

Οριοθέτηση του προβληματισμού για την αξιολόγηση: Το τι, το πως και το γιατί της αξιολόγησης

Ευγενία Κολέζο

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

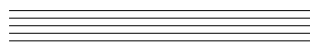
Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αφορά τόσο το σχεδιασμό της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τα αναλυτικά προγράμματα, τα μαθησιακά μέσα, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τις μεθόδους διδασκαλίας και συνολικά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και το τελικό αποτέλεσμα. “Μέσα από την αξιολόγηση επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των αρχικά σχεδιασμένων στόχων και ο εντοπισμός των παραμέτρων που συνέβαλαν θετικά ή αρνητικά στην πραγματοποίησή τους” (Κωνσταντίνου, 2002, σελ.13).

Πιο συγκεκριμένα, μέσω της αξιολόγησης αναζητείται απάντηση σε τρία βασικά ερωτήματα:

- Ποια είναι η ποιότητα του X; (όπου το X είναι, π.χ. το σχολείο, ο δάσκαλος, ο μαθητής, ή ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα)
- Είναι η ποιότητα ικανοποιητική σε σχέση με αυτό που θέλουμε;
- Πόσο καλά το X συμπλέει με τους στόχους μας;

Όταν αναφερόμαστε σε αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, τα τρία αυτά ερωτήματα αφορούν όλα τα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

Μπορούμε, για παράδειγμα, σε τοπικό επίπεδο να διερευνήσουμε αυτά τα ερωτήματα σε σχέση με το μαθητή ή το δάσκαλο: Πόσο καλός είναι αυτός ο μαθητής σε αυτό ή εκείνο το θέμα ή σε ποιο βαθμό κατέχει αυτή ή εκείνη την ικανότητα ή δεξιότητα; Ποιες βελτιώσεις στην επίδοσή του έκανε τις τελευταίες μέρες, εβδομάδες, ή μήνες; (Κάποιοι βέβαια ενδέχεται να διατυπώσουν αυτές τις ερωτήσεις με διαφορετικό τρόπο: Τι βαθμό πήρε; Θα περάσει τη τάξη; Θα πά-



ρει πτυχίο;) Ο συγκεκριμένος δάσκαλος είναι αρκετά καλός ώστε να αναλάβει αυτή τη δύσκολη τάξη;

Σε σχέση με το σχολείο ή τη σχολή ή το πανεπιστήμιο: Όλο και περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν ότι “το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο” και ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα μεταξύ των σχολείων ή των σχολών. Οι γονείς θα ρωτήσουν - είναι αυτό το καλύτερο σχολείο για το παιδί μου; Οι σπουδαστές θα κάνουν τις επιλογές τους, μερικές φορές χρησιμοποιώντας τους καταλόγους που δημοσιεύονται στα περιοδικά.

Σε εθνικό επίπεδο οι ερωτήσεις είναι γενικότερες: Πόσο καλό είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα πχ στα Μαθηματικά σε σχέση με άλλα συστήματα; Τι δείχνουν τα αποτελέσματα σε διεθνείς διαγωνισμούς (TIMSS, PISA);

Πόσο καλά είναι τα σχολεία μας, οι δάσκαλοι μας και οι μαθητές μας γενικά; Είναι το σύστημα αρκετά εύκαμπτο ώστε να επιτρέψει στους μαθητές να διαλέξουν τις καλύτερες ευκαιρίες στο χώρο εργασίας; Περιέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα καινοτομίες/ερεθίσματα;

Γενικά, η διαδικασία αξιολόγησης, ως υποχρέωση ή ευθύνη να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος, αναλύεται σε πέντε φάσεις:

- Τη φάση περιγραφής των χαρακτηριστικών του συστήματος
- Τη φάση ανάπτυξης των προτύπων που καθορίζουν τις επιθυμητές εκβάσεις
- Τη φάση της αξιολόγησης της προόδου σε σχέση με αυτές τις εκβάσεις
- Την ανάλυση των προκυπτόντων στοιχείων
- Τη διορθωτική δράση

Μια τέτοια διαδικασία υπερβαίνει την απλή καταγραφή –συλλογή, οργάνωση και υποβολή μιας έκθεσης πληροφοριών. Σε κάθε μια από τις προηγούμενες φάσεις, ο αξιολογητής καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: περιγραφικές (descriptive), κανονιστικές (normative) και ερωτήσεις αντίκτυπου (impact).

Οι “περιγραφικές ερωτήσεις” περιγράφουν τη τρέχουσα κατάσταση, οι “κανονιστικές ερωτήσεις” συγκρίνουν “τι είναι” με το “τι πρέπει να είναι”, και οι “ερωτήσεις αντίκτυπου” καθορίζουν ποια διαφορά θα προκύψει από την επέμβαση.

Για να απαντηθεί οποιαδήποτε ερώτηση περιγραφικού χαρακτήρα, πρέπει να προγραμματισθεί προσεκτικά η όλη διαδικασία και η εκτέλεση κάθε βήματος προκειμένου να προκύψουν ολοκληρωμένες απαντήσεις. Πρέπει να υπάρξει σοβαρός προβληματισμός σχετικά με:

- Το αντικείμενο της αξιολόγησης (*ποιόν ή τι αξιολογούμε*)
- Το υποκείμενο της αξιολόγησης (*ποιος αξιολογεί*)

- Τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η αξιολόγηση, και τα εργαλεία μέσω των οποίων θα γίνει η αξιολόγηση, ώστε να είναι έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική (*πως αξιολογούμε*)

Παρόμοια προσέγγιση ακολουθείται και για τις κανονιστικές ερωτήσεις με τη μόνη διαφορά ότι σε αυτή τη περίπτωση πρέπει να διασαφηνισθεί το “*τι επιδιώκουμε μέσω της αξιολόγησης*”. Το “*τι επιδιώκουμε μέσω της αξιολόγησης*” καθορίζεται σε σχέση με σαφώς διευκρινισμένους στόχους ή σε σχέση με κατάλληλα πρότυπα.

Τέλος, σε οποιαδήποτε αξιολόγηση με ερωτήσεις που περιλαμβάνουν και τον αντίκτυπο της επέμβασης, το σχέδιο αξιολόγησης πρέπει να είναι σε θέση να αποκλείσει άλλες εφικτές εξηγήσεις. Πρέπει δηλαδή να είμαστε βέβαιοι ότι οποιεσδήποτε αλλαγές που παρατηρήθηκαν, οφείλονταν στην διορθωτική επέμβαση και όχι σε κάτι άλλο.

