

Κεφάλαιο 5

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

1. Εισαγωγή

Όσον αφορά στην EDC/HRE, τι ισχύει για κάθε είδους μάθηση και διδασκαλία; Πώς και γιατί οι μαθητές πρέπει να αξιολογηθούν; Είναι η αξιολόγηση δίκαιη; Υποστηρίζει η αξιολόγηση τη μάθηση και τη μαθησιακή διαδικασία; Στην EDC/HRE αυτά τα ερωτήματα πρέπει να τεθούν αναλυτικά για διάφορους λόγους. Ποιες ικανότητες μπορούν να αξιολογηθούν; Τι είδους γνώση είναι ζωτικής σημασίας; Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές τα άρθρα της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου απέξω ή να ξέρουν για την οικοδόμηση του συστήματος δικαιοσύνης στη χώρα τους; Δεν μπορούμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα εδώ, γιατί είμαστε όλοι - διεθνώς – εν μέσω αυτής της συζήτησης και κανείς δεν έχει μια οριστική λύση (ακόμη). Επειδή κάθε είδος μάθησης πρέπει να αξιολογείται σύμφωνα με την επιτυχία του, θα θέλαμε να συζητήσουμε προσεκτικά αυτή την πτυχή. Μία από τις λύσεις σε αυτό το ερώτημα είναι ποια μορφή αξιολόγησης επιλέγουμε! Αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αξιολογούν τις επιδόσεις κατά τη διάρκεια και όχι μετά από μια μαθησιακή διαδικασία (διαμορφωτική αξιολόγηση), η αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως «διευκολυντής» της μάθησης και θα οδηγήσει σε καλύτερες επιδόσεις. Θέλουμε να συμβάλουμε σε μια ευρύτερη κατανόηση της μάθησης με την παρουσίαση διαφορετικών προσεγγίσεων με έναν μη επικριτικό τρόπο. Το ερώτημα δεν είναι αν θα πρέπει να αξιολογήσουμε, αλλά ποια μορφή αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθεί σε ποιο χρονικό σημείο και ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι στόχοι της εν λόγω αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, θέτουμε τις ερωτήσεις ακριβώς σαν να θέτουμε την ερώτηση σχετικά με τη σωστή επιλογή της μεθόδου μάθησης: δεν είναι η ερώτηση σχετικά με τη σωστή μέθοδο που είναι σημαντική, αλλά ποια μέθοδος χρησιμοποιείται και πότε. Η EDC/HRE δεν είναι - όπως αναφέρθηκε ήδη αρκετά συχνά – γνωστικό αντικείμενο. Είναι κάτι πολύ περισσότερο. Είναι έννοιες που συν-καθορίζουν το κλίμα της διδασκαλίας και της μάθησης. Κατά την αξιολόγηση της απόδοσης και της επίδοσης των μαθητών στην EDC/HRE δεν είναι μόνο η αποκτηθείσα γνώση, οι ικανότητες που έχουν δουλευτεί και η τεχνογνωσία πάνω σε ένα γνωστικό αντικείμενο που ελέγχονται. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει επίσης, δυναμικά χαρακτηριστικά, όπως στάσεις, γνώσεις και διαθεματικές ικανότητες, όπως ευελιξία, επικοινωνία, δεξιότητες αλληλεπίδρασης, επιχειρηματολόγηση, κ.λπ. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε διάφορες διαστάσεις. Αυτό ισχύει για όλα τα μαθήματα. Υπάρχουν, επίσης, ορισμένα στοιχεία της EDC/HRE που απλά δεν είμαστε σε θέση, ή δεν θέλουμε, να αξιολογήσουμε, όπως αξίες και στάσεις, ακόμα και αν τα θεωρούμε ως μέρος του συνόλου των ικανοτήτων που θα θέλαμε να μεταδώσουμε στους μαθητές.

2. Αντικείμενο εργασίας και βασικά ερωτήματα για την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

2.1 Αντικείμενο εργασίας

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των μαθημάτων και των διδακτικών ενοτήτων, μια πτυχή που χρήζει προσοχής είναι το ζήτημα του πώς θα ελεγχθεί και θα διασφαλιστεί η μαθησιακή πρόοδος, πώς θα προσδιοριστεί η πρόοδος που έχουν κάνει οι μαθητές, και πώς θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και οι διδακτικές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, πριν πραγματοποιηθούν τα μαθήματα, θα πρέπει να σχεδιάσετε πώς θα διασφαλίσετε ή θα εκτιμήσετε, και θα βελτιώσετε την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας σας, και πώς θα καταγράψετε, θα αναλύσετε, θα βελτιώσετε και θα κρίνετε την εργασία των μαθητών και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο θα εξετάσετε με ποια μέτρα και μέσα θα είστε σε θέση να μάθετε σε ποιο βαθμό η τάξη στο σύνολό της ή ο κάθε μαθητής ξεχωριστά έχουν επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί και, εφόσον απαιτείται, σε ποια κριτήρια θα βασίσετε το σύστημα βαθμολόγησής σας.

Σε αυτό το κεφάλαιο θα μάθετε σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του σχολείου στο σύνολό του.

2.2 Βασικά ερωτήματα

Μαθησιακή διαδικασία των μαθητών:

- Πώς μπορεί να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί η επιτυχημένη μάθηση;
- Με ποιον τρόπο εφαρμόζονται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από άλλους;
- Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι οι μαθητές έχουν επιτύχει τους στόχους;
- Βίωναν οι μαθητές τακτικά την επιτυχία, καθώς μάθαιναν;
- Έχουν επίγνωση της προόδου που έχουν κάνει;
- Δίνει η διδασκαλία μου ίσες πιθανότητες επιτυχίας στα αγόρια και στα κορίτσια;
- Παρακολουθούν, ελέγχουν και βελτιώνουν οι μαθητές συνειδητά τη μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά τους;
- Δόθηκαν στους μαθητές κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθηθούν καθώς μαθαίνουν;
- Μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά τους;
- Μπορούν οι μαθητές να προσδιορίσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά των άλλων συμμαθητών τους μέσω αξιολόγησης από συνομήλικους;
- Στην αυτοαξιολόγησή τους, αναφέρονται οι μαθητές επίσης στους δικούς τους στόχους, πρότυπα, κριτήρια ή ανάγκες τους;
- Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς εντοπίζω μαθησιακά προβλήματα μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς παρατηρώ την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη;
- Πώς τηρώ αρχείο των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεών μου για μεμονωμένους μαθητές και για την τάξη στο σύνολό της;

Μαθησιακή διαδικασία των εκπαιδευτικών:

- Πώς μπορεί να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί η επιτυχημένη μάθηση;
- Με ποιον τρόπο εφαρμόζονται η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από άλλους;
- Πώς, πότε και με ποιον αναστοχάζομαι τη διδασκαλία μου;
- Πώς αφήνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν;
- Πώς συσχετίζω την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών μου με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αναγνωρίζω την πρόοδό μου στη διδασκαλία, και πώς μαθαίνω ως εκπαιδευτικός;

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

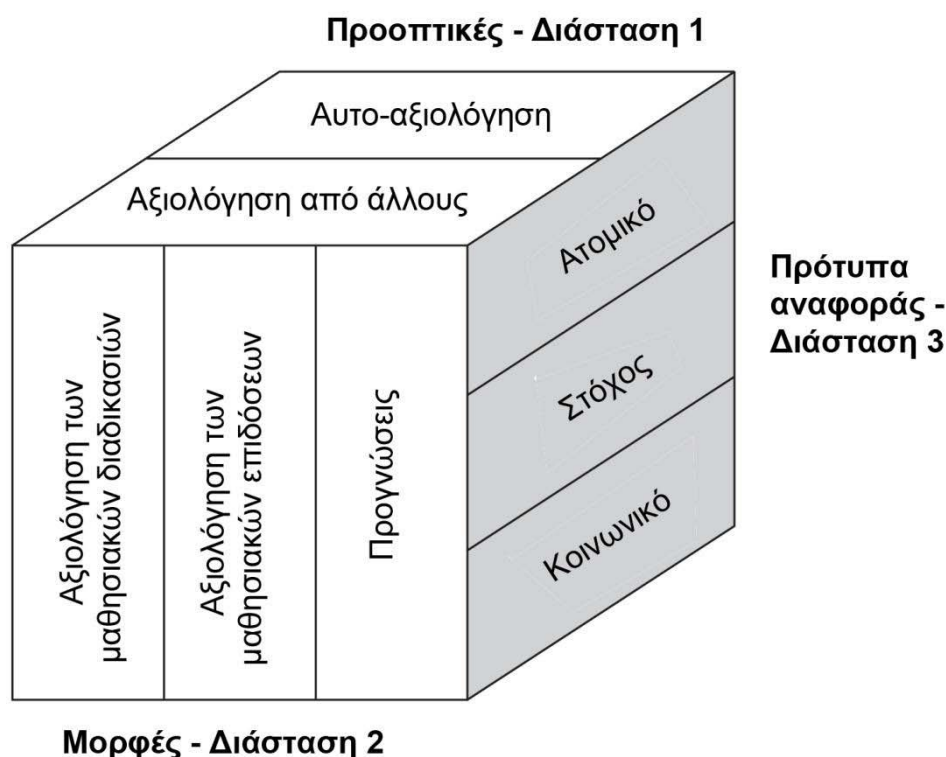
Φάκελος εργασίας 1: Διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης

Οι διαφορετικές διαστάσεις της αξιολόγησης των μαθητών περιλαμβάνουν τρία επίπεδα. Με τη χρήση αυτού του κυβικού μοντέλου, μπορεί να εξηγηθεί η αλληλεξάρτηση των τριών διαστάσεων.

Διάσταση 1 - προοπτικές: οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τον εαυτό τους (αυτοαξιολόγηση) ή μπορούν να αξιολογηθούν από άλλους (αξιολόγηση από άλλους).

Διάσταση 2 - μορφές: η αξιολόγηση μπορεί να έχει τρεις διαφορετικές μορφές - αξιολόγηση των διαδικασιών μάθησης, αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, και προγνώσεις. Κάθε μορφή έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Διάσταση 3 - πρότυπα αναφοράς: για την αξιολόγηση ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να προσανατολιστεί σε ένα ατομικό πρότυπο (τον μαθητή), σε ένα αντικειμενικό πρότυπο (τον μαθησιακό στόχο) ή σε ένα κοινωνικό πρότυπο (τη θέση του μαθητή στην τάξη). Εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πρότυπο αναφοράς το αντίκτυπο που θα έχει η αξιολόγηση στη μελλοντική μάθηση του μαθητή.



