

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ

4η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Γ'ΚΠΣ, Ε.Π.Ε.Α.ΕΚ. ΙΙ, Άξονας 2, Μέτρο 2.5, Ενέργεια 2.5.1, Πράξη 2.5.1 α «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ.»,

Έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ε.Κ.Τ. (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

ΠΑΡΑΓΩΓΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ: Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλλις

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Αλέξης Κόκκος, Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ:

Καλλιόπη Δημητρούλη, Αιμιλία Γιαννοπούλου

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Μαρία Ντόβα

ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Ειρήνη Ζαννή

Η επικαιροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού πραγματοποιήθηκε από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» της πράξης «Ο Σχεδιασμός και η Υλοποίηση Προγραμμάτων εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών και Στελεχών Δια Βίου Μάθησης», πράξη συγχρηματοδοτούμενη από το ΕΚΤ (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους

ΠΑΡΑΓΩΓΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ: Άννα Τσιμπουκλή, Νίκη Φίλλις

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Θανάσης Καραλής

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ: Καλλιόπη Δημητρούλη

ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Εριέττα Τζοβάρια

ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Δημήτριος Χαριλάου

ISBN: 978-960-98697-4-4

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων
Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης
Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)
Διεύθυνση: Αχαρνών 417, Τ.Κ. 11143, Αθήνα
Τηλ.: 213 131 1675 | Fax : 210 2530541
E-mail: ekesap@ideke.edu.gr
www.ideke.edu.gr

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ
ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

4ης Διδακτικής Ενότητας

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.1: Γιατί Αξιολογούμε.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.2: Το Αντικείμενο της Αξιολόγησης (Τι αξιολογούμε).....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.3: Τεχνικές και Μέσα Αξιολόγησης (Πώς Αξιολογούμε)	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.4: Πότε Αξιολογούμε	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.5: Η σημασία της διαρκούς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή ενηλίκων και του εκπαιδευτικού του έργου	32
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	36
Σημεία – Κλειδιά της Ενότητας.....	37
ΣΥΝΟΨΗ	37
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	38
ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ	40
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	42

4

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Πριν ξεκινήσετε τη μελέτη σας, αναλογιστείτε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που επιλέξατε στην αρχή της προηγούμενης διδακτικής ενότητας (στη Δραστηριότητα 2). Κάντε μία πρώτη προσπάθεια να καταγράψετε τι χρειάζεται να αξιολογήσετε σχετικά με αυτό, αλλά και πώς θα το αξιολογήσετε. Στις σελίδες που ακολουθούν θα μελετήσετε στοιχεία που θα σας βοηθήσουν να συνθέσετε αργότερα μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη Δραστηριότητα αυτή.

Εισαγωγή

Σκοπός

Σκοπός της τέταρτης διδακτικής ενότητας είναι να μελετηθούν οι λόγοι για τους οποίους χρειάζεται να αξιολογούμε (**γιατί;**) και οι τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν (**πώς;**), προκειμένου να αξιολογήσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, την επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων του αλλά και στοιχεία, όπως το έργο του εκπαιδευτή, το εκπαιδευτικό υλικό, τις υποδομές κτλ (**τι;**). Έμφαση θα δοθεί στο **πότε** (σε ποιες φάσεις του προγράμματος) μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, καθώς και στη σημασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή για την επιτυχημένη εφαρμογή του ρόλου του και τη διαρκή αυτοβελτίωσή του.

Λέξεις – Κλειδιά:

- Αξιολόγηση
- Άξονας Αξιολόγησης
- Μοντέλο Αξιολόγησης
- Διαγνωστική Αξιολόγηση
- Διαμορφωτική Αξιολόγηση
- Απολογιστική Αξιολόγηση
- Κέντρα Ανάπτυξης
- Αξιολόγηση 360°
- Αυτοαξιολόγηση



ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στη τρίτη διδακτική ενότητα ασχοληθήκαμε με τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων, τη δόμηση του περιεχομένου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και την ανάλυση των εκπαιδευτικών τεχνικών και των μέσων που θα επιλεγθούν γι' αυτό. Τώρα, θα εστιάσουμε σε ένα σημαντικό ζήτημα που χρειάζεται να απασχολήσει όλους εκείνους που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στόχοι που έχουν σχεδιαστεί επιτεύχθηκαν με τη λήξη του προγράμματος, αλλά και αν το περιεχόμενο, όπως έχει δομηθεί, εξυπηρετεί τους στόχους αυτούς και τις ανάγκες των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα. Στην τέταρτη διδακτική ενότητα θα διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους είναι σημαντικό να αξιολογείται ένα εκπαιδευτικό γεγονός και οι συντελεστές του. Επιπρόσθετα, θα εξεταστούν όλες εκείνες οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης.

Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί ως η διεργασία εκείνη κατά την οποία διερευνάται η «αξία» ενός εκπαιδευτικού αντικειμένου και συλλέγονται πληροφορίες με βάση τις οποίες θα παρθούν σημαντικές αποφάσεις αναφορικά με το συνολικότερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Bramley, 2003: 6). Η Αξιολόγηση έχει ακόμα οριστεί ως μία διαδικασία σύγκρισης: συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το στόχο, την αρχική κατάσταση με την τελική. «Αξιολογούμε» σημαίνει κάνουμε μία εκτίμηση, στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια. (Nogé & Pivetau, 1999: 132). Η έννοια της αξιολόγησης έχει συσχετιστεί και με άλλες έννοιες ή και διαδικασίες, όπως, για παράδειγμα, «εκτίμηση», «μέτρηση», «βαθμολόγηση», «εξέταση», «τεστ», «δοκιμασία». Ωστόσο, όλα αυτά είναι επιμέρους διαστάσεις που εμπίπτουν στο πεδίο των διερευνήσεων αναφορικά με την αξιολόγηση (Μαυρογιώργος, 2006: 277).

Στη σχετική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνονται πολλές σχηματικές ταξινομήσεις των διάφορων τύπων και μορφών αξιολόγησης, που συνδέονται με τον προγραμματισμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού έργου. Η πιο διαδεδομένη από αυτές τις *ταξινομήσεις* έχει προταθεί από τον Bloom (1971) και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνει τους ακόλουθους τρεις τύπους αξιολόγησης.

Τρόποι αξιολόγησης κατά τον Bloom (1971):

- α)** Την αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση (πριν...)
 - β)** Την ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση (κατά...)
 - γ)** Την τελική ή συνολική ή απολογιστική αξιολόγηση (μετά...)¹
- (Μαυρογιώργος, 2006: 278).

Τα *μοντέλα*² αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχουν προταθεί κατά καιρούς ποικίλλουν και καθένα από αυτά εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς, ενώ η καταλληλότητά τους καθορίζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν. Ο Eseryel (2002: 94) θεωρεί τέσσερα³ από αυτά τα μοντέλα ως τις πιο δημοφιλείς θεωρητικές προσεγγίσεις, τονίζοντας ότι το καθένα παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το άλλο.

Το μοντέλο, ωστόσο, που φαίνεται να έχει επηρεάσει περισσότερο τους μελετητές και θεωρείται⁴ ως το πιο διαδεδομένο, είναι το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων που πρότεινε ο Kirkpatrick το 1959, (Kirkpatrick, 1998: 19-24). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, τα τέσσερα επίπεδα αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι:

- 1)** Η Ανταπόκριση (reaction)
- 2)** Η Μάθηση (learning)
- 3)** Η Συμπεριφορά (behavior)
- 4)** Τα Αποτελέσματα (results)

Κάθε ένα από αυτά τα επίπεδα αξιολογεί συγκεκριμένα θέματα, χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές αξιολόγησης και πραγματοποιείται σε διαφορετικά χρονικά στάδια (Φίλλιπς, 2006: 128).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα έχετε τη δυνατότητα να μελετήσετε σε βάθος τα διάφορα επίπεδα αξιολόγησης, καθώς και τις τεχνικές και τα μέσα που θεωρούνται καταλληλότερα για τον εντοπισμό των σχετικών πληροφοριών.

¹ Με αυτούς τους τρεις τύπους θα ασχοληθούμε πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο 4.4 αυτής της διδακτικής ενότητας.

² «Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος [...]», Βεργίδης, Καραλής, 1999:135.

³ Τα μοντέλα αυτά είναι: α) το Μοντέλο Kirkpatrick (1959), β) το CIPP Model (1987), γ) το IPO Model (1990) και δ) το TVS Model (1994).

⁴ Το Μοντέλο του Kirkpatrick αναφέρεται και προτείνεται σε ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας. Ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές είναι: **Silberman, M.**, 1998: 294, **Eitington, J., E.**, 1996: 402, **Armstrong, M.**, 1999: 531, **Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ.**, 1999: 139, κ.ά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.1

ΓΙΑΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την άποψη των Noyé & Pivetau «Η Αξιολόγηση αποτελεί οργανικό τμήμα της εκπαίδευσης, οδηγεί στη μάθηση και επιτρέπει τον έλεγχο της παιδαγωγικής διαδικασίας», (1999: 142). Αιτιολογήστε την άποψή σας.

Οι λόγοι που καθιστούν την αξιολόγηση αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να εφαρμόζεται η αξιολόγηση είναι η **βελτίωση** της εκπαιδευτικής διεργασίας και των αποτελεσμάτων της (Thorne, Mackey, 2003: 99).

Ο A. Rogers (1999: 294) θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τρεις τουλάχιστον λόγους.

- Για τη *βελτίωση της απόδοσής μας ως εκπαιδευτών*. Πρέπει να πιστεύουμε σε αυτά που κάνουμε και ότι τα κάνουμε καλά, ώστε να μπορέσουμε να τα κάνουμε καλά.

- Για το *σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων*. Για να καθορίζουμε πού βρισκόμαστε στη διδακτική – μαθησιακή διεργασία σήμερα και τι θα κάνουμε στη συνέχεια. Για να εντοπίζουμε τα υποβοηθητικά στοιχεία και τα εμπόδια και να αποφασίζουμε πώς θα τα αντιμετωπίσουμε.

- Για να *μαθαίνουμε*. Για να εκτιμούμε πόση πρόοδος έχει συντελεστεί, προς ποια κατεύθυνση και πόσο πιο πέρα μπορούμε να πάμε. Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο της μάθησης.

Οι Noyé & Pivetau (1999: 132) υποστηρίζουν ότι «αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις» και εξηγούν ότι «τα πρόσωπα που εκπαιδεύονται χρειάζεται να πληροφορηθούν για την πρόοδο που πραγματοποιούν και για τα κενά που πρέπει να συμπληρώσουν. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης και πρέπει να εμφανίζεται διαρκώς στην παιδαγωγική διαδικασία [...]. Επίσης, ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση για τρεις λόγους: *Πρώτον*, έχει ανάγκη να ξέρει αν οι στόχοι κατακτήθηκαν στο τέλος των μαθημάτων. *Δεύτερον*, χρησιμοποιεί τη συνεχή αξιολόγηση στη διάρκεια των μαθημάτων ως ρυθμιστικό μέσο. *Τρίτον*, από την αξιολόγηση συνάγει συμπεράσματα για να βελτιώσει την πρακτική του».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Μπορείτε να σκεφτείτε μερικά από τα οφέλη που αποκομίζει από τη διαδικασία της αξιολόγησης:

- α)** ο οργανισμός που παρέχει την εκπαίδευση,
- β)** ο εκπαιδευτής που διεξάγει το πρόγραμμα,
- γ)** ο εκπαιδευόμενος που συμμετέχει στο πρόγραμμα.

Εμπλουτίστε την απάντησή σας με αυτά που θα μελετήσετε αμέσως μετά.

Αν και η αξιολόγηση εμπεριέχει κόστος, τόσο σε χρόνο όσο και σε πόρους, προσφέρει πολλά και ξεκάθαρα οφέλη που αντισταθμίζουν το σχετικά κόστος. Τα οφέλη αυτά μπορούν να περιγραφούν ακολούθως:

- Βελτίωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
- Βελτίωση των εκπαιδευτών και των πρακτικών τους.
- Καλύτερη επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και κατάργηση αυτών που δεν οδηγούν σε μάθηση.
- Καλύτερος συσχετισμός της εκπαίδευσης και της αυτοανάπτυξης.
- Καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών και των οργανισμών μέσα στους οποίους διεξάγεται η εκπαίδευση.
- Καλύτερος συσχετισμός των στόχων της εκπαίδευσης και της κάλυψης των αναγκών του οργανισμού μέσα στον οποίο διεξάγεται.
- Απόδειξη της συνεισφοράς της εκπαίδευσης (Bramley, 2003: 10).

Οι λόγοι για τους οποίους εφαρμόζεται η αξιολόγηση (γιατί αξιολογούμε;) πρέπει να καθοριστούν πριν αποφασιστεί το αντικείμενο της αξιολόγησης (τι θα αξιολογηθεί;). Εάν η αλληλουχία αυτή δεν εξασφαλιστεί, η αξιολόγηση δε θα έχει συγκεκριμένους στόχους και συνεπώς θα υπάρξει κίνδυνος να συλλεχθούν πληροφορίες χωρίς ιδιαίτερη χρησιμότητα, ενώ θα ξοδευτούν άσκοπα πολύτιμος χρόνος και πόροι (Bramley, 2003: 7). Αφού αποφασιστεί το γιατί θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, τότε μπορεί να επιλεγθεί το αντικείμενο της αξιολόγησης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα έχετε την ευκαιρία να μελετήσετε όλα όσα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.2

ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΤΙ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ;)

Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διεργασίας. Μπορεί να προσανατολίζεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης ή σε ένα αρχικό της στάδιο, όπως, για παράδειγμα, το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αξιολόγηση μπορεί, επιπλέον, να ενδιαφέρει τη στρατηγική της εκπαίδευσης που τίθεται σε εφαρμογή. Επομένως, το πεδίο είναι τόσο ευρύ, ώστε πρέπει να αρχίσουμε –όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο– θέτοντας κυρίως την ερώτηση «γιατί θέλουμε να αξιολογήσουμε;» (Noyé & Pivetau, 1999: 132).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Αναλογιστείτε τους συγκεκριμένους λόγους για τους οποίους θέλετε να αξιολογήσετε το πρόγραμμα της Δραστηριότητας 1. Αφού καταγράψετε τους κυριότερους από αυτούς, προσπαθήστε να συγκεκριμενοποιήσετε το αντικείμενο της αξιολόγησης. Εμπλουτίστε την άποψή σας μελετώντας τις σελίδες που ακολουθούν.

