

Αθανάσιος Μήνας, Ευδοκία Γρηγοράτου

Εσωτερική αξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Η πιλοτική εφαρμογή στην Ελλάδα της «εσωτερικής αξιολόγησης και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα»

Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτό- αξιολόγηση και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη, αλλά ισχυρή τάση που συνδέεται και με την τάση της ενίσχυσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και της αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. 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 προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα. Προσεγγίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε καλύτερη οργάνωση της δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας.

Η κεντρική ιδέα της εσωτερικής αξιολόγησης και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας (αυτό – αξιολόγηση), είναι ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα σχολείο, μπορεί σε μεγάλο βαθμό να βελτιωθεί μέσα από την ευαισθητοποίηση, την ανάπτυξη του προβληματισμού και τη δραστηριοποίηση της σχολικής κοινότητας και των παραγόντων που τις συναποτελούν. Με τη διαδικασία αυτή επιδιώκεται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και η ανάδειξή της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την άντληση, την ανάλυση, την αποτίμηση και την αξιοποίηση των πληροφοριών. Οι διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που προτείνονται, χαρακτηρίζονται από τη συστηματικότητα της διερεύνησης της δράσης, απαιτούν συμμετοχή, ενεργοποίηση και συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπονται από πνεύμα συλλογικότητας, στηρίζονται στο διάλογο και στη διαπραγμάτευση.

Για τη συστηματική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων της σχολικής πραγματικότητας, προτείνονται Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου ως ένα πλαίσιο από τα μέλη της σχολικής μονάδας και συνιστούν ένα είδος ενδεικτικού «Αναλυτικού Προγράμματος» της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνουν δείκτες ποιότητας και καθένας απ' αυτούς αναφέρεται σ' ένα θέμα της σχολικής

πραγματικότητας, κατανεμημένους σε θεματικές περιοχές ως εξής οι οποίες αναφέρονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999) :

- στα διαθέσιμα μέσα και τους πόρους, το πρόγραμμα σπουδών και τα βιβλία και το προσωπικό του σχολείου (δεδομένα του σχολείου),
- στη διοίκηση, στο κλίμα, τις σχέσεις και τη συνεργασία και στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (διαδικασίες),
- στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (αποτελέσματα).

Στη συνέχεια η σχολική μονάδα οργανώνει τον τρόπο ανάπτυξης της πρακτικής της εσωτερικής αξιολόγησης, τον τρόπο επιλογής των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας με τους οποίους η σχολική μονάδα θα ασχοληθεί. Κάθε σχολική μονάδα έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει τη μορφή της διαδικασίας που θεωρεί κατάλληλη, ανάλογα με τις συνθήκες που υπάρχουν στο σχολείο, το διαθέσιμο χρόνο, τις σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων.

Στη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης προβλέπεται μια διαγνωστική φάση και μια δεύτερη διερευνητική. Η διαγνωστική φάση αποβλέπει στη συνολική απεικόνιση και εκτίμηση της κατάστασης του σχολείου, των πρακτικών που χρησιμοποιεί και των αποτελεσμάτων που αυτές έχουν στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών. Πραγματοποιείται στην αρχή του προγράμματος, συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και εκπρόσωποι των μαθητών και των γονέων και ολοκληρώνεται με τη σύνταξη έκθεσης.

Η διερευνητική φάση αποβλέπει στη μελέτη σε βάθος και στην αποτίμηση επιμέρους πτυχών του εκπαιδευτικού έργου. Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με εκπροσώπους μαθητών και γονέων και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στο τέλος του σχολικού έτους η σχολική μονάδα συντάσσει τελική έκθεση για όλες τις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης που ανέπτυξαν και για τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ύστερα από κοινή απόφαση των συμμετεχόντων.

