

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Καντάς Κωνσταντίνος

Διευθυντής 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου

Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου

kkantas@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα ζήτημα περίπλοκο, το οποίο εγείρει ποικίλες και εκ διαμέτρου αντίθετες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου και να εξετάζει όλες τις παραμέτρους. Η αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει πρωταρχική προτεραιότητα εφαρμογής, με χαρακτηριστικό την αποδοχή από τα ίδια τα στελέχη. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να ακολουθήσει αφού προηγηθεί η αξιολόγηση των στελεχών, με επίγνωση των αδυναμιών εφαρμογής και με έμφαση στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει οπωσδήποτε, και μάλιστα «από πάνω προς τα κάτω» (από την αξιολόγηση των στελεχών) και «από μέσα προς τα έξω» (από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας).

Θα πρέπει να δρομολογηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και από τους εκπαιδευτικούς. Όσο η αξιολόγηση θα επιβάλλεται μόνο από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, όσο το αίτημα αυτό θα προέρχεται μόνο από έξω, τόσο οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις απέναντι της θα συνεχίζονται.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό έργο, Αυτοαξιολόγηση, Στελέχη Εκπαίδευσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, εμφανίστηκε για πρώτη φορά την περίοδο 1842, υπό τη μορφή του επιθεωρητισμού και έκτοτε απαντάται σε όλα τα νομοσχέδια της εκπαίδευσης (Κάτσικας, κ.α. 2007). Σύμφωνα ωστόσο με τον Μπουζάκη, (Μπουζάκης, 1991) ο θεσμός του Επιθεωρητή θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ένας αυστηρός, αυταρχικός και εξουσιαστικός θεσμός, που δεν έχει τίποτα να προσφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά μόνο να εξυπηρετήσει πολιτικές σκοπιμότητες. Ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος χωρίστηκε σε τρεις βαθμίδες, Επιθεωρητής, Επιθεωρητής Β τάξεως και Γενικός Επιθεωρητής, λειτούργησε μέχρι και το 1982, οπότε και αντικαταστάθηκε με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304), οι οποίοι ήταν αρμόδιοι για την παιδαγωγική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν λειτούργησε ποτέ στην πλήρη του μορφή (Βώρος, 1999:53-54, 223-225). Εν συνεχεία και με υπουργό τον Αντώνη Τρίτση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση λαμβάνει τη μορφή της «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων», και όχι της «Αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών», ενώ για πρώτη φορά γίνεται λόγος και για την αυτοαξιολόγηση (Δεληγιάννη, 2003:29-40). Ωστόσο και η προσπάθεια αυτή πέφτει στο κενό. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Γρόλλιος, 1995:34-35, 50-65; Μπαγάκης, 2001; Δεληγιάννη, 2003:29-40), προκύπτει ότι τα συνδικαλιστικά όργανα της εκπαίδευσης, αγωνίζονται για να αποσυνδεθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με την αξιολόγηση. Οποιοσδήποτε επίσης προσπάθειες να συνδεθεί η αξιολόγηση με παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, αποβαίνουν άκαρπες.

Από το 1990 μέχρι και το 1993, όσες προτάσεις σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως είναι οι εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες) και η βαθμολογία στο

δημοτικό σχολείο απορρίπτονται (Γρόλλιος, 1995:34-35, 50-56). Τελικά το 1993, περνά το Προεδρικό Διάταγμα 320/93 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», βάσει του οποίου βασικοί υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι οι διευθυντές των σχολείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι (Βώρος, 1999:53-54, 223-225). Η αλλαγή κυβέρνησης και κατ' επέκταση η αλλαγή του υπουργού παιδείας, φέρνει ανακατατάξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο Ν. 2327/1995 θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Τέλος το 2002 ο Ν. 2886, καθιερώνει την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κ.Ε.Ε. (Βερεβή, 2003:30, 23-26)

Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί έως τώρα γίνεται αντιληπτό, ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσπαθεί να μετεξελιχτεί σε ένα σύστημα συμβουλευτικό, στο οποίο θα συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι φορείς και το οποίο θα θέτει κίνητρα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να συμμετέχουν (Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193; Βερεβή, 2003:30, 23-26).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει το σύστημα αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να απαντήσει σε ένα σύγχρονο ερώτημα: εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί έναν μύθο ή μια πραγματικότητα. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσει να διερευνήσει τη μετάβαση από τον επιθεωρητισμό στην παντελή έλλειψη αξιολόγησης.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα θέμα που έχει αποτελέσει πολλάκις το επίκεντρο συζητήσεων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί την *συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια* (Stiggins, 2000).