Αφού αποφασιστούν οι λόγοι για τους οποίους θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση, χρειάζεται να σχεδιαστεί ο τρόπος με τον οποίο θα οργανωθεί και θα διεξαχθεί. Οι κυριότεροι άξονες προς τους οποίους μπορεί να προσανατολιστεί η διεργασία της αξιολόγησης είναι οι ακόλουθοι τρεις.

1) Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

- α) ο σχεδιασμός του προγράμματος,
- β) οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

2) Τα Αποτελέσματα του προγράμματος

- α) η Ανταπόκριση
- β) η Μάθηση,
- γ) η Συμπεριφορά.

3) Τον Εκπαιδευτή

- α) οι γνώσεις του,
- β) οι σχέσεις με τους εκπαιδευομένους και το μαθησιακό κλίμα.



1ος Άξονας: Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ο άξονας αυτός αφορά:

α) Το *σχεδιασμό* του προγράμματος

Εδώ εξετάζεται το πώς έχει σχεδιαστεί το συνολικό πρόγραμμα και οι επιμέρους διδακτικές του ενότητες. Ο εκπαιδευτής μπορεί να αξιολογήσει, είτε κατά την εναρκτήρια συνάντηση είτε και κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, το βαθμό επιτυχίας του σχεδιασμού του θέτοντας τα ακόλουθα ερωτήματα.

- Έχουν εντοπιστεί οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων;
- Έχει γίνει σαφής και εύστοχη διατύπωση των εκπαιδευτικών στόχων;
- Έχουν ενταχθεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους;
- Υπάρχει λογική αλληλουχία των επιμέρους διδακτικών ενοτήτων;
- Ο χρόνος είναι αρκετός για την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Προσπαθήστε να αξιολογήσετε το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού εγχειριδίου που κρατάτε στα χέρια σας. Στην προσπάθεια αυτή θα σας βοηθήσει να απαντήσετε στα παραπάνω ερωτήματα και στη συνέχεια να γράψετε μία παράγραφο που να αξιολογεί το συνολικό σχεδιασμό του.

β) Τις *τεχνικές και τα μέσα* που χρησιμοποιήθηκαν

Όπως αναφέρει και ο Μαυρογιώργος (2006: 284), οι εκπαιδευτικές τεχνικές αξιολογούνται από το βαθμό στον οποίο ενεργοποιούν τους εκπαιδευομένους, κινούν το ενδιαφέρον τους, εμπλουτίζουν τους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζουν τη γνώση, συνδέουν τις νέες γνώσεις και τις ικανότητές τους με την καθημερινή τους πράξη. Σε συνδυασμό με αυτά εξετάζεται ο βαθμός λειτουργικής αξιοποίησης των *μέσων*, όπως οι διαφάνειες, το εκπαιδευτικό βίντεο, οι φωτογραφίες, το εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά.

Κεντρικά ζητήματα που συνδέονται με την αξιολόγηση των τεχνικών και μέσων σχετίζονται με ερωτήματα, όπως:

- Αξιοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές που αναπτύσσουν την ενεργητική συμμετοχή;
- Αξιοποιείται ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, ανάλογα με:
 - τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων;
 - τους διδακτικούς στόχους;
 - τα «απρόοπτα» της μαθησιακής διεργασίας;
 - τις ιδιαιτερότητες του αντικειμένου;

- Οι εκπαιδευτικές τεχνικές χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε:
 - οι γνώσεις να παρουσιάζονται με ακρίβεια, σαφήνεια και εγκυρότητα;
 - να αναδεικνύεται το θεμελιώδες;
 - να συνδέεται η γνώση με τη χρήση της (καθημερινή, επαγγελματική κ.ά.);

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Απαντήστε στα παραπάνω ερωτήματα, έχοντας κατά νου ένα πρόσφατο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας για τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν;

2ος Άξονας: Τα Αποτελέσματα του Προγράμματος

Εδώ μπορούμε να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος βασιζόμενοι σε τρία κριτήρια.

α) Την *ανταπόκριση των εκπαιδευομένων* σε αυτό
Αξιολογούνται οι πρώτες αντιδράσεις, εντυπώσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις των εκπαιδευομένων όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μεθόδους του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Εντοπίζεται ο βαθμός ικανοποίησής τους σχετικά με το πρόγραμμα και στο κατά πόσο επιθυμούν να μεταφέρουν τη μάθηση στον εργασιακό χώρο.

β) Τη *μάθηση που επιτεύχθηκε* αναφορικά με τις νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που ανέπτυξαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκειά του
Αξιολογείται η αποκτηθείσα γνώση, η βελτίωση των ικανοτήτων και η αλλαγή των στάσεων που έχει πραγματοποιηθεί ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, η επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων που είχαν καθοριστεί.

γ) Τη *βελτίωση στη συμπεριφορά* τους μετά τη λήξη του προγράμματος
Αξιολογείται η μεταφορά και χρησιμοποίηση των νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων στο χώρο εργασίας, αλλά και οι αλλαγές που έχουν επιτευχθεί στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς τις επιδεικνύει στο εργασιακό του περιβάλλον ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσης που έχει λάβει (Φίλλιπς, 2006: 128-129) .

Ενδεικτικά ερωτήματα που προσδιορίζουν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γι' αυτόν τον άξονα είναι τα παρακάτω:

- Ποια ήταν η προσέλευση και η συμμετοχή των

εκπαιδευομένων;

- Πώς διακυμάνθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκτέλεση εργασιών, ασκήσεων, δοκιμασιών και δραστηριοτήτων;
- Σε ποιο βαθμό πέτυχαν τους στόχους που είχαμε προσδιορίσει σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων;
- Ποιες είναι οι επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους;
- Πώς θα εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν μετά το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος; (Μαυρογιώργος, 2006: 286)

3ος Άξονας: Ο Εκπαιδευτής

Ο άξονας αυτός αφορά:

α) Τις γνώσεις του εκπαιδευτή για το γνωστικό αντικείμενο αλλά και την ικανότητά του να τις μεταδίδει με σαφήνεια και πρακτικότητα. Σημαντικό είναι να αξιολογείται κατά πόσο ο εκπαιδευτής έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει ποιες από τις γνώσεις αυτές χρειάζεται πραγματικά να μεταδοθούν στα συγκεκριμένα μέλη που απαρτίζουν την εκπαιδευόμενη ομάδα. Με άλλα λόγια, αξιολογείται η ικανότητα του εκπαιδευτή να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας του και να επιλέγει αναλόγως τις γνώσεις εκείνες που χρειάζεται να μεταδώσει, ώστε να καλυφθούν οι εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι:

- Ο εκπαιδευτής γνωρίζει σε βάθος το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος;
- Έχει προετοιμαστεί κατάλληλα ως προς το διδακτικό αντικείμενο;
- Είναι σε θέση να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα των εκπαιδευομένων;
- Κάνει διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών στην εναρκτήρια συνάντηση;
- Μπορεί να κατευθύνει τους εκπαιδευομένους σε πηγές γνώσεων για περαιτέρω διερεύνηση του εκπαιδευτικού αντικειμένου;

β) Τις σχέσεις με τους εκπαιδευομένους και το γενικότερο μαθησιακό κλίμα που δημιουργεί. Εδώ αξιολογείται το κατά πόσο ο εκπαιδευτής διαμόρφωσε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν δημιουργικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας, πρωτοβουλίες και θετικά συναισθήματα, όπως εμπιστοσύνη, αλληλοσεβασμός, αλληλεγγύη κτλ.

Ενδεικτικά ερωτήματα που οδηγούν στην αξιολόγηση αυτού του κριτηρίου είναι:

- Η οργάνωση της διδακτικής ενότητας διαθέτει σαφή και αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της συμμετοχής,

της συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευομένων;

- Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται, υποστηρίζονται, εμπνέονται ώστε να συμμετέχουν ενεργά;
- Είναι σεβαστές οι διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις τους; Αξιοποιούνται για τον εμπλουτισμό της συζήτησης;
- Οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής έχουν ως αποτέλεσμα να:
 - ενισχύεται ο διάλογος;
 - οικοδομείται πνεύμα έρευνας και αναζήτησης;
 - παρακινούνται οι εκπαιδευόμενοι να κάνουν κι εκείνοι ερωτήσεις;
- Πώς αντιμετωπίζονται τα «λάθη»;
 - Εντοπίζονται τα αίτιά τους;
 - Εφαρμόζονται στρατηγικές αξιοποίησης και διδακτικής εκμετάλλευσης;
- Οι ρυθμοί μάθησης ευνοούν τη δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευομένων;
- Εκδηλώνουν οι εκπαιδευόμενοι αυθόρμητο και πραγματικό ενδιαφέρον να αναλάβουν ατομικές ή συλλογικές εργασίες;
- Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες χωρίς την άμεση καθοδήγησή μας; (Μαυρογιώργος, 2006: 285).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Σκεφτείτε έναν εκπαιδευτή από πρόγραμμα που παρακολουθήσατε πρόσφατα και τον οποίο δεν είχατε αξιολογήσει θετικά. Στη συνέχεια απαντήστε στα ακόλουθα ερωτήματα.

- 1.** Σε ποιες από τις παραπάνω ερωτήσεις του τρίτου άξονα (3.α και 3.β) θα δίνετε αρνητική απάντηση όσον αφορά τον εκπαιδευτή αυτόν;
- 2.** Ποιο «μειονέκτημα» θεωρείτε πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή: ελλείψεις όσον αφορά τις γνώσεις του ή ελλείψεις όσον αφορά την ικανότητά του να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα και δημιουργικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευόμενης ομάδας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.
- 3.** Η απάντηση που δώσατε στο παραπάνω ερώτημα 2 με ποια από τις θεωρίες μάθησης θα μπορούσε να συσχετιστεί;

Αφού αποφασιστεί **τι** θα αξιολογηθεί, το επόμενο ερώτημα, που πρέπει να απαντηθεί κατά το σχεδιασμό αξιολογικών δράσεων στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά το **πώς** θα το αξιολογήσουμε. Το ερώτημα αυτό μελετάται στη συνέχεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.3

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ)

Ο Μαυρογιώργος (2006: 288-299), συνοψίζοντας τις κυριότερες τεχνικές που κρίνονται αποτελεσματικές για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος, αναφέρει « [...] είτε πρόκειται για το πώς σχεδιάσαμε είτε/και για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούμε είτε/και για τις σχέσεις μας με τους συμμετέχοντες είτε/και για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οι κυριότερες τεχνικές που κρίνονται αποτελεσματικές στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι οι ακόλουθες έξι:

- Παρατήρηση «επεισοδίων» εκπαιδευτικής συνάντησης.
- Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης.
- Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης.
- Συνέντευξη με τους εκπαιδευόμενους.
- Ερωτηματολόγιο.
- Τεχνικές άντλησης πληροφοριών από τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων».

Οι Beardwell & Holden (1999: 351) συγκαταλέγουν στις πιο διαδεδομένες μεθόδους για τη συγκέντρωση πληροφοριών και την αξιολόγηση της εκπαίδευσης τις παρακάτω.

- Ερωτηματολόγια.
- Εξετάσεις.
- Συνεντεύξεις.
- Προσομοίωση.
- Εκθέσεις εκπαιδευτών.
- Διαδικασίες Παρατήρησης.

Οι Nougé & Rivetau (1999: 135-140), αναλύοντας τα μέσα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, αναφέρουν:

- Ερωτηματολόγια.
- Τεστ επιτυχίας.
- Τεστ απόδοσης.
- Ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.
- Μαγνητοφωνήσεις.
- Βιντεοσκοπήσεις.
- Συζητήσεις.
- Παρατήρηση.
- Ανάλυση δυσλειτουργιών.

Από τις παραπάνω βιβλιογραφικές πηγές διαφαίνεται ότι κάποιες

τεχνικές αξιολόγησης είναι κοινές και χρησιμοποιούνται ευρέως λόγω της αξιοπιστίας που θεωρείται ότι τις χαρακτηρίζει. Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι κυριότερες από τις τεχνικές αυτές.

1. Ερωτηματολόγιο ή Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Το εργαλείο αυτό παρέχει πληροφόρηση για την αξιολόγηση των σεμιναρίων που αφορά την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στο συνολικό πρόγραμμα. Το έντυπο έχει μορφή ερωτηματολογίου και συμπληρώνεται από τους εκπαιδευομένους με τη λήξη κάθε σεμιναρίου.

Το Ερωτηματολόγιο θεωρείται « [...] η πιο διαδεδομένη τεχνική συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (Μαυρογιώργος, 2006: 291). Ο Kirkpatrick (1998: 25) αναφέρει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές χρησιμοποιούν το ερωτηματολόγιο διότι αυτό αποτελεί την πιο εύκολη και αποδοτική μέθοδο για τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων σε αυτό.

Οι ερωτήσεις που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο μπορούν να καλύπτουν έναν ή περισσότερους από τους άξονες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 4.2 ανάλογα με τους στόχους που επιδιώκουμε με τη διερεύνηση που κάνουμε, τη διάρκεια του έργου που προσφέραμε, το διαθέσιμο χρόνο για αξιολόγηση κτλ. Οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με τρόπο που να οδηγούν σε περισσότερο ή λιγότερο συγκεκριμένες απαντήσεις (ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεις) (Μαυρογιώργος, 2006: 291).

Στη συνέχεια παρατίθεται ένα Παράδειγμα Ερωτηματολογίου που μπορεί να διανεμηθεί στους συμμετέχοντες κατά τη λήξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΕΝΤΥΠΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ:

Τώρα που ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα, θα θέλαμε να γνωρίζουμε την άποψή σας για αυτό. Η γνώμη σας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αξιολόγηση της ποιότητας του προγράμματος.

Θα χρειαστείτε μόνο λίγα λεπτά για να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Παρακαλούμε επιλέξτε το βαθμό για κάθε ερώτηση που αντιπροσωπεύει τις απόψεις σας (χρησιμοποιείται η κλίμακα 1-4 με **άριστα το 4**) και γράψτε δίπλα κάποια σχόλια τα οποία θα μας βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση της αξιολόγησής σας.