Πιο συγκεκριμένα, κάποια από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται σε μια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου –και τα οποία θα αναλύσουμε στη συνέχεια– διατυπώνονται:

- Σε σχέση με το “*τι αξιολογούμε;*”: Τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στην “*απόδοση*” ενός μαθητή, δασκάλου, ή εκπαιδευτικού ιδρύματος; Τι εννοούμε με τον όρο “*ποιότητα*” στην εκπαίδευση;
- Σε σχέση με το “*ποιος αξιολογεί;*”: Από ποιους διατυπώνονται οι στόχοι;
- Σε σχέση με το “*πως αξιολογούμε;*”: Σε σχέση με ποιους στόχους αξιολογείται κάθε υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος; Μέσω ποιών εργαλείων, αξιολογούνται τα “*μαθησιακά αποτελέσματα*”, ή τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης;

ΤΟ “ΤΙ” ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Σε κανένα από τα ερωτήματα που αφορούν το “*τι αξιολογούμε*” η απάντηση δεν είναι προφανής. Για παράδειγμα, “*τι εννοούμε όταν λέμε ότι ένας δάσκαλος προσφέρει “ποιοτική” εκπαίδευση;*”

Φυσικά, καθένας από μας έχει μια διαισθητική κατανόηση του τι σημαίνει “*ποιοτική*” *εκπαίδευση*. Θαυμάζουμε, παραδείγματος χάριν, την ικανότητα ενός δασκάλου, που είναι σε θέση να εξηγήσει σε παιδιά 8 ή 9 ετών, χωρίς τη χρησιμοποίηση περίπλοκων μοντέλων, αρχές και έννοιες της περιστροφής της γης και της σελήνης γύρω από τον ήλιο και με αυτό τον τρόπο τα βοηθάει να κατανοήσουν τις έννοιες του χρόνου, της ημέρας και νύχτας, της παλίρροιας κ.λπ... και να αντιλη-

φθούν την τεράστια σημασία των ανακαλύψεων των Brahe, Galilei και άλλων επιστημόνων το 16ο αιώνα. Δεν θα διστάζαμε να πούμε ότι ο συγκεκριμένος δάσκαλος προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση.

Είμαστε σίγουροι όμως ότι ο τρόπος που κατανοούμε εμείς διαισθητικά την “ποιοτική εκπαίδευση” ταυτίζεται με τον τρόπο που την κατανοούν το σχολείο, οι γονείς, οι επιχειρήσεις, η κοινωνία;

Για κάποιους (κοινωνικο-οικονομική κατεύθυνση), “ποιοτική εκπαίδευση” είναι μια μορφή εκπαίδευσης, που στοχεύει στο “να αναπτύξει στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες... που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως είναι το σύστημα απασχόλησης” (Κωνσταντίνου 2002, σελ. 41). Κάτω από αυτή τη λογική, “οι διάφοροι κοινωνικά προσδιορισμένοι προσανατολισμοί (παραγωγή, ανταγωνισμός, επιλογή), μεταφράζονται σε “στόχους μάθησης” (ο.π.π., σελ 28).

Για κάποιους άλλους (Ατομοκεντρικές θεωρίες - Παιδαγωγική αποστολή του σχολείου) “ποιοτική εκπαίδευση” είναι εκείνη που διαμορφώνει τις προϋποθέσεις “που βρίσκονται πλησιέστερα στις γνωστικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή, αλλά και στα ενδιαφέροντά του...”. (ο.π.π., σελ 41) “εκείνη που λαμβάνει τα ανάλογα μέτρα για να συμβάλει στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς του” (ο.π.π., σελ 43).

Ακόμα λιγότερο προφανής είναι η απάντηση στο, “τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στην “ικανότητα” ενός δασκάλου;

Στη διεθνή βιβλιογραφία η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου περιγράφεται σαν μια προσπάθεια για ανάπτυξη αποτελεσματικών συστημάτων για την αξιολόγηση και καταγραφή της εκπαιδευτικής ικανότητας και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος (van Bruggen 2000).

Αξίζει να εστιάσουμε την προσοχή μας στο ζεύγος: Εκπαιδευτική ικανότητα και Εκπαιδευτική επίδοση (‘performance and achievement’).

Ο όρος “εκπαιδευτική ικανότητα” παραπέμπει σε ένα σύνολο δράσεων, ενεργειών του εκπαιδευτικού. Η “εκπαιδευτική επίδοση”, είναι οι αποκτηθείσες (από το δάσκαλο ή/ και τον μαθητή) γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις. Τόσο για την “εκπαιδευτική ικανότητα” όσο και για την “εκπαιδευτική επίδοση” ορίζονται κάποιοι “δείκτες ποιότητας” (Π.Ι., 1999). Ας πάρουμε ως παράδειγμα την περίπτωση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Ως δείκτες ποιότητας της εκπαιδευτικής ικανότητας, μπορούν να θεωρηθούν:

- η ποιότητα της διδασκαλίας (διδακτική μεθοδολογία και στρατηγικές οργάνωσης της τάξης, διοίκηση της τάξης, παιδαγωγική σχέση, ανάθεση και αξιοποίηση εργασιών, σχεδιασμός της διδασκαλίας),

- η ποιότητα της μάθησης (εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, αλληλεπίδραση των μαθητών κατά τη διαδικασία μάθησης), και
- η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών (μέθοδοι άντλησης, ερμηνείας και παρουσίασης των πληροφοριών, με βάση τις οποίες αξιολογείται ο μαθητής, σύνδεση της αξιολόγησης με το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας, αξιοποίηση των πληροφοριών που προκύπτουν κατά την αξιολόγηση).
Ως δείκτες ποιότητας της εκπαιδευτικής επίδοσης, μπορούν να θεωρηθούν:
- η Φοίτηση-Ροή-Διαρροή των μαθητών
- η Επίδοση-Πρόσδος των μαθητών (σε ατομικό και σχολικό επίπεδο)
- η Ατομική και Κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Οι κατευθύνσεις των μαθητών (ικανοποίηση των αποφοίτων από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους εξέλιξη, επίπεδο προετοιμασίας των αποφοίτων, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στη δια βίου εκπαίδευση).

Είναι πολύ σημαντικό να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχει καμία γραμμική, αιτιώδης σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής ικανότητας και της εκπαιδευτικής επίδοσης.

Πως μπορούμε, για παράδειγμα, να αξιολογήσουμε την εκπαιδευτική ικανότητα ενός δασκάλου που διδάσκει μαθηματικά σε μια τάξη 30 ατόμων; Στην ουσία, είναι αμφίβολο αν μπορούμε να διαχωρίσουμε πλήρως κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, ικανότητες και επιδόσεις.