Η όλη διαδικασία έχει ως στόχο, εκτός από την εξαγωγή συμπερασμάτων, την άντληση ικανοποίησης από το έργο που συντελείται, την επικοινωνία και τον προβληματισμό μεταξύ των συμμετεχόντων. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ανάλογα με το βάθος στο οποίο μια σχολική μονάδα θέλει να φτάσει μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης, ποικίλει και η διάρκεια. Μια πλήρης και σε βάθος διερεύνηση όλων των δεικτών μπορεί να διαρκέσει ως και τρία χρόνια. Όμως η διαδικασία αυτή μπορεί να είναι συνοπτικότερη, αν μια σχολική μονάδα επιλέξει στη διαγνωστική φάση μια διαδικασία που επικεντρώνεται μόνο σε ένα δείκτη, που αντιπροσωπεύει το πιο σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και θέλει να στραφεί σε ένα τεκμηριωμένο πρόγραμμα δράσης για τη βελτίωση ή αλλαγή αυτού του δείκτη. Αν, για παράδειγμα μια σχολική μονάδα επιλέξει ως δείκτη τις επιδόσεις των μαθητών, μπορούμε να καταλάβουμε ότι η

συγκεκριμένη σχολική μονάδα αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στην επίδοση των μαθητών και επιδιώκει την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

Το σημαντικότερο όμως ζήτημα σε μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης είναι η προσπάθεια να εξασφαλιστεί και να διατηρηθεί ο διεισδυτικός και κριτικός της χαρακτήρας. Αν μια διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης απλά επαναφέρει τη σχολική μονάδα στην επανάληψη κοινοτοπιών και κενών διαπιστώσεων χωρίς αντίκρισμα στην πράξη, τότε μπορεί να γίνει ακόμη και επιζήμια.

Όπως αναφέρει ο MacBeath (2001), «μέσω της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης των σχολικών μονάδων αυξάνεται η ικανότητα του μαθητή ή του δασκάλου, όταν όσοι μετέχουν μπορούν να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, επωφελομένοι 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 , αναφέρει, γνωρίζουν πολύ λιγότερα από ότι τα μέλη τους και σε πολλές περιπτώσεις δείχνουν να μη μπορούν να μάθουν, αυτό το οποίο τα μέλη τους γνωρίζουν. 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 αυτούς» (Mac Beath, 2001).

Αρχικά, στο εσωτερικό των ομάδων που εφαρμόζουν την αυτό – αξιολόγηση παρατηρούνται ελλείψεις σε επίπεδο πληροφοριών και για το λόγο αυτό πρέπει να δομηθεί σταδιακά ένα είδος τράπεζας δεδομένων, ώστε να οικοδομηθεί μια κοινότητα μάθησης. Αναθέτοντας στην ομάδα μέρος του ελέγχου, οι συμμετέχοντες καθίστανται περισσότερο δημιουργικοί και παραγωγικοί και διαμέσου της συλλογικότητας επιτυγχάνεται η βελτίωση των αποτελεσμάτων. Επίσης μέσω της διαδικασίας αυτής, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων που αναμένεται να τους οδηγήσει σε περαιτέρω προσωπική βελτίωση. Τα μέλη της ομάδας, αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες τους, το μορφωτικό τους υπόβαθρο, τις δυνατότητες που προκύπτουν από το βιογραφικό τους, οδηγούνται σταδιακά στην 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 μάθησης. Διαμέσου της περιπέτειας της συνεργατικής μάθησης, τα πρόσωπα που εμπλέκονται σ' αυτήν, μπορούν να αποκτούν καλύτερη αυτογνωσία, υποβάλλοντας τον εαυτό τους σε εποικοδομητική αξιολόγηση που

έχει οριστεί σαν “έρευνα για πιθανή βελτίωση”. Η μάθηση από εμπειρία τίθεται ως βάση για να μεταμορφωθεί αυτή σε δεξιότητα και να οδηγήσει αυτή, μέσα από τις διαδικασίες που περιγράψαμε, σε δράση. (Bianchi, M. Guspini, 2003).

Αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται κυρίως σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους ευθύνης και της λήψης αποφάσεων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Το τμήμα αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο των Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), υλοποίησε το πειραματικό πρόγραμμα «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα». Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 1997-99, 1998-99 και 1999-2000 σε εννιά σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Γενικότερος στόχος του προγράμματος ήταν η διάδοση και η εδραίωση μιας μορφής αξιολόγησης φιλικής και ουσιαστικής στην κατεύθυνση της αλλαγής και της ποιοτικής βελτίωσης του ελληνικού σχολείου. Οι σχολικές μονάδες που μετείχαν στο πρόγραμμα επιλέχθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Συνυπολογίστηκαν η γεωγραφική θέση του σχολείου και η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Το έργο των σχολικών μονάδων στήριξε η Επιστημονική Επιτροπή (Ε.Ε.) και η Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης (Ο.Ε.Υ.) του τμήματος αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αντικείμενο του προγράμματος ήταν η διαμόρφωση, η δοκιμή και η αξιολόγηση ενός πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο αυτό η Ο.Ε.Υ. δημιούργησε και έθεσε στη διάθεση των εκπαιδευτικών εκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης, το οποίο περιελάμβανε ένα ενδεικτικό πλαίσιο διαδικασιών αυτό- αξιολόγησης, ένα θεματικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δεικτών ποιότητας, ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της δράσης, ενημερωτικό υλικό για τις μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών και οδηγίες για τη σύνταξη των εκθέσεων αξιολόγησης.