1. Τώρα που ολοκληρώσατε το πρόγραμμα, πώς το αξιολογείτε γενικότερα ως εκπαιδευτική εμπειρία;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις ανάγκες, προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά σας;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

3. Σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

4. Πιστεύετε ότι οι γνώσεις που αποκομίσατε και οι ικανότητες που αναπτύξατε θα χρησιμεύσουν στην αποτελεσματικότερη διεκπεραίωση των καθημερινών σας εργασιακών καθηκόντων;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

5. Πώς αξιολογείτε τη συμβολή των εκπαιδευτικών τεχνικών (είδος, ποικιλία και ρυθμό) στην εμπέδωση του περιεχομένου του προγράμματος;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

6. Παρακαλώ βαθμολογήστε τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόστηκαν με βάση την αποτελεσματικότητα που θεωρείτε ότι είχαν για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος:

- | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|
| α. Εισήγηση | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| β. Συζήτηση | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| β. Εργασία σε Ομάδες | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| γ. Παιχνίδι Ρόλων | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| δ. Πρακτική Άσκηση | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| ε. Εκπαιδευτικά Παιχνίδια | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| στ. Καταιγισμός Ιδεών | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| ζ. Βιντεοσκόπηση | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |
| η. Εκπαιδευτική ταινία | 1 | <input type="checkbox"/> | 2 | <input type="checkbox"/> | 3 | <input type="checkbox"/> | 4 | <input type="checkbox"/> |

7. Θεωρείτε ότι το περιεχόμενο του προγράμματος συνδέθηκε με την καθημερινή του χρήση στο επαγγελματικό επίπεδο;

- 1 Σχόλια:
- 2
- 3
- 4

8. Ο/η εκπαιδευτής/τρια του προγράμματος

- α. Γνώριζε σε βάθος το αντικείμενο; **1** **2** **3** **4**
- β. Δημιούργησε άνετη και καλή ατμόσφαιρα για εκπαίδευση; **1** **2** **3** **4**
- γ. Φαινόταν πραγματικά να ενδιαφέρεται για τη μάθηση των συμμετεχόντων; **1** **2** **3** **4**
- δ. Εξηγούσε το σκοπό κάθε δραστηριότητας και έδινε σαφείς οδηγίες; **1** **2** **3** **4**
- ε. Έδινε ο ίδιος ή ζητούσε από τους συμμετέχοντες χρήσιμες και εύστοχες απαντήσεις στις ερωτήσεις; **1** **2** **3** **4**
- στ. Κατηύθυνε παραγωγικές και ουσιαστικές συζητήσεις; **1** **2** **3** **4**
- ζ. Συνέδεε μεταξύ τους τις διάφορες ενότητες του προγράμματος; **1** **2** **3** **4**

9. Ποιοι στόχοι και προσδοκίες που είχατε κατά την έναρξη του προγράμματος δεν καλύφθηκαν;

.....
.....
.....
.....
.....

Άλλα γενικά σχόλια:

(π.χ. Τι ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματικό; Τι θα μπορούσε να αλλάξει;)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστούμε για την αξιολόγηση

2. Διαγνωστικά τεστ, εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Τα γραπτά τεστ γνώσεων που δίνονται στο τέλος κάθε προγράμματος λειτουργούν διαγνωστικά για τον εντοπισμό της μαθησιακής προόδου των διδασκομένων. Η πληροφόρηση που παρέχουν αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τη μάθηση που κατακτήθηκε. Επιπρόσθετα, μερικές από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, εργασία σε ομάδες) μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως υποστηρικτικό υλικό των γραπτών τεστ γνώσεων και ικανοτήτων για τον προσδιορισμό της μάθησης που πέτυχαν οι εκπαιδευόμενοι.

Όπως αναφέρει ο Kirkpatrick, η αξιολόγηση με αυτά τα μέσα δίνει πληροφόρηση όχι μόνο για τη μαθησιακή πορεία των εκπαιδευομένων αλλά και για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτή, γεγονός που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει ή να τροποποιήσει κάποιες τεχνικές και μεθόδους σε επόμενες εφαρμογές προγραμμάτων (1998: 42-43).

Στο Παράδειγμα 2 που ακολουθεί παρατίθεται ένα τεστ γνώσεων που δόθηκε σε εκπαιδευόμενους λίγο πριν από τη λήξη του προγράμματος, που είχε θέμα «Επικοινωνώντας Αποτελεσματικά με την Ομάδα». Όλες οι ερωτήσεις αφορούν έννοιες, θέματα και ενότητες που μελετήθηκαν στο πρόγραμμα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ατομικά από τον κάθε συμμετέχοντα.

«ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΝΩΣΕΩΝ

ΟΝΟΜΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

1. Ποια είναι η διαδικασία ή τα στάδια της επικοινωνίας;

.....
.....
.....
.....
.....

2. Ποια είναι τα είδη της επικοινωνίας; Ποιες υποκατηγορίες ενυπάρχουν σε κάθε είδος;

.....
.....
.....
.....
.....

3. Ποια είναι η επιρροή (σε ποσοστό) της στάσης του σώματος στην εικόνα που δημιουργείται στους γύρω μας;

.....
.....

4. Καταγράψτε τρία σημαντικά συμπεράσματα που προκύπτουν για τη γλώσσα του σώματος.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Ποια τα τέσσερα τεταρτημόρια του Μοντέλου OK;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Γιατί είναι σημαντική η θεωρία του E. Berne για τον τομέα της επικοινωνίας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Ποιες είναι οι ταινίες⁵ της συναλλακτικής ανάλυσης; Ποια χρειάζεται να αναβαθμιστεί (ώστε να υπάρχει αποτελεσματική επικοινωνία) και γιατί;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Πώς ορίζετε τις συμπληρωμένες συναλλαγές και πώς τις διασταυρωμένες συναλλαγές;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

⁵ Εδώ γίνεται αναφορά στις ταινίες του Ενήλικα, του Γονέα και του Παιδιού οι οποίες, σύμφωνα με τη θεωρία της Συναλλακτικής Ανάλυσης (Transactional Analysis), επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά.

9. Ποια είναι τα είδη της συμπεριφοράς και ποια τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους;

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Καταγράψτε τρία σημαντικά εμπόδια επικοινωνίας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Ποια τα βασικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής έκφρασης συναισθημάτων;

.....
.....
.....
.....

3. Παρατήρηση

Το εργαλείο αυτό παρέχει δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση του προγράμματος, την αποτελεσματικότητά του (αναφορικά με την απόκτηση νέων γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων) αλλά και το έργο του εκπαιδευτή. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί ανάλογα με το σκοπό για τον οποίο χρησιμοποιείται, είτε στην αίθουσα διδασκαλίας είτε στο χώρο εργασίας –μη συμμετοχική παρατήρηση με γνωστοποίηση της ιδιότητας του παρατηρητή στο άτομο του δείγματος που παρατηρείται (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 32)– ενώ χρονικά μπορεί να διεξαχθεί πριν και μετά την εκπαίδευση των συμμετεχόντων, ιδιαίτερα αν ο σκοπός της αξιολόγησης αφορά τη νεοαποκτηθείσα γνώση και τη βελτίωση της συμπεριφοράς. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (σε προεκπαιδευτικό και μετεκπαιδευτικό στάδιο) μπορεί να εντοπιστεί η οποιαδήποτε ανάπτυξη νέων γνώσεων και ικανοτήτων και η

βελτίωση όσον αφορά τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων.

Η Παρατήρηση έχει χαρακτηριστεί ως η θεμελιώδης βάση όλων των ερευνητικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες της συμπεριφοράς (Adler, A, Adler, P., στο Denzin, N.K., Lincoln, Y. S., 1994), ενώ υποστηρίζεται ότι «αποσκοπεί στη σε βάθος εξερεύνηση και στη συστηματική ανάλυση της ζωής της συγκεκριμένης μονάδας, στον προσδιορισμό των αναγκών και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών αναγκών της [...]» (Βεργίδης, Καραλής, 1999:31).

Ο M. Q. Patton (1990) υποστηρίζει ότι η άμεση, προσωπική επαφή με έναν κοινωνικό χώρο προσφέρει πολλές δυνατότητες και πλεονεκτήματα. Με την άμεση παρατήρηση ο παρατηρητής μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες. Αυτό το στοιχείο είναι πολύ ουσιαστικό στη διαμόρφωση μιας ολιστικής αντίληψης. Εξάλλου, ο παρατηρητής έχει τη δυνατότητα να εντοπίσει στοιχεία που συχνά διαφεύγουν την προσοχή των συμμετεχόντων ως αυτονόητα και δεδομένα στην καθημερινή ρουτίνα που βιώνουν. Ο παρατηρητής μπορεί να διακρίνει εκείνες τις λεπτές αλλά σημαντικές αποχρώσεις που συχνά οι συμμετέχοντες παραβλέπουν. Η θέση αυτή του επιτρέπει να πάρει πληροφορίες που, ενδεχομένως, κατά τη συνέντευξη οι άνθρωποι να είναι απρόθυμοι να δώσουν. Συνεπώς, γίνονται προσβάσιμα στοιχεία που αφορούν ευαίσθητες πτυχές και τα οποία με άλλον τρόπο δε θα ήταν διαθέσιμα.

Η Παρατήρηση θεωρείται ένα εργαλείο συλλογής στοιχείων που « [...] μπορεί να συνδυαστεί με άλλες μεθόδους και τεχνικές» (Βεργίδης & Καραλής, 1999: 32). Την ανάγκη συνδυασμού της Παρατήρησης με άλλους τύπους δεδομένων αναφέρει και η N. Κυριαζή υπογραμμίζοντας ότι «θα πρέπει να διευκρινιστεί εξ αρχής ότι πρόκειται για μέθοδο που σπανίως εφαρμόζεται μεμονωμένα, αντιθέτως χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων –π.χ. συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία– ενώ δεν αποκλείεται η συμπληρωματική χρήση της τυποποιημένης συνέντευξης και του τυποποιημένου ερωτηματολογίου, όταν χρειάζονται περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία.» (2002: 246).

Στο Παράδειγμα 3 που ακολουθεί παρουσιάζεται ένα Έντυπο Παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε για την Αξιολόγηση μιας σειράς (6 στο σύνολό τους) εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανάπτυξης Κοινωνικών Ικανοτήτων και αφορούσε την αξιολόγηση τριών διαφορετικών πτυχών. Συγκεκριμένα:

α) κατά πόσο χρησιμοποιήθηκαν ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές,

β) κατά πόσο τηρήθηκαν οι προϋποθέσεις μάθησης ενηλίκων και

γ) κατά πόσο παρακινήθηκαν οι εκπαιδευόμενοι για διαρκή μάθηση και ανάπτυξη.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3 ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Πτυχές επίδοσης προγράμματος No 1	1 Σπάνια	2 Μερικές φορές	3 Συχνά	4 Σχεδόν πάντα	0 Δεν μπορώ να σχολιάσω
ΧΡΗΣΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ					
Παιχνίδια ρόλων / προσομοιώσεις					
Ομάδες Εργασίας					
Πρακτική Άσκηση					
Μελέτη Περίπτωσης					
Ερωτήσεις – Απαντήσεις / Συζήτηση					
Καταιγισμός Ιδεών					
Άλλη Τεχνική					
ΤΗΡΗΣΗ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ					
Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διατυπώνονται με σαφήνεια.					
Λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων					
Παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής των νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στην πράξη					
Αξιοποιούνται οι γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευομένων					
Επικρατούν αμφίδρομες σχέσεις εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων					
Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης και κατανοείται η σημασία τους.					
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΓΙΑ ΔΙΑΡΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζονται με φιλικό τρόπο εμπυχώνοντας τους εκπαιδευομένους					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιτρέπουν την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη πρωτοβουλίας					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές δίνουν ερεθίσματα για την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση καταστάσεων από την πραγματική ζωή των εκπαιδευομένων					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές υποκινούν στην επίτευξη ομαδικών ή ατομικών στόχων					
Οι εκπαιδευτικές τεχνικές επιτρέπουν την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων					

5. Μαγνητοφώνηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Η μαγνητοφώνηση μπορεί να χρησιμεύσει για την ηχητική καταγραφή εκπαιδευτικών περιστατικών, την απομαγνητοφώνηση και την ανάλυσή τους. Μπορεί να φωτίσει, για παράδειγμα, την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους. Τόσο η ακρόαση του περιστατικού όσο και το απομαγνητοφωνημένο κείμενο μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτή να εντοπίσει αναστοχαστικά και να συνειδητοποιήσει κυρίως την ποιότητα των σχέσεων του με τους εκπαιδευομένους ως σύνολο ή με ορισμένους από αυτούς ξεχωριστά, καθώς και τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσά τους. Τόσο η αναστοχαστική ακρόαση όσο και η ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων περιστατικών προϋποθέτουν έναν «κώδικα ακρόασης και ανάλυσης». Με αυτόν τον τρόπο η ανάλυση είναι εστιασμένη και συστηματική. Η τεχνική της ανάλυσης της μαγνητοφώνησης μπορεί να συνδυάζεται με την τεχνική της παρατήρησης. Η μαγνητοφώνηση προϋποθέτει τη συναίνεση των εκπαιδευομένων (Μαυρογιώργος, 2006: 290).

6. Βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικής συνάντησης

Τα πλεονεκτήματα της μαγνητοφώνησης ισχύουν πολύ περισσότερο για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευτικών συναντήσεων, καθώς εκτός από τον ήχο υπάρχει η δυνατότητα λήψης εικόνας, η οποία καταγράφει τις θέσεις των προσώπων, την κίνηση, τις μεταβολές των διαθέσεων, των καταστάσεων, της γλώσσας του σώματος κ.ά. Η τεχνική αυτή, όπως και η παρατήρηση και η μαγνητοφώνηση, μπορεί να φέρει σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες. Ωστόσο, τα δυσάρεστα αρχικά συναισθήματα γρήγορα μπορούν να ξεπεραστούν μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Χρειάζεται να τονιστεί ότι η συνολική εικόνα για την αξιολόγηση διαμορφώνεται συνεξετάζοντας:

α) αυτά που σχεδιάσαμε και προγραμματίσαμε πριν από την εκπαιδευτική συνάντηση,

β) αυτά που πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική συνάντηση και

γ) τις αντιδράσεις που μας προκαλεί η προβολή του βίντεο (Μαυρογιώργος, 2006: 290).