Σύμφωνα λοιπόν με τον παραπάνω ορισμό, εκτός από τους μαθητές, στην αξιολόγηση υπόκεινται και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και οι παράγοντες που το αποτελούν όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, κ.α.

Σύμφωνα με τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (Ντολιοπούλου, και Γουργιώτου, 2008), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αναγκαία, διότι μόνον μέσω αυτής ελέγχεται και διαχειρίζεται σωστά το εκπαιδευτικό σύστημα και ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, συμβάλλει στο σωστό σχεδιασμό των μέσων που χρησιμοποιούνται καθώς και των δραστηριοτήτων που επιτελούνται, βελτιώνει γενικότερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες χρήσιμες για αυτούς, ελέγχονται και πιστοποιούνται τα προσόντα τους, ώστε να επιλεγεί ο πιο κατάλληλος βάσει αυτών, εντοπίζονται κενά που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να καλυφτούν όπως για παράδειγμα οι επιμορφωτικές ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς (Βερεβή, 2003:30, 23-26). Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκρίνει και κρίνει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των θεσμών που συνδέονται με αυτά (Δεληγιάννη, 2002:33, 28-44).

Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σε ευρωπαϊκές χώρες είναι πολλά αλλά δεν χρησιμοποιούνται όλα με την ίδια συχνότητα. Υπάρχει μία τάση κάποια από αυτά να χρησιμοποιούνται περισσότερο με αποτέλεσμα να υπάρχουν τρία μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που να υπερτερούν έναντι των άλλων (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Στο πρώτο μοντέλο, η αξιολόγηση είναι ανταποδοτική, βασίζεται δηλαδή στην κατάσταση που υπάρχει και έπειτα, μετά την παρέμβασή της, προσανατολίζει την κατάσταση ως προς τις ενέργειες που έχουν προκύψει από το πρόγραμμα χωρίς να εμμένει απαραίτητα στους αρχικούς σκοπούς που είχαν σχεδιαστεί για το πρόγραμμα (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Το δεύτερο μοντέλο, βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά είναι η ανταπόκριση, η μάθηση, η συμπεριφορά και τα αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται κυρίως στην ενδοσχολική εκπαίδευση και ο αξιολογητής λειτουργεί ως σύμβουλος προκειμένου να καλυφθούν μέσω της αξιολόγησης οι ανάγκες που το σχολείο παρουσιάζει (Βεργίδης, 2001).

Το τρίτο μοντέλο, εστιάζει όχι στο να αποδείξει ποια είναι τα αρνητικά ή τα θετικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά να τη βελτιώσει. Το συγκεκριμένο μοντέλο προτιμάται λόγω της εύκολης εφαρμογής που έχει και της μεγάλης του αποτελεσματικότητας (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει δύο είδη: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση στην εκπαίδευση εφαρμόζεται από ανθρώπους που δεν σχετίζονται με τη σχολική δραστηριότητα αλλά αποτελούν κυρίως διοικητικά μέλη των ανώτερων βαθμίδων (Παπασταμάτης, 2001:31). Αυτή η μορφή αξιολόγησης, κατά την οποία συλλέγονται οι πληροφορίες που θεωρούνται αναγκαίες, πραγματοποιείται βάσει κριτηρίων που έχει θέσει η κεντρική διοίκηση (Eurydice, 2004). Οι κύριοι αποδέκτες αυτής της μορφής αξιολόγησης, είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Μπορεί μεν τα αποτελέσματα αυτά να αποτελέσουν τροφοδοτικό υλικό για τις σχολικές μονάδες, αλλά κυρίως χρησιμοποιούνται για τη προαγωγή του προσωπικού ή τη χρηματοδότηση του σχολείου (Macbeath, et. al., 2005).

