

Γούπος Θεόδωρος, Σχολικός Σύμβουλος

Δ/ντής Σπουδών Π.Ε.

Μήνας Αθανάσιος, Εκπαιδευτικός,

Προϊστάμενος του Δ' Τμήματος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Η περίπτωση της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Είναι διεθνώς αποδεκτό ότι η παιδεία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης εντάσσεται στο πλαίσιο εκείνο, που θα επιτρέψει να εκτιμηθεί ο βαθμός εκπλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι, λοιπόν εύλογο και λογικό να λειτουργούν μέσα σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι που σε τακτά χρονικά διαστήματα θα επιτρέπουν να εκτιμάται το αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής και οικονομικής προσφοράς του¹.

Το Σύνταγμα της Ελλάδας ορίζει ότι η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους². Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα, λειτουργεί και στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης. Οφείλει λοιπόν να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που διαπιστώνονται και να καλύψει την απόσταση που το χωρίζει από τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης είναι και πάλι επίκαιρο, καθώς μόλις τώρα αρχίζει να γίνεται συνείδηση του εκπαιδευτικού κόσμου, η ανάγκη για μια νέα θεώρηση της αξιολόγησης, η οποία θα ξεφεύγει από τα πλαίσια της εξέτασης και της επιθεώρησης και θα συνδέεται με τη βελτίωση και την καλύτευση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Ελλάδα η αξιολόγηση ήταν συνδεδεμένη σχεδόν αποκλειστικά με την παραδοσιακή εξέταση των μαθητών και με την παραδοσιακή επιθεώρηση των εκπαιδευτικών. Σήμερα αρχίζει να γίνεται συνείδηση ότι η εκπαίδευση των νεαρών μελών της κοινωνίας μας αποτελεί ένα σύστημα στο οποίο μετέχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι αλληλοεπηρεάζονται, αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται.

Δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών για έναν κοινό ορισμό της αξιολόγησης. Κατά τους Worsen και Sanders «η αξιολόγηση είναι ο καθορισμός της αξίας κάποιου προσώπου ή πράγματος», άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Websters και Stufflebeam. Ο Suchman κάνει διάκριση μεταξύ των εννοιών της «αξιολόγησης» και της «αξιολογικής έρευνας», θεωρώντας ότι η δεύτερη προϋποθέτει τη χρήση των επιστημονικών μεθόδων και τεχνικών της έρευνας για το σκοπό της αξιολόγησης, την απόδειξη μάλλον παρά τη θεώρηση της αξίας κάποιας προσπάθειας ή κάποιου αποτελέσματος. Κατά τον Golloway «αξιολόγηση είναι ένας πολύ ευρύς όρος, ο οποίος αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία συλλογής πληροφοριών, κριτικής αυτών των πληροφοριών και λήψης αποφάσεων. Ο Dressel ορίζει την αξιολόγηση ως διαδικασία καθορισμού της αξίας ή της επίδρασης ενός

¹ Σ. Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη, Β. Βρετάκου, «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε., Εκδ. Ίων, 1997, σελ. 15.

² Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16.

προγράμματος , μιας ενέργειας , ενός περιστατικού, ενός ατόμου. Είναι όμως και το αποτέλεσμα αυτής³.

Στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες η εκπαίδευση αναδεικνύεται στο σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής ανάπτυξης⁴. Με δεδομένη τη γενναία χρηματοδότηση της με χρήματα του λαού, οι πολίτες θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να ρωτούν και να παίρνουν απαντήσεις αντικειμενικά και τεκμηριωμένα του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων, της αποτελεσματικής και αποδοτικής αξιοποίησης των πόρων που διατέθηκαν⁵. Στις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης παύει να ταυτίζεται με την εξέταση και τη βαθμολόγηση των μαθητών και επεκτείνεται στην αξιολόγηση και άλλων όψεων της εκπαίδευσης , περιλαμβάνοντας όλο και πιο πολλούς συντελεστές και όλο και πιο πολλές όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁶ .Ορίζοντας την εκπαιδευτική αξιολόγηση ο Goldstein αναφέρει ότι αυτή είναι η συστηματική συλλογή πληροφοριών, απαραίτητων για τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την επιλογή, υιοθέτηση , κρίση και τροποποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών μεθόδων και διαδικασιών (Goldstein,1986)⁷.

