

Θανάσης Καραλής\*

ΤΥΠΟΛΟΓΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ  
ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

*Εισαγωγή*

**Η** ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ μεταξύ διαμορφωτικής και απολογιστικής αξιολόγησης από τον M. S. Scriven (1967: 40) συνιστά το αφετηριακό σημείο για την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερα γόνιμου θεωρητικού προβληματισμού στο πεδίο της αξιολόγησης. Στο διάστημα που μεσολάβησε προτάθηκαν πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων για τους τύπους και τα μοντέλα της αξιολόγησης, ενώ ο διάλογος σχετικά με την καταλληλότητα και τη χρησιμότητα των δύο αυτών τύπων (*the formative-summative debate*) κατέχει εξέχουσα θέση στο χώρο της θεωρίας και της πρακτικής της αξιολόγησης.

Ένα ιδιαίτερα κρίσιμο και σημαντικό ζήτημα για την επιτυχή έκβαση των διαδικασιών αξιολόγησης είναι η επιλογή του τύπου ή των τύπων στους οποίους αυτές εντάσσονται και στη βάση των οποίων σχεδιάζονται. Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ότι η επιλογή των τύπων αξιολόγησης εισάγει συγκεκριμένες κατευθύνσεις, αλλά και περιορισμούς που αναφέρονται στην εμβέλεια των αποτελεσμάτων, στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, στο ρόλο του αξιολογητή<sup>1</sup> και των επωφελούμενων, αλλά και στο ίδιο το αξιολογούμενο<sup>2</sup>, καθώς επίσης και ότι η επιλογή αυτή συνοδεύεται αναγκαστικά από παραδοχές σχετικά με τις προϋποθέσεις, τα όρια και τις δυνατότητες εφαρμογής των τύπων αξιολόγησης που επιλέγονται.

*Οριοθέτηση τον προβληματισμού*

Σύμφωνα με τον Scriven (1991: 1) «αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορι-

\* Ο Θανάσης Καραλής είναι Λέκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών, στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία.

σμού της αξίας ενός αντικειμένου». Πρόκειται για έναν ορισμό γενικό και συνοπτικό, ακριβώς για το λόγο αυτό, άλλωστε, προτάσσεται όλων των άλλων εννοιολογικών προσδιορισμών σχεδόν σε όλα τα εγχειρίδια αξιολόγησης. Εξειδικεύοντας ακόμη περισσότερο και θεωρώντας την αξιολόγηση κυρίως ερευνητική διαδικασία, οι Rossi & Freeman (1993: 5) προτείνουν τον ακόλουθο ορισμό: Η αξιολόγηση ως έρευνα είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων. Με άλλα λόγια οι αξιολογητές χρησιμοποιούν μεθόδους των κοινωνικών επιστημών προκειμένου να εκτιμήσουν και να βελτιώσουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές υπηρεσίες, τα προγράμματα και οι πολιτικές υλοποιούνται από τα αρχικά στάδια του καθορισμού και του σχεδιασμού τους έως την ανάπτυξη και την εφαρμογή τους. Στον ελληνικό χώρο, αν και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα η σχετική συζήτηση στο πλαίσιο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας εγκλωβίστηκε στις προσπάθειες για αποτροπή της επαναφοράς προσεγγίσεων που παρέπεμπαν στον επιθεωρητισμό (Μπαγάκης, 1999: 136), ο προβληματισμός γύρω από τη θεωρία και την πράξη της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναπτύσσεται διαρκώς και περισσότερο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά. Ο Κουλαϊδής (1992: 74) ορίζοντας την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εστιάζει στην εκτίμηση και την κατανόηση της αξίας:

Η αξιολόγηση είναι... μια διαδικασία εκτίμησης αλλά και κατανόησης της αξίας, την οποία οι διάφοροι παράγοντες (διδάσκοντες, μαθητές, γονείς, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς βιβλίων, πολιτικοί) που συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσαρτούν στις εμπλεκόμενες δραστηριότητες και τα αποτελέσματα.