ΕΠΙΛΟΓΗ ΜΕΣΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η επιλογή των μέσων – εργαλείων αξιολόγησης χρειάζεται να γίνεται με προσοχή, εφόσον τα εργαλεία που αναφέρθηκαν προηγουμένως δεν ταιριάζουν πάντοτε με όλους τους άξονες αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το *Ερωτηματολόγιο*, αν και είναι ιδανικό για να αξιολογήσουμε την ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα, δε θα ήταν το καταλληλότερο για να διαγνώσουμε οποιεσδήποτε αλλαγές στη συμπεριφορά που εφαρμόζουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος. Κι αυτό, γιατί η συμπεριφορά είναι στοιχείο που χρειάζεται να αξιολογηθεί τη στιγμή που αυτή προκύπτει αυθόρμητα (π.χ. στο χώρο εργασίας) και όχι μέσα από θεωρητικές απαντήσεις, που θα δοθούν σε ένα ερωτηματολόγιο και που ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπεύουν την πραγματική κατάσταση. Συνεπώς, η *Παρατήρηση* στο χώρο εργασίας θα αποτελούσε καταλληλότερο μέσο για την αξιολόγηση αυτού του άξονα. Επιπρόσθετα, η χρονική στιγμή που θα εφαρμοστεί κάποιο εργαλείο αξιολόγησης (πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα) μπορεί να αποτελέσει κριτήριο επιλογής. Για παράδειγμα, κατά την εναρκτήρια συνάντηση δεν ενδείκνυται η χρήση βιντεοκάμερας για τη βιντεοσκόπηση των εκπαιδευομένων, κυρίως γιατί οι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να μην έχουν ακόμη δημιουργήσει αναμεταξύ τους τις κατάλληλες σχέσεις ώστε να νιώσουν άνετα μπροστά σε ένα τέτοιο εργαλείο. Επομένως, μπορεί να μη συμπεριφερθούν αυθόρμητα και άρα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν από τη βιντεοσκόπηση να μην είναι αντιπροσωπευτικά της συνολικότερης κατάστασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας συνοπτικός πίνακας που περιγράφει τους Άξονες Αξιολόγησης, τα αντικείμενα αξιολόγησης και τα καταλληλότερα μέσα – χρονική περίοδο κατά την οποία προτείνεται να εφαρμοστούν.

ΑΞΟΝΑΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
1. Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα			
α) Ο σχεδιασμός του προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο και υλικό προγράμματος • Εκπαιδευτικοί στόχοι • Αλληλουχία διδακτικών ενοτήτων • Διάρκεια 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος • Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη λήξη του προγράμματος • Κατά τη διάρκεια
β) Οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν	<ul style="list-style-type: none"> • Ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων • Ανάπτυξη συμμετοχικότητας • Σύνδεση θεωρίας και πράξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος • Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Στη λήξη του προγράμματος • Κατά τη διάρκεια

ΑΞΟΝΑΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΜΕΣΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ
2. Τα Αποτελέσματα του προγράμματος			
α) Η Ανταπόκριση	<ul style="list-style-type: none"> Εκπαιδευτικές μέθοδοι Περιεχόμενο και υλικό προγράμματος Ικανότητα εκπαιδευτή και οργάνωση 	<ul style="list-style-type: none"> Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος 	<ul style="list-style-type: none"> Στη λήξη του προγράμματος
β) Η Μάθηση	<ul style="list-style-type: none"> Αποκτηθείσα γνώση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους Ανάπτυξη ικανοτήτων Αλλαγή στάσεων 	<ul style="list-style-type: none"> Επιτεύγματα των εκπαιδευομένων και διαγνωστικά τεστ Εκπαιδευτικές ασκήσεις όπως: προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων, εργασία σε ομάδες Βιντεοσκόπηση Μαγνητοφώνηση 	<ul style="list-style-type: none"> Πριν από το πρόγραμμα Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Στη λήξη του προγράμματος
γ) Η Συμπεριφορά	<ul style="list-style-type: none"> Αλλαγή συμπεριφορών Χρήση νέων γνώσεων και ικανοτήτων στο χώρο εργασίας 	<ul style="list-style-type: none"> Παρατήρηση 	<ul style="list-style-type: none"> Πριν από το πρόγραμμα Μετά το πέρας μερικών μηνών από τη λήξη του προγράμματος
3. Ο Εκπαιδευτής			
α) Οι γνώσεις του, η ικανότητά του να αναγνωρίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, να μεταδίδει με σαφήνεια και πρακτικότητα τις σχετικές γνώσεις και να καλύπτει τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες	<ul style="list-style-type: none"> Γνώση αντικειμένου Προετοιμασία Γνώσεις των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων Εντοπισμός εκπαιδευτικών αναγκών 	<ul style="list-style-type: none"> Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος Παρατήρηση Μαγνητοφώνηση Βιντεοσκόπηση 	<ul style="list-style-type: none"> Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Στη λήξη του προγράμματος
β) Οι σχέσεις με τους εκπαιδευομένους και το μαθησιακό κλίμα	<ul style="list-style-type: none"> Διαμόρφωση θετικού κλίματος Ανάπτυξη επικοινωνίας Δημιουργική αλληλεπίδραση 	<ul style="list-style-type: none"> Ερωτηματολόγιο / Έντυπο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος Παρατήρηση Μαγνητοφώνηση Βιντεοσκόπηση 	<ul style="list-style-type: none"> Κατά τη διάρκεια του προγράμματος Στη λήξη του προγράμματος

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Ποια εργαλεία αξιολόγησης σκοπεύετε να εφαρμόσετε στο πρόγραμμα της Δραστηριότητας 1; Γιατί; Πώς θα αξιοποιήσετε τα δεδομένα που θα συλλέξετε;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.4

ΠΟΤΕ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΜΕ

Η αξιολόγηση μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως, πριν από αυτό ξεκινήσει, κατά τη διάρκειά του, στη λήξη του ακόμη και μερικούς μήνες μετά την ολοκλήρωσή του. Η χρονική περίοδος εφαρμογής της αξιολόγησης θα εξαρτηθεί από το βασικό σκοπό για τον οποίο εφαρμόζεται.



Αξιολόγηση πριν από την έναρξη του προγράμματος (Αρχική ή Διαγνωστική)

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης εφαρμόζεται με στόχο τον εντοπισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και τον καθορισμό εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από αυτό το είδος αξιολόγησης αφορούν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις στάσεις που κατέχουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα. Τα δεδομένα αυτά βοηθούν στη διαμόρφωση της ύλης του προγράμματος, την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων και των καθορισμό των στόχων του. Επηρεάζουν το ρυθμό της διδασκαλίας. Τέλος, τα δεδομένα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκριτικά με αντίστοιχα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν κατά τη λήξη του προγράμματος, για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος (2ος άξονας).

Ονομάζεται και αξιολόγηση «εισόδου» στο πρόγραμμα και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαιδευτική διεργασία. Την ευθύνη διεξαγωγής αυτού του τύπου αξιολόγησης έχει ο εκπαιδευτικός φορέας που το υλοποιεί. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που αγνοεί να την εφαρμόσει, ο εκπαιδευτής χρειάζεται να τη ζητά με επιμονή, τόσο γιατί διευκολύνει το έργο του όσο και γιατί έχει και ο ίδιος ευθύνη για την αρτιότητα ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διεργασίας (Μαυρογιώργος, 2006: 278).

Σε αυτή τη φάση μπορεί ακόμη να πραγματοποιηθεί και αξιολόγηση σχεδιασμού και της συνολικής πορείας και διεξαγωγής ενός προγράμματος μέσα από την εφαρμογή «πιλοτικού προγράμματος». Οι μέθοδοι με τις οποίες μπορούν να αντληθούν δεδομένα από ένα πιλοτικό πρόγραμμα είναι κυρίως δύο:

α) συζήτηση της ομάδας στη λήξη του προγράμματος με στόχο την ανοικτή του αξιολόγηση και

β) σύντομα ερωτηματολόγια που μπορούν να συμπληρώνονται αμέσως μετά την ολοκλήρωση ασκήσεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Eitington, 1996: 413).

Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Ενδιάμεση ή Διαμορφωτική)

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνονται

οι στόχοι που έχουν διαμορφωθεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι δυνατό να εφαρμοστεί η διαμορφωτική αξιολόγηση. Με αυτή συγκεντρώνονται δεδομένα και ενδείξεις αναφορικά με την πρόοδο που συντελείται. Επομένως, μπορεί να παρέμβει προληπτικά ο εκπαιδευτής ή και ο φορέας του προγράμματος, προκειμένου να τροποποιηθεί ο σχεδιασμός του συνολικού προγράμματος ή και των επιμέρους διδακτικών του ενοτήτων. Σε περίπτωση που διαπιστωθεί ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν επιτυγχάνονται, μπορούν να επανεκτιμηθούν οι στόχοι, οι τεχνικές, ο ρυθμός του προγράμματος κτλ, για να βελτιωθούν όλα εκείνα τα σημεία στα οποία η αξιολόγηση έδειξε ότι υπάρχουν προβλήματα (Μαυρογιώργος, 2006: 279).



Αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (Τελική ή Απολογιστική)

Αυτός ο τύπος αξιολόγησης βοηθά στη συνολική εκτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, του σχεδιασμού του, την επίτευξη των στόχων του, την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και μέσων, του εκπαιδευτή και γενικότερα, των τριών αξόνων αξιολόγησης που μελετήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά είτε την εκπαιδευτική διαδικασία είτε τα αποτελέσματα που κατακτήθηκαν. Τα πορίσματα της επηρεάζουν τη μελλοντική εφαρμογή του προγράμματος και την επανεξέταση των μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόστηκαν (Μαυρογιώργος, 2006: 279).

Η χρονική στιγμή που θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση δεν είναι το μόνο κριτήριο για το αν θα χαρακτηριστεί ως το ένα ή το άλλο είδος. Ο A. Rogers (1999: 294-295) αναλύοντας τις δύο μορφές αξιολόγησης (Απολογιστική και Διαμορφωτική) επισημαίνει ότι « [...] δεν πρόκειται για δύο διαφορετικές διαδικασίες, αλλά για μία. Αν μια απολογιστική αξιολόγηση που έχει αναληφθεί στο τέλος του κύκλου μαθημάτων (μια αναφορά διδάσκοντα, για παράδειγμα) χρησιμοποιείται για να σχεδιαστούν καινούρια προγράμματα και νέες προσεγγίσεις, τότε γίνεται διαμορφωτική. Το κριτήριο για να προσδιοριστεί το είδος της αξιολόγησης, είναι ο τρόπος χρήσης της. Αν κοιτάζει μόνο “προς τα πίσω” και επιθεωρεί τα πεπραγμένα, τότε είναι απολογιστική. Αν εκτός από αυτό, κοιτάζει και “προς τα εμπρός” και επηρεάζει τις καινούριες διαδικασίες, τότε είναι διαμορφωτική».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Αξιολογήστε, με βάση τους Άξονες Αξιολόγησης 1 και 3, τις Μικροδιδασκαλίες 1, 2 και 3 που παρουσιάζονται στο DVD του υλικού σας. Ποια μέσα αξιολόγησης θα επιλέξετε για καθέναν από τους άξονες αυτούς και για καθεμία Μικροδιδασκαλία; Αφού ολοκληρώσετε την αξιολόγησή σας, συγκρίνετε τις τρεις Μικροδιδασκαλίες με βάση τα πορίσματα που προέκυψαν για καθεμία από αυτές. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας όσον αφορά τη διαδικασία της Αξιολόγησης; Εξηγήστε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.5

Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η αυτοαξιολόγηση⁶ του εκπαιδευτή ενηλίκων με στόχο την αυτοβελτίωση της συνολικότερης προσωπικότητάς του, αλλά και της καριέρας του στο επάγγελμα του εκπαιδευτή, συνεπάγεται την εφαρμογή μεθόδων και τεχνικών που θα του παρέχουν τη σχετική πληροφόρηση έτσι, ώστε με την αξιοποίησή της να οδηγηθεί στην ανάπτυξη των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων του αλλά και την ανάληψη της ευθύνης να συνεχίσει να «μαθαίνει». Η επιτυχία ενός εκπαιδευτή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μπορεί να κριθεί από το κατά πόσο:

- Υιοθετεί μία αυτοκριτική διάθεση που χαρακτηρίζεται από σκέψεις, όπως «μπορώ να καταφέρω περισσότερα από αυτά που έχω ήδη κατακτήσει», «μπορώ να βελτιώσω τις διαπροσωπικές μου ικανότητες ζητώντας ανατροφοδότηση γι' αυτές από άμεσους συνεργάτες μου».
- Επαναξιολογεί καταστάσεις υιοθετώντας μία διαφορετική οπτική γωνία και προσπαθώντας να μπει στη θέση εκείνων με τους οποίους συναλλάσσεται (π.χ. εκπαιδευόμενους, συνεκπαιδευτές κτλ).
- Σχεδιάζει προγράμματα αξιολόγησης μέσα από τα οποία μπορεί να εμπνευστεί για να εφαρμόσει σχετικά εργαλεία για την αξιολόγηση του δικού του εκπαιδευτικού έργου.
- Θέτει στον εαυτό του στόχους για την ανάπτυξη νέων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που σχετίζονται άμεσα με την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του εκπαιδευτή (Malone, 2003: 261-262).

Οι εκπαιδευτές που αξιολογούν τη δουλειά τους, ερευνούν την αποτελεσματικότητά τους, αν οι στόχοι που έθεσαν είναι οι σωστοί και στο κατάλληλο επίπεδο, καθώς επίσης αν επιτυγχάνονται. Χρειάζεται να αξιολογήσουν την πρόοδο, να συνδυάσουν τις προθέσεις (στόχους) με τα εξαγόμενα (τα αποτελέσματα της διδακτικής –μαθησιακής διεργασίας), να αποτιμήσουν την αλλαγή, να εκτιμήσουν τις προσπάθειες, να εντοπίσουν τις καινούριες ανάγκες και να προσμετρήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία.

⁶ Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αφορά την επιτυχημένη εφαρμογή του ρόλου του, των γνώσεών του για το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύει, των γνώσεων και ικανοτήτων του στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, το χειρισμό του σε θέματα δυναμικής ομάδας, την ικανότητά του να δημιουργεί θετικό κλίμα εκπαίδευσης και δημιουργικής αλληλεπίδρασης κτλ.

Θα θελήσουν να μάθουν αν οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι και τα καθήκοντα που έθεσαν στην ομάδα έχουν επιτευχθεί και αν συνεισφέρουν στις επιθυμητές μαθησιακές αλλαγές. Χρειάζεται να εξετάσουν αν οι εκπαιδευόμενοι είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ή όχι. Θα θελήσουν να συγκρίνουν καθαρά το *επιδιωκόμενο* μαθησιακό πρόγραμμα, το *εφαρμοζόμενο* πρόγραμμα (το οποίο μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό που επιδιώχθηκε για διάφορους λόγους) και πάλι να δουν εάν αυτό διαφέρει από το πρόγραμμα που *βιώνουν* οι αποδέκτες (Rogers, 1999: 295-296).