Πριν αρχίσουμε να μελετάμε τις διαφορετικές διαστάσεις, πρέπει να αναρωτηθούμε ποιες ικανότητες θα αξιολογήσουμε. Στην EDC/HRE αυτό το ερώτημα μπορεί να απαντηθεί με τις τρεις ικανότητες που έχουν ήδη συζητηθεί: ικανότητα ανάλυσης, ικανότητα πολιτικής συλλογιστικής και ικανότητα για δράση.

Από την άποψη αυτή μπορούμε, επίσης, να θέσουμε τα εξής ερωτήματα τα οποία περιστρέφονται γύρω από το θέμα του καθορισμού σαφών και αντικειμενικών κριτηρίων για την αξιολόγηση και την εκτίμηση:

- Εξετάζονται τα απαραίτητα μόνο σημεία κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (μόνιμα αποθηκευμένες πληροφορίες, γεγονότα υποδειγματικής σημασίας, και καθ' υπέρβαση της απλής γνώσης γεγονότων, “τα εργαλεία της σκέψης και της δράσης”, δεξιότητες και ικανότητες);

- Στη βαθμολόγηση των εργασιών των μαθητών, οι βαθμοί καθορίζονται από αμερόληπτα κριτήρια;
- Αντιστοιχούν τα κριτήρια επίδοσης στην εξέταση με εκείνα του αναλυτικού προγράμματος;
- Έχουν καθοριστεί εκ των προτέρων όλες οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται για να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος βαθμός (διαφορετικά επίπεδα επιδόσεων);
- Επιτρέπει, επίσης, η εξέταση στους μαθητές να κατανοήσουν ποια μέρη ενός μαθησιακού στόχου έχουν επιτύχει;
- Έχουν αναπτυχθεί διαφορετικοί τύποι εξέτασης για τους μαθητές με διαφορετική αφετηρία;
- Μπορούν οι μαθητές να εξεταστούν ατομικά, όπου αυτό κρίνεται σκόπιμο (για παράδειγμα, μπορούν να επιλέξουν την ακριβή χρονική στιγμή);

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

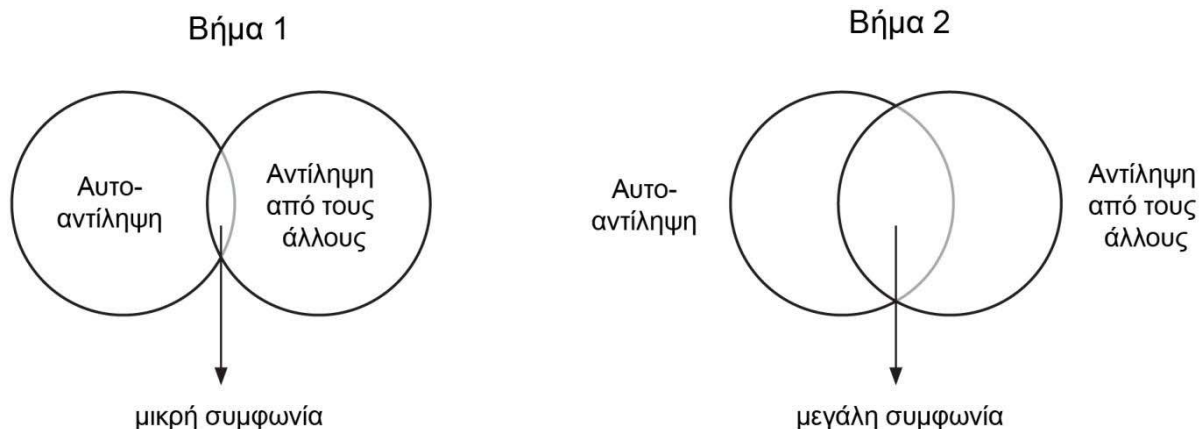
Φάκελος εργασίας 2: Προοπτικές της αξιολόγησης

Οι εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις επιτρέπουν σε ένα άτομο να έχει μια εικόνα της μαθησιακής του κατάστασης και να αναπτύξει περαιτέρω βήματα στην πορεία. Και τα δύο είδη αξιολόγησης βοηθάνε επίσης να τεθούν νέοι στόχοι.

Όλοι οι άνθρωποι είναι συνηθισμένοι στην αξιολόγηση από τρίτους. Έτσι, εν προκειμένω, αξιολογείται κανείς από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή γονείς και παίρνει την αντίστοιχη ανατροφοδότηση.

Η αυτο-αξιολόγηση περιγράφει την ικανότητα να εκτιμά κανείς τον εαυτό του και να αντλεί τα σχετικά συμπεράσματα. Είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για να υποστηρίξει τους μαθητές στην αυτονομία τους και να τους οδηγήσει έξω από την απόλυτη εξάρτηση από την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές που είναι σε θέση να εκτιμήσουν ρεαλιστικά τον εαυτό τους αναπτύσσουν μια καλύτερη εικόνα του εαυτού τους και πιθανόν θα αισθάνονται λιγότερο ανασφαλείς. Θα είναι λιγότερο εξαρτημένοι από την ανατροφοδότηση και τον έπαινο και θα μπορούν να ερμηνεύσουν καλύτερα τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών.

Η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους άλλους δε χρειάζεται να βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία μεταξύ τους, αλλά θα πρέπει να ακούγονται σε από κοινού συναντήσεις, να μελετώνται και να συζητούνται. Ένας μαθητής δεν βλέπει τον εαυτό του αυτόματα με τον ίδιο τρόπο που τον βλέπει ο/η εκπαιδευτικός. Διαφορετικές απόψεις πρέπει να διευκρινίζονται και να συζητούνται. Ως εκ τούτου, τα τυφλά σημεία, οι στενές προοπτικές ή οι απαράλλακτες εικόνες μπορούν να διορθωθούν. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν βήμα προς βήμα πώς να εκτιμούν τις δικές τους ικανότητες, καθώς και το πώς να δίνουν ανατροφοδότηση σε άλλους μαθητές, πώς να δέχονται οι ίδιοι ανατροφοδότηση και να το συζητούν. Μέσα από αυτή τη βήμα-προς-βήμα προσέγγιση, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση από τους άλλους έρχονται σε μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ τους.



Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 3: Προοπτικές και μορφές της αξιολόγησης

Αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών (διαμορφωτική)

Η προοπτική αυτή χρησιμεύει για τη βελτίωση, τον έλεγχο και την επίβλεψη της μαθησιακής διαδικασίας ή των δραστηριοτήτων του μαθητή και του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτύχουν έναν συγκεκριμένο στόχο.

Αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων (τελική)

Σε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό σημείο, μια συνολική αξιολόγηση συνοψίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει ένας μαθητής. Ο κύριος σκοπός της είναι να ενημερώσει, για παράδειγμα, τον μαθητή ή τους γονείς σχετικά με το επίπεδο απόδοσης του μαθητή.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Αυτός ο τύπος εξετάζει τη μελλοντική εξέλιξη του μαθητή. Σε διάφορα στάδια κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του μαθητή στο σχολείο, τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του μαθητή (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, σε ορισμένες περιπτώσεις σχολικοί ψυχολόγοι και αρχές) προτείνουν πώς ένας μαθητής θα πρέπει να συνεχίσει τη σχολική του καριέρα.

Αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών

Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών (ή διαμορφωτική αξιολόγηση) είναι να υποστηρίξει τον μεμονωμένο μαθητή. Έτσι, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βελτιώνεται. Αντί να αντιμετωπίζονται τα συμπτώματα, ερευνώνται και αντιμετωπίζονται οι βαθύτεροι λόγοι μαθησιακών δυσκολιών (αυτοί οι λόγοι μπορεί να είναι γνωστικοί καθώς και συναισθηματικοί). Τα λάθη δεν διορθώνονται, αλλά αναλύονται. Με αυτό τον τρόπο, οι ιδέες και η νοοτροπία ενός μαθητή μπορούν να γίνει κατανοητές και να υποστηριχτούν σε μια στοχοκεντρική προσέγγιση. Οι δυσκολίες θα πρέπει να συζητηθούν με τον μαθητή και μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη χρήση ειδικών μέτρων στήριξης ή με εργασίες. Αναλύοντας την πηγή των λαθών, οι μαθητές δεν χρειάζεται να προσαρμοστούν επιφανειακά. Αναλύοντας τις συγκεκριμένες πηγές λαθών, οι μαθητές δεν αισθάνονται ότι βρίσκονται στο έλεος των δυσκολιών τους. Αντ' αυτού, μαθαίνουν πώς να αναπτύσσουν ατομικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Από αυτή την άποψη, επιτυχημένη μάθηση σημαίνει συνεχή καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας και δουλειά πάνω στα λάθη και από τους δύο - εκπαιδευτικό και μαθητή - και όχι απλώς την αναζήτηση των βέλτιστων μεθόδων.

Δυνατότητες αξιολόγησης των μαθησιακών διαδικασιών:

- παρατηρήσεις,
- μικρά, καθημερινά τεστ/δοκιμασίες,
- τεστ/δοκιμασίες μετά από μια μακρά φάση εργασίας.

Τα τεστ που αξιολογούν τις μαθησιακές διαδικασίες λειτουργούν ως δείκτης για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές καθώς και στους εκπαιδευτικούς να ελέγχουν το επίπεδο επίδοσης. Τα κενά και οι ανασφάλειες μπορούν να “γεμίσουν” με πρόσθετες εργασίες.

Δυνατότητες τεστ/δοκιμασιών:

- παρατήρηση των μαθητών καθώς επιτελούν μια εργασία,
- ακριβής εξέταση και ανάλυση των ολοκληρωμένων εργασιών,
- ατομικές συζητήσεις σχετικά με ολοκληρωμένες εργασίες,
- ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που λύθηκε ένα πρόβλημα,
- σύντομα τεστ/δοκιμασίες.

Από τις παρατηρήσεις και τις συζητήσεις για τον τρόπο εργασίας και για τις πηγές των λαθών προκύπτουν ατομικοί στόχοι που οι ίδιοι οι μαθητές θέτουν, που τους επεξεργάζονται μαζί με τον/την εκπαιδευτικό ή που ο/η εκπαιδευτικός τους ορίζει για αυτούς.

Κατά την εφαρμογή αυτού του είδους αξιολόγησης στη διδασκαλία μας, η λογική συνέπεια είναι επίσης μια στροφή προς:

- στοχοκεντρική μάθηση αντί για μάθηση καθαρά προσανατολισμένη στο περιεχόμενο,
- εξατομικευμένη διδασκαλία, αντί της διδασκαλίας, όπου όλοι δουλεύουν πάνω στην ίδια εργασία.

Αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων

Η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων (ή τελική αξιολόγηση) δίνει μια εκτίμηση της επίδοσης ενός μαθητή με λίγα λόγια. Συνοψίζει όλες τις αποκτηθείσες γνώσεις και ικανότητες. Λειτουργεί ως μέσο ανατροφοδότησης προς τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας στοχοκεντρικής υποστήριξης.