Οι σχολικές μονάδες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου βοηθήθηκαν από μια σειρά «υλικών υποστηρίξεων» που σχετίζονταν με το πρόγραμμα, προκειμένου η εργασία τους να είναι συστηματική, ουσιαστική και αποτελεσματική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Από τη μελέτη των εφαρμογών της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν μια σειρά από πλεονεκτήματα, όπως ότι:

- ενισχύεται το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας, ενισχύεται η ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο,

- ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες και δραστηριότητες,
- ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των υποκειμένων,
- καλλιεργείται κλίμα συνευθύνης και αυτοδέσμευσης των εμπλεκομένων στις διαδικασίες τους για βελτίωση του έργου τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Από την εφαρμογή της αυτό – αξιολόγησης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη δεν απουσιάζουν και τα αδύναμα σημεία όπως ότι παρατηρήθηκε:

- 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.
- οι διαδικασίες αυτό-αξιολόγησης συχνά κρίνονται ως απαιτητικές χρονοβόρες και γραφειοκρατικές για τους εκπαιδευτικούς και το όφελος από αυτές αναντίστοιχο για τους μαθητές και το σχολείο.
- ο προγραμματισμός δράσης που ακολούθησαν πολλά σχολεία για την επόμενη χρονιά σπάνια ξεπέρασαν το στάδιο της απλής ιεράρχησης και καταγραφής δράσεων με γενικό και μάλλον απροσδιόριστο χαρακτήρα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Γενικές παρατηρήσεις

Η συμμετοχή της χώρας σε υπερεθνικούς οργανισμούς και ειδικότερα η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει επίδραση στο ζήτημα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και στη διάσταση που αυτή θα έχει. Η αξιολόγηση στην ουσία αποτελεί έναν μηχανισμό ο οποίος επιτρέπει να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής του και οικονομικής του προσφοράς. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης, όπου ο ανταγωνισμός αποτελεί και τον κεντρικό μοχλό ανάπτυξης, είναι ακόμη περισσότερο απαραίτητη η έγκαιρη και η αποτελεσματική εκτίμηση του βαθμού εκπλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί καθώς και η έγκαιρη κρίση των εκπαιδευτικών επιλογών (Παλαιοκρασάς κ.ά., 1997).

Από την άλλη πλευρά θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι η αξιολόγηση προϋποθέτει και υponοεί πάντοτε μια κρίση και όπως κάθε πράξη, εκφράζει στόχους και πρόθεση. Επίσης, δεν μπορούμε να παραβλέπουμε ότι το σχολείο κατά τον Λουί Αλτουσέρ (Αλτουσέρ, 1990) αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους και ότι η αξιολόγηση σύμφωνα με τους θεωρητικούς της αριστεράς αναλαμβάνει το ρόλο της ιδεολογικής

συμμόρφωσης και χειραγώγησης των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό βεβαίως με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική αξιολόγηση και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα (Θ. Τσιριγώτης, 2002).

Η κριτική που ασκείται στο σύστημα της αυτό – αξιολόγησης συνδέεται με την κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων. Υποστηρίζεται η άποψη ότι πολλές από τις παραμέτρους που αξιολογούνται συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και τη γενικότερη οικονομική και κοινωνική πολιτική της χώρας (χρηματοδότηση, υποδομές, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, γεωγραφικές ιδιαιτερότητες κ.α.). Ως συνέπεια, και παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις, το εμφανιζόμενο αποτέλεσμα στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία (site κ.ά.), μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα εντελώς διαφορετικά από τα διακηρυσσόμενα, τόσο από τους φορείς του κράτους όσο και από την τοπική κοινωνία (μαζική φυγή μαθητών από τη σχολική μονάδα, περιορισμός της κρατικής ή τοπικής επιχορήγησης).