Γενικά, σε οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η εκπαίδευση είναι μια ανθρώπινη αλληλεπίδραση, στην οποία το φάσμα των επιδράσεων μεταξύ δασκάλων, μαθητών, πολιτείας, είναι πολύ περίπλοκο, και συχνά είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς το βαθμό στον οποίο ενέργειες συγκεκριμένων συντελεστών (πχ των υπεύθυνων για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών) μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για την απόδοση άλλων συντελεστών του συστήματος (πχ δασκάλων, μαθητών).

Ένας δείκτης επίδοσης για τους μαθητές, δεν είναι συγχρόνως δείκτης ικανότητας για τους δασκάλους; Και δεν είναι η εκπαιδευτική ικανότητα του δασκάλου δείκτης επίδοσης του εκπαιδευτικού συστήματος;

Η εκπαίδευση επομένως είναι μια ανθρώπινη αλληλεπίδραση, στην οποία οι αλυσίδες των επιδράσεων μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών είναι πολύ περίπλοκες. Ικανότητες και επιδόσεις αλληλοσυνδέονται. Οι ικανότητες του ενός επιπέδου, στην εκπαιδευτική πυραμίδα, μπορεί να είναι αποφασιστικές για τις επιδόσεις σε ένα άλλο επίπεδο της πυραμίδας. *“Σε ένα πολύπτυχο οργανισμό εργασίας είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να αποτιμηθεί με σαφήνεια σε ποιο βαθμό η επίδοση του καθενός αποτελεί αποκλειστικά ατομική υπόθεση ή είναι αποτε-*

λεσμα διαπλοκής πολυάριθμων αντικειμενικών ή άλλων παραγόντων που σχετίζονται με το σύστημα λειτουργίας του εργασιακού χώρου...η επίδοση του εκπαιδευτικού στο σχολικό χώρο, εκτός από τη δική του επαγγελματική κατάρτιση και προσωπική δραστηριοποίηση, εξαρτάται σαφώς από τη σύνθεση της τάξης και την επίδοση των προηγούμενων εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με τους ίδιους μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα, τον εξοπλισμό, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, καθώς και από άλλους παράγοντες...” (Κωνσταντίνου 2002, σελ. 23).

Επομένως τα συστήματα της αξιολόγησης πρέπει να αντιμετωπίζουν τις ικανότητες και τις επιδόσεις κάθε συντελεστή του συστήματος (των σχολείων, των δασκάλων και των μαθητών), ως αλληλοσχετιζόμενες παραμέτρους, και όχι κατ' απόλυτη τιμή.

Για την αξιολόγηση ενός δασκάλου, πρέπει να ληφθεί υπ' όψη ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών παραμέτρων όπως: κανονισμοί του υπουργείου σχετικά με τις εξετάσεις, ποιότητα και ευελιξία της διαδικασίας κατάρτισης των δασκάλων, ποιότητα εκπαιδευτικής διαχείρισης στα σχολεία, ποιότητα διδασκαλίας, βαθμός κρατικής μέριμνας για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, κλπ... Η “ικανότητα” ενός δασκάλου δεν μπορεί να αξιολογηθεί ανεξάρτητα από αυτές τις παραμέτρους.

Επομένως, θα ήταν λανθασμένο να προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε το δάσκαλο, σε σχέση μόνο με την επίδοση των μαθητών του. Η μάθηση δεν συντελείται αυστηρά και μόνο σε σχολικό πλαίσιο. Τα παιδιά συχνά δεν μαθαίνουν αυτό που προορίζεται να μάθουν, μαθαίνουν συχνά πολύ περισσότερα, από την τηλεόραση, από το σπίτι, από τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής, καθώς επίσης και από το “άτυπο πρόγραμμα σπουδών”.

Θα ήταν επίσης λανθασμένο να προσπαθήσουμε να αξιολογήσουμε το δάσκαλο με σημείο αναφοράς τους στόχους που τίθενται σε επίπεδο κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και οι οποίοι (τουλάχιστον κάποιοι απ' αυτούς) εκφράζονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οι δάσκαλοι δεν κάνουν μόνο όλα εκείνα που οι προϊστάμενοι ή το σχολείο ζητούν... μερικές φορές κάνουν πολύ περισσότερα από όσα τυπικά υποχρεώνονται. Εάν πιστεύουμε ή επιθυμούμε την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους δασκάλους, τα σχολεία πρέπει να είναι πιο αυτόνομα, η διδασκαλία δεν πρέπει να καθορίζεται πλήρως από τους κανόνες σε επίπεδο κεντρικού συστήματος.

Αυτό όμως δεν δημιουργεί προβλήματα σε επίπεδο κεντρικής αξιολόγησης; Ναι, αν λέγοντας αξιολόγηση, εννοούμε έλεγχο.

Ένα βασικό σημείο, επομένως, στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η διαδικασία του ελέγχου που υποβόσκει σε μια διαδικασία αξιολόγησης.

Οι Newmann, King και Rigdon (1997) περιγράφουν την έννοια του ελέγχου, ως μια σχέση μεταξύ κάποιου που παρέχει μια υπηρεσία και κάποιου που έχει τη δύναμη να τον ανταμείψει, να τον τιμωρήσει ή να τον αντικαταστήσει. Η διαδικασία ελέγχου είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία διάφοροι φορείς (σχολικές μονάδες, γονείς, κράτη) προσπαθούν να εξασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικές μονάδες εκπληρώνουν τους στόχους τους.

Παρόμοιοι ορισμοί προτείνονται και από άλλους συγγραφείς, σύμφωνα με τους οποίους, ο έλεγχος είναι μια διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και χρήσης των πληροφοριών που συγκεντρώνουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οι εκπαιδευτικοί και άλλοι αρμόδιοι φορείς σχετικά με την απόδοση των μαθητών/ σπουδαστών (Husain 1998).

Ο Frymier (1996) συνδέει τη διαδικασία ελέγχου με τη διαδικασία αξιολόγησης με βάση τον ακόλουθο συλλογισμό: Ελέγχεται κάποιος, ως προς κάτι για το οποίο είναι υπεύθυνος. Ο έλεγχος διενεργείται σε σχέση με κάποιο κριτήριο. Η εκτίμηση στοιχείων σύμφωνα με κάποιο κριτήριο, συνιστά αξιολόγηση. Ως εκ τούτου ο έλεγχος γίνεται μέσω της αξιολόγησης. Επομένως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια μορφή ελέγχου. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους που διεθνώς οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί σε διαδικασίες αξιολόγησης.