Η εξωτερική αξιολόγηση, μπορεί να λάβει τη μορφή της Επιθεώρησης, τον έλεγχο δηλαδή της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η μορφή είναι αρκετά συνηθισμένη αλλά δεν είναι πάντα η ίδια, αφού υπάρχουν πολλές παραλλαγές που οφείλονται κυρίως στις διαφορές των προσώπων που την ασκούν. Ανεξαρτήτως της μορφής που χρησιμοποιείται κατά την εφαρμογή της, αυτή η αξιολόγηση είναι τεχνοκρατικού τύπου και τα κύρια πλεονεκτήματά της, είναι ότι είναι μία συμβατική μορφή ελέγχου, τα αποτελέσματά της, είναι αξιόπιστα, η πραγματοποίησή της γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς (Macbeath, et. al., 2005). Η κριτική που γίνεται σε αυτού του είδους την αξιολόγηση εστιάζει στα αποτελέσματα της διαδικασίας και δεν μελετά άλλα στοιχεία. Αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αγνοεί την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, συνοδεύεται από προκατάληψη και υποκειμενικές κρίσεις και προκαλεί φόβος και άγχος.

Άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω μηχανισμών, οι οποίοι ελέγχουν και παρακολουθούν διαφορετικές παραμέτρους της εκπαίδευσης. Τέλος, άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης θεωρούνται οι μελέτες αξιολόγησης, που επικεντρώνονται σε ένα σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 2003:30, 20-23; Macbeath, et. al., 2005).

Η εσωτερική αξιολόγηση, από την άλλη, πραγματοποιείται από αυτούς, που μετέχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία γίνεται από όλους τους μετέχοντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), δεδομένου ότι αυτοί γνωρίζουν τις συνθήκες που επικρατούν καλύτερα απ' όλους (Μποφυλάτος, 2001:58). Οι κύριοι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, η αντίληψη, η ερμηνεία και η συνειδητοποίηση από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη δική τους εκπαιδευτική κατάρτιση και τέλος η διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης, από όλους τους παράγοντες του σχολείου το οποίο μακροπρόθεσμα θα αλλάξει τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και συνεπώς τα μαθησιακά επιτεύγματα (Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193)

Η εσωτερική αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αντιληφθούν όχι μόνο τα προβλήματα που έχουν και αντιμετωπίζουν προσωπικά αλλά και αυτά που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους (Μπαγάκης, 1999:49). Επίσης, με την εσωτερική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα ώστε να εξετάζουν μόνοι τους, τους εαυτούς τους, ένας στόχος που σήμερα είναι πρωταρχικός στόχος για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα (Δεληγιάννη, 2002:33, 28-44).

Τα παραπάνω, καταδεικνύουν μία νέα τάση που επικρατεί σήμερα στην εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να λειτουργούν αυτόνομα και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές αλλά και κίνητρα για να λειτουργήσουν αυτοαξιολογικά, χωρίς να δέχονται εξωτερικές επεμβάσεις και έλεγχο, τα οποία λειτουργούν με άλλα κριτήρια (Ασπρίδης, 2002:23, 48-59; Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193).

Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό και στο πρακτικό. Στο οικονομικό επίπεδο, το πρόβλημα ανακύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή, η οποία αναμφίβολα όλο και αυξάνεται, επιβάλλει τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε την επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και χρήσης των αγαθών είναι ένας από τους τρόπους που επιβοηθούν σ' αυτόν το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα, τόσο της διαδικασίας παραγωγής όσο και της διαδικασίας κατανάλωσης. Κι επειδή η ευχέρεια για πειραματισμούς έχει περιοριστεί στο ελάχιστο, είναι απαραίτητο να καταβάλλεται προσπάθεια να προεξοφλείται η αποτελεσματικότητα αυτή. Στην εκπαίδευση, η δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη κι είναι αναγκαίο στην περίοδο λιτότητας να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα η δαπάνη αυτή, πάντα βέβαια σε σχέση με το επιδιωκόμενο και αναμενόμενο αποτέλεσμα (Macbeath, et. al., 2005).

Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης, σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι αφ' ενός θα διευκολύνουν τη μάθηση, αφ' ετέρου θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντοτε βέβαια με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Μέσα στα πλαίσια αυτά νοείται και η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, όπως επίσης και η διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του μαθητή. Νοείται, επίσης, η δημιουργία των κατάλληλων παραθετικών καταστάσεων και κινήτρων στο σχολικό χώρο, εκείνων που θα καταστήσουν την προσπάθεια σχολείου και μαθητή αποδοτικότερη.

Στο πρακτικό τέλος διοικητικό επίπεδο η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κτλ. Ενώ ανεπισήμως υπήρχε αξιολόγηση από χιλιετηρίδες δεν είχε καταστεί δυνατή η οργάνωση και η συστηματοποίησή της, ιδιαίτερα στην περιοχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, για πολλούς λόγους. Ανεξάρτητα από τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την καθυστέρηση στην κίνηση της αξιολόγησης ή τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την έναρξη της κίνησης για συστηματική αξιολόγηση, και οι οποίοι τώρα ωθούν στην πληρέστερη οργάνωση και συστηματοποίησή της, γεγονός είναι ότι σήμερα διανύουμε περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης, και προβλέπεται ότι η έξαρση αυτή θα ενταθεί στα επόμενα χρόνια (Macbeath, et. al., 2005).

Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μία πρώτη δυσκολία που εντοπίζεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αυτή της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Σαν δραστηριότητα η διδασκαλία είναι εξαιρετικά δύσκολο να αξιολογηθεί διότι δεν μπορεί εύκολα να καθοριστεί ούτε η φύση της, αλλά ούτε το περιεχόμενό της με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καθοριστούν σαφή κριτήρια γι' αυτή. Δύσκολη επίσης είναι η αξιολόγηση της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού. Σε αυτό τον τομέα δεν μπορούν να υπάρχουν μετρήσιμα κριτήρια και κατά συνέπεια μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν οι οποίες φυσικά δεν είναι καθόλου αξιόπιστες. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, πως ούτε η διδασκαλία, ούτε και ο εκπαιδευτικός μπορούν να αξιολογηθούν με λίγες επισκέψεις των σχολικών συμβούλων στη τάξη (Παπασταμάτης, 2001:31).

Για τους παραπάνω λόγους, πρέπει τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης να διαχωρίζονται ανάλογα με το σκοπό της, δηλαδή να επιλέγονται άλλα κριτήρια για την επίδοση του εκπαιδευτικού και άλλα για την πλήρωση θέσεων. Επίσης καλό θα ήταν να μην αξιολογείται μόνο ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο αξιολογητής, προκειμένου να εξασφαλίζεται ότι και τα δύο μέρη ενεργούν αξιοκρατικά και αντικειμενικά. Τέλος θα πρέπει η αξιολόγηση να εξασφαλίζει αντικειμενικά κριτήρια ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εφαρμόζεται (Ανδρέου, 2003:30, 20-23).

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αυτοαξιολόγηση ή αλλιώς συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται μέσα σε αυτό, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί, τόσο τα ίδια τα σχολεία, όσο και αυτούς που δημιουργούν εκπαιδευτική πολιτική σε όλο τον κόσμο. Η αυτοαξιολόγηση βέβαια δεν εφαρμόζεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει πιο συχνή εμφάνιση σε αυτά που έχουν αποκεντρωμένο ή ημί- αποκεντρωμένο χαρακτήρα (Macbeath, et. al., 2005).

Οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (Ντολιοπούλου, και Γουργιώτου, 2008) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως *μια μορφή αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσής της, μέσω της κριτικής ενδοσκόπησης που πραγματοποιείται από την ίδια, μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων σε αυτήν.*

Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη που θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία που προσεγγίζει μεν το εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρωμένα αλλά το κάνει από τις χαμηλότερες βαθμίδες του και μέσα από τα όργανά του (Πράντζου-Κανιούρα, 2005).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μία σημαντική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό γιατί πρώτα απ' όλα τον βοηθά να αποκτήσει αυτογνωσία. Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει όχι μόνο το τι συμβαίνει στο σχολείο του αλλά ευρύτερα στην εκπαίδευση και το σύστημα αυτής, και έτσι να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις. Επίσης, τον βοηθά στο να επιτελέσει το παιδαγωγικό του, έργο σωστότερα αφού μπορεί να κάνει το κατάλληλο σχεδιασμό μέσα από τις διορθώσεις που αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να κάνει καθώς είναι σε θέση να ελέγξει αν η διδασκαλία του είναι σωστή και αποτελεσματική και σε ποιο βαθμό (Πράντζου-Κανιούρα 2005).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όλα όσα αναφέρθηκαν συμπεραίνεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση βοηθά στην επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να βελτιώσουν την ποιότητα και το επίπεδο της διδασκαλίας τους. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, αλλά και η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής. Όλα τα παραπάνω βέβαια μπορούν αν επιτευχθούν μέσω μιας αντικειμενικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η εκπαίδευση είναι μια κολοσσιαία βιομηχανία, η οποία για να λειτουργήσει απαιτεί κολοσσιαία προσπάθεια, κολοσσιαία επένδυση, κολοσσιαία δαπάνη. Με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει σήμερα τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, όχι μόνο στη δική μας χώρα αλλά και σε πιο πλούσιες, πρέπει να εξευρίσκονται τρόποι ώστε και η προσπάθεια και η δαπάνη ν' αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η «ανάλυση κόστους-αποτελέσματος» είναι μια μέθοδος αξιολόγησης, η οποία κυρίως μέσω της «συστηματικής προσέγγισης» αποσκοπεί στην εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας. Εκείνο όμως το αγαθό το οποίο είναι και το σπανιότερο και το δαπανηρότερο σε σχέση με την παιδεία, και το οποίο γίνεται όλο και πιο σπάνιο κι όλο και πιο δαπανηρό, είναι ο χρόνος, και είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική προσπάθεια και φυσικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επιβάλλεται, συνεπώς, από κάθε επιστημονική δεοντολογία, η ανεύρεση μέσων και μεθοδολογιών που θα συντελέσουν στον περιορισμό της σπατάλης και ασύνετης χρήσης αυτού του πολύτιμου αγαθού.

Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους, προκάλεσαν κατά τα τελευταία χρόνια μια «ευαισθησία» στον φορολογούμενο πολίτη όσον αφορά στην

αποτελεσματικότητα της παιδείας, ιδιαίτερα μάλιστα σ' ό,τι αφορά στη σχέση της, με την εξωσχολική πραγματικότητα, ευαισθησία η οποία απέληξε σε μια σφοδρή κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η κριτική αυτή τείνει να γίνεται όλο και πιο σφοδρή. Μια αναπόφευκτη ενέργεια, για να μην πούμε αντίδραση, των υπεύθυνων φορέων σ' αυτήν την κριτική είναι η στροφή προς την αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm> Ανακτήθηκε στις 20-8-2013.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities, In W. C. Wraga, P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 20- 23.

Αραμπατζής, Δ.. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 190-193.

Ασπρίδης, Γ. (2002). Η αναγκαιότητα για την καθιέρωση ενός ιδεατού συστήματος αξιολόγησης στη δημόσια διοίκηση, *Διοικητική Ενημέρωση*, 23, 48-59.

Βεργίδης, Δ.. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βερεβή, Ά. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.

Βρεττάκος, Β. (1997). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γερμανία, στο: Β. Βρεττάκος (επιμ.) *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, 122-161.

Βώρος, Φ. (1999). Αξιολόγηση διδασκόντων, διδασκομένων και άλλων ... ενόχων, *Τα Εκπαιδευτικά*, 53-54, 223-225.

Γρόλλιος, Γ. (1995). Περιγραφική αξιολόγηση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 34 - 35, 50-56.

Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Δεληγιάννη, Α. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Aspects*, 72, 29-40.

Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., Τσιριγώτης Θ. και Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49.

Μπουζάκης Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μποφυλάτος, Σ. (2001). Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58.

Ντολιοπούλου, Ε. και Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31.

Πράντζου- Κανιούρα, Κ. (2005). *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Σαββάλας.