Αυτά τα είδη των αξιολογήσεων χρησιμοποιούνται μετά από μακρές ακολουθίες διδασκαλίας και μάθησης μέσω παρατήρησης και τεστ. Ενημερώνουν τους διαφορετικούς αποδέκτες σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των μαθητών ως προς τους διαφορετικούς στόχους. Παραδείγματα αξιολόγησης μαθησιακών επιδόσεων αποτελούν όλα τα είδη των δοκιμασιών/τεστ που απαιτούν τη συσσωρευμένη γνώση ή τις ικανότητες των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα (για παράδειγμα, κουίζ για τη δημοκρατία, τεστ στα μαθηματικά, στο λεξιλόγιο, στις κοινωνικές επιστήμες). Η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων χρησιμοποιείται συνήθως στα σχολεία σε όλα τα μαθήματα. Αν και είναι αναγκαία για τη βαθμολόγηση των μαθητών και δίνει στον/στην εκπαιδευτικό επιλεκτική πληροφόρηση για τη συνολική απόδοση τους, φέρει διάφορα προβλήματα.

Ως ένα μέσο ανατροφοδότησης χρησιμοποιούνται οι βαθμοί. Σε σχέση με τους βαθμούς υπάρχουν πολλά άλματα προβλήματα:

- Διαφορετικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν το προϊόν του ίδιου μαθητή με διαφορετικό τρόπο. Η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική. Από την άποψη αυτή, δεν έχει σημασία για ποιο μάθημα πρόκειται. Ένα τεστ μαθηματικών θα αξιολογηθεί με τόσο διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς όσο και μια γραπτή ιστορία. Έτσι, η αξιολόγηση επηρεάζεται έντονα από τον/την εκπαιδευτικό που αξιολογεί. Μπορεί να είναι ζήτημα αφοσίωσης για έναν μαθητή και τη μελλοντική ατομική σχολική του καριέρα σε ποια τάξη και με ποιον/ποια εκπαιδευτικό περνάει τον σχολικό του χρόνο. Μπορούμε να πούμε ότι η αντικειμενικότητα δεν πληρείται ως κριτήριο.
- Ένας/μία εκπαιδευτικός τείνει να αξιολογεί την ίδια εργασία ενός μαθητή διαφορετικά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η αξιολόγηση δεν είναι αξιόπιστη. Ανεξάρτητα από το ποιο μάθημα αποτελεί το αντικείμενο της αξιολόγησης, ένας/μία εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Μπορούμε να πούμε πως το κριτήριο της αξιοπιστίας δεν πληρείται.
- Δεν ορίζεται με σαφήνεια τι εκφράζεται μέσα από έναν βαθμό (δεξιότητες, ικανότητες, γνώσεις, στάσεις;). Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν βαθμούς στην αξιολόγηση των επιδόσεων ενσωματώνουν διάφορες πτυχές στον συγκεκριμένο βαθμό, όπως αποτελεσματική απόδοση κατά το τελευταίο εξάμηνο, εκτιμώμενη ικανότητα επίτευξης, μαθησιακή πρόοδο ή επιδείνωση σε σύγκριση με τον μέσο όρο της τάξης καθώς και πτυχές που έχουν σχέση με τα κίνητρα και την πειθαρχία. Είναι πολύ δύσκολο για τον μαθητή να κατανοήσει πραγματικά τι σημαίνει ο δεδομένος βαθμός. Συνήθως, οι μαθητές δεν γνωρίζουν σχετικά με τις διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τους. Τα περιεχόμενα μπορεί να είναι πολυδιάστατα και ο χώρος για ερμηνεία μεγάλος. Λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές λειτουργίες των βαθμών στην κοινωνία μας, όπως τα προσόντα, η επιλογή και η κατανομή, η ερμηνεία δεδομένων βαθμών γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη. Μπορούμε να πούμε ότι το κριτήριο της εγκυρότητας δεν πληρούται. Για τις περισσότερες από τις παραπάνω λειτουργίες, οι βαθμοί, ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για τη μελλοντική σχολική, φοιτητική ή επαγγελματική επιτυχία.
- Η κοινή πρακτική της βαθμολόγησης, ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, έχει ένα πολύ σημαντικό ανεπιθύμητο αποτέλεσμα: το να δίνονται βαθμοί μέσα σε μια τάξη σύμφωνα με μια κανονική κατανομή οδηγεί σε ακόμη περισσότερες εμπειρίες αποτυχίας για τους ακαδημαϊκά

αδύναμους μαθητές. Επειδή σε μια κανονική κατανομή οι λίγες θέσεις για τους πολύ καλούς και τους καλούς προορίζονται για τους ίδιους μαθητές, οι ίδιοι μαθητές θα παραμένουν πάντα στην άλλη άκρη της κλίμακας. Ακόμα κι αν βελτιώσουν τις ακαδημαϊκές επιτυχίες τους, θα εξακολουθούν να παραμένουν σε εκείνο το άκρο. Ως εκ τούτου, η κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με τις μετρηθείσες επιδόσεις τους μέσα στην τάξη θα οδηγήσει σε αποθάρρυνση και απώλεια ενδιαφέροντος, καθώς οι καταστάσεις παραμένουν αμετάβλητες, ιδίως για τους ασθενέστερους.

- Οι βαθμοί δεν ισχύουν για ορισμένες καταστάσεις ή φαινόμενα: μπορεί να είναι απλούστερο να βρεθεί η σωστή ή λάθος απάντηση σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, αλλά γίνεται όλο και πιο δύσκολο για τα εικαστικά ή για οποιαδήποτε άλλη δημιουργική περιοχή της μάθησης, καθώς και για τη γλώσσα. Αυτό οφείλεται σε ελλιπή ή ασαφή κριτήρια για την αξιολόγηση, και οφείλεται στο γεγονός ότι διαφορετικά μαθήματα ενεργοποιούν διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες. Στην EDC / HRE, η συζήτηση των διαφόρων μορφών επίλυσης ενός προβλήματος μπορεί να οδηγήσει σε πολύ δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες, ενώ σε άλλα μαθήματα μόνο μία απάντηση μπορεί να θεωρηθεί ως η σωστή. Έτσι, υπάρχει ο κίνδυνος οι βαθμοί, και η επιθυμία να είμαστε σε θέση να βαθμολογήσουμε τα πάντα με μια μέθοδο αξιολόγησης των μαθησιακών επιδόσεων, να οδηγήσουν σε ομοιομορφία. Και έτσι μια δημιουργική αναζήτηση νέων τρόπων επίλυσης του θέματος δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί.
- Η αριθμητική βαθμολόγηση δεν είναι μαθηματικά έγκυρη: ιδανικά, οι βαθμοί δεν μπορεί να είναι περισσότερο από απλές εκτιμήσεις για μια κατά προσέγγιση κατάταξη ενός μαθητή μέσα στην τάξη του. Από την άποψη αυτή, ακόμη και πολύ ακριβείς μαθηματικές μέθοδοι δεν μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέσο για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Ο υπολογισμός του μέσου όρου του βαθμού, με την πρόσθεση διαφόρων βαθμών και τη διαίρεση και πάλι με τον αριθμό των δεδομένων βαθμών μπορεί να χρησιμεύσει μόνο ως μια πρόσθετη πηγή ασφάλειας με έναν επιφανειακό τρόπο. Εξαρτάται, επίσης, και από τη στιγμή που δόθηκε ο βαθμός. Ένας μαθητής που ξεκίνησε το εξάμηνο με έναν μάλλον χαμηλό βαθμό και βελτιώθηκε με τον χρόνο θα πρέπει να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο από έναν μαθητή του οποίου οι βαθμοί επιδεινώθηκαν κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Ακόμα κι αν ο υπολογισμένος μέσος όρος μπορεί να είναι ο ίδιος, η επίδοση και η μαθησιακή πρόοδος αυτών των δύο μαθητών δεν είναι ίδιες.

Μετά από τα προαναφερθέντα προβλήματα, η αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης δεν πρέπει να είναι ο μόνος τρόπος για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στην EDC / HRE. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που έχουν αποκτηθεί από τους μαθητές θα πρέπει επίσης να μετρηθούν με την εφαρμογή μεθόδων διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Διαγνωστική αξιολόγηση

Οι διαγνωστικές αξιολογήσεις λειτουργούν ως μέσο εκτίμησης και πρόβλεψης της μελλοντικής σταδιοδρομίας. Η διαγνωστική αξιολόγηση συνδυάζει βασικά στοιχεία από την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και την αξιολόγηση των μαθησιακών επιδόσεων, και προσπαθεί να διατυπώσει μια διάγνωση για το μέλλον του μαθητή. Θέτει ερωτήματα όπως: πώς μπορούμε να υποστηρίξουμε την ατομική ανάπτυξη και τις θετικές διαδικασίες μάθησης; Οι διαγνωστικές αξιολογήσεις είναι πολύ σημαντικές σε διάφορα στάδια της ακαδημαϊκής ζωής ενός μαθητή:

- εγγραφή στο σχολείο,
- επανάληψη διδακτικού έτους,
- αλλαγή τάξεων/σχολείων,
- μετάβαση σε διαφορετικό τύπο σχολείου (για παράδειγμα, ειδική εκπαίδευση),
- μετάβαση σε σχολείο ανώτερης βαθμίδας.