Ο MacPherson (1998) τονίζει ότι οι διαδικασίες ελέγχου στηρίζονται σε ηθικές αξίες, πολιτικές ιδεολογίες και επιστημολογίες, και εστιάζει στο γεγονός ότι ο σχεδιασμός ενός ελέγχου έχει να αντιμετωπίσει ηθικά, οικονομικά και πολιτικά διλήμματα. Σαν λύση προτείνει την ενδυνάμωση και ανεξαρτησία των σχολικών μονάδων και επαναπροσδιορισμό του ρόλου των φορέων που θα διενεργήσουν τον έλεγχο.

ΤΟ “ΠΩΣ” ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το “πώς” της αξιολόγησης εμπεριέχει δύο βασικά ερωτήματα:

- Ποιος αξιολογεί; και
 - Σε σχέση με ποιους στόχους γίνεται η αξιολόγηση και μέσω ποιών εργαλείων; Σχετικά με το: ποιος αξιολογεί, θα θίξουμε τρία σημαντικά ζητήματα:
1. *Ο αξιολογητής δεν μπορεί να κατέχει έναν διπλό ρόλο. Δεν μπορεί να είναι συγχρόνως και αξιολογητής, και σύμβουλος στους δασκάλους. Αυτό, γιατί οι δάσκαλοι δεν αισθάνονται άνετα να ζητήσουν τις συμβουλές και την υποστήριξη από το ίδιο πρόσωπο που μετά από έναν μήνα ή ένα έτος θα κληθεί για να αποφασίσει σχετικά με την εξέλιξη τους.*

2. Εκτός από τη διευκρίνιση του στόχου της αξιολόγησης, *οι αξιολογούμενοι πρέπει να είναι ενήμεροι σχετικά με το βαθμό συμμετοχής τους στην συνολική διαδικασία*. Για το κατά πόσο, δηλαδή, η αξιολόγηση μπορεί να επηρεαστεί ή να διαχειριστεί από τα εμπλεκόμενα μέλη. Σε ποιο βαθμό ένας δάσκαλος μπορεί να εμπλακεί στη διαδικασία αξιολόγησής του ή στη διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας; Κατά πόσο, δηλαδή, οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι η όλη διαδικασία βρίσκεται υπό τον έλεγχο τους, ή είναι απλά τα θύματα σε κάποια ανώτερη αρχή.
3. *Η αξιολογητική έκθεση πρέπει γνωστοποιηθεί και να υπογραφεί από το δάσκαλο*, που πρέπει να είναι ενήμερος, χωρίς απαραίτητως να συμφωνεί με το περιεχόμενο. Η έκθεση πρέπει να συζητιέται με το δάσκαλο. Αυτό είναι ο μόνος τρόπος να βελτιωθεί η διαδικασία εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των δασκάλων σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης που θα εφαρμοσθεί.

Σχετικά με τους στόχους ως προς τους οποίους γίνεται η αξιολόγηση

Επιώθηκε ότι μια διαδικασία αξιολόγησης στηρίζεται σε ένα σύνολο στόχων και προτύπων, πλήρως κατανοητών από όλους τους εμπλεκόμενους. Στόχοι και πρότυπα δεν είναι πάντα ταυτόσημες έννοιες. Υπάρχουν διάφορα ζητήματα που απαιτούν διερεύνηση τόσο σχετικά με το ρόλο των προτύπων στη διαδικασία αξιολόγησης, όσο και σχετικά με τη σχέση στόχων και προτύπων.

Τα πρότυπα, εξηγούν, με βάση την έρευνα, τι αναμένεται να ξέρουν και να μπορούν να κάνουν οι αξιολογούμενοι, περιγράφουν τα επιθυμητά επίπεδα επίδοσης και διευκρινίζουν στους αξιολογητές το τι μπορούν να αναμένουν μακροπρόθεσμα.

Σχετικά με την υιοθέτηση προτύπων στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών, ο Elmore (1996), επισημαίνει ότι το να υπάρχουν εξωτερικές νόρμες είναι κάτι το σημαντικό, επειδή θεσμοποιεί την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι ίδιοι αρμόδιοι για την διερεύνηση, εκτίμηση, υιοθέτηση ή μη των προκλήσεων σε συνδυασμό με τις εσωτερικές αξίες. Χωρίς ένα είδος εξωτερικής κανονιστικής δομής, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα κίνητρο να σκεφτούν την πρακτική τους ως τίποτα άλλο εκτός από ένα σύνολο υποχρεώσεων. Η ύπαρξη ισχυρών εξωτερικών κανόνων-προτύπων νομιμοποιεί επίσης εκείνους τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν κάποιες πρωτοβουλίες –πιθανόν και έξω από τα καθιερωμένα– αλλά που έχουν έρεισμα σε επιστημονικές πρακτικές. Τα πρότυπα παρέχουν διαφάνεια και κύρος σε εκείνους που τα λαμβάνουν υπ' όψη.

Υπάρχουν πολλά αμφισβητούμενα και σύνθετα ζητήματα σχετικά με τα πρότυπα από την αρχική σύνταξη, μέχρι την τελική υιοθέτηση. Παραδείγματος χάριν, ο

Strike (1998) θέτει το ερώτημα του εάν η πλουραλιστική φύση της κοινωνίας μας μπορεί να συμφιλωθεί με μια κλειστή διατύπωση συγκεκριμένων στόχων. Προτείνει “πυκνά (ως προς το περιεχόμενο) αλλά ελαστικά πρότυπα .. που επιτρέπουν, με βάση ένα κοινό πυρήνα, τοπικές προσαρμογές”.

Η κατανόηση της ορολογίας, επίσης, στη διατύπωση των προτύπων είναι ουσιαστική. Μια βασική διάκριση υπάρχει μεταξύ των *προτύπων-περιεχομένου* (τι πρέπει να ξέρει και να είναι σε θέση να κάνει ένας μαθητής), και των *προτύπων-επίδοσης* (ποιο επίπεδο επίδοσης είναι αποδεκτό).

Οι Murphy και Doyle (1998) υποστηρίζουν ότι τα πρότυπα πρέπει να γίνουν κατανοητά ως εργαλεία και όχι ως αυτοσκοπός, και ότι η σημαντικότερη πρόκληση είναι η μέτρηση της απόστασης από τα πρότυπα και ο προσδιορισμός των αιτιών και των συνεπειών της αποτυχίας.