Οι εκπαιδευτές, που επιθυμούν να αναλύσουν την απόδοσή τους, θα πρέπει να επικεντρωθούν στο κατά πόσο διαθέτουν εξειδίκευση στο θέμα, ικανότητα να το παρουσιάζουν, δεξιότητες επικοινωνίας, τα στοιχεία που δείχνουν ότι έχουν προετοιμαστεί τόσο ως προς το διδακτικό αντικείμενο όσο και ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και στο κατά πόσο είναι ενήμεροι σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευόμενους. Αναντίρρητα, θα πρέπει να αξιολογήσουν το προσωπικό στυλ διδασκαλίας (αυτοπροβολή, αυτοπεποίθηση, τόνος της φωνής, οργανωτική ικανότητα, σχέση με τους εκπαιδευόμενους, ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της επανατροφοδότησης), τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, τα κατά πόσο εμπλέκουν τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία, καθώς και στη διαδικασία αξιολόγησης (Rogers, 1999: 302).

Η διάθεση της αυτοκριτικής και της αυτοαξιολόγησης δε χαρακτηρίζει όλους τους επαγγελματίες του πεδίου. Δεν είναι όλοι έτοιμοι να δεχτούν τα αποτελέσματα τέτοιων διαδικασιών, ιδιαίτερα όταν τα πορίσματα της αυτοαξιολόγησης προέρχονται από πηγές, όπως είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι ή και από άμεσους συνεργάτες και μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και ο Μαυρογιώργος (2006: 281) «είναι σημαντική υπόθεση να ξεκινάει ή να συνεχίζει κανείς τη σταδιοδρομία του ως εκπαιδευτής με μία δέσμευση για διαρκή αυτοαξιολόγηση. Σε τελική ανάλυση, μάλιστα, μία τέτοια δέσμευση δεν μπορεί παρά να συμβάλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση ολόκληρου του πεδίου της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και, συνεπώς, να επηρεάσει τόσο την επαγγελματική κατάσταση όσο και το κύρος των ίδιων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτών [...] μία εκπαιδευτική συνάντηση αποκτάει ουσιαστικές προϋποθέσεις ποιοτικού μετασχηματισμού των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων, όταν μαθαίνουν και **οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές**».

Ο Rogers (1999: 293-294) επισημαίνει ότι «η αξιολόγηση συγκαταλέγεται στις πιο απαιτητικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτής και χρειάζεται να καλλιεργήσουμε συνειδητά την ικανότητα αυτή. Υπάρχουν αρκετές διαφορετικές στρατηγικές και έργο μας είναι να επιλέξουμε ανάμεσά τους, να αποφασίσουμε μόνοι μας τον τρόπο που προτιμάμε να εργαζόμαστε. Αυτό πρέπει να συνοδεύεται από προθυμία για αλλαγή όσων πράττουμε εμείς [...]. Η αξιολόγηση θα είναι αποτελεσματική, μόνο αν είμαστε

προετοιμασμένοι να αλλάξουμε ή ακόμα και να θέσουμε σε αχρηστία το υπάρχον πρόγραμμά μας στην περίπτωση που διαπιστώσουμε σφάλματα και να αρχίσουμε από την αρχή».

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Εκτός από τη χρήση των εργαλείων Αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 4.3, με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να αξιολογήσει ο εκπαιδευτής το έργο του; Καταγράψτε τουλάχιστον τέσσερις.

Τη δική μας απάντηση θα τη βρείτε στη συνέχεια.

Ο εκπαιδευτής μπορεί να συλλέξει δεδομένα για την εφαρμογή του ρόλου που έχει αναλάβει από διάφορες πηγές και κυρίως μέσα από τη χρήση των εργαλείων και των μέσων αξιολόγησης που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4.3. Παράλληλα μπορεί:

- Να ζητήσει άμεση ανατροφοδότηση από συναδέλφους εκπαιδευτές, οι οποίοι μπορούν να τον παρατηρήσουν κατά την ώρα εργασίας του και με ειδικά σχεδιασμένο έντυπο Παρατήρησης να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική του πρακτική.

- Να παρακολουθήσει ο ίδιος εκπαιδευτές τους οποίους αξιολογεί ως «πολύ καλούς» στο έργο τους και να εντοπίσει τα στοιχεία εκείνα που τους διακρίνουν και τους κάνουν να ξεχωρίζουν.

- Να παρακολουθεί σεμινάρια που αφορούν την εκπαίδευση εκπαιδευτών.

- Να δημιουργήσει έναν προσωπικό κατάλογο με τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει και για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο (π.χ. για ένα διάστημα έξι μηνών) να αυτοαξιολογείται σε αυτές έπειτα από κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ολοκληρώνει. Έτσι, θα δει την εξελικτική του πορεία, την πρόοδο στην προσπάθειά του και να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο.

- Να μελετά σχετική βιβλιογραφία.

Αυτές είναι μερικές μόνο προτάσεις για το πώς ο εκπαιδευτής που ασχολείται ενεργά με την αυτοαξιολόγησή του μπορεί να συνεχίζει να αναπτύσσεται. Ο κατάλογος με ιδέες για αυτοβελτίωση και αυτοαξιολόγηση μπορεί να είναι μεγάλος. Ο κάθε εκπαιδευτής χρειάζεται να βρει τους δικούς του προσωπικούς τρόπους που θα τον βοηθήσουν στην προσπάθεια αυτή.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Στο τέλος αυτής της διδακτικής ενότητας (Παράρτημα 1) παρατίθεται το κεφάλαιο «Τι είδους εκπαιδευτής είστε;» από το βιβλίο των Noyé & Pivetau (1999: 167 – 185). Αφού το μελετήσετε, συμπληρώστε το ερωτηματολόγιο (σελ. 173 – 178, του ίδιου βιβλίου) και ανακαλύψτε το παιδαγωγικό σας ιδεώδες. Τι συμπεράσματα βγάζετε;

Τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτής μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού του έργου είναι πολλά. Μερικά από αυτά περιγράφονται στη συνέχεια.

- Βελτίωση της εκπαιδευτικής του πρακτικής.
- Βελτίωση της ικανότητάς του να συσχετίζει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα με τους στόχους που επιτεύχθηκαν.
- Βελτίωση της ικανότητάς του να διακρίνει ποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα συνεχίζει να εφαρμόζει και ποιες χρειάζεται να καταργήσει.
- Μπορεί να αποδείξει τα οφέλη της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο αλλά και για τον οργανισμό του.
- Βελτίωση της διαχείρισης του διαθέσιμου χρόνου.
- Ανάπτυξη της ευελιξίας του για την αντιμετώπιση δύσκολων εκπαιδευτικών συνθηκών ή και εκπαιδευομένων.
- Βελτίωση της ικανότητας να προβλέπει και να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις και απρόοπτες αλλαγές.
- Βελτίωση της ευελιξίας του για κάλυψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων.
- Βελτίωση της προετοιμασίας του πριν από τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού γεγονότος.
- Βελτίωση της αυτογνωσίας του.
- Ανάπτυξη της αναλυτικής και κριτικής του σκέψης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Ποια από τα προαναφερόμενα οφέλη θεωρείτε ότι θα αποκομίσετε και εσείς από την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου; Εμπλουτίστε τον παραπάνω κατάλογο καταγράφοντας τις δικές σας σκέψεις.



ΣΥΖΗΤΗΣΗ



Η σημασία της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διεργασίας και του έργου του εκπαιδευτή έχει ήδη αναλυθεί στην τέταρτη διδακτική ενότητα. Εκείνο όμως που τελικά ενδιαφέρει κάθε εκπαιδευτή, αλλά και όσους εμπλέκονται στην αξιολογική διεργασία, είναι η πρόοδος των εκπαιδευομένων και τα μέσα τα οποία θα τον βοηθήσουν να την εντοπίσει. Επομένως, ο εκπαιδευτής χρειάζεται συνειδητά και επισταμένα να ασχοληθεί –πριν ακόμα ξεκινήσει το πρόγραμμα– με την επιλογή των πηγών εκείνων που θα του δώσουν απτές ενδείξεις για την ποιότητα και την ποσότητα της προόδου των συμμετεχόντων. Οι επιλογές ποικίλουν, όπως η εκπόνηση μιας μικρής εργασίας πριν από τη διεξαγωγή του προγράμματος και η επανάληψη της εκπόνησής της κατά τη λήξη, θα έδινε την ευκαιρία της σύγκρισης δεδομένων που θα παρείχαν μετρήσιμα αποτελέσματα για την οποιαδήποτε βελτίωση γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Η παρατήρηση των εκπαιδευομένων σε πραγματικό περιβάλλον πριν από το πρόγραμμα και η εκ νέου παρατήρηση μετά τη λήξη θα παρείχε, επίσης, πολλά στοιχεία για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Ο εκπαιδευτής γνωρίζοντας τα εργαλεία αξιολόγησης που έχει στη διάθεσή του (έτσι όπως αυτά αναλύθηκαν στη παρούσα διδακτική ενότητα) και επινοώντας σχετικές δραστηριότητες μπορεί να εντοπίσει την πρόοδο και ουσιαστικά να αξιολογήσει το πρόγραμμα και να αναθεωρήσει σχετικά τα στοιχεία του.

Ένα άλλο ζήτημα, που χρειάζεται να απασχολήσει τον εκπαιδευτή ενηλίκων, είναι το πώς θα καταφέρει να διερευνήσει τις παραδοχές που τον χαρακτηρίζουν όσον αφορά τη διεργασία της αξιολόγησης. Πεπειθήσεις όπως: «Η αξιολόγηση ενδέχεται να μειώσει το κύρος μου», «Η αξιολόγηση σπανίως γίνεται για ουσιαστικούς λόγους και είναι χάσιμο χρόνου», «Εφόσον το πρόγραμμα πάει καλά, γιατί χρειάζεται διαρκώς να το αξιολογώ;», «Εάν ζητήσω ανατροφοδότηση από συναδέλφους για το έργο μου και τις πρακτικές μου, θα θεωρηθεί ότι δεν είμαι σίγουρος για τη δουλειά μου», αποτελούν παραδοχές οι οποίες, εάν εντοπιστούν σε μία διαδικασία κριτικού αυτο-στοχασμού, μπορούν να επαναξιολογηθούν, να αποτιμηθεί η εγκυρότητά τους και οι συνέπειές τους και στη συνέχεια να αναδιαμορφωθούν οδηγώντας τον εκπαιδευτή σε μία απελευθερωτική γνώση.



Σημεία – Κλειδιά της Διδακτικής Ενότητας

Στο τέλος της τέταρτης διδακτικής ενότητας είναι σημαντικό:

- Να ορίζετε την Αξιολόγηση.
- Να ερμηνεύετε έννοιες, όπως Διαγνωστική Αξιολόγηση, Διαμορφωτική Αξιολόγηση, Απολογιστική Αξιολόγηση.
- Να αναγνωρίζετε τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητο να αξιολογούμε ένα εκπαιδευτικό γεγονός.
- Να προσδιορίζετε τι θα αξιολογήσετε σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Να επιλέγετε τις κατάλληλες τεχνικές και τα μέσα για την αξιολόγηση των επιμέρους αξόνων αξιολόγησης.
- Να αποφασίζετε σε ποια φάση του προγράμματος θα εφαρμόσετε την αξιολόγηση.
- Να κατανοείτε τη σημασία της διαρκούς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του ρόλου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτής.

ΣΥΝΟΨΗ

Στην τέταρτη διδακτική ενότητα μελετήθηκαν οι λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τα βασικότερα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν οι χρονικές στιγμές κατά τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η αξιολόγηση, ενώ επιστημάνθηκε η ύψιστη σημασία της διαρκούς αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή και της πρακτικής του.





ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Νογέ, D. & Riveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φίλλιπς, Ν. (2006), *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Armstrong, M. (1999), *Human Resource Management Practice*, Λονδίνο: Kogan Page.

Arnold, J. (2002), «Tensions between assessment, grading and development in development centres: a case study», *The International Journal of Human Resource Management*, 13, Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge, 975-991.

Beardwell, I. & Holden, L. (1999) *Human Research Management: A Contemporary Perspective*, Αγγλία: McMillan Press.

Bramley, P. (2003), *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, Λονδίνο: CIPD.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Eitington, J. E. (1996), *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Τέξας: Gulf Publishing Company.

Eseryel, D. (2002), «Approaches to Evaluation of Training: theory and practice», *Educational Technology & Society*, 5, 2, Νέα Ζηλανδία: IFETS, 93-98.

Iles, P. (1992), «Centres of Excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies», *British Journal of Management*, 3, Ηνωμένο Βασίλειο: Blackwell, 79-90.



Keenan, J. P. (1996), «Multisource (360 Degree) Feedback: A case study and evaluation», *Proceedings of the 1996 Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (November 23-26)*.

Kirkpatrick, D. L. (1998), *Evaluating Training Programs, The Four Levels*, Σαν Φρανσίσκο: Berret-Koehler Publishers.

Patton, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Λονδίνο: Sage.

Redman, T., Wilkinson, A. (2001), *Contemporary Human Resource Management*, G. Βρετανία: Prentice Hall.

Thorne, K., Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, 3η Έκδοση, Λονδίνο: Kogan Page.



ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Χασάπης, Δ. (2000), Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το βιβλίο αυτό αποτελεί έναν οδηγό ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής κατάρτισης. Περιλαμβάνει τη συνοπτική παρουσίαση μιας τυπικής μεθοδολογίας σχεδιασμού, ανάπτυξης, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενός προγράμματος κατάρτισης, σε συνδυασμό με τη διατύπωση των αναγκαίων όρων και των βασικών προϋποθέσεων, που διαμορφώνουν και διασφαλίζουν την ποιότητα των προγραμμάτων κατάρτισης κατά τα διαδοχικά στάδια ανάπτυξης και υλοποίησης των αντίστοιχων δραστηριοτήτων.

Κακανά, Δ., Μποτσόγλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν. & Καβαλάρη Ε. (επιμέλεια) (2006), Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Εδώ θα βρείτε πληροφορίες για την Περιγραφική Αξιολόγηση, η οποία, στα πλαίσια των προγραμμάτων της Γενικής Γραμματείας, εφαρμόζεται σχεδόν σταθερά και στόχο έχει την αποτύπωση της γενικότερης μαθησιακής πορείας και εξέλιξης της συμμετοχής των εκπαιδευομένων. Το κείμενο ασχολείται με τη γενικότερη χρήση αυτού του είδους αξιολόγησης, ενώ κατατίθενται σκέψεις και προβληματισμοί που αφορούν την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Mc Cain, Don. (2005) Evaluation Basics, Η.Π.Α.: ASTD Press.