Από την άποψη αυτή, συνεχίζονται συζητήσεις τις τελευταίες δεκαετίες ως προς το αν η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί πραγματικά να χαρακτηριστεί ως μια μορφή αξιολόγησης ή μπορεί μάλλον να θεωρηθεί ως μια λειτουργία της αξιολόγησης.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 4: Κριτήρια αναφοράς

Υπάρχουν τρία διαφορετικά βασικά κριτήρια αναφοράς για την αξιολόγηση και τη βαθμολόγηση της απόδοσης των μαθητών:

1. Ατομικό κριτήριο: η παρούσα επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με την προηγούμενη δουλειά του.
2. Αντικειμενικό κριτήριο: η επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν οριστεί.
3. Κοινωνικό κριτήριο: η επίδοση του μαθητή σε σύγκριση με αυτή των μαθητών της ίδιας τάξης ή της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Τύπος κριτηρίου	Ατομικό κριτήριο	Αντικειμενικό κριτήριο	Κοινωνικό κριτήριο
Δεδομένο αναφοράς	Μαθησιακή πρόοδος	Μαθησιακός στόχος	Κανονική καμπύλη κατανομής, αριθμητικός μέσος όρος, απόκλιση
Πληροφορία	Πόσα έμαθε ο μαθητής μεταξύ χρονικού σημείου 1 και χρονικού σημείου 2;	Σε ποιο βαθμό έχει πλησιάσει ο μαθητής τον μαθησιακό στόχο;	Πόσο μεγάλη είναι η απόκλιση της ατομικής προόδου από τον μέσο όρο;
Τύπος αξιολόγησης	Δοκιμασίες/τεστ, λεκτική αξιολόγηση, έκθεση μαθησιακής προόδου, δομημένη μορφή παρατήρησης	Στοχοκεντρική δοκιμασία/τεστ, έκθεση μαθησιακής προόδου, δομημένη μορφή παρατήρησης	Δοκιμασία/τεστ συμπεριλαμβανομένου ενός βαθμού προσανατολισμένου στον μέσο όρο της τάξης
Παιδαγωγικές επιπτώσεις	Πολύ υψηλές	Πολύ υψηλές	Χρησιμοποιείται συχνά για επιλογή. Δεν είναι σημαντικό για προσανατολισμό στην κατεύθυνση στήριξης των μαθητών

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 5: Αξιολόγηση μαθητών - η επίδραση της αξιολόγησης στην αυτοαντίληψη

Η αξιολόγηση στο σχολείο είναι ένα ευρύ, ανοικτό πεδίο. Δεν έχει επιρροή μόνο σε φανερά πράγματα που μπορούν να παρατηρηθούν, όπως τα προσόντα των μαθητών, η θέση τους στην κοινωνία λόγω των βαθμών και κατά συνέπεια η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους. Η αξιολόγηση στο σχολείο έχει, επίσης, επιπτώσεις σε άλλες πτυχές στο άτομο, όπως στην αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση και τη γενική αντίληψη που έχει κανείς για τις ικανότητες και τις δεξιότητές του. Το σχολείο ασκεί τεράστια επιρροή στην αυτοαντίληψη περί ικανοτήτων. Η άμεση επιρροή του εξαρτάται από τον τρόπο που η αξιολόγηση επιλέγεται και πραγματοποιείται στο σχολείο.

Κοινωνικό κριτήριο

Λόγω του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση στο σχολείο, η χρήση του κοινωνικού κριτηρίου ως μέτρο μπορεί να δώσει βασικές πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες σε σύγκριση με άλλους μαθητές. Ταυτόχρονα, οι εκτιμήσεις σχετικά με ικανότητες σε μια συγκριτική κοινωνική προοπτική επηρεάζουν έντονα την αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη των μαθητών.

Ατομικό κριτήριο

Η χρήση του ατομικού κριτηρίου για την αξιολόγηση σημαίνει τη σύγκριση ενδο-ατομικών διαφορών μεταξύ τους. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ της επίδοσης του μαθητή στην EDC/HRE τον περασμένο μήνα και τώρα; Αυτή που χρησιμοποιείται εδώ είναι μια προσωρινή σύγκριση. Οι νεαροί ειδικά μαθητές τείνουν να προτιμούν το κριτήριο αυτό ως εργαλείο για την αξιολόγηση. Το ύψος της "προστιθέμενης αξίας" καταγράφεται για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Αυτό καθιστά δυνατή την ανατροφοδότηση του μαθητή σχετικά με το εύρος της επίδοσής του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο έχει αυξηθεί ή μειωθεί. Η επίδοση δεν συγκρίνεται με την επίδοση των άλλων μαθητών. Αυτή που βρίσκεται στο επίκεντρο είναι η πρόοδος. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης συμβαδίζει, επίσης, με τις άτυπες διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείο όπου ο μαθητής αξιολογεί τις ικανότητες του αυτόνομα.

Αντικειμενικό κριτήριο

Η ακαδημαϊκή επίδοση συγκρίνεται με έναν μαθησιακό στόχο. Μία ατομική μαθησιακή πρόοδος συγκρίνεται με έναν ρεαλιστικά εφικτό στόχο. Αυτός ο τρόπος αξιολόγησης είναι μια νόρμα βασισμένη σε στόχο και παρέχει πληροφορίες για την προσέγγιση ενός στόχου η οποία ορίζεται ως η τέλεια επίδοση. Η σύγκριση της επίδοσης του μαθητή με τη μαθησιακή πρόοδο άλλων μαθητών δεν είναι σημαντική. Τα τεστ βάσει κριτηρίων είναι προσανατολισμένα προς σαφώς καθορισμένους στόχους. Μετρούν την επίδοση με αναφορά ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό που αποφασίστηκε από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει, επίσης, ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να θέσει και να παρουσιάσει τους στόχους που πρέπει να προσεγγίσουν οι μαθητές στην επίδοσή τους. Έτσι, οι επιδόσεις του μαθητή δεν θα συγκριθούν με αυτές των άλλων μαθητών. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες στον τομέα αυτό, κοινωνικές διεργασίες συγκρίσεων μεταξύ των μαθητών ξεκινάνε μόνο όταν δεν χρησιμοποιείται αντικειμενικό κριτήριο στην αξιολόγηση.

Ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της συζήτησης; Αν ο/η εκπαιδευτικός θέλει να ενισχύσει την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη των μαθητών του, η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμοστεί ακολουθώντας ένα αντικειμενικό κριτήριο. Οι στόχοι που δίνονται από τον/την εκπαιδευτικό πρέπει να είναι σαφείς και να γνωστοποιούνται στους μαθητές.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 6: Λίστα ελέγχου «Πώς αξιολογώ τους μαθητές μου»;

Κατά την αξιολόγηση των μαθητών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατά νου τις βασικές αρχές της ακόλουθης λίστας ελέγχου:

- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι ένα μέσο υποστήριξης: ατομική βοήθεια για καθορισμό της θέσης κάποιου, υποδείξεις για περαιτέρω εργασία, ενίσχυση της αυτοαντίληψης και αυτοεικόνας των μαθητών.
- Η αξιολόγηση θα πρέπει να βοηθάει τους μαθητές και να τους επιτρέπει να αξιολογούν τον εαυτό τους.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι διαφανής: οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τη βάση της αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης καθώς και τις νόρμες που χρησιμοποιούνται.
- Η αξιολόγηση πρέπει να είναι επαρκής στο περιεχόμενο και τους στόχους. Η γνώση πρέπει να αξιολογείται με διαφορετικό τρόπο από τις ικανότητες και τις δεξιότητες.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατά νου τη λειτουργία της επιλογής που πραγματοποιούν όταν βαθμολογούν. Αντί για τελική μόνο αξιολόγηση, οι συζητήσεις και οι εκθέσεις πρέπει να γίνουν οι μελλοντικές μέθοδοι και εργαλεία αξιολόγησης. Μόνο με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί η διαπερατότητα μέσα στο σχολικό σύστημα.
- Τα τεστ θα πρέπει να σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ελέγχουν την προσέγγιση προς την τους στόχους που έχουν τεθεί. (Τα τεστ δίνουν επίσης πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας η οποία χρησιμοποιήθηκε για την προσέγγιση αυτών των στόχων: ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των τεστ δεν δίνουν μόνο πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού).

Ερωτήσεις για την αυτοαξιολόγηση

Μαθησιακή διαδικασία των μαθητών:

- Πώς μπορώ να διασφαλίσω ότι οι μαθητές έχουν επιτύχει τους στόχους;
- Βίωναν οι μαθητές τακτικά την επιτυχία, καθώς μάθαιναν;
- Έχουν επίγνωση της προόδου που έχουν κάνει;
- Δίνει η διδασκαλία μου ίσες πιθανότητες επιτυχίας στα αγόρια και τα κορίτσια;
- Παρακολουθούν, ελέγχουν και βελτιώνουν οι μαθητές συνειδητά τη μαθησιακή και εργασιακή συμπεριφορά τους;
- Δόθηκαν στους μαθητές κατευθυντήριες γραμμές για να βοηθηθούν, καθώς μαθαίνουν;
- Μπορούν οι ίδιοι οι μαθητές να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τη μαθησιακή συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά τους;
- Στην αυτο-αξιολόγησή τους, αναφέρονται οι μαθητές επίσης στους δικούς τους στόχους, πρότυπα, κριτήρια ή ανάγκες τους;
- Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς εντοπίζω μαθησιακά προβλήματα μεμονωμένων μαθητών;
- Πώς παρατηρώ την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη;
- Πώς τηρώ αρχείο των παρατηρήσεων και των αξιολογήσεών μου για μεμονωμένους μαθητές και για την τάξη στο σύνολό της;

Μερικές ερωτήσεις σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία του εκπαιδευτικού:

- Πώς, τότε και με ποιον αναστοχάζομαι σχετικά με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αφήνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν;
- Πώς συσχετίζω την επιτυχία ή την αποτυχία των μαθητών μου με τη διδασκαλία μου;
- Πώς αναγνωρίζω την πρόοδό μου στη διδασκαλία, και πώς μαθαίνω ως εκπαιδευτικός;

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 7: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών είναι μία από τις βασικές αρχές του σχολείου.³⁴ Η λήψη ανατροφοδότησης σχετικά με την ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί μέρος της επαγγελματικής κατάρτισης. Με τον ίδιο τρόπο που εμείς αξιολογούμε τη μαθησιακή διαδικασία και την απόκτηση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γνώσεων των μαθητών μας, είναι υψίστης σημασίας να βάλουμε τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη δική τους EDC/HRE διδασκαλία.

Χωρίς μια σταθερή βάση για την κατανόηση της σημερινής κατάστασης της διδασκαλίας δεν θα είναι δυνατόν να γίνουν συστάσεις για μελλοντικές βελτιώσεις ή οποιεσδήποτε ενέργειες για μια περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των μεθόδων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Αλλά πόσο καλοί είναι οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της δικής τους διδασκαλίας; Στην πραγματικότητα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τείνει να υποτιμά την επικείμενη απόδοση των μαθητών τους. Επιπλέον, συχνά δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τις μεθόδους και το στυλ της διδασκαλίας τους προς μια διαφορετική κατεύθυνση εάν παραστεί ανάγκη. Γίνεται ακόμα πιο ενδιαφέρον όταν λαμβάνονται υπόψη διαφορετικές προοπτικές αξιολόγησης: σε σύγκριση με όλες τις άλλες ομάδες αξιολόγησης του σχολείου (μαθητές, γονείς, διευθυντές σχολείων, κ.λπ.), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από όλες τις άλλες διατυπωμένες απόψεις.³⁵ Μήπως πρέπει να ενισχύσουμε τους εκπαιδευτικούς στις δικές τους πεποιθήσεις; Ή μήπως πρέπει να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, ώστε να κάνουν ένα βήμα πίσω και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους με κριτικό πνεύμα, αλλά και ρεαλιστικά;