Πολλά σύνολα προτύπων έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, αλλά σχετικά λίγα έχουν αντιμετωπίσει το ζήτημα για το πώς πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να επιτύχουν τους αρχικούς και συγκεκριμένους σκοπούς των ιδιαίτερων αξιολογήσεων. *Τα περισσότερα δεν έχουν σχεδιαστεί έχοντας κατά νου μια ενδεχόμενη αξιολόγηση.*

Νεώτερες μορφές αξιολόγησης που έχουν προταθεί ως καταλληλότερες της αποδοχής προτύπων, όπως η χρήση χαρτοφυλακίων, έχουν επίσης επικριθεί ευρέως. Για παράδειγμα ο Koretz (1998) διατυπώνει την άποψη ότι η *“αξιολόγηση μέσω χαρτοφυλακίων έχει χαρακτηριστικά που την κάνουν ιδιαίτερα ελκυστική σε εκείνους που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την αξιολόγηση για να ενθαρρύνει μια περιεκτικότερη διδασκαλία...αλλά, μερικά από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να υπονομεύσουν τη δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης μεταξύ σχολείων. Ένα μέγεθος, δεν ταιριάζει σε όλους”* (σελ. 334).

Η διευκρίνιση της σχέσης μεταξύ στόχων και προτύπων είναι επίσης ένα βασικό θέμα στα πλαίσια της αξιολόγησης:

Ένα πρώτο κρίσιμο ζήτημα σε σχέση με τα πρότυπα και την αξιολόγηση είναι η ευθυγράμμιση τους με τους στόχους του προγράμματος σπουδών.

Μια τέτοια ευθυγράμμιση, όχι μόνο παρέχει ακριβείς οδηγίες για αυτά που είναι σημαντικά να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς και να μάθουν οι μαθητές, αλλά εξαλείφει επίσης την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να μοιράσουν το χρόνο τους μεταξύ της διδασκαλίας ενός προγράμματος σπουδών που τονίζει ένα είδος γνώσεων και δεξιοτήτων, και της προετοιμασίας των μαθητών για τις τυποποιημένες εξετάσεις που αξιολογούν ένα διαφορετικό είδος γνώσεων (πχ καλοί μαθητές στα μαθηματικά για τους στόχους του σχολείου, αλλά όχι καλοί για το διεθνές σύστημα αξιολόγησης της PISA)

Ένα δεύτερο ζήτημα: Τα πρότυπα πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένα, γεγονός όμως, που εμποδίζει την ανίχνευση στόχων σχετικών με ανώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες ή με μη γνωστικές λειτουργίες (στάσεις, συναισθήματα κλπ).

Ένα τρίτο ζήτημα αφορά τη δυσκολία αντιστοίχισης σε συγκεκριμένα, ακριβή πρότυπα, στόχων που διατυπώνονται με γενικούς όρους (π.χ., “όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν εκείνες τις ικανότητες-δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία”),

Σχετικά με τα μεθοδολογικά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση, απαιτείται προβληματισμός σε σχέση με τα παρακάτω ζητήματα:

Πρώτον, πως μπορεί κάποιος να εγγυηθεί για την αντικειμενικότητα του υλικού και των μέσων που χρησιμοποιούνται; Αυτό είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα, που πρέπει να τεθεί πριν από την εφαρμογή της διαδικασίας αξιολόγησης. Απαιτείται πειραματικές μελέτες για να εξεταστεί η ισχύς και η αξιοπιστία των μέσων που υιοθετούνται στη διαδικασία αξιολόγησης. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει μόνο με τις εξετάσεις. Αυτό δεν ισχύει. Αξιολόγηση της ποιότητας δεικτών όπως: “διδασκαλία” “παιδαγωγικό κλίμα των τάξεων”, “μάθηση”, “διαχείριση τάξης”, “εξασφάλιση ποιότητας σε ένα σχολείο”, “πρόγραμμα σπουδών”, “διδακτικός συντονισμός σε ένα μεγάλο ίδρυμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης”, κλπ. δεν μπορούν να γίνουν με σχετικά απλούς υπολογισμούς. Μια λύση (Eisner 1985) θα ήταν ένα σύστημα υποκειμενικής κρίσης, που αναλαμβάνουν καταρτισμένοι παρατηρητές, ειδήμονες, με έγκυρη εκπαιδευτική εμπειρία.

Λόγω, επομένως, του πολύπλοκου και σύνθετου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου, “είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται πολυειδείς μέθοδοι έρευνας, που προσφέρουν ποικίλες οπτικές γωνίες ...όλες οι μέθοδοι διερεύνησης κοινωνικών καταστάσεων έχουν περιορισμένες δυνατότητες. Όμως καθεμιά από αυτές πρέπει στοιχειωδώς να επιδιώκει τα στοιχεία της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας... για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας θεωρείται χρήσιμη η “τριγωνοποίηση”, η χρήση, δηλαδή, δύο, τριών, ή περισσότερων τεχνικών συλλογής στοιχείων... ώστε να επιτυγχάνεται η διασταύρωση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν” (Π.Ι. 1999, σ. 152-153)

Δεύτερον, το ερευνητικό εργαλείο, πρέπει να έχει συγκεκριμένες “αρετές”. Αυτές αναφέρονται αναλυτικά στο (ILL, 1999, σ. 154). Θεωρούμε ως την πλέον σημαντική, σύμφωνα με το σκεπτικό που έχουμε αναπτύξει έως τώρα, την αποδοχή του από όλους τους εμπλεκόμενους.

ΤΟ “ΓΙΑΤΙ” ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ένα από τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, είναι η πεποίθηση ότι, μπορεί μεν η διαδικασία αξιολόγησης να οδηγήσει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη τους, συγχρόνως όμως, παρέχει ένα έτοιμο όπλο στα χέρια των διοικητικών υπηρεσιών. Αυτό που είναι εν δυνάμει καλό, μπορεί να θεωρηθεί λειτουργικά δόλιο (Shinkfield & Stufflebeam, 1995).

Το να κερδίσει ένα σύστημα αξιολόγησης την εμπιστοσύνη των δασκάλων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του συστήματος.

