποιήθηκαν. Εξαιρεση αποτελεί το πρόγραμμα Ολυμπιακής παιδείας που από την πρώτη χρονιά εφαρμογής του είχε ενσωματώσει διαδικασίες αξιολόγησης ([www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr)). Μάλιστα η διαδικασία αξιολόγησης που εφαρμόστηκε ήταν μία εντελώς νέα μεθοδολογία αξιολόγησης που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην πράξη (Grammatikopoulos, Koustelios, Tsigilis, & Theodorakis, 2004). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνταν κάθε χρόνο και θεωρείται ότι συνέβαλλαν στη βελτίωση του προγράμματος. Το παραπάνω παράδειγμα αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή του θέματος στην ποιότητα ζωής, μέσω της βελτίωσης των προγραμμάτων αγωγής υγείας που εφαρμόζονται μετά από την εφαρμογή έγκυρων και κατάλληλων διαδικασιών αξιολόγησης.

### Βιβλιογραφία

- Alkin, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. *Comment*, 2, 2-7.
- Borich, G.D. (1977). Program evaluation: New concepts, new methods. *Focus on Exceptional Children*, 9, 1-16.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. In E. Whitmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation. New Directions for Evaluation*, No 80 (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Γούδας, Μ., & Παπαχαρίσης, Β. (2000). Αναζητώντας τον ρόλο των τμημάτων επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού στην ανώτατη εκπαίδευση: Αξιολόγηση και ποιοτικός έλεγχος των υπηρεσιών τους. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 2, 161-176.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn and Bacon.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: McMillan.
- Fetterman, D.M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 13, 171-172.
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Floden, R. E. (1980). Flexner, accreditation and evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20, 35-46.
- Grammatikopoulos, V., Koustelios, A., Tsigilis, N., & Theodorakis, Y. (2004). Applying dynamic evaluation approach in education. *Studies in*

- Educational Evaluation*, 30, 255-263.
- Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1983). *Effective evaluation*. Washington: Jossey-Bass.
- Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In: B. Worthen, και J. Sanders (Eds), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 123-134). Ohio, OH: Jones.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-22.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1989). Μετα-Αξιολόγηση της Αξιολόγησης Προγραμμάτων. *Νέα Παιδεία*, 49, 53-61.
- Kells, H. R., & Robertson, M. (1980). Post-secondary accreditation: A current bibliography. *North Central Association Quarterly*, 54, 411-426.
- Metfessel, N., & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 931-943.
- Morrisett, I. & Stevens, W.W. (1967). *Steps in curriculum analysis outline*. Boulder, CO: University of Colorado, Social Science Education Consortium.
- National Study of School Evaluation (1978). *Evaluative criteria*. Arlington, VA: Author.
- Λεοντίου, Ν. (1978). Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: Μία επιτακτική ανάγκη. *Νέα Παιδεία*, 4, 18-22.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). Ένα πρότυπο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας. *Νέα Παιδεία*, 13, 41-50.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination. A new approach to the study of innovative programs. In: G.V. Glass (Ed), *Evaluation studies annual review*, vol. 1 (pp. 89-99). Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization-focused evaluation*, 2<sup>nd</sup> ed. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation Practice*, 15, 311-320.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Rippey, R. (1973). *Studies in transactional evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4<sup>th</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1* (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-7.
- Scriven, M.S. (1974). Standards for the evaluation of educational programs and products. In G.D. Borich (Ed), *Evaluating educational programs and products* (pp. 22-32). Engelwood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Scriven, M.S. (1986). New frontiers of evaluation. *Evaluation Practice*, 7, 7-44.
- Scriven, M.S. (1994). The final synthesis. *Evaluation Practice*, 15, 367-382.
- Scriven, M.S. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *Evaluation Practice*, 17, 151-162.
- Scriven, M.S. (1997). Empowerment evaluation examined. *Evaluation Practice*, 18(2), 165-175.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion, dialogue, and deliberation*. *New Directions for Evaluation No. 85* (pp. 97-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5, 19-25.
- Stufflebeam, D.L. (1973). Experts from "Evaluation as enlightenment for decision making." In B.R. Worthen & J.R. Sanders (Eds.), *Educational Evaluation: Theory and Practice* (pp. 176-198). Belmont, CA: Wadsworth.
- Stufflebeam, D.L. (2000). Lessons in contracting for evaluations. *American Journal of Evaluation*, 21, 293-314.
- Stufflebeam, D.L. (2001a). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*, 22, 71-79.
- Stufflebeam, D.L. (2001b). *Evaluation Models*. *New Directions for Evaluation*, No 89. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models* (Rev. ed.). Boston: Kluwer.
- Τσιμπούκης, Κ. (1979). *Η Μέτρηση και η Αξιολόγηση στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Ορόσημο.
- Tyler, R.W. (1942). General statements on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 492-501.
- United Way of America. (1996). *Measuring program outcomes*. Alexandria, VA: United Way of America.
- Wholey, J.S. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little, Brown.
- Willms, D. J. (1992). *Monitoring school performance: A guide for educators*. London: The Falmer Press.
- Worthen B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.
- Worthen, B.R., & Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio, OH: Jones.