34. Helmke A. (2003), "Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente", *Schulmanagement*, 1, σσ. 8-11.

35. Clausen M. and Schnabel K. U. (2002), "Konstrukte der Unterrichtsqualität im Expertenurteil", *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), σσ.246-60.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 8: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Για την καθημερινή σχολική πρακτική, η αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας είναι ο πιο πραγματιστικός και πιο εύκολος τρόπος αξιολόγησης. Συνήθως, αυτά τα είδη αξιολόγησης πραγματοποιούνται αυτόματα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αν και όχι συστηματικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται τη διδασκαλία τους κάθε φορά που αισθάνονται ότι είναι αναγκαίο ή ακολουθώντας τη διαίσθησή τους, κυρίως σε περιπτώσεις όπου δεν ήταν ικανοποιημένοι με τα αποτελέσματα. Προκειμένου να διευκολυνθούν αυτές οι αυτο-αναστοχαστικές διαδικασίες, λίστες ελέγχου σαν την παρακάτω θα μπορούσαν να βοηθήσουν:

- Πώς έχω ενεργοποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία;
- Πώς μπορώ να διατηρήσω το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο;
- Οδηγήθηκαν οι μαθητές σε κεντρικά προβλήματα ή εργασίες;
- Είναι ορατό το επίκεντρο ενός διδασκόμενου μαθήματος;
- Πόσες ερωτήσεις έκανα;
- Τι είδους ερωτήσεις έκανα;
- Τι είδους ερωτήσεις έκαναν οι μαθητές;
- Ήταν οι ερωτήσεις σχετικές με τα προβλήματα ή τις εργασίες;
- Ποιες συνεισφορές των μαθητών πυροδότησαν ποιες ερωτήσεις;
- Άκουσα τους μαθητές;
- Τηρήθηκαν οι συμφωνηθέντες κανόνες επικοινωνίας στην τάξη;
- Πώς αντέδρασα στις συνεισφορές των μαθητών;
- Επανέλαβα τις συνεισφορές των μαθητών λέξη προς λέξη;
- Χρησιμοποίησα στερεοτυπικές μορφές ενίσχυσης;
- Ήταν η διάδραση μεταξύ των μαθητών υποβοηθούμενη;
- Ποιο ήταν κατά προσέγγιση το ποσοστό της δικής μου συνεισφοράς;
- Ποιο ήταν κατά προσέγγιση το ποσοστό της συνεισφοράς των μαθητών;
- Υπήρξαν μαθητές με εξαιρετικά υψηλό ποσοστό συνεισφοράς;
- Ποια ήταν η συμμετοχή των κοριτσιών σε σύγκριση με τα αγόρια;
- Τι είδους συνεισφορά είχαν οι λεγόμενοι «δύσκολοι» μαθητές;
- Επικεντρώθηκα σε ορισμένους μόνο μαθητές;
- Πώς προέκυψαν καταστάσεις σύγκρουσης;
- Ποια ήταν η πορεία των συγκρούσεων;
- Πώς αντιμετωπίστηκαν οι συγκρούσεις;
- Ήταν οι εργασίες που δόθηκαν κατανοητές από τους μαθητές;
- Πώς εντάχθηκαν οι εργασίες στην όλη διαδικασία;
- Τι είδους υποστήριξη παρείχα;
- Πώς παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα;
- Πώς καταγράφηκαν η γνώση, οι ιδέες ή οι διαπιστώσεις;
- Άλλες ερωτήσεις;

Όταν χρησιμοποιούνται κατάλογοι ελέγχου, όπως αυτός, πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση του έχει νόημα μόνο αν γίνεται επί τη βάσει μιας στέρεης, επιστημονικά θεμελιωμένης και εμπειρικά εξασφαλισμένης γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία και τις επιπτώσεις της. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, η απλή απάντηση στις ερωτήσεις θα οδηγήσει σε μια υποχρεωτική πράξη και τίποτα άλλο. Δεύτερον, οι περισσότεροι από τους καταλόγους που χρησιμοποιούνται είναι κάτι σαν ένας συμφυρμός διαφορετικών πτυχών, αλλά δεν αποτελούν μια πλήρη συλλογή όλων των πτυχών που θα μπορούσαν να προκύψουν σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Ως εκ τούτου, κατά τη χρήση καταλόγων ελέγχου είναι υψίστης σημασίας να τους αφήνουμε πάντα ανολοκλήρωτους ή να διατηρούμε κάποιο χώρο για πτυχές που δεν μπορούν να προβλεφθούν.³⁶

36. Becker G. E. (1998), *Unterricht auswerten und beurteilen*, Beltz, Weinheim.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 9: Δουλεύουμε με ημερολόγια, ημερολόγια εργασιών, φακέλους εργασιών (portfolio)³⁷

Ο αναστοχασμός πάνω στη διδασκαλία με τη χρήση ημερολογίων, ημερολογίων εργασιών ή φακέλους εργασιών μπορεί να είναι μια ιδανική μέθοδος για την αυτοαξιολόγηση και μια καλή βάση για την έναρξη διδακτικών και παιδαγωγικών συζητήσεων.

Ημερολόγια

Συνήθως, ένα ημερολόγιο είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει κάποιο είδος διαλόγου (με έναν/μία συνάδελφο εκπαιδευτικό, έναν/μία συνάδελφο από άλλο σχολείο, κ.λπ.). Σε ένα ημερολόγιο, ο/η εκπαιδευτικός γράφει για τις εμπειρίες του με έναν ημερολογιακό τρόπο εκφράζοντας επίσης τις προσωπικές του ερμηνείες και συναισθήματα για ένα συγκεκριμένο μάθημα ή μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τρόπο αλληλεπίδρασης. Ένα ημερολόγιο αφήνει περιθώρια για προσωπικές παρατηρήσεις και είναι ανοιχτό στις παρατηρήσεις άλλου ατόμου. Η πράξη της εμπλοκής σε διάλογο με κάποιον άλλο και η ανάγνωση σχολίων, ερμηνειών και σκέψεων κάποιου άλλου σχετικά με κάτι που έχει κανείς ήδη σκεφτεί δημιουργεί ένα υψηλό επίπεδο αναστοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και δίνει τα περιθώρια για περαιτέρω συζήτηση. Για τον αναστοχασμό σχετικά με τα μαθήματα της EDC/HRE συνιστάται ο/η συνάδελφος-εκπαιδευτικός να είναι εξοικειωμένος με την EDC/HRE.

Ημερολόγιο εργασιών

Ένα ημερολόγιο εργασιών είναι η περιγραφή μιας διαδικασίας, χωρίς σχόλια ή προσωπικές παρατηρήσεις. Σε αυτό βρίσκουν τη θέση τους καθαρές περιγραφές γεγονότων που μπορούν να διαβαστούν ξανά από τον/την εκπαιδευτικό, και να δημιουργηθεί έτσι ένας βαθμός αναστοχασμού. Υπό την έννοια αυτή, το ημερολόγιο εργασιών μπορεί να συγκριθεί με ένα προσωπικό ημερολόγιο ή ένα ημερολόγιο χωρίς το στοιχείο της προσωπικής ερμηνείας και του διαλόγου. Η χρήση του ημερολογίου εργασιών έχει νόημα μόνο όταν ο/η εκπαιδευτικός καταφεύγει σε αυτά ξανά σχετικά σύντομα. Δεδομένου ότι το ημερολόγιο εργασιών δεν περιλαμβάνει κανενός είδους παρατήρηση ή ερμηνεία, μπορεί να γίνει μάλλον δύσκολο να ανακαλέσει κανείς συγκεκριμένα στοιχεία ενός μαθήματος που έγινε πριν από πολύ καιρό.

Φάκελος εργασιών (portfolio)

Ένα portfolio είναι για τους/τις εκπαιδευτικούς μια συλλογή υλικών που έχουν δημιουργηθεί και συγκεντρωθεί μαζί από τον/την εκπαιδευτικό. Έχει ως στόχο να αναδείξει τα πλεονεκτήματα των μαθημάτων του/της στην EDC/HRE, καθώς και τις περιοχές που χρήζουν περαιτέρω ανάπτυξης. Το portfolio προορίζεται να είναι ένα μέσο που δείχνει τις ικανότητες ενός εκπαιδευτικού σε έναν συγκεκριμένο τομέα. Στη σύγχρονη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και κατά την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, τα portfolios έχουν γίνει ένα κοινό μέσο για την πρόσκτηση προσόντων. Υπό μια δεύτερη έννοια, ένα portfolio αποτελεί ένα μέσο αναστοχασμού. Δίνει χώρο για κριτική και αξιολογεί την επίδραση των μαθημάτων, τις μεθόδους, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, κ.λπ. Πράγματα που μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα portfolio είναι:

- σύντομο βιογραφικό σημείωμα του εκπαιδευτικού,
- περιγραφή της τάξης,
- επιλεγμένα μαθήματα (συμπεριλαμβανομένων φύλλων εργασίας, υλικών των μαθητών),
- μαθησιακά προϊόντα που έχουν αξιολογηθεί,

³⁷ Οι προτεινόμενες μέθοδοι σε αυτό το φάκελο εργασίας μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τους μαθητές και είναι κοινά εργαλεία στην κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών.

- αποτελέσματα τεστ (αν υπάρχουν),
- προσωπικές δηλώσεις του/της εκπαιδευτικού για τη φιλοσοφία τους ως προς τη διδασκαλία της EDC/HRE,
- προϊόντα, όπως βίντεο ή φωτογραφίες από ορισμένα μαθήματα EDC/HRE,
- ανατροφοδότηση από συναδέλφους που επισκέφθηκαν και παρακολούθησαν μαθήματα EDC/HRE,
- τεκμηρίωση του project, εάν έχει ο/η εκπαιδευτικός πραγματοποιήσει κάποιο σε σχέση με την EDC/HRE.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 10: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ανατροφοδότηση από συναδέλφους

Χωρίς αμφιβολία, ο ομαδοσυνεργατικός σχεδιασμός των μαθημάτων της EDC/HRE μαζί με έναν/μία συνάδελφο-εκπαιδευτικό μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στην ανταλλαγή πληροφοριών και τον συντονισμό, καθώς και στην “ανάπτυξη” της τάξης, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εν λόγω διαδικασιών.³⁸ Ο ομαδοσυνεργατικός σχεδιασμός μπορεί να περιορίζεται μόνο στην απλή προετοιμασία ενός μαθήματος (όπως γίνεται στις περισσότερες χώρες) ή μπορεί να οδηγήσει σε κοινή διδασκαλία του μαθήματος (μέσω της ομαδικής διδασκαλίας). Στην εισαγωγή μέτρων συνεργασίας όσον αφορά τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία μαθημάτων εξακολουθεί να δίνεται μικρή προτεραιότητα σε φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Η κουλτούρα του να αφήνει κανείς τις πόρτες του άλλου ανοιχτές είναι μια διαδικασία που παίρνει πολύ χρόνο για να αναπτυχθεί.