Το δυσκολότερο πρόβλημα της αξιολόγησης δασκάλων, δεν είναι η ανάπτυξη ενός καλού εργαλείου. Περιλαμβάνει τα οργανωτικά θέματα που αρχίζουν με τον προβληματισμό σχετικά με το πώς μπορεί κάποιος να υπερνικήσει την αντίσταση και τις αρνητικές στάσεις που υπάρχουν σχετικά με την αξιολόγηση των δασκάλων (McLaughlin & Pfeiffer, 1998)

Σε έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς, οι δάσκαλοι επέκριναν τις επίσημες πρακτικές επίβλεψης και αξιολόγησης... (λέγοντας) ότι δεν είναι.. αποτελεσματικές για τη βελτίωση... οι ιθύνοντες είναι σπάνια έτοιμοι να προσφέρουν... χρήσιμες συμβουλές... ουσιαστικά ποτέ... παρέχοντας μια ευκαιρία για...μάθηση... η πρακτική της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται ως θεσμική υποχρέωση που απλά ανέχονται οι αξιολογούμενοι, παρά ως μια ευκαιρία από την οποία μπορούν με κάποιον τρόπο να επωφεληθούν (Johnson 1990)

Για παράδειγμα, στην Αγγλία, η ερευνητική ομάδα του Exeter διαπίστωσε ότι οι διευθυντές και οι σύμβουλοι, *αυτοί οι ίδιοι*, ήταν αρνητικοί απέναντι σε μια διαδικασία κατάρτισής τους ώστε να λειτουργήσουν ως αξιολογητές, με το επιχείρημα ότι: εάν πωλείται ένα προϊόν που μετά βίας κάποιος το θέλει, και που έχει σχεδιαστεί άσχημα, η διαδικασία δεν λειτουργεί πραγματικά, επιπλέον το παιχνίδι είναι χαμένο από την αρχή αν οι ενδιαφερόμενοι έχουν ενημερωθεί μόνο μια ημέρα πριν από και δεν καταλαβαίνουν πραγματικά τη διαδικασία ούτε αυτοί οι ίδιοι (Chamberlin, Wragg et al, 2000).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ήταν υπερβολικά επικριτικοί με το ρόλο που διαδραματίστηκε από τους προϊσταμένους στις αξιολογήσεις τους, μερικοί, ειδικά εκείνοι που απέτυχαν, υποστήριξαν ότι ήταν θύμα του κατεστημένου. Μόνο επτά από τους 174 ανεπιτυχείς δασκάλους θεώρησαν ότι η κρίση της υπόθεσης τους δικαιολογήθηκε, οι άλλοι 167 ήταν “συγκλονισμένοι” “εξαγριωμένοι” ή “απογοητευμένοι”.

Από τα προηγούμενα προκύπτει ότι ο βασικός προβληματισμός των δασκάλων, αφορά το στόχο της αξιολόγησης. Ο στόχος είναι η βελτίωση του δασκά-

λου, ή επαγγελματικά ζητήματα προώθησης ή απόρριψης; Η αναπτυξιακή διαδικασία αξιολόγησης που στοχεύει στη βελτίωση των δασκάλων, διαφέρει από μια διαδικασία κρίσης που στοχεύει στη στελέχωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι στόχοι μιας αναπτυξιακής αξιολόγησης (αξιολόγηση απόδοσης με στόχο τη βελτίωση του προσφερόμενου έργου) και μιας αποδοτικής αξιολόγησης (αξιολόγηση επίδοσης με στόχο τη εξέλιξη στο χώρο εργασίας ή την απόρριψη) –σε επίπεδο δασκάλων– είναι διαφορετικοί, επειδή εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους σε επίπεδο εθνικής πολιτικής. Τα αποτελέσματα της αναπτυξιακής αξιολόγησης ενημερώνουν το δάσκαλο για την ποιότητα της διδασκαλίας του, των ικανοτήτων και των αδυναμιών του. Στοχεύουν να βοηθήσουν το δάσκαλο, ως άτομο, και ως επαγγελματία για να εκπληρώσει τους στόχους του.

Η δεύτερη, η αποδοτική αξιολόγηση, αποβλέπει στο να αποφασιστεί αν κάποιος θα έχει επαγγελματική με σύγχρονη οικονομική αναβάθμιση, αν θα γίνει διευθυντής, ή σύμβουλος, ή προϊστάμενος.

Όσον αφορά τη πρώτη μορφή αξιολόγησης, την αναπτυξιακή, πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει ένας θετικός συσχετισμός μεταξύ της βελτίωσης της επίδοσης και της ανατροφοδότησης που επιδιώκεται από τον ίδιο το δάσκαλο. Ενδεχομένως, μέσω ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης θα μπορέσουν να αναπτυχθούν μηχανισμοί, ώστε ο δάσκαλος αυτός ο ίδιος, να είναι σε θέση να ενημερώσει το σύστημα σχετικά με το άτομο του και για το τι χρειάζεται από την άποψη της συνεχούς επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πρέπει να τονίσουμε, επίσης, ότι το ζήτημα της σύνδεσης της αναπτυξιακής αξιολόγησης με την αποδοτική αξιολόγηση, είναι εξαιρετικά σημαντικό.

Ποικίλα συστήματα ανταμοιβής είναι διαθέσιμα, αλλά η βασική ταξινόμηση είναι μεταξύ των εγγενών και εξωγενών ανταμοιβών. Το πρώτο αναφέρεται στα συναισθήματα της ικανοποίησης που προκύπτουν από το φάσμα των δραστηριοτήτων στο χώρο εργασίας. Είναι το συναίσθημα να έχει κάνει καλά τη δουλειά του. Αυτό είναι ένα είδος ανταμοιβής που κάθε δάσκαλος θέλει να αισθανθεί. Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι αυτού του είδους οι ανταμοιβές είναι η κατευθυντήρια δύναμη πίσω από τους σύγχρονους δασκάλους.

Και τα προϊόντα, όμως, μιας θετικής αποδοτικής αξιολόγησης είναι εξ' ίσου σημαντικά. Όπως συμβαίνει με οποιοδήποτε εργαζόμενο, ένας δάσκαλος πρέπει να πληρώσει το λογαριασμό του ρεύματος και του τηλεφώνου, να αγοράσει ένα αυτοκίνητο, να μορφώσει τα παιδιά του κλπ.... Συνεπώς, οι προοπτικές εξέλιξης και οι υλικές ανταμοιβές λειτουργούν ως σημαντικό κίνητρο.

Η απόδοση των εργαζομένων, αυξάνεται μαζί με τις αυξήσεις των ανταμοιβών. Το θεώρημα είναι απλό. Οι ανταμοιβές ασκούν θετική επίδραση: *όσο πε-*

ρισσότερο κάποιος αισθάνεται ικανοποιημένος με το μισθό και τον εργασιακό του χώρο, τόσο μικρότερο είναι το ποσοστό συστηματικής αποχής του από την εργασία.