Με βάση τον ορισμό αυτό και προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση της εκπαίδευσης, απαιτούνται αξιόπιστες πληροφορίες γύρω από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προϊόντων, πρακτικών και προγραμμάτων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ο καλύτερος προμηθευτής πληροφοριών για τους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη εκπαίδευσης, τους γονείς, τις κοινωνικές ομάδες, τις κυβερνήσεις και έχει γίνει διεθνώς αποδεκτή ως απαραίτητος θεσμός που υπηρετεί πολλαπλά το εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό σύνολο⁸. «Ο Meignier ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως ένα πολύπλοκο σύνολο τεχνικών που δείχνει, εάν οι στόχοι της εκπαίδευσης επιτεύχθηκαν και με ποιο τρόπο. Με άλλα λόγια το σύνολο αυτό αναφέρεται στις μεθόδους, σ' εκείνους που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται και σ' όλους γενικά τους παράγοντες που υπεισέρχονται στην συγκεκριμένη εξέλιξη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας⁹».

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι ευρύτατο. Περιλαμβάνει όχι μόνο τον έλεγχο της προόδου των μαθητών, αλλά και την αντικειμενική αξιολόγηση της λειτουργίας και της αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως του τρόπου οργανώσεώς του, του διδακτικού, του εποπτικού, του διοικητικού προσωπικού και κάθε άλλου παράγοντα που υπεισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εντάσσεται ακόμη ο έλεγχος της ανταποκρίσεως των 'προϊόντων' της εκπαίδευσης στις ανάγκες του ευρύτερου κοινωνικό- οικονομικού συστήματος, στο οποίο εντάσσεται και του οποίου αποτελεί υποσύστημα¹⁰.

³ Ε. Δημητρόπουλος, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002, σελ. 24-25

⁴ T. Stonier, “Ο Πλούτος των Πληροφοριών, Το προφίλ της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις, Θεσσαλονίκη, 1987, σελ 42-46

⁵ Σ. Παλαιοκρασάς, Σ.Δημητρόπουλος, Α.Κωστάκη, Β.Βρετάκου, «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε., Εκδ.. Των, 1997, σελ. 17

⁶ Λεοντίου Ν. «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Μια επιτακτική ανάγκη», Ν.Παιδεία, τ.4, σελ 18-24

⁷ Σ. Παλαιοκρασάς, ό.π, σελ 17.

⁸ Σ. Παλαιοκρασάς, ό.π, σελ 18.

⁹ Μ. Κασσωτάκης: «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα 2003, σελ. 22.

¹⁰ Μ. Κασσωτάκης, ό.π. σελ. 22.

Την έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης ορίζει και ο Η. Ματσαγγούρας «ως το σύνολο των επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των μαθητών, του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού συστήματος»¹¹.

Κατά τον Ε. Δημητρόπουλο η εκπαιδευτική αξιολόγηση ορίζεται ως «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς»¹².

Τα τελευταία χρόνια, τείνει να γίνει κοινή πεποίθηση μεταξύ των αναλυτών και των υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής ότι η αξιολόγηση της εκπαίδευσης πρέπει:

- να συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο σε κάθε σχολική μονάδα εκπαιδευτικό έργο,
- να προωθεί εκπαιδευτικές διαδικασίες ανάπτυξης των σχολείων και να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο,
- να υποστηρίξει τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και
- να λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος¹³.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σ. Μπουζάκης, εκπαιδευτικά συστήματα που δεν παρακολουθούν, δεν καταγράφουν, δηλαδή δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματά της έχοντας πρώτα καθορίσει τους στόχους και τα μέσα επίτευξής τους, «δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό». Άρα, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βιβλίων, προγραμμάτων, μεθόδων, υποδομής, μαθητών και εκπαιδευτικών¹⁴».