Παραμένει ένα ενδιαφέρον φαινόμενο το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί να συνεργαστούν στενά με έναν άλλο συνάδελφο.³⁹ Αυτό συμβαίνει επειδή απουσιάζουν μοντέλα καλής πρακτικής; Συμβαίνει επειδή οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα χρειαστεί να περάσουν ακόμη περισσότερο χρόνο στο σχολείο; Συμβαίνει μήπως επειδή οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να αξιολογούνται από συναδέλφους;

Ως μία μορφή συνεργατικού σχεδιασμού και διδασκαλίας, οι συναδελφικές ομάδες επίσκεψης σε μαθήματα EDC/HRE θα μπορούσαν να είναι μία λύση για εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου. Η ακόλουθη πρόταση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως κατευθυντήρια γραμμή:⁴⁰

Μέγεθος ομάδας:	Τρεις εκπαιδευτικοί επισκέπτονται ο ένας τον άλλο δύο φορές κάθε εξάμηνο (ο καθένας δέχεται δύο επισκέψεις και κάνει τέσσερις - πάντα πάνε σε δυάδες).
Οργάνωση:	Οι τρεις εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν τις επισκέψεις από κοινού σύμφωνα με το πραγματικό χρονοδιάγραμμα κατά τρόπο αποκεντρωμένο.
Σχετικότητα μαθημάτων:	Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ο ένας τα μαθήματα EDC/HRE του άλλου. Ποια είναι τα βασικά τους μαθήματα (ή τα μαθήματα που δίδασκαν) δεν έχει σημασία.
Κατάρτιση της ομάδας:	Η σύσταση μιας ομάδας μπορεί να συμβεί λόγω συμπάθειας. Αυτό εξασφαλίζει ένα ελάχιστο βαθμό εμπιστοσύνης.
Καθήκον του διευθυντή:	Ο ρόλος του διευθυντή είναι να παρακολουθεί τον ελάχιστο αριθμό επισκέψεων μεταξύ τους. Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να εμπλέκεται σε ζητήματα περιεχομένου σχετικά με θέματα διδασκαλίας.
Θεματική εστίαση:	Τα ερωτήματα που μπορεί να αποτελέσουν τα σημεία επικέντρωσης αυτών των συναδελφικών ομάδων επίσκεψης μπορεί να προκύψουν από διαφορετικά ενδιαφέροντα ή σχέσεις: α) ένας/μία εκπαιδευτικός επιθυμεί να λάβει ανατροφοδότηση σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα, β) μια νέα μέθοδος/δραστηριότητα έχει αποφασιστεί ή εισαχθεί και θα πρέπει τώρα να αξιολογηθεί, ή γ) συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές (για παράδειγμα, που διατυπώθηκαν στο πρόγραμμα ή το προφίλ του σχολείου) πρέπει να αξιολογηθούν.

38. Helmke A. (2003), “Unterrichtsevaluation: Verfahren und Instrumente”, *Schulmanagement*, 1, σσ.8-11.

39. *ibid.*

40. Klippert H. (2000), *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*, Beltz, Weinheim.

Οι λόγοι για αυτό είναι:⁴¹

- Το να μάθει κανείς πώς να διδάσκει είναι πιο αποτελεσματικό σε μια πραγματική τάξη, επί το έργον, από ό, τι σε κοινό αναστοχασμό ή σε μία υποθετική, αληθοφανή αλλά όχι βιωμένη τάξη.
- Υπάρχουν πολλές λεπτομέρειες που δεν μπορούν να εξηγηθούν εύκολα, όταν μιλάμε για ένα μάθημα, όπως ρουτίνες δράσης, γλώσσα του σώματος, μιμήσεις, επικοινωνιακή συμπεριφορά, κλπ.
- Το να αλλάξει κανείς την προοπτική του και να λάβει μια πιο αποστασιοποιημένη άποψη για ένα μάθημα τού επιτρέπει να παρακολουθήσει την ίδια του τη διδασκαλία.
- Το να παρατηρήσει κανείς ένα μάθημα τον απαλλάσσει από την ανάληψη δράσης. Είναι δυνατόν να αντιληφθεί περισσότερες λεπτομέρειες και να του δοθεί περισσότερος χώρος για αναστοχασμό.
- Είναι δυνατόν να πάρει από κάθε μάθημα μια σειρά από προτάσεις για την δική του διδασκαλία. Η ποικιλία των προσωπικοτήτων και των στυλ διδασκαλίας μπορεί να είναι μια ενδιαφέρουσα πηγή ερεθισμάτων που ένας/μία εκπαιδευτικός δεν έχει στην εργασία του μετά την ολοκλήρωση της προϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Η παρατήρηση της τάξης και όλα τα στοιχεία του σχεδιασμού και του αναστοχασμού περιλαμβάνουν τη συζήτηση περί διδακτικών και μεθοδολογικών ζητημάτων και αποτελούν μέρος της ανάπτυξης του σχολείου που έχει την αφετηρία της στο επίπεδο του εκπαιδευτικού.

41. Leuders T. (2001), *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*, Cornelsen, Berlin.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 11: Αξιολόγηση της EDC/HRE στα σχολεία

Η δημοκρατία δεν είναι ένας αυτόματος μηχανισμός. Η δημοκρατία είναι από τη μία πλευρά ένα ιστορικό επίτευγμα στις παλιές δημοκρατίες και από την άλλη πλευρά αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας, η οποία εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κατάσταση σε μια χώρα. Οι δημοκρατικές στάσεις δεν είναι δεδομένες εκ φύσεως, αλλά πρέπει να αποκτηθούν από κάθε μεμονωμένο άτομο μέσα από εμπειρίες σε κοινωνικά περιβάλλοντα, την οικογένεια και το σχολείο. Τη δημοκρατία δεν μπορεί κανείς να την μάθει μόνο στα μαθήματα της EDC/HRE. Η δημοκρατία πρέπει να απλωθεί στις διάφορες επίσημες και ανεπίσημες δομές του σχολείου. Ως εκ τούτου, το σχολείο διαδραματίζει βασικό ρόλο για μια σταθερή δημοκρατική κοινωνία. Επιπλέον, «ένα δημοκρατικά δομημένο και λειτουργικό σχολείο όχι μόνο θα προωθήσει την EDC/HRE και θα προετοιμάσει τους μαθητές του να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία ως ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες; θα γίνει επίσης ένας πιο ευτυχισμένος, πιο δημιουργικός και πιο αποτελεσματικός φορέας».⁴²

Τα σχολεία μπορούν να αξιολογηθούν με τη χρήση ορισμένων κριτηρίων για τον προσδιορισμό της ποιότητας διδασκαλίας της EDC/HRE, καθώς και τον βαθμό που βιώνονται και ασκούνται οι αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας μέσα σε αυτά. Αυτό μπορεί να γίνει με τη χρήση πρακτικών αυτοαξιολόγησης.

Για την αξιολόγηση της EDC/HRE στα σχολεία χρειάζονται δείκτες που αντιστοιχούν σε διαφορετικούς τομείς έκφρασης. Αυτοί οι τρεις κύριοι τομείς είναι:⁴³

- το πρόγραμμα σπουδών, η διδασκαλία και η μάθηση,
- το σχολικό κλίμα και το ήθος,
- η διαχείριση και η ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι δείκτες αυτοί παρουσιάζουν την EDC/HRE ως αρχή της πολιτικής και της οργάνωσης του σχολείου, και ως παιδαγωγική διαδικασία.

Στο βιβλίο αυτό προτείνουμε μέσα και εργαλεία για την αυτοαξιολόγηση του σχολείου, που εμπλέκουν όλους των συμμετέχοντες στις σχολικές διαδικασίες, κι όχι μόνο τους εξωτερικούς αξιολογητές. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση συνεπάγεται, επίσης, τη θεώρηση της αξιολόγησης ως σημείο εκκίνησης σε μια διαδικασία βελτίωσης, και όχι ως τέλος σε κάτι που έχει συμβεί.

Για μια πιο λεπτομερή περιγραφή της αξιολόγησης ενός σχολείου από την άποψη της δημοκρατικής σχολικής διοίκησης, παρακαλούμε δείτε τους φακέλους εργασίας 12 έως 18.

42. Council of Europe (2007), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg, σελ. 6.

43. Council of Europe (2005), *Democratic Governance of Schools*, Strasbourg.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 12: Δείκτες ποιότητας της EDC/HRE σε ένα σχολείο

Το εργαλείο του Συμβουλίου της Ευρώπης «Διασφάλιση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στα Σχολεία» περιλαμβάνει ένα σύνολο δεικτών χωρισμένους σε υποθέματα και δείκτες που αντικατοπτρίζουν την επιθυμητή ποιότητα της EDC/HRE σε ένα σχολείο. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κρίση και αξιολόγηση. Η εφαρμογή του εργαλείου αυτού θα αποφέρει μια σύγκριση μεταξύ της υφιστάμενης κατάστασης ενός σχολείου από την άποψη της EDC/HRE και τους επιθυμητούς στόχους.

Ο παρακάτω πίνακας - μέρος του προαναφερθέντος εργαλείου - μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης της EDC/HRE σε ένα σχολείο σύμφωνα με τους δείκτες ποιότητας.⁴⁴

Τομείς	Δείκτες ποιότητας	Υποθέματα
Πρόγραμμα σπουδών, διδασκαλία και μάθηση	Δείκτης 1 Υπάρχουν ενδείξεις επαρκούς θέσης της EDC/HRE στους στόχους, τις πολιτικές και τα σχέδια προγραμμάτων σπουδών του σχολείου;	• Σχολικές πολιτικές • Σχεδιασμός σχολικής ανάπτυξης στην EDC/HRE • Η EDC/HRE και το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου • Συντονισμός της EDC/HRE
	Δείκτης 2 Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την EDC / HRE και εφαρμόζουν τις αρχές της στην καθημερινή πρακτική τους στα σχολεία και τις τάξεις;	• Μαθησιακά αποτελέσματα της EDC/HRE • Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι και διαδικασίες. • Παρακολούθηση της EDC/HRE
	Δείκτης 3 Είναι ο σχεδιασμός και η πρακτική της αξιολόγησης στο σχολείο σύμφωνες με την EDC?	• Διαφάνεια • Δικαιοσύνη • Βελτίωση
Σχολικό ήθος και κλίμα	Δείκτης 4 Αντικατοπτρίζει το σχολικό ήθος επαρκώς τις αρχές της EDC / HRE;	• Εφαρμογή των αρχών και των αξιών της EDC/HRE στην καθημερινή ζωή • Σχέσεις και μορφές εξουσίας • Ευκαιρίες για συμμετοχή και αυτοέκφραση • Διαδικασίες για την επίλυση των συγκρούσεων και την αντιμετώπιση της βίας, του εκφοβισμού και των διακρίσεων, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών πειθαρχίας
Διαχείριση και ανάπτυξη	Δείκτης 5 Υπάρχουν ενδείξεις αποτελεσματικής ηγεσίας του σχολείου βασισμένης στις αρχές της EDC/HRE;	• Στυλ ηγεσίας • Λήψη αποφάσεων • Κοινή ευθύνη, συνεργασία και ομαδική εργασία • Βαθμός απόκρισης
	Δείκτης 6 Διαθέτει το σχολείο ένα καλό σχέδιο ανάπτυξης που αντικατοπτρίζει τις αρχές της EDC/HRE;	• Συμμετοχή και συμπερίληψη • Επαγγελματική και οργανωτική ανάπτυξη • Διαχείριση πόρων • Αυτοαξιολόγηση, παρακολούθηση και λογοδοσία

44. Όταν αναπτύχθηκε το εργαλείο το 2005, οι δείκτες στον παραπάνω πίνακα είχαν περιγραφεί μόνο ως δείκτες EDC. Η επέκταση προς την EDC/HRE προστέθηκε στον πίνακα για αυτό το βιβλίο.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 13: Γενικές αρχές για την αξιολόγηση της EDC/HRE

«Η EDC/HRE είναι μια δυναμική, συμπεριληπτική και προοδευτικά προσανατολισμένη έννοια. Προωθεί την ιδέα του σχολείου ως κοινότητα μάθησης και διδασκαλίας για τη ζωή σε μια δημοκρατία, η οποία υπερβαίνει κατά πολύ οποιοδήποτε συγκεκριμένο σχολικό μάθημα, διδασκαλία στην τάξη ή παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σ. 80).