Τα κίνητρα, έχουν άμεση σχέση με τις προσδοκίες: το κίνητρο σχετίζεται άμεσα με το βαθμό που ένας δάσκαλος πείθεται ότι οι προσπάθειες του θα ανταμειφθούν, και όχι μόνο ως προς το οικονομικό σκέλος. Ο μισθός δεν είναι πάντα, ή το μόνο κίνητρο όσον αφορά τους δασκάλους. Η ανάθεση υπευθυνοτήτων μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως κίνητρο. Και ίσως είναι από τα πιο σημαντικά κίνητρα, για να εξασφαλίσουμε ότι ο καλός δάσκαλος θα παραμείνει δάσκαλος. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι ο καλός δάσκαλος πρέπει να παραμείνει στην τάξη, και ότι το σύστημα αξιολόγησης πρέπει να εξασφαλίσει ότι οι άριστοι δάσκαλοι πρέπει να συνεχίσουν αυτό που ξέρουν καλύτερα: τη διδασκαλία στις τάξεις.

Εάν πιστεύουν ότι το σύστημα ισοπεδώνει και ανεξάρτητα από την προσπάθεια δεν θα ανταμειφθούν, δεν θα προσπαθήσουν να προσφέρουν περισσότερο.

Για να πούμε ότι μια διαδικασία αξιολόγησης ξεκίνησε, προϋποτίθεται ότι οι σκοποί έχουν γίνει πλήρως κατανοητοί και να τους ενστερνίζονται όλοι οι συμμετέχοντες (Darling Hammond, Wise & Pease, 1983; Sliggans & Duke, 1990). Σημαίνει επίσης ότι υπάρχει κοινή δέσμευση ως προς την ιδέα και το περιεχόμενο της βελτίωσης ως σημαντικού σκοπού της αξιολόγησης. Χωρίς μια τέτοια κοινή αντίληψη των πραγμάτων, η αξιολόγηση των δασκάλων υποβιβάζεται σε ένα άσκοπο και, από πολλές απόψεις, υποκριτικό παιχνίδι στο οποίο οι δάσκαλοι και οι διοικητικοί, με τους τρόπους τους, συνωμοτούν σιωπηλά, έτσι ώστε να προστατεύσουν το δικό τους έδαφος. Αυτό σημαίνει, συνήθως, την επιμελή αποφυγή της σοβαρής δέσμευσης ως προς τα “σκληρά” ζητήματα, τα οποία όμως αποτελούν προϋποθέσεις για μια πραγματική βελτίωση στην ποιότητα διδασκαλίας.

Οι δάσκαλοι δεν μπορούν να αποδεχτούν, και τα σχολεία δεν μπορούν “να εφαρμόσουν” οποιοδήποτε συστήματα αξιολόγησης, εάν δεν ξέρουν γιατί το κάνουν. Απαντήσεις στα “γιατί” - απαντήσεις που είναι αποδεκτές σε όλους τους συμμετέχοντες, θα απαιτήσουν επένδυση χρόνου και ενέργειας.

Προφανώς, η τοποθέτηση σε σχέση με όλα αυτά τα ζητήματα έχει ένα αναμφισβήτητο κόστος (πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό), αλλά ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να χειριστεί δίκαια τους δασκάλους, τους μαθητές και την κοινωνία πρέπει να είναι έτοιμο να πληρώσει αυτό το υψηλό κόστος.

Το κόστος αυτό έχει τις υλικές και τις ανθρώπινες πτυχές του. Το πρώτο αναφέρεται στο έντυπο υλικό, την οργανωμένη παρατήρηση (επίπεδο σχολείων και τάξεων), και μια σειρά άλλων καθοριστικών παραγόντων. Το δεύτερο αναφέρεται στο προσωπικό που απαιτείται για να διευθύνει κατάλληλα τη διαδικασία αξιολό-

γησης. Εντούτοις, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι, όσο αντικειμενικότερος είναι ο στόχος, τόσο πιο δαπανηρός. Αυτό οφείλεται στον αυξανόμενο αριθμό ανθρώπινου δυναμικού και της μεγαλύτερης προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί.

Μια άλλη δυσκολία που πρέπει να εξεταστεί προέρχεται από το γεγονός ότι ακόμη και το τελειότερο και αντικειμενικότερο σύστημα στο τέλος θα είναι ιδιαίτερα υποκειμενικό. Και αυτό είναι κάτι που πρέπει να δεχτούμε *a priori*. Ακόμα κι αν αύριο μια κυβέρνηση περάσει ένα νέο αντικειμενικό σύστημα αξιολόγησης, αυτό δεν θα διαρκέσει περισσότερο από 10 έως 15 χρόνια, προτού να προταθεί ένα άλλο σύστημα, επειδή το τρέχον θα ενσωματώσει υποκειμενικά στοιχεία, για τον απλό λόγο ότι εφαρμόζεται από ανθρώπους. Ό,τι μπορούμε να ελπίσουμε είναι η ελαχιστοποίηση της υποκειμενικότητας, που είναι έμφυτη σε οποιαδήποτε διαδικασία αξιολόγησης. Η ανατροφοδότηση είναι κρίσιμη όσον αφορά στην αξιολόγηση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

1 Το θέμα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα, κυρίως για τους πολιτικούς, σε σχέση με τη δημόσια απαίτηση για τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης. Πρόκειται για αίτημα που βρίσκεται πίσω από οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική πολιτική. Μια από τις σημαντικότερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τους Cibulka και Derlin (1998b, σελ. 502) είναι ότι *“σε πολλά κράτη, προτού οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές προλάβουν να αναλυθούν σε βάθος και να εφαρμοσθούν, ανατρέπονται ή αναθεωρούνται από έναν νέο υπουργό, έναν ανώτερο πολιτικό στέλεχος, ένα διάταγμα, ή μια τροπολογία.”*

Οι συγκεκριμένοι ερευνητές, συνιστούν ιδιαίτερη προσοχή σε τρεις πτυχές οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο στο στάδιο της υιοθέτησης ενός σχεδίου δράσης, όσο και στο στάδιο εφαρμογής:

- Στα θεσμικά ζητήματα που απαιτούν έναν συμβιβασμό μεταξύ των βασικών συμμετεχόντων
- Στα τεχνικά ζητήματα που περιλαμβάνουν τις εκτελεστικές επιπτώσεις και,
- Στα ερμηνευτικά ζητήματα, δεδομένου ότι έννοιες που συνδέονται με μια συγκεκριμένη πολιτική είναι εγγενώς υποκειμενικές και ανοικτές στην παρερμηνεία.