Η αξιολόγηση στο σχολείο, ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που διαθέτουν καθεστώς αυτονομίας, αναλαμβάνει ένα δομικό ρόλο ως μέρος της εκπαιδευτικής μάθησης, πάνω στην οποία μπορούμε να στηριχθούμε για να επιφέρουμε την αλλαγή. Η αξιολόγηση είναι μια σκόπιμη δράση με υψηλή αντιστρεπτότητα, υπό την έννοια ότι το να αξιολογούμε το επίπεδο και την ποιότητα της μάθησης, επιφέρει μια βαθύτερη σκέψη πάνω στο θέμα της διδασκαλίας - μάθησης και στα μέτρα που πρέπει να πάρουμε, για να πετύχουμε τους στόχους τους οποίους θέσαμε.¹⁵».

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναφέρεται και αφορά τη συνολική εικόνα λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και αποσκοπεί στη συσχέτιση της με το

¹¹ Η. Ματσαγγούρας, «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», τόμος δεύτερος, «Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη», εκδ. Gutenberg, σελ 294.

¹² Ε. Δημητρόπουλος, ό.π., σελ.30

¹³ «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, Εκδ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999, σελ. 15.

¹⁴ Σ. Μπουζάκης, Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση, στον τόμο: «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση-12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε.Δ, Χίος, 1998, εκδ. Δ.Ο.Ε., σελ 45

¹⁵ A. Bianchi, M. Guspini, Metodologie e strumenti di valutazione, από τον τόμο « Learning Audit, a cura M. Guspini, εκδ. Anicia,Roma, σελ. 113.

εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρό της. Επίσης αποσκοπεί στη διαχρονική εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον έλεγχο της επάρκειας και της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, στην ύπαρξη και κατάλληλη χρήση του εξοπλισμού και των μέσων διδασκαλίας¹⁶.

Στην περιγραφή μιας κατάστασης αξιολόγησης είναι απαραίτητο να είναι σαφώς διατυπωμένα τα αντικείμενα, οι σκοποί και τα κριτήρια της αξιολόγησης. Αυτό διότι ορίζοντας τα αντικείμενα της αξιολόγησης κάνεις γνωστό "τι αξιολογείται". Ορίζοντας τους σκοπούς αξιολόγησης κάνεις γνωστό το "γιατί αξιολογείς" και ορίζοντας τα κριτήρια αξιολόγησης κάνεις γνωστό το πού θα στηριχθεί η κρίση η οποία θα προκύψει από την αξιολόγηση". Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες αποτελούν τη "ραχοκοκαλιά της αξιολόγησης"¹⁷.

Στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση (1974), υπό την επίδραση:

- επιχειρημάτων που αντλήθηκαν από την κριτική παιδαγωγική,
- την επιλεκτική αποδοχή αυτών των επιχειρημάτων από το Συνδικαλιστικό Κίνημα,
- την επίδραση της πολιτικής συγκυρίας (μεταπολίτευση, «Αλλαγή») καθώς και
- το αντιδραστικό πολιτικά και ιδεολογικά περιεχόμενο της αξιολόγησης κατά το παρελθόν

οδήγησαν στην απόρριψη της αξιολόγησης αρχικά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών (1976-1981) και στη συνέχεια στην αναστολή της από την πολιτική ηγεσία (1982). Έκτοτε οι ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας προέβλεψαν νομικά την επαναφορά της και επιχείρησαν επανειλημμένως να την υλοποιήσουν, χωρίς όμως μέχρι σήμερα να επιτευχθεί κάτι τέτοιο¹⁸.