Αυτή ακριβώς η απόδοση αξίας, ο πυρήνας τελικά κάθε διαδικασίας αξιολόγησης, δεν είναι μια ουδέτερη πράξη, ούτε για τα υποκείμενα, ούτε και για τα επιμέρους στοιχεία της αξιολόγησης (Λάμνιαν, 2002: 111), με αποτέλεσμα σε αρκετές περιπτώσεις οι αξιολογήσεις να μεταπίπτουν σε ελεγκτικές διαδικασίες. Κατά τον Βεργίδη (2003: 237) η διάκριση μεταξύ της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ως έρευνας και ως ελεγκτικής διαδικασίας συνίσταται στα ακόλουθα:

- Η αξιολόγηση ως *ελεγκτική διαδικασία* προϋποθέτει ένα εξωτερικό μοντέλο αναφοράς για το αξιολογούμενο, διενεργείται από μια ιεραρχημένη υπηρεσία με σαφή διάκριση μεταξύ ελεγκτών και ελεγχόμενων, είναι κλειστή διαδικασία που καταλήγει σε κυρώσεις ή επιβραβεύσεις και, τέλος, βασίζε-

ται στην αντίληψη πως οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι προβλέψιμες, αναπαραγωγικές και ομοιογενείς.

- Αντίθετα, στην αξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία, προτάσσεται η διερεύνηση της πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας, χρησιμοποιούνται ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές, δίνεται έμφαση στην έκφραση όλων των συντελεστών του αξιολογούμενου και στις ενδεχόμενες διαφορές, συγκρούσεις, αντιθέσεις, συγκλίσεις και συμφωνίες τους. Εκκινώντας από τα όσα αναφέρθηκαν, στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε τη διερεύνηση των συνθηκών υπό τις οποίες μπορούν να εφαρμοστούν συγκεκριμένοι τύποι αξιολόγησης, αναδεικνύοντας τις προϋποθέσεις αλλά και τα όρια αυτής της εφαρμογής.

### *Τυπολογίες αξιολόγησης: όροι και περιεχόμενο*

Η πρόταση του Scriven για τη διάκριση μεταξύ της διαμορφωτικής και της απολογιστικής αξιολόγησης αποτέλεσε τη γενέθλια πράξη της αξιολόγησης ως αυτόνομης επιστημονικής περιοχής<sup>3</sup>, αφού στη συνέχεια προτάθηκαν πολλές και διαφορετικές τυπολογίες αξιολόγησης, με διαφορετικό για κάθε περίπτωση κριτήριο κατασκευής. Η τυπολογία <διαμορφωτική-απολογιστική> είναι κατασκευασμένη με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, με τον όρο *διαμορφωτική* αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων του αξιολογούμενου (εκπαιδευτικού προγράμματος ή παρέμβασης), ενώ με τον όρο *απολογιστική* αναφερόμαστε σε εκείνη την αξιολόγηση που έχει ως σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την αξία του αξιολογούμενου, η οποία συνήθως συνδέεται με τη συνέχιση, την επέκταση ή ακόμη και τη διακοπή του (Scriven, 1991: 168• Guba, & Lincoln, 1981: 49• Mark, Henry, & Julnes, 2000: 51).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται κυρίως από τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό, την ανάδειξη πιθανών δυσλειτουργιών και των αιτίων τους, την προβολή και υιοθέτηση εναλλακτικών λύσεων, ώστε τελικά το πρόγραμμα να βελτιώνεται καθώς υλοποιείται. Η απολογιστική αξιολόγηση έχει ως αντικείμενο την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του προγράμματος και τελικά τη διατύπωση προτάσεων σχετικά με το μέλλον του προγράμματος ή άλλων παρόμοιας στοχοθεσίας παρεμβάσεων (Shadish, Cook, & Levinton, 1991: 59• Καραλής, 2005: 22).

Συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται για την απολογιστική αξιολόγηση ο όρος *τελική*, σημειώνουμε όμως ότι τέτοιος όρος αφενός δε συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία και αφετέρου δεν αποδίδει το εννοιολογικό περιεχόμενο της απολογιστικής αξιολόγησης. Ο συγκεκριμένος όρος έχει νόημα μόνον στην περίπτωση που χρησιμοποιείται όχι για την περιγραφή τύπου αξιολόγησης, αλλά προκειμένου απλώς να προσδιορίσει μια συγκεκριμένη φάση συλλογής ερευνητικών δεδομένων για τους σκοπούς της αξιολόγησης (διαμορφωτικής, απολογιστικής ή άλλου τύπου). Γενικότερα, οι όροι *αρχική*, *ενδιάμεση* και *τελική* αξιολόγηση παραπέμπουν στο χρόνο συλλογής των δεδομένων της αξιολόγησης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο η διαμορφωτική, όσο και η απολογιστική αξιολόγηση έχουν αποφασιογόνο διάσταση, με τη διαφορά ότι στην περίπτωση της διαμορφωτικής αυτή η διάσταση έγκειται στο ίδιο το αξιολογούμενο και περιορίζεται στα όρια του «κύκλου ζωής» του, ενώ στην περίπτωση της απολογιστικής αυτή η διάσταση αναφέρεται σε αποφάσεις που σχετίζονται με την προοπτική του αξιολογούμενου ή μελλοντικών παρόμοιων προγραμμάτων.

Μια δεύτερη διάκριση τύπων αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κριτήριο την *προέλευση τον αξιολογητή* και τη θεσμική του σχέση με το αξιολογούμενο. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από το φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα, τότε η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, ενώ στην αντίθετη περίπτωση χαρακτηρίζεται ως εξωτερική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Weiss (1972: 19) ορίζοντας την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση, «μια μονάδα ή ένα τμήμα του φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα μπορεί να διεξάγει την αξιολόγηση ή η αξιολόγηση είναι δυνατόν να ανατεθεί σε ειδικούς εξωτερικούς αξιολογητές». Δευτερεύουσες κατηγοριοποιήσεις για τους τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνουν και με βάση άλλα κριτήρια. Ενδεικτικά, παραθέτουμε στη συνέχεια ορισμένες κατηγοριοποιήσεις που συχνά συναντώνται στις αξιολογήσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

- Ανάλογα με την *επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις* ή παραμέτρους του προγράμματος: Οι αξιολογήσεις αυτής της κατηγορίας διακρίνονται σε αξιολογήσεις διαδικασίας και αποτελέσματος (Schalock, 2001: 6), με κριτήριο την έμφαση που δίνεται από τον αξιολογητή στις παραπάνω φάσεις και παραμέτρους του αξιολογούμενου. Οι αξιολογήσεις αποτελέσματος εστιάζουν στο είδος, την ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων του ή/και των προϊόντων του. Οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ αρχικών συνθηκών και αποτελέσματος, εντοπίζοντας τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά αποτελέσματα, χαρακτηρίζονται ως αξιολογήσεις διαδικασίας.

- Με κριτήριο το *βαθμό συμμετοχής* των συντελεστών του προγράμματος: Στην περίπτωση αυτή έχουμε συμμετοχικές και μη-συμμετοχικές αξιολογήσεις (Cousins & Whitmore, 1998: 5).
- Με κριτήριο την *επικέντρωση στο σκοπό* και τους στόχους του προγράμματος: Πρόκειται για την αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και την ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και επομένως δεν τίθεται ζήτημα αξιολόγησής τους - η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο κατά πόσον αυτοί οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Στη δεύτερη περίπτωση οι στόχοι θεωρούνται «διαπραγματεύσιμοι» και επομένως αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης (Guba, & Lincoln, 1981: 16• Scriven, 1991: 180).

#### *Τυπολογίες αξιολόγησης: προϋποθέσεις και όρια εφαρμογής*

Οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν, συνήθως, συνδυασμό διαφορετικών τύπων αξιολόγησης, οι βασικοί των οποίων αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Για παράδειγμα, μια διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να είναι διαμορφωτική, συμμετοχική και ανεξάρτητη των στόχων (goal-free). Ωστόσο, είναι ευνόητο ότι τύποι αξιολόγησης που ανήκουν στην ίδια τυπολογία είναι ασύμβατοι μεταξύ τους (για παράδειγμα, ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση και αξιολόγηση με βάση τους στόχους - στην περίπτωση της ασυμβατότητας των τύπων <διαμορφωτική—απολογιστική> θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια). Στον Πίνακα 1 δίνεται μια συνοπτική εικόνα των βασικών τυπολογιών αξιολόγησης, των κριτηρίων στα οποία αυτές βασίζονται και των περιπτώσεων που θεωρούμε ότι εμφανίζονται ασυμβατότητες μεταξύ τους.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στις τυπολογίες <διαμορφωτική-απολογιστική> και <εσωτερική-εξωτερική>, ακριβώς γιατί είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό κατά την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα για την τυπολογία <διαμορφωτική-απολογιστική> σημειώνουμε τα ακόλουθα:

- Αν και η συνήθης πρακτική συνηγορεί για το συνδυασμό της διαμορφωτικής με την εσωτερική αξιολόγηση (και, σε μικρότερο βαθμό, της απολογιστικής με την εξωτερική), θα πρέπει να σημειωθεί ότι είναι δυνατόν να συναντώνται και οι υπόλοιποι συνδυασμοί (βλ. και πίνακα 1). Για παράδειγμα, ο φορέας υλοποίησης μπορεί να απευθυνθεί σε εξωτερικό αξιολογητή ο οποίος θα διεξαγάγει αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος.

**Πίνακας 1:**  
**Βασικές τυπολογίες αξιολόγησης και ασυμβατότητες**

ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΤΥΠΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ	ΑΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ	ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΣΤΟΧΩΝ	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ	ΜΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ
Σκοπός αξιολόγησης	ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ		X						X		X
	ΑΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ	X									
Προέλευση αξιολογητή	ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ				X						
	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ			X							
Έμφαση σε παραμέτρους / διαδικασίες	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ						X				
	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΟΣ					X					
Τοποθέτηση έναντι των στόχων	ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΣΤΟΧΩΝ								Z		
	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ	Z						X			
Βαθμός συμμετοχής συντελεστών	ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ										X
	ΜΗ-ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ	Z								X	

- Η διαμορφωτική και η απολογιστική είναι ασύμβατοι τύποι αξιολόγησης, δηλαδή είναι αξιολογήσεις που δεν είναι δυνατόν να διεξάγονται *ταυτόχρονα* από τον *ίδιο αξιολογητή*: η διεξαγωγή μιας διαμορφωτικού τύπου αξιολόγησης, σημαίνει πως η διαδικασία αξιολόγησης αλληλεπιδρά με το αξιολογούμενο, στην κατεύθυνση της βελτίωσής του, και επομένως το μεταβάλλει. Στην περίπτωση που διεξάγεται μια διαμορφωτική αξιολόγηση, η συγχρονική της απολογιστική αξιολόγηση δεν αξιολογεί το αρχικώς σχεδιασμένο πρόγραμμα, αλλά την εκδοχή του που προκύπτει με την υιοθέτηση των διορθωτικών παρεμβάσεων. Σημειώνουμε ότι όλα τα αξιολογούμενα, και πολύ περισσότερο τα εκπαιδευτικά προγράμματα, μεταβάλλονται κατά την υλοποίησή τους, ακριβώς γιατί οι επιμέρους ομάδες συμμετεχόντων παρεμβαίνουν και τροποποιούν τον αρχικό σχεδιασμό, αλλά και γιατί τα προγράμματα και οι δράσεις δεν υλοποιούνται σε κοινωνικό κενό. Ωστόσο, εδώ δεν αναφερόμαστε σε αυτές τις μεταβολές, αλλά σε εκείνες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης της διαδικασίας αξιολόγησης με τη διαδικασία της υλοποίησης του προγράμματος.
- Η διαμορφωτική αξιολόγηση προϋποθέτει τη ενεργό *συμμετοχή* όλων των

συντελεστών του αξιολογούμενου, ενώ η απολογιστική προϋποθέτει την *αποδοχή* τους. Για το λόγο αυτό, στη θεωρία και πρακτική της αξιολόγησης η διαμορφωτική αξιολόγηση θεωρείται περισσότερο συμβατή με τον τύπο της συμμετοχικής αξιολόγησης.

- Τα όρια εφαρμογής των δύο συγκεκριμένων τύπων αξιολόγησης, προκύπτουν και πάλι με βάση τα χαρακτηριστικά τους: Όταν εφαρμόζουμε διαμορφωτική αξιολόγηση δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε την έκβαση που θα είχε η υλοποίηση του αξιολογούμενου αν αυτό έμενε αμετάβλητο (δηλαδή, δεν μπορούμε να αποφανθούμε για τις διάφορες παραμέτρους εφαρμογής της «αρχικής μορφής» του αξιολογούμενου), ενώ όταν εφαρμόζουμε απολογιστική δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τις πιθανότητες επιτυχούς υλοποίησης εναλλακτικών μορφών του αξιολογούμενου.
- Ο ρόλος του αξιολογητή στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι εκείνος του «κριτικού φίλου» και του συνεργάτη, ενώ στην απολογιστική αξιολόγηση είναι εκείνος του «ειδικού» και του συμβούλου των υπευθύνων για τη λήψη αποφάσεων.
- Αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεων είναι η ύπαρξη και λειτουργία ενός *μηχανισμού ανατροφοδότησης* μεταξύ της δομής υλοποίησης και της δομής αξιολόγησης. Επομένως, για να εφαρμοστεί μια διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτείται να έχουν προηγηθεί ρυθμίσεις και διευθετήσεις οργανωτικού χαρακτήρα στο εσωτερικό του φορέα υλοποίησης, ρυθμίσεις, δηλαδή, που θα διασφαλίζουν ότι οι προτάσεις για πιθανές αλλαγές που διατυπώνονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης θα μετασχηματίζονται σε ενέργειες που μεταβάλλουν το πρόγραμμα προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Σε αντίθετη περίπτωση δεν πρόκειται για διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, αλλά για μια απλή διαδικασία συλλογής προτάσεων για τη βελτίωση του προγράμματος, οι οποίες, ίσως, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση μιας απολογιστικής αξιολόγησης. Συμπερασματικά, η επιτυχής εφαρμογή διαμορφωτικών αξιολογήσεων συναρτάται άμεσα με το οργανωσιακό πλαίσιο του φορέα που υλοποιεί το πρόγραμμα.

Στον πίνακα 2 παρατίθενται συνοπτικά ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των δύο αυτών τύπων αξιολόγησης (Καραλής, ο.π.: 24).

Σχετικά με την τυπολογία <εσωτερική-εξωτερική>, αλλά και τις προϋποθέσεις και τους όρους εφαρμογής των δύο αυτών τύπων αξιολόγησης, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

- Στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης ο αξιολογητής γνωρίζει σε μεγαλύτερο βαθμό το φορέα, τις συνθήκες που επικρατούν κατά την υλο-

**Πίνακας 2**  
**Βασικά χαρακτηριστικά της διαμορφωτικής**  
**και της απολογιστικής αξιολόγησης**

	Διαμορφωτική	Απολογιστική
Σκοπός	• βελτίωση του αξιολογούμενου	• διατύπωση τελικών κρίσεων και προτάσεων πολιτικής
Κυρίως επωφελούμενοι	• οι συντελεστές του προγράμματος	• διαμορφωτές πολιτικής • εποπτεύοντες φορείς
Ρόλος των συντελεστών του προγράμματος	• συνεργάτες	• πηγές πληροφόρησης
Ρόλος του αξιολογητή	• «κριτικός φίλος» • συνεργάτης	• «ειδικός» • σύμβουλος υπεύθυνων λήψης αποφάσεων
Συλλογή δεδομένων	• συνεχής	• εντοπισμένη σε συγκεκριμένες φάσεις

ποίηση του προγράμματος και είναι σε θέση να αντλήσει ευκολότερα πληροφορίες και δεδομένα από τους συντελεστές του.

- Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης ο αξιολογητής μπορεί να είναι περισσότερο «αντικειμενικός», αφού δεν έχει καμιά απολύτως σχέση με το πρόγραμμα και το φορέα που το υλοποιεί.
- Η επιλογή μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης άπτεται ενός ζητήματος ιδιαίτερα κρίσιμου, το οποίο αναφέρεται στις σχέσεις ιεραρχίας που εγκαθιδρύονται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης: στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης αυτές οι σχέσεις έχουν ως αφετηριακό σημείο εξωτερικούς προς το φορέα οργανισμούς (συνήθως τους φορείς ανάθεσης ή/και χρηματοδότησης του προγράμματος) και αφορούν συνολικά το φορέα και κατ'επέκταση το πρόγραμμα και τους συντελεστές του, ενώ στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης αυτές οι σχέσεις αναπτύσσονται στο εσωτερικό του φορέα (και συγκεκριμένα μεταξύ του τμήματος εκείνου που δρα ως δομή αξιολόγησης και των συντελεστών του προγράμματος).
- Σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται σύγχυση μεταξύ της εσωτερικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης (self-evaluation). Συχνά ο όρος *αυτοαξιολόγηση* χρησιμοποιείται ως συνώνυμος της εσωτερικής, μια τάση που συναντάται όχι μόνον στον ελληνικό χώρο, αλλά και διεθνώς. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι ο Scriven (1991: 327) περιορίζει την εμβέλεια του όρου *αντοαξιολόγηση* στην αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού (θεωρεί, δηλαδή, ότι αφορά μόνον φυσικά πρόσωπα) και δεν την επεκτείνει στα πεδία της αξιολόγησης φορέων, σχολικών μονάδων και προγραμμάτων. Θεω-



ρούμε, ωστόσο, ότι η αυτοαξιολόγηση έχει νόημα μόνον ως μια από τις πιθανές εκδοχές της εσωτερικής αξιολόγησης και συγκεκριμένα εκείνη που χαρακτηρίζεται από εξασθένηση των σχέσεων ιεραρχίας και εξουσίας και η οποία καθίσταται πράξη μέσω της ανάπτυξης συλλογικών διαδικασιών. Η άποψη αυτή, για τον ελληνικό χώρο, έχει προταθεί από τον Ι. Σολομών και τους συνεργάτες του<sup>4</sup>, και συνοδεύεται από τη σαφή διάκριση των δύο μορφών εσωτερικής αξιολόγησης: την ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Για την τελευταία αναφέρεται επιγραμματικά ότι (Σολομών, 1999: 18).

Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας..., οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και εκείνοι που καλύτερα μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυσή τους.

- Εν κατακλείδι, κάθε διαδικασία αυτοαξιολόγησης είναι πάντοτε εσωτερική (ενώ το αντίθετο δεν ισχύει), έχει την ασθενέστερη ελεγκτική διάσταση από κάθε άλλη μορφή εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση της ομάδας που τη διεξάγει (και η οποία δυνητικά μπορεί να συμπεριλάβει όλους τους συντελεστές του αξιολογούμενου προγράμματος, ή εκπαιδευτικού οργανισμού). Τέλος, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της υποδοχής των εκπαιδευτικών αλλαγών και της κριτικής αποτίμησης των μεταβολών που αυτές επιφέρουν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Υφαντή, 2001: 64).

### *Αντί Επιλόγου*

Στην εργασία αυτή αναφερθήκαμε στο περιεχόμενο και στις συμβατότητες μεταξύ των διαφόρων τύπων αξιολόγησης, διερευνήσαμε τις προϋποθέσεις εφαρμογής τους, αλλά και τους περιορισμούς που πιθανόν εισάγει η επιλογή τους. Η επιλογή ενός τύπου αξιολόγησης ή ενός συνδυασμού διαφορετικών τύπων αποτελεί μια διαδικασία με δύο διαστάσεις:

(i) Η πρώτη από αυτές, περισσότερο τεχνικού χαρακτήρα, αφορά στις προϋποθέσεις και τις προαπαιτούμενες συνθήκες για την εφαρμογή συγκεκριμένων τύπων αξιολόγησης, χωρίς τη γνώση των οποίων οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης ουσιαστικά εκφυλίζεται σε μια απλή συλλογή δεδομένων ή μια καταγραφή των συνθηκών υλοποίησης του αξιολογούμενου.

(ii) Η δεύτερη συνδέεται με το ρόλο της αξιολόγησης, το βαθμό συμμετο-

χής των άμεσα επωφελομένων και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης και επομένως συνιστά μια επιλογή που τελικά αφορά το ίδιο το αξιολογούμενο αλλά και τους συμμετέχοντες σε αυτό.

*Βιβλιογραφία*

- Βεργίδης, Δ. (2003). *Η Συμβολή της Αξιολόγησης στην Υλοποίηση Ολοκληρωμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 235-254.
- Καραλής, Θ. (2005). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουλαϊδής, Β. (1992). *Αξιολόγηση και Αναλυτικά Προγράμματα*. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΕΟΣΚ, σσ. 71-85.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση: Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J. (2001). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο: Ουτοπία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ.(1999). *Εκπαιδευτικές Αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (επιμ.)(1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Υφαντή, Α. (2001). *Αξιολόγηση και η Πολιτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 61-67.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). *Framing Participatory Evaluation*. In E. Whitmore (ed.), *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 5-23.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G., Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass
- House, E. R. (1993). *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park: Sage.
- Mark, M. M., Henry, G.T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An Integrated Framework for Understanding, Guiding and Improving Policies and Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: Sage

- Schalock, R. I. (2001). *Outcome-Based Evaluation*. Kluwer-Nijhoff: Boston.
- Scriven, M. S. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. S. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, pp. 39-83.
- Scriven, M. S. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Shadish, W.R., Cook, T. D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park: Sage.
- Stake, R. E. (1975). *To evaluate an arts program*. In R. E. Stake (ed.), *Evaluating the arts in education: A responsive approach* (pp. 13-31). Ohio: Merrill.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness*. New Jersey: Prentice Hall.

### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ο όρος «αξιολογητής» καλύπτει εδώ τις περιπτώσεις του φυσικού προσώπου ή/και της ερευνητικής ομάδας που διεξάγει τη διαδικασία της αξιολόγησης.
2. Με τον όρο «αξιολογούμενο», ο οποίος προσδιορίζει στιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αξιολόγησης (φυσικό πρόσωπο, πρόγραμμα, σχολική μονάδα, κ.ο.κ.) έχουμε αποδώσει τον όρο «οναίυαηϊ» της αγγλοσαξονικής βιβλιογραφίας (πρβλ.: «Evaluand: a generic term for whatever is being evaluated» - Scriven, 1991: 139).
3. Σημειώνουμε ότι ως πρόδρομος της τυπολογίας <διαμορφωτική-απολογιστική>, θα μπορούσε να θεωρηθεί η θέση που διατύπωσε το 1963 ο J. Cronbach, στην εργασία του "Course improvement through evaluation" («...απώτερος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση των διαδικασιών και των αρχικών σχεδιασμών ενός προγράμματος»), την οποία ο ίδιος αποδίδει στην επίδραση που του άσκησαν οι απόψεις του R.W. Tyler για την αξιολόγηση (πρβλ.: Cronbach, 1982: xii).
4. Πρόκειται για μια σημαντική συμβολή του Ι. Σολομών και της Ομάδας για την «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμό του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αν και όχι τη μοναδική: η πρόταση αυτή, εξακολουθεί να παραμένει μέχρι και σήμερα (έξι χρόνια μετά τη διατύπωση της), η μοναδική συγκροτημένη πρόταση για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Παρά το γεγονός ότι δεν εφαρμόστηκε, παρά μόνον σε περιορισμένη κλίμακα και σε πειραματική βάση, η ιδιαίτερη συμβολή της έγκειται στο ότι εγκαινίασε για τον ελληνικό χώρο τον επί της ουσίας επιστημονικό διάλογο για το ζήτημα της αξιολόγησης (πρβλ.: Σολομών, ό.π.: 15-20, τις αναφορές σχετικά με τους όρους εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης), αλλά και για τις μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες αυτή μπορεί να υλοποιηθεί κατά συστηματικό τρόπο στην πράξη (πρβλ.: Σολομών, ό.π.: 21-32, για την οργάνωση της διαδικασίας αυτοαξιολόγησης κατά το πρότυπο των καταλόγων αξιολόγησης – evaluation checklists).

Καραλής, Θ. (2006). Τυπολογίες αξιολόγησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και προϋποθέσεις εφαρμογής, *Νέα Παιδεία*, 120, σσ. 98-108.