Αξίες, στάσεις και συμπεριφορά

Όπως τονίζεται στο Μέρος 1 του παρόντος βιβλίου, η EDC/HRE ασχολείται κατά κύριο λόγο με αλλαγές στις αξίες και στάσεις - και στη συμπεριφορά. Όπως σε όλες τις αξιολογήσεις - είτε πρόκειται για μαθητές, εκπαιδευτικούς ή σχολεία - η αξιολόγηση διαστάσεων όπως οι αξίες και οι στάσεις είναι εξαιρετικά δύσκολη καθώς ενέχει τον κίνδυνο μιας πολύ υποκειμενικής ερμηνείας. Επιπλέον, οι αξίες και οι στάσεις δεν εκφράζονται μόνο ρητά μέσω της άμεσης συμπεριφοράς, αλλά περιλαμβάνονται έμμεσα στον τρόπο με τον οποίο ένα σχολείο εργάζεται, επικοινωνεί και οργανώνεται.

Πώς να συλλέξετε δεδομένα

Η αξιολόγηση της EDC/HRE σε ένα σχολείο μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους. Οι δείκτες της EDC/HRE παρέχουν μόνο το γενικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των διαφόρων τρόπων συλλογής δεδομένων ή για τον καθορισμό των διαφορετικών μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή πληροφοριών.

Για τον σκοπό αυτό, οι ακόλουθες ερωτήσεις μπορεί να είναι χρήσιμες (ibid., σελ. 81):

- **Τι: Τι πληροφορίες και ενδείξεις πρέπει να αναζητηθούν;**
 - οργάνωση του σχολείου
 - κυρίαρχες αξίες στην τάξη
 - κατανόηση των βασικών εννοιών
 - σχέσεις εξουσίας, κ.λπ.
- **Που: Σε ποιο μαθησιακό περιβάλλον της EDC/HRE αναφέρεται ο σχετικός δείκτης/υπόθεμα και που μπορούν να βρεθούν ενδείξεις;**
 - διδασκαλία στην τάξη
 - πρωινή συγκέντρωση
 - ομαδική εργασία εντός της τάξης EDC/HRE
 - σχολική γιορτή
 - εβδομάδα project, κ.λπ.
- **Υλικά: Ποια έγγραφα θα παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες;**
 - έγγραφο πολιτικής του σχολείου
 - σχολικά προγράμματα σπουδών
 - καταστατικό του σχολείου
 - καταστατικός χάρτης των μαθητών
 - κώδικας εκπαιδευτικής δεοντολογίας, κ.λπ.

- **Ποιος:** Ποια πρόσωπα/εμπλεκόμενα μέρη θα παράσχουν τις απαραίτητες πληροφορίες;
 - μαθητές
 - εκπαιδευτικοί
 - γονείς
 - τοπική αυτοδιοίκηση
 - ΜΚΟ, κ.λπ.
- **Πώς:** Πώς θα συλλεχθούν τα δεδομένα, ποια μέθοδος θα χρησιμοποιηθεί;
 - ερωτηματολόγιο
 - ομάδα εστίασης
 - συζήτηση
 - ατομικές συνεντεύξεις
 - παρατήρηση, κ.λπ.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 14: Κατευθυντήριες γραμμές για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων

Όταν ένα σχολείο αποφασίσει να περάσει από μια αυτοαξιολόγηση σε σχέση με την EDC/HRE, θα πρέπει να γνωρίζει το γεγονός πως αυτό θα πάρει ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ίσως ακόμη και ένα σχολικό έτος. Αυτή μπορεί, επίσης, να είναι μια δύσκολη περίοδος, η οποία περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά βήματα και δραστηριότητες.

Ο κατάλογος που ακολουθεί, είναι από το εργαλείο «Διασφάλιση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στα Σχολεία» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 73) και θα μπορούσε να βοηθήσει για να θυμόμαστε τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές:⁴⁵

- ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών σχετικά με την ανάγκη για και τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης της EDC/HRE ως μέσο για την προσωπική, επαγγελματική και σχολική βελτίωση,
- εξασφάλιση του ότι όλα τα εμπλεκόμενα μέρη είναι ενημερωμένα σχετικά με το πλαίσιο αξιολόγησης της EDC/HRE και τον σκοπό του,
- επιλογή της καταλληλότερης προσέγγισης για την αυτοαξιολόγηση σε συνεννόηση με ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων μερών και ειδικών,
- σχεδιασμός έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης (όπως ερωτηματολόγια, ερωτήσεις συνέντευξης) με τη βοήθεια ειδικών από ερευνητικά εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς επιμόρφωση εκπαιδευτικών,
- προετοιμασία του προσωπικού του σχολείου και άλλων εμπλεκόμενων μερών για την αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισής τους στη χρήση των εργαλείων αξιολόγησης, και
- δημιουργία κλίματος ειλικρίνειας, έντιμου αναστοχασμού, εμπιστοσύνης, συμπερίληψης, λογοδοσίας και ευθύνης για τα αποτελέσματα.



- Αναγνωρίστε και μειώστε τις απειλητικές υποδηλώσεις της αξιολόγησης.
- Κατανοήστε την πρόκληση της αυτοαξιολόγησης ως διαδικασίας μάθησης.
- Αναπτύξτε γνώσεις και δεξιότητες αξιολόγησης.
- Ενισχύστε τη δέσμευση όλων στη βελτίωση του σχολείου.

45. Όταν αναπτύχθηκε το εργαλείο το 2005, οι κατευθυντήριες γραμμές είχαν περιγραφεί μόνο ως κατευθυντήριες γραμμές της EDC. Η επέκταση προς την EDC/HRE προστέθηκε σε αυτό το βιβλίο.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 15: Εμπλέκοντας τους διάφορους ενδιαφερόμενους φορείς στην αξιολόγηση της EDC/HRE σε ένα σχολείο

Όταν ένα σχολείο αποφασίσει να περάσει από μια αυτοαξιολόγηση, η καλή οργάνωση είναι απαραίτητη. Ιδανικά, θα πρέπει να υπάρχει ένα πρόσωπο υπεύθυνο για την οργάνωση και τη διατήρηση της εποπτείας της όλης διαδικασίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο αυτό θα είναι ο διευθυντής του σχολείου ή ένα άλλο πρόσωπο που του έχει σαφώς ανατεθεί το έργο αυτό. Το άτομο αυτό πρέπει να γνωρίζει ότι η καθοδήγηση αυτής της διαδικασίας θα χρειαστεί έναν υψηλό βαθμό συντονισμού και διευκόλυνσης, παρά άσκηση κάθετης ηγεσίας ("από πάνω προς τα κάτω"). Όπως επισημάνθηκε στις κατευθυντήριες γραμμές για την αυτοαξιολόγηση των σχολείων (Φάκελος εργασίας 14), μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης δεν θα πρέπει να παρεμποδίζεται απειλώντας τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές μέσα από μορφές εξουσίας ή ελέγχου.

Ως εκ τούτου, πρέπει να εφαρμόζεται μια συμμετοχική και συνεργατική προσέγγιση (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 74).

Οι ακόλουθες προτάσεις συνοψίζουν τα πιο σημαντικά στοιχεία για την περίπτωση συμμετοχής των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών.

Η δημιουργία μιας ομάδας αξιολόγησης

Την ομάδα αξιολόγησης αποτελούν επτά έως εννέα άτομα. Θα μπορούσε να περιλαμβάνει τον διευθυντή του σχολείου, έναν ή δύο εκπαιδευτικούς, έναν ή δύο εκπροσώπους των μαθητών, έναν σύμβουλο (σε ορισμένες χώρες αυτός είναι παιδαγωγός ή σχολικός ψυχολόγος), έναν γονέα, έναν εκπρόσωπο της τοπικής κοινότητας (ή εκπρόσωπο μιας ΜΚΟ) και έναν εκπρόσωπο από ένα ερευνητικό ίδρυμα ή φορέα επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Τα καθήκοντα της ομάδας αξιολόγησης έχουν ως εξής (ibid., σελ. 75f):

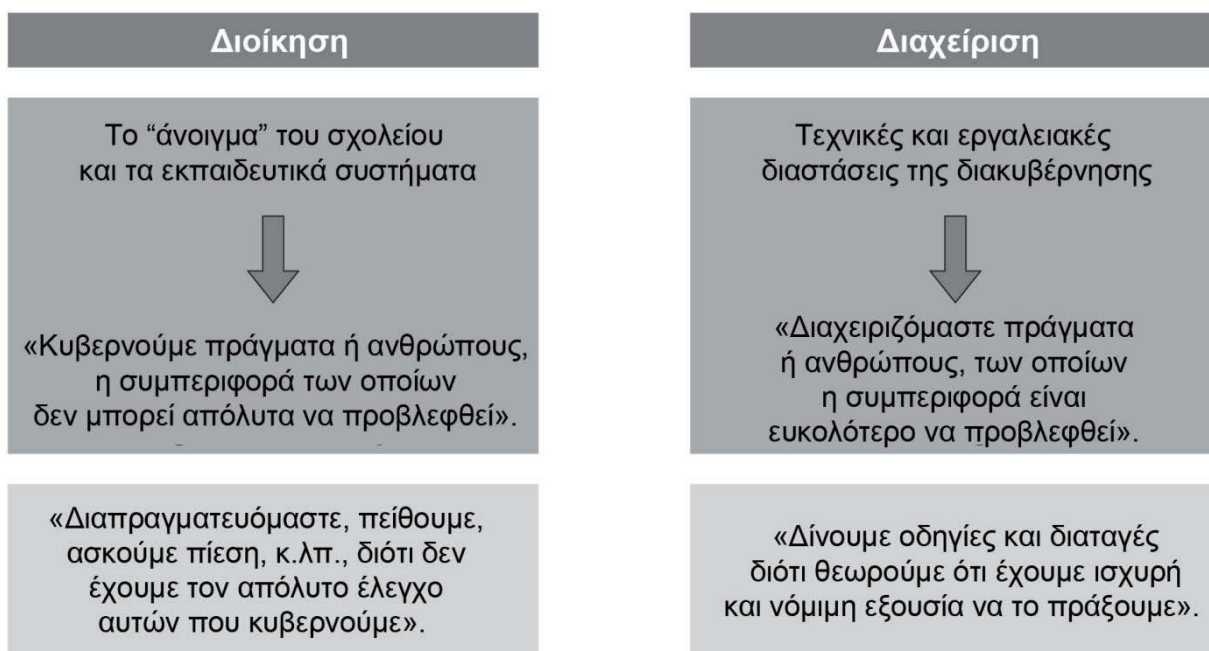
- προετοιμασία εργαλείων αξιολόγησης,
- κατάρτιση του σχολικού προσωπικού στις τεχνικές αξιολόγησης και τη χρήση των μέσων αξιολόγησης της EDC/HRE,
- παροχή πληροφοριών και συμβουλευτικής στους αξιολογητές και τα εμπλεκόμενα μέρη καθ'όλη τη διάρκεια της διαδικασίας,
- παρακολούθηση της εφαρμογής των εργαλείων αξιολόγησης,
- ανάλυση και ερμηνεία των ευρημάτων σε συνεργασία και διαβούλευση με ένα ευρύ φάσμα εμπλεκόμενων μερών και εξωτερικών εμπειρογνομόνων,
- προετοιμασία διαφόρων μορφών εκθέσεων για διάφορες ομάδες ενδιαφερόμενων μερών,
- λήψη και ανάλυση των σχολίων και των προτάσεων των ενδιαφερόμενων μερών κατά την αναθεώρηση των εκθέσεων.

Σημαντική σημείωση: κατά κανόνα, θα πρέπει να αναζητηθούν και να συγκριθούν οι απόψεις των διαφόρων εμπλεκόμενων μερών (για παράδειγμα, μέσω παράλληλων ερωτηματολογίων). Απαραίτητες σε αυτό το πλαίσιο είναι οι απόψεις των μαθητών ως προς την απόκτηση ικανοτήτων στην EDC/HRE, όπως ο αυτοαναστοχασμός, η κριτική σκέψη, η ευθύνη για τη βελτίωση και την αλλαγή (ibid., σελ. 77). Αυτό που πρέπει να εξεταστεί από την ομάδα αξιολόγησης είναι το φαινόμενο των «πολιτικά ορθών» απαντήσεων που δόθηκαν από τους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας και του σχολείου. Μέσω ενός σαφούς καθορισμού των μεθόδων που χρησιμοποιούνται, αυτό μπορεί κάπως να μειωθεί (συνεντεύξεις συμμαθητών, πολύ ανοιχτά ερωτηματολόγια, απόρρητα ονόματα, εμπιστευτικότητα, κ.λπ.).

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 16: Διοίκηση και διαχείριση σε ένα σχολείο⁴⁶

Ένα σχολείο μπορεί επίσης να αξιολογηθεί εξετάζοντας τον τρόπο που οι διαδικασίες της EDC/HRE αντανakλώνται στον τρόπο που διοικείται. Από αυτή την άποψη, χρησιμοποιείται ο όρος «δημοκρατική σχολική διοίκηση». Στο πλαίσιο αυτό δύο είδη διεργασιών είναι συναφείς και πρέπει να διακριθούν η μία από την άλλη:



Η διοίκηση, ως εκ τούτου, περιγράφει τις οργανωτικές πτυχές, καθώς και την τεχνική και εργαλειακή διάσταση σε ένα σχολείο ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από την εισαγωγή όλο και πιο ανοιχτών διαδικασιών σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από διαφορετικές ανάγκες και συμφέροντα, χρησιμοποιείται ο όρος «διοίκηση» (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 9).

Τα οφέλη της δημοκρατικής σχολικής διοίκησης μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα σημεία (ibid., σελ. 9):

- τη βελτίωση της πειθαρχίας,
- τη μείωση των συγκρούσεων,
- το σχολείο γίνεται πιο ανταγωνιστικό,
- εξασφαλίζεται η μελλοντική ύπαρξη βιώσιμων δημοκρατιών.

46. Για την αξιολόγηση ενός σχολείου από την άποψη της EDC/HRE έχουμε παρουσιάσει δείκτες στον Φάκελο εργασίας 11.

Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 17: Εστιάζουμε στη δημοκρατική σχολική διοίκηση

Για την αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης του σχολείου σε σχέση με την πρακτική της EDC/HRE και τη σχέση της μεταξύ θεωρίας και πράξης ή μεταξύ της πολιτικής και της βιωμένης δημοκρατίας προτείνουμε τον παρακάτω πίνακα (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2007).

Κάθε σχολείο περιλαμβάνει τρεις βασικές αρχές σε σχέση με την EDC/HRE. Αυτές είναι:

- δικαιώματα και υποχρεώσεις,
- ενεργός συμμετοχή,
- σεβασμός στην ετερότητα.

Σε κάθε σχολείο υπάρχουν επίσης βασικοί τομείς στους οποίους αντανakλώνται οι αρχές αυτές. Αυτοί είναι:

- διοίκηση, ηγεσία και δημόσια λογοδοσία,
- εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες,
- συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή: ανταγωνιστικότητα,
- πειθαρχία των μαθητών.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, μπορούμε να παρατηρήσουμε διαφορετικά επίπεδα έκφρασης των βασικών αρχών σε όλους τους βασικούς τομείς.

	Δικαιώματα και υποχρεώσεις	Ενεργός συμμετοχή	Σεβασμός στην ετερότητα
Διοίκηση, ηγεσία και δημόσια λογοδοσία			
Εκπαίδευση με επίκεντρο τις αξίες			
Συνεργασία, επικοινωνία και συμμετοχή			
Πειθαρχία των μαθητών			

Για λεπτομερή κατανόηση και χρήση αυτού του πίνακα, το εργαλείο "Δημοκρατική σχολική διοίκηση" δίνει περαιτέρω πληροφορίες (www.coe.int/edc).

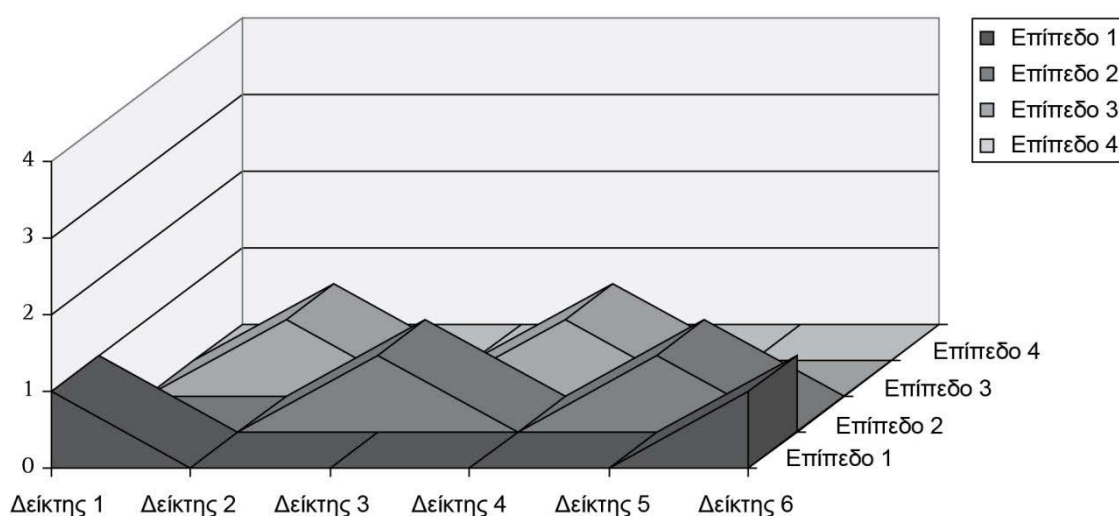
Αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων

Φάκελος εργασίας 18: Πώς να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της EDC/HRE

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να αναλυθούν, να κατηγοριοποιηθούν και να ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Όταν χρησιμοποιείτε το σύνολο των δεικτών ποιότητας για την EDC/HRE που προτάθηκε στον Φάκελο εργασίας 12, ένας από τους πιο αποτελεσματικούς και εύκολους τρόπους είναι να ξεκινήσετε με τον εντοπισμό των δυνατών σημείων και των αδυναμιών της EDC/HRE. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει για τον σκοπό αυτό τη χρήση μιας κλίμακας τεσσάρων επιπέδων και, συνεπώς, την στήριξη κάθε δείκτη σύμφωνα με την κλίμακα αυτή (Συμβούλιο της Ευρώπης, *Δημοκρατική σχολική διοίκηση*, 2005, σελ. 88):

- Επίπεδο 1 – σημαντική αδυναμία στους περισσότερους ή σε όλους τους τομείς,
- Επίπεδο 2 – περισσότερες αδυναμίες από δυνατά σημεία,
- Επίπεδο 3 – περισσότερα δυνατά σημεία από αδυναμίες,
- Επίπεδο 4 – δυνατά σημεία στους περισσότερους ή σε όλους τους τομείς και όχι σημαντικές αδυναμίες.

Ένας πιθανός τρόπος για να παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από μια τέτοια ανάλυση είναι με τη χρήση διαγραμμάτων που δείχνουν τη συνολική απόδοση στην EDC/HRE, καταγράφοντας παράλληλα τους διάφορους δείκτες. Αυτό απεικονίζεται στο παρακάτω παράδειγμα από ένα φανταστικό σχολείο:



Όταν προσπαθείτε να καταλήξετε σε ένα συμπέρασμα, αυτό θα πρέπει να καλύπτει τέσσερις βασικούς τομείς (*ibid.*, σελ. 91):

- την επίδοση του σχολείου στην EDC/HRE σε γενικές γραμμές,
- τη θέση του σχολείου σε κάθε δείκτη ποιότητας,
- τα πιο επιτυχημένα και τα πιο αδύναμα στοιχεία της EDC/HRE στο σχολείο,
- τα πιο κρίσιμα σημεία που μπορεί να απειλούν την περαιτέρω ανάπτυξη της EDC/HRE σε ένα σχολείο.