Στην ανάλυση των άρθρων που εξετάζουν την “πολιτική του ελέγχου”, οι MacPherson, Cibulka, Monk και Wong (1998) θεωρούν ότι, για να πετύχουν οι πολιτικές αξιολόγησης πρέπει να είναι “εκπαιδευτικής” φύσης, δηλαδή επιδεκτικές αλλαγής σε σχέση με την εμπειρία.

2 Για να είναι αποτελεσματική μια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όλοι οι συμμετέχοντες πρέπει να καταλάβουν γιατί πρέπει να γίνει και να υπάρχει συμφωνία ως προς τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα πρότυπα πρέπει όχι μόνο να είναι σαφώς διατυπωμένα, αλλά να ενσωματωθούν στην επαγγελματική εκπαίδευση που θα αφορά κυρίως το πώς οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν την πρακτική τους και πότε και πώς η μάθηση πραγματοποιείται. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό, είναι **να ανατεθεί η ευθύνη στους δασκάλους στο να παρέχουν αυτοί οι ίδιοι τα στοιχεία ότι ανταποκρίνονται στα πρότυπα**. Αυτό μπορεί να γίνει με το να ζητηθεί από τους δασκάλους, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, μια ανάλυση και αξιολόγηση της εργασίας τους, μια μορφή, δηλαδή, αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, η ειλικρινής συνεργασία από όλους είναι απαραίτητη. Αυτό που πρέπει να επιδιώξουμε είναι η δέσμευση των δασκάλων για τη διαδικασία εφαρμογής. Αυτό υπονοεί μια σχέση αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης εκ μέρους των συμμετεχόντων. Μια σχέση που στηρίζεται επάνω στον αμοιβαίους σεβασμό και την αναγνώριση ότι όλα τα περιληφθέντα συμβαλλόμενα μέρη είναι επιστήμονες-εκπαιδευτικοί και συνεπώς η γραμμή επικοινωνίας πρέπει να είναι και οριζόντια και κάθετη.

Μια συνέπεια όλων αυτών είναι ότι, εάν θέλουμε μια καλύτερη επίδοση για τους μαθητές, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι το θέμα της επίδοσης είναι ευρύ, ότι επηρεάζεται από τους συμμετέχοντες και τις καταστάσεις, και ότι η εκπαιδευτική πολιτική κατά συνέπεια είναι πάντα περίπλοκη. Πρέπει, επομένως, να σχεδιάσουμε τις ενέργειες σε όλα τα επίπεδα. Πρέπει να αναλύσουμε προσεκτικά τις σχέσεις, πχ, της συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων με την παραγωγή των νέων εγχειριδίων, την εφαρμογή νέου τύπου εξετάσεων με τις διαφημιστικές εκστρατείες των εφημερίδων για την πληροφόρηση των γονέων κ.λπ... προτού σκεφτούμε την αξιολόγηση αποτελεσμάτων σε σχολικό επίπεδο.

Και όλο αυτό παίρνουν χρόνο... ένας κύκλος σε ένα πρόγραμμα σπουδών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παίρνει περίπου 6 έτη. Αλλά πολλοί εκπαιδευτικοί παράγοντες, βλέπουν την κατάσταση όπως οι μικροί μαθητές που φυτεύοντας ένα φασόλι, θέλουν μετά από μερικές ημέρες να δουν εάν έχει αρχίσει να βγάζει φυτό. Είναι λανθασμένη ή εσπευσμένη αξιολόγηση, μπορεί να καταστρέψει ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής επένδυσης.

Σε τελευταία ανάλυση, τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία και οι δάσκαλοι υπάρχουν για να εξυπηρετήσουν τους μαθητές που πρέπει να μάθουν και όχι χάριν των δασκάλων που πρέπει να εργαστούν. Τα εκπαιδευτικά συστήματα υπάρχουν για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών και της κοινότητας έτσι

όλα τα στοιχεία αυτών των συστημάτων, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πρέπει να κατευθυνθούν προς την επίτευξη αυτού του σκοπού.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Chamberlin R. P., Wragg E.G. Haynes, G. Wragg, C.M. (2001,) *Performance-related pay and the teaching profession: A review of the literature*. Paper presented at BERA Annual conference, Leeds
- Cibulka, J. G. & Derlin, R. L. (1998), Accountability: Policy adoption to policy sustainability. *Education and Urban Society*, 30(4), 502-15.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R. (1983)., Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 285-328.
- Eisner, E. (1985), *The Art of Educational Evaluation: A personal view*. London & Philadelphia, The Palmer Press.
- Elmore, R. (1996), *Getting to scale with educational reform*. In S.H. Fuhrman & J.A. O'Day (Eds.), *Rewards and Reform: Creating Educational Incentives that Work*.
- Frymier, J. (1996), *Accountability in education: Still an evolving concept*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Husain, D. D. (1998), Accounting for results. *Techniques*, 73(7), 30-33.
- Johnson, B. L. (1999), The politics of research-information use in the education policy arena. *Educational Policy*, 73(1-2), p. 23.
- Koretz, D. (1998), Large scale portfolio assessments in the US: Evidence pertaining to the quality of measurement. *Assessment in Education*, 5(3), pp. 309-334.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Gutenberg
- MacPherson, R. J. S. (1998), Accountability in city schools: Theory and practice in urban educational administration. *Education and Urban Society*, 30(4), p. 443-458.
- McLaughlin M & Pfeiffer, R.S.(1988), *Teacher Evaluation, Improvement, Accountability, and Effective Learning*. New York Teachers College Press
- MacPherson, R. J. S., Cibulka, J. G., Monk, D. H., & Wong, K. K. (1998), The politics of accountability: Research in prospect. *Educational Policy*, 72(1-2), pp. 216-229.

- Murphy, J. & Doyle, D. (1998), Standards set: So what now? *School Administrator*, 55(3). Available online: www.aasa.org/SA/mar9805.htm.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Rigdon, M. (1997), Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), pp. 41-74.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης(1999), Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης
- Sninkfield, A.J. & Stufflebeam, (1995), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*. Boston Kluwer Academic Publishers.
- Stiggans, R.J., & Duke, (1988), *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Strike, K. A. (1998), Centralized goal formation, citizenship and educational pluralism: Accountability in liberal democratic societies. *Educational Policy*, 72(1-2), pp. 203-215.
- Van Bruggen, J. (2000), Developing effective systems for evaluating and reporting educational performance at national/ regional and institutional level, in *Conference Proceedings: Governance for Quality of Education*, Budapest, 6-9 April