Πρόκειται για ένα συνοπτικό οδηγό για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον οποίο παρουσιάζονται πολλά πρακτικά παραδείγματα και προτάσεις για την αξιοποίηση των δεδομένων που συλλέγονται από τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Phillips, J. Jack. (1983), Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods, Χιούστον: Gulf Publishing Co.

Στο βιβλίο αυτό ο αναγνώστης θα βρει εργαλεία και μέσα αξιολόγησης που βοηθούν τον εκπαιδευτή και όσους εμπλέκονται στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να αυτοαξιολογήσουν τη συμβολή τους. Οι στατιστικές προσεγγίσεις για την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται με απλό και



κατανοητό τρόπο.

Phillips, J. Jack. & Stone, Ron (2002), How to Measure Training Results: A Practical Guide to Training, the Six Key Indicators, Η.Π.Α.: Mc Grow Hill.

Οι συγγραφείς αυτού του βιβλίου εστιάζουν στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης και μελετούν εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επίσης, παραθέτουν μεθόδους αποτίμησης της επένδυσης σε εκπαίδευση και αναλύουν τα γενικότερα οφέλη που αποκομίζονται από την διαδικασία της Αξιολόγησης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Απόσπασμα από το βιβλίο των ΝΟΥÉ & ΡΙΝΕΤΑΥ (1999), Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή) κεφάλαιο: «Τι είδους εκπαιδευτής είστε;».

έννοιες που εισάγει η ανθρωπιστική τάση (έννοια της έκφρασης, του κινήτρου, της υπερθυνότητας), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εγκαταλείψαμε ασύδοτοι στη μη-καθοδήγηση. Από την άλλη, αν επιμείνουμε στο γεγονός ότι η διατύπωση παιδαγωγικών στόχων επιτρέπει την πρόοδο, υπό την πρίσμα της λειτουργικής τάσης, αυτό δεν πρέπει να μας παρασύρει να παραμελήσουμε τη γενική “χωρίς κόστος” παιδεία. Τέλος, ας τελειώσουμε με έναν φόρο τιμής στην παραδοσιακή εκπαίδευση: δεν είναι άχρηστο να βλέπουμε τον εκπαιδευόμενο ως ηλεκτρονικό υπολογιστή. Παραδείγματος χάριν, ένας πιλότος αεροσκάφους έχει μάθει έναν κατάλογο οδηγιών ασφαλείας· στο αεροσκάφος ανεβαίνουμε με την ελπίδα ότι αυτά που έχει μάθει δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στη φαντασία του και στις προσωπικές του προτιμήσεις.

Τι είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτή;

Σας παρουσιάζουμε 30 εναλλακτικές απαντήσεις, δηλαδή 30 ζεύγη φράσεων στα οποία πρέπει εσείς να σημειώνετε κάθε φορά τη φράση που σας φαίνεται σημαντική. Αν διαπάσετε, γιατί σας φαίνονται σημαντικές και οι δύο φράσεις, ή γιατί ούτε η μία ούτε η άλλη σας αρέσει, προσπαθήστε ωστόσο να διαλέξετε αυτήν που νομίζετε ότι είναι η πιο σημαντική. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απαντήστε γρήγορα και αυθόρμητα. Για να γράψετε την απάντησή σας, πάρτε ένα φύλλο χαρτί, σχηματίστε μια στήλη αριθμών από το 1 έως το 30, έπειτα απέναντι από κάθε αριθμό γράψτε το γράμμα α ή το γράμμα β ανάλογα με την επιλογή σας. Θα συγκρίνετε στο τέλος τη σελίδα αυτή με τον πίνακα στη σελίδα 176, ώστε να αναδειχθεί η σημασία των φράσεων που επιλέξατε.

Κατά τη γνώμη σας, τι είναι πιο σημαντικό για έναν εκπαιδευτή;

- 1) α. Να είναι αναγνωρισμένος ειδικός στο συγκεκριμένο αντικείμενο εκπαίδευσης.
β. Να διαβάζει και να ενημερώνεται στον τομέα του.
- 2) α. Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμπύχωσης της ομάδας, για να διευκολύνει τα άτομα να τον παρακολουθούν.
β. Να τελειοποιεί τις τεχνικές εμπύχωσης της ομάδας, ώστε να ελέγχει καλύτερα την πρόοδό της.
- 3) α. Να χρησιμεύει ως πρότυπο στον εκπαιδευόμενο που θέλει να τελειοποιήσει τις γνώσεις του.
β. Να ασχοληθεί με τη βελτίωση των ικανοτήτων του, με μελέτες και επαφές.
- 4) α. Να σταματά τις εκτός θέματος παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης.
β. Να εγκαθιστά μια ατμόσφαιρα χαλαρότητας στην εργασία.
- 5) α. Να οργανώνει με φροντίδα τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης, να τις σχεδιάζει, ώστε να είναι αποτελεσματικές.

- β. Να χρησιμεύει ως μοντέλο στον εκπαιδευόμενο με τη σαφήνεια των ιδεών που παρουσιάζει.
- 6) α. Να εντοπίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ομάδας, ώστε να προσαρμόζει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σε αυτές.
β. Να ελέγχει και να εξετάζει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να αξιολογεί τις προόδους που πραγματοποίησαν.
- 7) α. Να θεωρείται ως πρότυπο από τους εκπαιδευόμενους οι οποίοι προσπαθούν να επαναλάβουν τις μεθόδους του.
β. Να κάνει τόσο μαθήματα για αρχάριους όσο και μαθήματα για προχωρημένους.
- 8) α. Να προσπαθεί να καλύπτει το θέμα του μέσα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.
β. Να δίνει έμφαση στην εμπειρία του εκπαιδευόμενου, να δέχεται το γεγονός ότι εκείνος προχωράει μέσα από τα λάθη του.
- 9) α. Να αποτελεί αυθεντία χάρη στην ευρύτατη επαγγελματική του πείρα.
β. Να εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης αποτελεσματικό και συνεκτικό.
- 10) α. Να καθιερώνει συγκεκριμένες προδιαγραφές απόδοσης τις οποίες πρέπει να κατακτήσει η ομάδα των εκπαιδευομένων.
β. Να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρεμβαίνουν στον καθορισμό του περιεχομένου των στόχων.
- 11) α. Να εξηγεί στους εκπαιδευόμενους με σαφήνεια πού και πότε μπορούν να τον συναντούν, αν το επιθυμούν.
β. Να είναι ειδικός στο θέμα που μελετάται.
- 12) α. Να διατηρεί τις συγκεκριμένες προδιαγραφές για την υπό εκπαίδευση ομάδα.
β. Να αλλάζει την οπτική του, αν ένας εκπαιδευόμενος αποδεικνύει ότι ο εκπαιδευτής δεν έχει δίκιο σε κάποια άποψη.
- 13) α. Να αναγνωρίζεται η ικανότητά του στο δικό του τομέα διδασκαλίας.
β. Να αξιολογεί με ασκήσεις τις προόδους που πραγματοποίησαν οι εκπαιδευόμενοι.
- 14) α. Να λαμβάνει υπόψη την πολυμορφία των ατόμων που εκπαιδεύονται και τις διαφορετικές επιθυμίες τους.
β. Να φτάνει σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο αποτελεσμάτων με την ομάδα του.
- 15) α. Να προκαλεί προβληματισμούς κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης παρουσιάζοντας τις νέες ιδέες στους εκπαιδευόμενους.
β. Να βεβαιώνεται ότι η ομάδα είναι πολύ ομοιογενής.
- 16) α. Να φροντίζει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να αξιολογούν το σεμινάριο και να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους.
β. Να επιβραβεύει τις καλές αποδόσεις, για να τις ενθαρρύνει.

- 17) α. Να αποκτά γνώση των νέων παιδαγωγικών εργαλείων, ώστε να βελτιώνει την απόδοσή του.
β. Να κατέχει τέλεια το θέμα που αναπτύσσει κατά την εκπαίδευση.
- 18) α. Να σέβεται το προγραμματισμένο ωράριο.
β. Να προσπαθεί να είναι διαθέσιμος, για να μπορεί να μιλά με τους εκπαιδευόμενους που του το ζητούν.
- 19) α. Να θεωρείται ότι διαθέτει μεγάλες τεχνικές ικανότητες στον τομέα του.
β. Να συμμετέχει σε συναντήσεις και να παρακολουθεί συνδιασκέψεις επάνω στα θέματα που αναπτύσσει.
- 20) α. Να δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να κάνει λάθη και τις αφορμές να ανακαλύπτει τη γνώση.
β. Να διατηρεί τον έλεγχο της κατάστασης και να κάνει σαφώς αντιληπτό ποιος είναι αυτός που διευθύνει τη διαδικασία εκπαίδευσης.
- 21) α. Να παρουσιάζει διαρκώς τις πηγές του και τις σημειώσεις των μαθημάτων του.
β. Να είναι γνωστός για την αποτελεσματικότητά του στις τεχνικές διδασκαλίας.
- 22) α. Να ενδιαφέρεται για την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου.
β. Να βεβαιώνεται ότι η ομάδα μελετά σύμφωνα με το πρόγραμμα το θέμα που αποφασίστηκε για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό κύκλο.
- 23) α. Να δοκιμάζει νέες προσεγγίσεις, νέα περιεχόμενα μαζί με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να τους αξιολογεί.
β. Να αποτελεί παράδειγμα που οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να μιμηθούν.
- 24) α. Να φροντίζει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων και του περιεχομένου τους.
β. Να φροντίζει να τελειώνει το πρόγραμμα στα προβλεπόμενα χρονικά όρια.
- 25) α. Να φροντίζει να παρουσιάζει τον εαυτό του στους εκπαιδευόμενους προσδιορίζοντας σαφώς ποιος είναι και τι ικανότητες διαθέτει, ώστε να γίνεται αποδεκτός.
β. Να εφαρμόζει το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης.
- 26) α. Να αφήνει τον εκπαιδευόμενο να οργανώνει τον δικό του εκπαιδευτικό κύκλο μάθησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.
β. Να τηρεί ορισμένη απόσταση ανάμεσα σε εκείνον και στην ομάδα των εκπαιδευομένων.
- 27) α. Να ετοιμάζει προσεκτικά όλα τα έντυπα που θα μοιραστούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και τους πίνακες που θα δείξει.
β. Να είναι αυθεντία στο θέμα που προσεγγίζει κατά τη διάρκεια του κύκλου μαθημάτων.

- 28)α. Να ζητάει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τη γνώμη των εκπαιδευόμενων επάνω στις παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να τις μετατρέπει, αν αυτό είναι σκόπιμο.
β. Να οργανώνει προσεκτικά την εργασία που πρέπει να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευόμενος με βάση τις οδηγίες του.
- 29)α. Να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει χάρη στην ευελιξία του, αν εμφανιστεί κάποια απρόβλεπτη κατάσταση.
β. Να χρησιμοποιεί ασκήσεις που έχει δοκιμάσει και έχει τελειοποιήσει με το χρόνο.
- 30) α. Να εφαρμόζει παιδαγωγικά κόλπα, για να περνάει θέματα που έχουν απορρίψει οι εκπαιδευόμενοι.
β. Να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους μέσα αυτο-αξιολόγησης, ώστε να αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την πρόοδό τους.

Χρήση του ερωτηματολογίου

Σας παρουσιάζουμε τη μέθοδο που πρέπει να ακολουθήσετε, για να βγάλετε τα συμπεράσματά σας από την άσκηση που κάνατε.

Πάρτε τη σελίδα επιλογής σας και συγκρίνετέ τη με τον παρακάτω πίνακα. Αν η επιλογή σας είναι όμοια με αυτήν του πίνακα, σημειώστε ένα σταυρό στη στήλη που έμεινε άδεια.

1	β	2	α
3	β	4	β
5	α	6	α
7	β	8	β
9	β	10	β
11	α	12	β
13	β	14	α
15	α	16	α
17	α	18	β
19	β	20	α
21	α	22	α
23	α	24	α
25	β	26	α
27	α	28	α
29	β	30	β
A		B	

Στα τετράγωνα Α και Β σημειώστε το σύνολο των σταυρών κάθε στήλης. Αν στο τετράγωνο Β έχετε έναν αριθμό σταυρών που πλησιάζει τους 15, αυτό σημαίνει ότι με τη στάση σας ως εκπαιδευτή δίνετε έμφαση σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευόμενους, και ότι έχετε την τάση να μοιράζεστε μαζί τους την ευθύνη της καλής διεξαγωγής της εκπαίδευσης· έχετε εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να συμπεριφέρονται με τρόπο αυτόνομο και υπεύθυνο. Αν έχετε έναν αριθμό σταυρών λιγότερο υψηλό, αυτό σημαίνει ότι για εσάς ο εκπαιδευόμενος δεν έχει αυθόρμητη κλίση προς τη μελέτη και ενδιαφέρον για μάθηση· πρέπει τότε να διατηρήσετε με κάποιο τρόπο το κύρος σας για να κρατήσετε την κατάσταση στα χέρια σας.

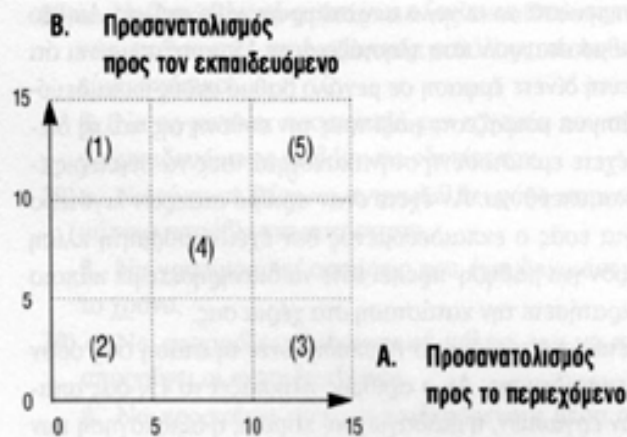
Ο αριθμός που αναγράφεται στο τετράγωνο Α υποδηλώνει τη στάση σας όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Αν ο αριθμός πλησιάζει το 15, σας απασχολεί πολύ η οργάνωση των εργασιών, η παιδαγωγική πορεία, η αξιολόγηση των γνώσεων. Αν ο αριθμός είναι λιγότερο υψηλός, επικεντρώνεστε περισσότερο στο ρόλο και στις ιδιότητες του εκπαιδευτή, στην εικόνα που δίνει στους εκπαιδευόμενους (του ειδικού και του προτύπου).