Σήμερα, και στη χώρα μας, αρχίζει να δίνεται στην αξιολόγηση μεγαλύτερη προσοχή, η οποία προκαλείται από δυο σημαντικούς παράγοντες:

- Τη διαπίστωση από την ελληνική κοινωνία της ανάγκης για αξιολόγηση μέτρων, θεσμών, δραστηριοτήτων και προσώπων
- Την άμεση ή έμμεση πίεση που ασκούν φορείς διεθνούς εμβέλειας όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, η ΟΥΝΕΣΚΟ, ο Οργανισμός Ανασυγκρότησης και ανάπτυξης (ΟΑΣΑ)¹⁹.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, σε σχέση με το παρελθόν, είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για το επάγγελμά τους. Έχουν περισσότερα τυπικά προσόντα, περισσότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση και επικοινωνία και μεγαλύτερη ελευθερία δράσης. Έχουν βαθύτερη συνείδηση του εαυτού τους ως επαγγελματιών, με την έννοια ότι έχουν ειδικευτεί στη διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων και ότι είναι επαγγελματίες παιδαγωγοί. Διαθέτουν πρόσβαση και επιχειρηματολογία που τους επιτρέπει να αντισταθούν στον ισχυρισμό ότι η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί αποκλειστικό πεδίο των ακαδημαϊκών ειδικών, καθώς και να

¹⁶ Γ. Παπά, Π. Στεφανέα, «Αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση», Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», <http://www.enet.gr>

¹⁷ Ε. Δημητρόπουλος, ό.π., σελ. 115.

¹⁸ Ν. Σαλτερής, «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών», περιοδικό «Ο πολίτης», τ. 94, Αθήνα 2001, σελ. 19.

¹⁹ Ε. Δημητρόπουλος, ό.π., σελ. 33-34.

υπερασπιστούν την άποψη ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη απαιτεί την υιοθέτηση εκ μέρους τους μιας ερευνητικής στάσης, όσον αφορά την πρακτική τους²⁰.

Η αξιολόγηση προϋποθέτει και υπονοεί πάντοτε μια κρίση και όπως κάθε πράξη εκφράζει στόχους και πρόθεση, όταν μάλιστα δεν ανάγεται σε μια φιλοσοφική συζήτηση αλλά στην εφαρμογή και τυποποίηση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, τα κριτήριά της, οι όροι και οι σκοποί ανάγονται σε κοινωνικοπολιτικές επιλογές που προσδιορίζουν τη λειτουργία της σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι οφείλουμε να ξεκαθαρίσουμε ότι η αξιολόγηση δεν είναι ούτε μια αθώα ούτε μια ουδέτερη διαδικασία, ούτε είναι μια αυτόνομη πράξη, καθώς έχει παρεπόμενα. Επίσης οφείλουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα, προκειμένου να αναδείξουμε τη συνθετότητα της αξιολογικής διαδικασίας²¹:

- Ποιος είναι ο σκοπός της αξιολόγησης;
- Ποιοι είναι οι μηχανισμοί της;
- Ποιος αξιολογεί ποιον και γιατί;

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αξιολόγηση και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη, ότι η συμμετοχή μιας χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς και ειδικότερα η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει επίδραση στο ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και της διάστασης που αυτή θα έχει. Επίσης δεν μπορούμε να παραβλέπουμε ότι το σχολείο κατά τον Λουί Αλτουσέρ αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους²² και ότι η αξιολόγηση σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αριστεράς αναλαμβάνει το ρόλο της ιδεολογικής συμμόρφωσης και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών²³ καθώς και ότι εκφράζει παραστατικά το μηχανισμό ιδεολογικής αφομοίωσης των κυρίαρχων κεφαλαιοκρατικών σχέσεων και της κυρίαρχης ιδεολογίας της αστικής τάξης, όπου ο καθένας πρέπει να συμμορφώνεται με τη θέση του και το ρόλο του στην κοινωνία, γιατί κατέχει αυτό που αξίζει (Young M, Bell D.)²⁴.