Παρά τις κριτικές και τις αδυναμίες αυτής 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 στο Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα «Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης», 1997 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι η διαδικασία της αυτό – αξιολόγησης, διεθνώς, συνδυάζεται με διαδικασίες συμμετοχής στην αξιολόγηση και των γονέων των μαθητών αλλά και των ίδιων των μαθητών του σχολείου. Προβλέπονται επίσης διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης του σχολείου και των εκπαιδευτικών, χωρίς αυτές να έχουν χαρακτήρα επιθεωρητισμού αλλά βελτίωσης των αδυναμιών που εντοπίζονται στο σύστημα και στους εκπαιδευτικούς.

Σημαντικό στοιχείο το οποίο πρέπει να λάβουμε επίσης υπόψη μας, είναι ότι όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Hargreaves, η επιτυχής εφαρμογή συστημάτων συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης, δε συμβαδίζουν με σχολικά συστήματα αυξημένου συγκεντρωτισμού (A. Hargreaves, M. G. Fullan, 1993). Όπως όμως όλοι γνωρίζουμε 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. Στην περίπτωση της χώρας μας θα πρέπει να ξεκαθαριστεί εάν η εφαρμογή του συστήματος της αυτό – αξιολόγησης της σχολικής μονάδας συνδέεται με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού

συστήματος, στο πλαίσιο της αυτοδιοικητικής αποκέντρωσης που επιχειρείται με το σχέδιο Καλλικράτης.

Επισημαίνουμε το γεγονός ότι οι σχετικές εξαγγελίες εφαρμογής της αυτό-αξιολόγησης στη χώρα μας, είναι ενταγμένες πάλι σε «πρόγραμμα» του Δ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, του Ε.Σ.Π.Α. και αναφέρεται σε συγκεκριμένο αριθμό σχολικών μονάδων. Να υπενθυμίσουμε ότι πιλοτικό ήταν και το πρόγραμμα στο οποίο αναφερθήκαμε και έλαβε χώρα πριν μια δεκαετία.

Στην Ελλάδα το ζήτημα της αξιολόγησης είναι και πάλι επίκαιρο, καθώς 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 της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί και πρέπει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί και διαπιστώνονται καθημερινά από όλους μας, ώστε σταδιακά να καλύψει την απόσταση που το χωρίζει από τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Αυτό δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την ουσιαστική, και όχι λεκτική ή σε επίπεδο διακηρύξεων, ανάδειξη της εκπαίδευσης σε κεντρική πολιτική επιλογή και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών και των φορέων τους που θα προέλθει από τη συμμετοχή σε έναν ουσιαστικό, ειλικρινή, γόνιμο και δημιουργικό διάλογο.

Η αξιολόγηση αποτελεί μία από τις συνιστώσες της ευρύτερης διοίκησης των οργανισμών. Ειδικότερα η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία δεν εφαρμόζεται στη χώρα μας τα τελευταία τριάντα έτη, μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε καμία όμως περίπτωση δεν αποτελεί την «αναγκαία και ικανή προϋπόθεση» για την αντιμετώπιση των χρόνιων αδυναμιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επισημαίνουμε τον κίνδυνο επίκλησης της εφαρμογής της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ως τη λύση για όλα τα προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματός μας, όπως προβάλλεται και από τα Μ.Μ.Ε. το τελευταίο χρονικό διάστημα. Η μονοσήμαντη προσέγγιση μπορεί να αποπροσανατολίσει τη συζήτηση από τα ζητήματα ουσίας της εκπαίδευσης που αναφέρονται στα ζητήματα της υποχρηματοδότησης, των υποδομών, της επιμόρφωσης, των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων, της ουσιαστικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και, κυρίως, της αναβάθμισης της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία.

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. Βρεττάκου, «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
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. 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.
10. 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.
11. MacBeath J: « Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη», Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
12. W. Carr, S. Kemmis, «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία», εκδ. Κώδικας, Αθήνα 2002.
13. A. Hargreaves, M. G. Fullan: «Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», μτφρ. Χατχηπαντελή Π., εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1993.
14. A. Bianchi, M. Guspini, Metodologie e strumenti di valutazione, από τον τόμο « Learning Audit, a cura M. Guspini, εκδ. Anicia, Roma 2003.