Τα δεδομένα αυτά μπορούν να μεταφερθούν στον πίνακα με τις δύο κλίμακες, όπου η μία αναπαριστά τον προσανατολισμό προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης⁶ (βλ. επόμενη σελίδα).

Έτσι, φαίνεται ότι το στυλ διδασκαλίας ενός εκπαιδευτή συνδυάζει δύο όψεις, τη στάση του απέναντι στα εκπαιδευόμενα άτομα και τη στάση του απέναντι στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Με βάση το μοντέλο αυτό, είναι δυνατόν να διακρίνουμε διάφορες ομάδες εκπαιδευτών· αυτές αντιστοιχούν στους 5 αριθμούς που εγγράφονται μέσα στον πίνακα.

Ομάδα 1: Ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν αυθόρμητα την επιθυμία να τελειοποιήσουν τις γνώσεις τους, έχει λοιπόν μεγάλη σημασία να γίνει αποδεκτός από αυτούς ως εκπαιδευτής· καλό θα είναι να παρουσιάζει σωστά το αντικείμενό του και να ενδιαφέρεται για τις επιθυμίες των εκπαιδευομένων, ώστε να τις ικανοποιεί, να δημιουργεί στους ανθρώπους τη διάθεση για εκπαίδευση και όχι να ασκεί καταναγκασμό.

Ομάδα 2: Όπως και στην ομάδα 1, ο εκπαιδευτής δεν επικεντρώνεται ιδιαίτερα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Αυτό που τον ενδιαφέρει είναι να έχει ειδικότητα στο αντικείμενο για να μπορεί να το παρουσιάζει. Όσο για τις ομάδες των εκπαιδευομένων, τις διακρίνει σε καλές και σε λιγότερο καλές, αλλά τα παιδαγωγικά επιτεύγματα δεν μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα. Ο εκπαιδευτής δεν ασχολείται πολύ με τα συναισθήματα του εκπαιδευόμενου, εκείνος πρέπει να φροντίσει ώστε να ωφεληθεί από τη γνώση που του μεταδίδεται.



Ομάδα 3: Εδώ ο εκπαιδευτής ενδιαφέρεται να οργανώσει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, φροντίζει ιδιαίτερα την επιλογή των ασκήσεων ή μιας εκπαιδευτικής πορείας και εφαρμόζει συστήματα αξιολόγησης. Αντίθετα, δεν δίνει ιδιαίτερο βάρος στον εκπαιδευόμενο, εκείνος οφείλει να προσαρμοστεί στη διαδικασία που του προτείνεται.

Ομάδα 4: Ο εκπαιδευτής υιοθετεί εδώ μια συμβιβαστική θέση· γι' αυτόν οι επιθυμίες του εκπαιδευόμενου και οι ανάγκες του υπάρχοντος συστήματος δεν συμβαδίζουν, πρέπει λοιπόν να γίνει σύνθεση. Πρέπει να δίνεται σημασία στις ανάγκες των ατόμων, να διευκολύνεται η έκφραση και η αυτονομία των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει επίσης να ασκείται κάποια πίεση για να γίνεται η δουλειά. Όσον αφορά το περιεχόμενο, είναι απαραίτητη η εφαρμογή αποτελεσματικών παιδαγωγικών μέσων και διαδικασιών ελέγχου, αλλά πρέπει ο εκπαιδευτής να ξέρει να υποχωρεί, αν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων δείχνουν ότι δεν είναι τα κατάλληλα.

Ομάδα 5: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτής θεωρεί ότι ο εκπαιδευόμενος έχει φυσική κλίση προς τη μελέτη. Πρέπει να εντοπίσει τις ανάγκες του και να μοιραστεί μαζί του την ευθύνη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Επάνω σε αυτή τη βάση είναι δυνατόν να διατυπωθούν στόχοι, να επιλεγούν μέθοδοι, να μετρηθεί η πρόοδος που πραγματοποιείται. Το μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους δεν είναι ασίμβατο με τη φροντίδα να χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές μέθοδοι καλά μελετημένες.

Η παρουσίαση των πέντε ομάδων είναι, φυσικά, λίγο σχηματική· ένας εκπαιδευτής μπορεί, εξάλλου, να αλλάξει ομάδα ανάλογα με τη στιγμή και την περίπτωση, και σε κάθε ομάδα σίγουρα έχει κανείς διαφορετικούς τρόπους να είναι αποτελεσματικός ή μη.

Παρατήρηση: Το ερωτηματολόγιο αυτό, πρέπει να τονίσουμε, σας δίνει ενδεικτικά στοιχεία για το παιδαγωγικό σας ιδεώδες, αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη ενδεικτικό της παιδαγωγικής σας πρακτικής. Είναι λογικό να υπάρχει σχέση ανάμεσα στα δύο, αλλά υπάρχουν και διαφορές.

Προσωρινό συμπέρασμα: Ο “στραβισμός” του εκπαιδευτή

Κάθε εκπαιδευτής έχει τάσεις ναρκισσισμού: γι' αυτό θεωρήσαμε καλό να συμπεριλάβουμε στο βιβλίο αυτό ένα κεφάλαιο που δίνει στον αναγνώστη την ευκαιρία να εξετάσει τον εαυτό του και να διακρίνει το δικό του προφίλ. Ελπίζουμε ότι το πορτρέτο που προκύπτει σας ταιριάζει. Αποφύγαμε τις ερμηνείες του τύπου καλός/κακός, πράγμα που θα ήταν αντίθετο με την αρχή της θετικής ενίσχυσης στην παιδαγωγική, της οποίας είμαστε οπαδοί. Εφόσον μιλάμε για πορτρέτο, ας σημειώσουμε, ωστόσο, ότι στο INSEP ενθαρρύνουμε τον εκπαιδευτή να εφαρμόζει έναν “αποκλίνοντα στραβισμό”, δηλαδή από τη μια να μη χάνει από τα μάτια του τους εκπαιδευόμενους σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης, για να είναι σίγουρος ότι καταλαβαίνουν και ότι ενδιαφέρονται, και από την άλλη να έχει την προσοχή στραμμένη στο περιεχόμενο του σεμιναρίου, στους στόχους και στην πορεία του. Ο έμπειρος εκπαιδευτής πρέπει επίσης να κοιτάζει τον εαυτό του, να παρατηρεί το δικό του τρόπο που ακούει τους άλλους, που ανυπομονεί... παίρνοντας ορισμένες αποστάσεις, για να ελέγχει καλύτερα τον εαυτό του. Χρειάζεται να βλέπει απέξω την εικόνα της απόδοσής του, για να την κρίνει και να αποκτήσει απέναντί της την ίδια κριτική ματιά που μπορεί να έχουν εκείνοι προς τους οποίους απευθύνεται.

Τα τρία σημεία-κλειδιά που πρέπει να προσέχει συνέχεια ο εκπαιδευτής είναι:

- τα μέλη της ομάδας και τις αντιδράσεις τους,
- την καλή διεξαγωγή του προγράμματος,
- τον εαυτό του, τις συμπεριφορές και το δικό του τρόπο παρέμβασης.

Μαθαίνω και διδάσκω

Για μια “καταστασιακή” στρατηγική

Το να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του ως εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα πολύτιμη εμπειρία. Του επιτρέπει, όπως υπογραμμίσαμε, να μην υποδουλώνεται στις συνθήκες του και να διαπιστώνει ότι αυτές υπαγορεύονται τόσο από εσωτερικές επιταγές και όρια, όσο και από την πραγματική προσαρμογή στις εξωτερικές ανάγκες, δηλαδή στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Από την άλλη, είναι εξίσου χρήσιμο να συνειδητοποιεί κανείς τις προκατασκευασμένες εικόνες που έχει διαμορφώσει σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους. Αυτό του επιτρέπει είτε να διαπιστώσει την πιθανή έλλειψη συνοχής ανάμεσα στο δικό

του τρόπο εμφύχωσης και στις προκαταλήψεις που διατηρεί σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευόμενους, είτε να διαπιστώσει την ύπαρξη μεγάλης συνοχής. Ενεργούμε με αυτόν τον τρόπο, γιατί είμαστε πεπεισμένοι ότι οι εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούν σ' αυτήν την εικόνα, μαθαίνουν με αυτόν το συγκεκριμένο τρόπο; Στην περίπτωση αυτή η μέθοδός μας δεν είναι αθώα. Ή μήπως έχουμε αυτήν την εικόνα για τους εκπαιδευόμενους, γιατί έρχεται ακριβώς να δικαιολογήσει τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης που προτιμούμε, γιατί είναι ο μόνος που γνωρίζουμε πραγματικά; Ποια είναι η αιτία και ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Οι σκέψεις αυτές οδηγούν ακόμη μια φορά την προσοχή στη διαφορά, η οποία εμφανίζεται συνεχώς μέσα στις σελίδες του βιβλίου, ανάμεσα στη διαδικασία της διδασκαλίας και αυτήν της μάθησης. Το ερώτημα που τίθεται στο σημείο αυτό της έρευνας και του οποίου η απάντηση, αν υπάρχει, θα επέτρεπε την εφαρμογή μιας παιδαγωγικής πραγματικά λειτουργικής, είναι το ακόλουθο: "Υπάρχει κάποια θεωρία που επιτρέπει την ασφαλή μετάβαση από τη μία διαδικασία στην άλλη;". Με άλλα λόγια, είναι δυνατόν να προσαρμόσουμε τη διαδικασία της διδασκαλίας στη διαδικασία της μάθησης με τρόπο σχετικά ασφαλή και παρ' όλα αυτά απλό;

Μια τέτοια πρακτική θα γινόταν ακόμη πιο λειτουργική, αν θεωρούσε δεδομένο ότι η διαδικασία της μάθησης διαφέρει σε κάθε εκπαιδευόμενο. Σας μιλήσαμε για τις μεταφορικές εικόνες με τις οποίες αναπαριστάνουμε τους εκπαιδευόμενους, γιατί στην πράξη τα πράγματα συχνά λειτουργούν με αυτό τον τρόπο. Πράγματι, αν θέλουμε να μείνουμε πιστοί στην πραγματικότητα, κάθε εκπαιδευόμενος πρέπει να γίνεται αντιληπτός μέσα από διαφορετική αναπαράσταση.

Μια τέτοια πρακτική έχει ως στόχο να προσαρμόζει τη διαδικασία της διδασκαλίας ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται κάθε φορά οι εκπαιδευόμενοι στην πορεία της εκπαίδευσής τους. Θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε "πρακτική καταστασιακής εκπαίδευσης".

Συμβαίνει το επίθετο "καταστασιακός" να χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο, για να υπενθυμίσει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις δεν μπορούν να προσδιοριστούν με μονόπλευρο τρόπο, και ο κόσμος του management εγκαταλείπει όλο και περισσότερο την έννοια του ιδεώδους manager για να μιλήσει για καταστασιακό management⁷. Δύο καθηγητές από το Πανεπιστήμιο του Richmond (Βιρτζίνια)⁸ εφήρμοσαν το καταστασιακό μοντέλο στην περίπτωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτήν την κατεύθυνση, η όψη της διαδικασίας μάθησης που ενδιαφέρει είναι η μεγαλύτερη ή μικρότερη ανάγκη που έχει ο εκπαιδευόμενος να κατευθύνεται και να επιβλέπεται από τον εμφυχωτή-εκπαιδευτή. Η ανάγκη αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με τις αποκτημένες γνώσεις του εκπαιδευόμενου (αν μπο-

7 Βλ. στην ίδια σειρά: Piveteau J., *Mais comment peut-on être manager (I)? (Μα πώς μπορεί κανείς να γίνει manager (I))*.

8 H R. T. Jacobs και ο B. S. Fuhrman C. F. στο Pfeiffer Goodstein 1984, *Annual University*.

ρεί, ή αν θα μπορούσε, αν ήθελε, να προχωρήσει μόνος του σε κάποιο μέρος του προγράμματος) και με τα κίνητρά του (αν είναι αποφασισμένος να μάθει μόνος του).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικούς τύπους συμπεριφοράς σε σχέση με αυτήν την ανάγκη καθοδήγησης. Ο ανεξάρτητος εκπαιδευόμενος (Α) είναι ικανός να διαμορφώσει μόνος του στόχους, να βρει μεθόδους, και να απευθυνθεί στον εκπαιδευτή μόνο όταν έχει ανάγκη, χωρίς ενδοιασμούς και χωρίς πιέσεις. Ο εξαρτημένος εκπαιδευόμενος (Ε) περιμένει τα πάντα από τον εκπαιδευτή. Ζητά από αυτόν τους στόχους, τα περιεχόμενα, τη μέθοδο και την αξιολόγηση. Με αυτούς τους όρους αντιλαμβάνεται τη μάθησή του. Τέλος, ο εκπαιδευόμενος που συνεργάζεται (Σ) νιώθει άνετα, όταν ανταλλάσσει ιδέες, ρωτάει, αντιδρά. Αγαπά τη δουλειά σε μικρές ομάδες, αρκεί να του προσδιορίσουν τους στόχους και κάποια κριτήρια αξιολόγησης.

Φυσικά, δεν υπάρχουν καθαροί τύποι συμπεριφορών και κυρίως δεν αφορούν ένα άτομο. Οι συμπεριφορές ποικίλλουν ανάλογα με τα μέρη του προγράμματος, τις επιστήμες κ.λπ. Ένας εκπαιδευόμενος μπορεί, σε κάθε δεδομένη στιγμή, να παρουσιάζει ένα μείγμα και των τριών βασικών τύπων. Έτσι διαμορφώνονται οκτώ δυνατοί τύποι μάθησης, οι οποίοι διακρίνονται εύκολα, πράγμα που δίνει τη δυνατότητα στον εμπνευστή να τους λαμβάνει υπόψη, για να ρυθμίζει τον τρόπο της διδασκαλίας του ανάλογα με το ερωτηματολόγιο της σελίδας 173.