Στη χώρα μας για μια μεγάλη χρονική περίοδο υπήρξε στασιμότητα στο χώρο της αξιολόγησης οφειλόμενη σε ιδιαίτερους ιστορικούς λόγους. Σήμερα όμως τα ζητήματα αξιολόγησης απασχολούν έντονα την κοινή γνώμη, τους συντελεστές του σχολείου, τους ερευνητές και τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση. Είναι πλέον ανάγκη να δοθεί ώθηση στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σ' εκείνες τις μορφές που μπορούν να λειτουργήσουν καλύτερα ως μέσα βελτίωσης και ανάπτυξης του ελληνικού σχολείου.

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη,

²⁰ W. Carr, S. Kemmis, «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία», εκδ. Κώδικας, Αθήνα 2002, σελ. 14 - 15.

²¹ Θ. Τσιριγώτης, «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002, σελ.37 - 39.

²² Λουί Αλτουσέρ: «Θέσεις», εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1990, σελ. 82-87.

²³ Θ. Τσιριγώτης, «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002, σελ.38.

²⁴ Δ. Πατέλης, «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας, Εκπαίδευση και Αξιολόγηση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002, σελ. 78.

αλλά ισχυρή τάση που συνδέεται σ' ένα βαθμό και με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποσυγκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος.

Γενικότερος στόχος του προγράμματος είναι η διάδοση και η εδραίωση μιας μορφής αξιολόγησης στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση φιλικής και ουσιαστικής στην κατεύθυνση της αλλαγής ή βελτίωσης του σχολείου, των πρακτικών του και μορφωτικών του επιτευγμάτων.

Μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων αυξάνεται η ικανότητα του μαθητή ή του δασκάλου, όταν όσοι μετέχουν μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, επωφελούμενοι από την ποιότητα των μεταξύ τους συζητήσεων και από τη δυνατότητά τους να αναπτύσσουν συλλογική νόηση ανώτερη και ισχυρότερη συγκριτικά με το άθροισμα της νόησης όλων των ατόμων. Τα σχολεία σήμερα γνωρίζουν πολύ λιγότερα από ότι τα μέλη τους και σε πολλές περιπτώσεις δείχνουν να μη μπορούν να μάθουν, αυτό το οποίο τα μέλη τους γνωρίζουν²⁵.

Επίσης η μάθηση και η διδασκαλία εξελίσσονται όταν οι δάσκαλοι έχουν τα εργαλεία και εκμεταλλεύονται την ευκαιρία να είναι και οι ίδιοι διδασκόμενοι στην ίδια τους την τάξη. Τα σχολεία επίσης εξελίσσονται όταν παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο στους δασκάλους για να μοιράζονται εμπειρίες και σωστές πρακτικές. Ολόκληρο το σύστημα εξελίσσεται όταν τα σχολεία μπορούν να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Τέλος και η διαδικασία λήψης αποφάσεων σε πολιτικό - κυβερνητικό επίπεδο εξελίσσεται όταν αυτοί που ασκούν πολιτική είναι σε θέση να αφουγκραστούν τους δασκάλους και είναι πρόθυμοι και έτοιμοι να μάθουν από αυτούς²⁶.

Η πρόκληση είναι λοιπόν να αναπτυχθούν συστήματα αξιολόγησης που θα εναποθέτουν την ευθύνη της αξιολόγησης και στα χέρια αυτών που μαθαίνουν, περιορίζοντας την ευθύνη αυτή από τους δασκάλους²⁷.

Σε διαφορετική λογική από ότι η επιθεώρηση ή η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, βασίζεται η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση. Στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), οι οποίοι είναι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε καλύτερη οργάνωση της δράσης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με την εφαρμογή αυτού του είδους της αξιολόγησης αναμένεται αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ των παραγόντων της σχολικής μονάδας, η βελτίωση ή η αλλαγή των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών και, κατά συνέπεια, η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποσυγκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους ευθύνης και της λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο και μάλιστα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η πρακτική αυτή προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και

²⁵ MacBeath J: « Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σελ. 30-31.

²⁶ MacBeath J: ό.π., 2001, σελ. 33.

²⁷ MacBeath J: ό.π., 2001, σελ. 32.

δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα²⁸.

Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση βασίζεται στη μεθοδολογία και τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης. Μεθοδολογικά στο επίκεντρο της έρευνας δράσης υπάρχει μια αυτοκριτική σπείρα κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού. Ο Kurt Levin, ο οποίος έπλασε γλωσσικά τον όρο έρευνα δράσης, περιέγραψε τη διαδικασία με τους όρους σχεδιασμός, ανεύρεση γεγονότων και εκτέλεση. Θεωρούσε ότι η έρευνα δράσης βασίζονταν σε αρχές που σταδιακά θα οδηγούσαν στην ανεξαρτησία, την ισότητα και τη συνεργατικότητα. Σκοπός κάθε έρευνας δράσης είναι η βελτίωση και η συμμετοχή²⁹.

Από τη μελέτη των εφαρμογών της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως ότι ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των υποκειμένων και καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους.

Από την άποψη τη συναισθηματική η αίσθηση που πιθανότατα θα δημιουργηθεί αρχικά στο εσωτερικό της ομάδας είναι 'σύγχυση'. Η δημιουργία των ομάδων εργασίας μπορεί με κάποιο τρόπο να βοηθήσει να ξεπεραστεί αυτή η πρώτη αίσθηση, που οφείλεται στην ανεπαρκή εξοικείωση με τα ζητήματα και τις θεματικές και εν μέρει στην απουσία της συνήθειας των εκπαιδευτικών να «εργάζονται πρακτικά»³⁰.

Από την αρχή στο εσωτερικό των ομάδων καταγράφονται ελλείψεις σε επίπεδο πληροφοριών και για το λόγο αυτό πρέπει σταδιακά να δομηθεί ένα είδος τράπεζας δεδομένων της ομάδας, ώστε να οικοδομηθεί μια αποδεδειγμένη κοινότητα μάθησης. Έτσι και για αυτό το λόγο φαίνεται ότι θα μπορούμε να μιλάμε ειδικά για τη μάθηση της ομάδας. Αναθέτοντας στην ομάδα μέρος του ελέγχου οι συμμετέχοντες καθίστανται περισσότερο δημιουργικοί και παραγωγικοί και τα επιτεύγματα είναι σε θέση καλύτερευσης διαμέσου της χρησιμοποίησης της συλλογικότητας. Επίσης μέσω της διαδικασίας αυτής, μπορεί να γεννηθεί στους συμμετέχοντες μια άποψη για τον εαυτό τους που θα τους οδηγήσει σε πράξεις πιο απαιτητικές. Με βάση τις εμπειρίες τις προηγούμενες, του μορφωτικού τους υπόβαθρου, αξιοποιώντας τις βιογραφίες τους μπορούμε να δούμε την πραγματοποίηση μιας αληθινής και κατάλληλης μαθησιακής κοινότητας. Έτσι η ομάδα ωριμάζει μαθησιακά και οδηγείται σταδιακά, κινούμενη από εσωτερικά κίνητρα, σε καταστάσεις μεγαλύτερης συνειδητοποίησης και αυτονομίας, ενθαρρύνοντας τον καθένα στην προσωπική διαδρομή μάθησης³¹.

Διαμέσου αυτής της περιπέτειας της συνεργατικής μάθησης, τα πρόσωπα που εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία μπορούν να κατανοήσουν με «ποιο τρόπο» και «τι πράγμα» σημαίνει το να αποκτούν καλύτερη αυτογνωσία υποβάλλοντας τον εαυτό τους σε αξιολόγηση εποικοδομητική που έχει οριστεί σαν "έρευνα για πιθανή καλύτερευση". Η μάθηση από εμπειρία τίθεται ως βάση για να μεταμορφωθεί αυτή σε δεξιότητα και να οδηγήσει αυτή, μέσα από τις διαδικασίες που περιγράψαμε, σε δράση³².

²⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης: Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, σελ. 18-19.

²⁹ W. Carr, S. Kemmis, ό.π., σελ. 216-220.

³⁰ Benedetti F., Guspini M.: ό.π., 2003, σελ.164.

³¹ Benedetti F., Guspini M.: ό.π., 2003, σελ.165-166.

³² Benedetti F., Guspini M.: ό.π., 2003, σελ.164-166.

Είναι σαφές ότι η γνώση δεν προσφέρεται έτοιμη. Αντίθετα οφείλει αυτός που μαθαίνει να προβληματιστεί και να ενεργήσει για την κατάκτηση της γνώσης. Προβληματισμός και δράση με την ανασύνθεση της πείρας του παρελθόντος, αποτελούν τη βάση κάθε μάθησης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε τη γνωστή διδακτική αρχή του J. Dewey για το Learning by doing, η οποία επηρέασε ευρύτατα τον τρόπο διδασκαλίας. Η εμπλοκή δασκάλων και μαθητών σε αυτή τη διαδικασία τους καθιστά “επιστήμονες- ερευνητές”, όπως πρότεινε ο J. Dewey και το “σχολείο εργασίας”³³.

Η επιτυχής λειτουργία ενός σχολείου προϋποθέτει μια σχέση μάθησης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Από τη σχέση αυτή μπορεί να ξεκινήσει η οικοδόμηση της συνεργασίας με τα γνήσια χαρακτηριστικά της όπως τα περιέγραψε ο A. Hargreaves, δηλαδή με αυθόρμητη συμμετοχή στη δημιουργία της ομάδας, με ηθελημένη συμμετοχική εργασία, με προσανατολισμό στην αμοιβαία προσωπική ανάπτυξη αλλά με αυθεντικά αποτελέσματα. Αυτά τα χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Hargreaves, δεν συμβαδίζουν με σχολικά συστήματα αυξημένου συγκεντρωτισμού.³⁴ Όπως όμως αναφέρθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις για την αξιολόγηση λαμβάνονται από την κεντρική εκπαιδευτική αρχή. Το γεγονός αυτό αποτελεί μειονέκτημα για την εφαρμογή τέτοιων συστημάτων αξιολόγησης στον ελληνικό χώρο.

Δεν απουσιάζουν όμως και τα αδύναμα σημεία όπως ότι παρατηρήθηκε μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας, δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες, δυσκολία άντλησης στοιχείων που αφορούν την ευρύτερη αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία αυτο-αξιολόγησης, επικέντρωση σε ανώδυνα μάλλον προβλήματα και δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτό-αξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης. Επίσης οι διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές και χρονοβόρες για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές αναντίστοιχο για τους μαθητές και το σχολείο³⁵.

Παρά τις κριτικές και τις αδυναμίες αυτού της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης, παρατηρείται διεθνώς στροφή του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών αρχών και των εκπαιδευτικών οργανώσεων προς αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Σε πολλές χώρες δοκιμάζονται συγκεκριμένες προτάσεις και πλαίσια για τη συστηματοποίηση και υποστήριξη πρακτικών αυτό-αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τέτοιες προτάσεις και πλαίσια διαμορφώνονται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο από το C.I.D.R.E.E.(Ένωση Ιδρυμάτων για την Εκπαιδευτική Ανάπτυξη και Έρευνα στην Ευρώπη) ή στο πλαίσιο του προγράμματος ΣΩΚΡΑΤΗΣ ή το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης», 1997³⁶.

Στην Ελλάδα το τμήμα αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου λαμβάνοντας υπόψη τις διεθνείς εξελίξεις, τις παραπάνω προτάσεις, εκτιμώντας τις ιδιαίτερες συνθήκες και την παράδοση της Ελλάδας σε ζητήματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, διαμόρφωσε πρόταση για ένα συγκεκριμένο πρότυπο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου με κεντρικό άξονα τη μορφή της συλλογικής αξιολόγησης ή αυτο-αξιολόγησης στη σχολική μονάδα.

³³ Τριλιανός Α. «Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδακτικής», Τόμος Α΄, Εκδόσεις Τολίδη, Αθήνα 1998, τόμος Α΄, σελ. 46-48.

³⁴ A. Hargreaves και M. G. Fullan: «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μτφρ. Χατχηπαντελή Π., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993, σελ. 85-86.

³⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης: Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, σελ. 18- 20.

³⁶ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης: Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, σελ. 18- 20.

Σήμερα είναι καιρός να αρχίσουμε να εργαζόμαστε για τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας για την αξιολόγηση, η οποία θα εκφράζεται από την προσπάθεια βελτίωσης και αυτό – βελτίωσης των ατόμων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μέσω της αυτο-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, γεγονός που θα πρέπει να συνδεθεί, πιθανότατα, και με την παροχή αυτονομίας στις σχολικές μονάδες ακολουθώντας το επιτυχημένο παράδειγμα πολλών χωρών της Ευρώπης.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και είκοσι πέντε χρόνια δεν εφαρμόζεται κανενός είδους αξιολογική διαδικασία. Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει τις προσπάθειες εφαρμογής του οποιουδήποτε συστήματος αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Σήμερα όμως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αλλά και των παραγόντων που την συναποτελούν αποτελεί ανάγκη. Πρέπει λοιπόν απαντώντας στο ερώτημα “ποιος, ποιον και γιατί αξιολογεί”, μέσα από δημιουργικές προτάσεις και διάλογο, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, να προχωρήσουμε στην εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης που θα στοχεύει στη βελτίωση και ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ε. Δημητρόπουλος, «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση – Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002.
2. Σ. Παλαιοκρασάς, Σ. Δημητρόπουλος, Α. Κωστάκη, Β. Βρετάκου,
3. «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής», Κ.Π.Ε.Ε., Εκδ. Ίων, 1997.
4. Λεοντίου Ν. «Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Μια επιτακτική ανάγκη», Ν. Παιδεία, τ.4
5. Μ. Κασσωτάκης: «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών», εκδ. Γρηγόρη. Αθήνα 2003.
6. Η. Ματσαγγούρας, «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας», τόμος δεύτερος, «Στρατηγικές διδασκαλίας, η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη», εκδ. Gutenberg.
7. «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα», Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης, Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών, Εκδ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999.
8. Μπουζάκης, Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση, στον τόμο: «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση-12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε- Π.Ο.Ε.Δ, Χίος, 1998, εκδ. Δ.Ο.Ε.
9. Γ. Παπά, Π. Στεφανέα, «Αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση», Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», <http://www.enet.gr>
10. Σύνταγμα της Ελλάδας, άρθρο 16.
11. Ν. Σαλτερής, «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών», περιοδικό «Ο πολίτης», τ. 94, Αθήνα 2001.
12. Θ. Τσιριγώτης: «Η αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί;», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002.
Λουί Αλτουσέρ: «Θέσεις», εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1990.
13. Δ. Πατέλης: «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας, Εκπαίδευση και Αξιολόγηση», από τον τόμο: «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Ποιος, ποιον και γιατί», επιμέλεια Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002.
14. MacBeath J: « Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
15. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα αξιολόγησης: Επιμέλεια – Εισαγωγή: Ι. Σολομών.
16. W. Carr, S. Kemmis, «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία», εκδ. Κώδικας, Αθήνα 2002.
Benedetti F., Guspini M.: “L’ @ dell’ auto-valutazione dell’ apprendimento errore. Il segnalibro non è definito”. Στο Guspini M.: “Learning Audit”. Anicia, Roma, 2003.
17. Τριλιανός Α., «Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδακτικής», Τόμος Α΄, Εκδόσεις Τολίδη, Αθήνα 1998.
18. A. Hargreaves, M. G. Fullan: «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μτφρ. Χατσηπαντελή Π., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993.

19. Stonier, “Ο Πλούτος των Πληροφοριών, Το προφίλ της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις, Θεσσαλονίκη, 1987.
20. A. Bianchi, M. Guspini, Metodologie e strumenti di valutazione, από τον τόμο « Learning Audit, a cura M. Guspini, εκδ. Anicia, Roma 2003.