1. **Εα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος χαρακτηρίζεται από μεγάλη εξάρτηση. Μέχρι στιγμής δεν έχει μάθει παρά ό,τι του έχει δοθεί ως “μασημένη τροφή”. Δεν αντιλαμβάνεται άλλες μορφές μάθησης.
2. **ΕΣα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν έχει μάθει να εργάζεται μοναχός· του αρέσει να τον κατευθύνουν. Αλλά του χρειάζονται και διαλείμματα ανταλλαγής απόψεων, ερωτήσεων στους εκπαιδευτές, εργασίας σε μικρές ομάδες. Δεν του ταιριάζει η στάση απλής λήψης γνώσεων.
3. **ΕΣΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε διαδικασία διδασκαλίας και σε οποιονδήποτε εκπαιδευτή. Είναι η αντίστροφη περίπτωση της προσαρμογής: είναι τόσο οξυδερκής και τόσο ενδιαφερόμενος, ώστε μπορεί να επωφεληθεί από όλα.
4. **ΕαΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει μόνος του ή να αφεθεί στην καθοδήγηση του εκπαιδευτή. Το μόνο που δεν του αρέσει, λόγω δειλίας ή άλλης αιτίας, είναι η εργασία σε μικρές ομάδες ή οι ανταλλαγές απόψεων. Έχει σημασία να τον εντοπίσουμε, γιατί μπορεί να ταλαιπωρηθεί σοβαρά, αν βρεθεί σε τέτοιες καταστάσεις.
5. **εσΑ:** Ο εκπαιδευόμενος με αυτό το προφίλ δεν νιώθει άνετα, παρά όταν εργάζεται ανεξάρτητος. Ξέρει τι θέλει, είναι σε θέση να αναπτυχθεί και να

αξιολογήσει τον εαυτό του και δεν παραιτείται. Τα υπόλοιπα δεν τον ενδιαφέρουν. Γιατί χρειάζεται λοιπόν εκπαιδευτή; Γιατί δεν διστάζει να καταφεύγει σε αυτόν, όταν συναντά εμπόδια στην πορεία του.

6. **εΣα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν νιώθει άνετα, παρά μόνο όταν ανταλλάσσει ιδέες. Αυτό που του αρέσει είναι η μάθηση μέσω της πράξης. Δεν συμπαθεί τα αφηρημένα και χωρίς κόπο μαθήματα, ούτε και τη μοναχική μελέτη για την κατάκτηση ενός στόχου που θα είχε προσδιορίσει ο ίδιος.

7. **εΣΑ:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος νιώθει άνετα σε πολυάριθμες καταστάσεις, εκτός αν του δώσουν προκατασκευασμένες γνώσεις. Δεν θέλει πια αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, γιατί δεν του μαθαίνει τίποτα.

8. **εσα:** Αυτός ο εκπαιδευόμενος δεν μαθαίνει και δεν θέλει να μάθει. Όλες οι εμπειρίες μάθησης που είχε, με οποιαδήποτε μέθοδο, υπήρξαν αρνητικές. Θα χρειαστεί ιδιαίτερη προσοχή και μια επανεκπαίδευση εκ βάθρων.

Με βάση τις παρατηρήσεις αυτές είναι εύκολο για τον εκπαιδευτή να εναλλάσσει τις συμπεριφορές του από το ρόλο του καθηγητή - ειδικού (βλ. κεφάλαιο III) στο βοηθητικό ρόλο (βλ. κεφάλαιο XIII) περνώντας από το ρόλο του εμπνευστή ομάδας (βλ. κεφάλαια VII και VIII). Αποφασίζει για τους διαφορετικούς ρόλους πρώτα ανταποκρινόμενος στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της ομάδας που έχει μπροστά του, και στη συνέχεια προσφέροντας είτε ολοένα και μεγαλύτερη βοήθεια, είτε μεγαλύτερη ελευθερία σε όσους θεωρεί ότι τη χρειάζονται.

Ας αναφερθούμε τώρα στη σημασία που μπορεί να έχει μια κατάσταση εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά το ρόλο που εκπληρώνει στην κοινωνική δυναμική.

Ποια είναι η κοινωνική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας;

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα δεν διεξάγεται σε έναν κλειστό κόσμο· κάθε άτομο που εκπαιδεύεται έχει κοινωνική συμμετοχή σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον.

Μπορούμε να χαρακτηρίσουμε μια εκπαιδευτική δραστηριότητα σε σχέση με τις κοινωνικές συνέπειες που προκαλεί⁹. Αυτές οι συνέπειες εμφανίζονται με τρεις βασικές μορφές:

Πρώτον, συνέπεια της εκπαίδευσης μπορεί να είναι η διαμόρφωση ατόμων σύμφωνα με ορισμένο πρότυπο. Η λειτουργία της εκπαίδευσης είναι στην περίπτωση αυτή η προετοιμασία των προσώπων να παίξουν ορισμένους ρόλους, να συμμορφωθούν με προκαθορισμένες συμπεριφορές. Η έμφαση δίνεται στο μοντέλο που πρέπει να αναπαραχθεί.

⁹ Οι ιδέες που ακολουθούν εμπνέονται από τις αναλύσεις του M. Lesne, *Travail pédagogique et formation des adultes* (Παιδαγωγική εργασία και εκπαίδευση ενηλίκων), P.U.F.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003), *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*, Αθήνα: Καστανιώτη.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α., Τσιμπουκλή, Α. (1999), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι, Ομάδα Εκπαιδευομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βαλάκας, Ι. (2006), «Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004), «Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 11-16.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999), *Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ. (1996), «Ο εξωσχολικός αναλφαβητισμός των τσιγγανόπαιδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης», *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα : ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Βεργίδης, Δ. (1996), *Εκπαίδευση Τσιγγάνων. Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΓΓΛΕ.

Γιαννακοπούλου, Ε. (2006), «Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Γκιάστας, Ι. (2006), «Για μια στρουκτουραλιστική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 18-22.

Καραλής, Θ. (2005), «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές» *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. 5, 9-14.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998), «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Τόμος Β, *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire-Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.

Κόκκος, Α. (2005), «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, D. Walker: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 1, 5-19.



Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 15-21.

Κόκκος, Α. (επιμέλεια) (2005), «Η εναρκτήρια συνάντηση», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές - Θεωρίες Κατάρτισης, Τόμος Ι*, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Κόκκος, Α., (2005), *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (2002), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιοναράκης, Α. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Θεματικό Πεδίο "Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης" », *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μάγος, Κ. & Αγγέλη, Α. (2005), «Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς: Μια συνέντευξη του καθηγητή Alan Rogers», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 33-36.

Μάνος, Ν. (1987), *Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχιατρικών Όρων*, 2η Έκδοση, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Μόσχος, Γ. (2006), «Εκπαιδευτικές Τεχνικές για νέους που αποχωρούν πρόωρα από την εκπαίδευση - Ανήλικοι παραβάτες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Ναυρίδης, Κ. (1994), *Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ναυρίδης, Κ. (2005), *Ψυχολογία των Ομάδων: Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ι. (2005), «Εκπαίδευση ενηλίκων και εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων - μεταναστών - προσφύγων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 4, 26-32.

Παπαγεωργίου, Η. (2006), «Προσωπογραφίες: Jane Thompson», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 29-31.



Παπανδρέου, Π. (2006), «Εκπαιδευτικές τεχνικές για ενήλικους με ιστορικό κατάχρησης ψυχοτρόπων ουσιών», Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Γ, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πρόκου, Ε. (2004), «Παγκοσμιοποίηση, Κοινωνία της Γνώσης και Δια-βίου Μάθηση», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 4-10.

Σταυρακοπούλου, Α. (2006), «Παραδείγματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με Αναπηρίες», *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*, τόμος ΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Φίλλιπς, Ν. (2006), *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χασάπης, Δ. (2000), *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Coureu, S. (2000), *Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Douglas, T. (1997), *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Griffin, C. (2006), «Η δια-βίου μάθηση ως πολιτική, στρατηγική και πολιτισμική πρακτική», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 9, 19-27.

Jacques, D. (2004), *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kegan, R. (2007), «Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μία δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση» στο Mezirow, J. , *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Keegan, D. (2000), *Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.



Νογέ, D. & Ρiveteau, J. (1999), *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Race, Ph. (1999), *500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (2006), *Το γίνεσθαι του προσώπου*, Αθήνα: Ερευνητές.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Armstrong, M. (1999), *Human Resource Management Practice*, Λονδίνο: Kogan Page.

Arnold, J. (2002), «Tensions between assessment, grading and development in development centres: a case study», *The International Journal of Human Resource Management*, 13, Ηνωμένο Βασίλειο: Routledge, 975-991.

Barker, B., Frisbie, A. & Patrick, K. (1989), "Broadening the definition of distance education in the light of the new telecommunications technologies", *The American Journal of Distance Education*, 3, 1, 20-29.

Barrow, R., & Milburn, G. (1990), *A Critical Dictionary of Educational Concepts: An appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Beardwell, I. & Holden, L. (1999), *Human Resource Management: A Contemporary Perspective*, Αγγλία: McMillan Press.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (επιμέλεια) (1985), *Reflection: Turning Experience into Learning*, Λονδίνο: Kogan Page.

Bramley, P. (2003), *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, Λονδίνο: CIPD.

Brookfield, S. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Brookfield, S. (1993b), "Self-directed learning, political clarity, and the critical practice of adult education", *Adult Education Quarterly*, 43, 4, 227-242.

Brookfield, S. (1995), "Adult Learning: An Overview", στο Tuin-
jman, A., (επιμέλεια), *International Encyclopedia of Education*,



Οξφόρδη: Pergamon Press.

Brown, G. & Atkins, M. (1997), *Effective Teaching in Higher Education*. Λονδίνο: Routledge.

Carp, A., Peterson, R., & Roelfs, P. (1974), "Adult Learning Interests and Experiences" στο Cross, P.K., Valley, J., R., and Associates (επιμέλεια) *Planning Non-Traditional Programmes: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Clark, M.C. & Wilson, A.L. (1991), "Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning", *Adult Education Quarterly*, 41, 2, 75-91.

Collard, S. & Law, M. (1989), "The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory", *Adult Education Quarterly*, 39, 2, 99-107.

Coombs, P.H. (1968), *The World Crisis in Educational Productivity*, Οξφόρδη: Oxford University Press.

Corey, G.(1990), *Theory and Practice of Group Counselling*, 3η Έκδοση, Καλιφόρνια: Brookes / Cole.

Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Dearden, R. (1984), "Education and Training", *Westminster Studies in Education*, 7, 57-66.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage.

Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Νέα Υόρκη: Collier Books.

Douglas, T. (1991), *A Handbook of Common Group Work Problems*, Λονδίνο: Routledge.

Eitington, J. E. (1996), *The Winning Trainer, Winning Ways to Involve People in Learning*, Τέξας: Gulf Publishing Company.

Eseryel, D. (2002), «Approaches to Evaluation of Training: theory and practice», *Educational Technology & Society*, 5, 2, Νέα Ζηλανδία: IFETS, 93-98.

Federighi, P., Bax, W. & Bosselaers, L. (επιμέλεια) (1999), *Unesco Glossary of Adult Learning in Europe*, European Association for the Education of Adults (EAEA) Hamburg: Unesco.



Garrison, D. & Shale, D. (1987), "Mapping the boundaries of distance education: problems in defining the field", *The American Journal of Distance Education*, 1, 1, 13-36.

Glassman, U. & Kates, L. (1990), *Group Work: A humanistic approach*, Λονδίνο: Sage.

Gow, L. & Kember, D. (1993), «Conceptions of teaching and their relationship to student learning», *British Journal of Educational Psychology*, 3, 1.

Griffin, C. (1987), *Adult Education and Social Policy*, Λονδίνο: Croom Helm.

Griffin, C. (2006), "Research and Policy in Life-Long Learning", *International Journal of Lifelong Education*, 25, 6, 561-574.

Hart, M. (1990a), "Critical theory and beyond: future perspectives on emancipatory education and social action", *Adult Education Quarterly*, 40, 3, 125-138.

Hiemstra, R., & Sisco, B. (1990), *Individualizing instruction for adult learners: Making learning personal, powerful, and successful*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey - Bass.

Hiemstra, R. (επιμέλεια) (1991), «Creative environments for effective adult learning» *New Directions for Adult and Continuing Education*, 50, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Iles, P. (1992), «Centres of Excellence? Assessment and Development Centres, Managerial Competence, and Human Resource Strategies», *British Journal of Management*, 3, Ηνωμένο Βασίλειο: Blackwell, 79-90.

Jarvis, P. (1987a), *Adult Learning in the Social Context*, Λονδίνο: Croom Helm.

Jarvis, P. (1998), *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2η Έκδοση, Λονδίνο: Routledge.

Kaplan, H. & Sadock, B. (1993), *Comprehensive group psychotherapy*, 3η Έκδοση, Νέα Υόρκη: Williams & Wilkins.

Keenan, J. P. (1996), «Multisource (360 Degree) Feedback: A case study and evaluation», *Proceedings of the 1996 Annual Meeting of the Decision Sciences Institute (November 23-26)*.

Kirkpatrick, D. L. (1998), *Evaluating Training Programs, The Four Levels*, Σαν Φρανσίσκο: Berret-Koehler Publishers.

Knowles, M.S. (1978), *The Adult Learner: A Neglected Species*,



2η Έκδοση, Χιούστον: Gulf.

Lowe, J. (1976), *L' education des adultes: Perspectives mondiales*, Παρίσι : Les Presses de l' Unesco.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey-Bass.

Norwich, B. (2000), *Education and Psychology in Interaction: Working with uncertainty in interconnected fields*, Λονδίνο & Ν. Υ.: Routledge.

Patton, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Λονδίνο: Sage.

Redman, T. & Wilkinson, A. (2001), *Contemporary Human Resource Management*, Βρετανία: Prentice Hall.

Perry, W. G. Jr. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart & Winston.

Robson, M. (1993), *Problem Solving in Group*, 2η Έκδοση, Κέιμπριτζ: Gower.

Rogers, A. (1996), *Teaching Adults*, 2η Έκδοση, Φιλαδέλφεια: Open University Press.

Silberman, M., (1998), *Active training: A handbook of techniques, designs, case examples, and tips*, Σαν Φρανσίσκο: Jossey Bass.

Tennant, M. (1997), *Psychology & Adult Learning*, 2η Έκδοση, Λονδίνο: Routledge.

Thorne, K. & Mackey, D. (2003), *Everything you ever needed to know about training*, 3η Έκδοση, Λονδίνο: Kogan Page.

Tough, A. (1978), "Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions" in *The Adult Learner: Current Issues in Higher Education*, Ουάσιγκτον: America Association for Higher Education.

Tough, A. (1993), "Self-planned learning and major personal change", Κεφάλαιο 2 στο Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (επιμέλεια) *Adult Learners, Education and Training*, Λονδίνο & Ν. Υ.: Routledge in Association with The Open University.



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑΣ 100 ΩΡΩΝ

4η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

ΑΘΗΝΑ 2010

ISBN: 978-960-98697-4-4



Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης