

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

A. N. Δεληγιάννη

Εισαγωγικά

Με τον όρο αξιολόγηση γενικά αναφερόμαστε στην διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων μιας συστηματικής και σκόπιμης δραστηριότητας. Βασική προϋπόθεση για την αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι να έχουν υιοθετηθεί σαφή κριτήρια και να έχουν προσδιορισθεί συστηματικές και ελεγχόμενες διαδικασίες.

Ως συστηματοποιημένη πλέον διαδικασία η αξιολόγηση καθιερώθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο τμήμα κάθε διδακτικής ενέργειας. Στον συγκεκριμένο χώρο με τον όρο αξιολόγηση αναφερόμαστε στην διαδικασία της εκτίμησης της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης με την οποία ολοκληρώνεται η διδασκαλία.

Τόσο η δημόσια όσο και η ιδιωτική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων δέχονται πολύ συχνά αυστηρή κριτική για το περιεχόμενο, την ποιότητα αλλά κυρίως για τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθώς όμως η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως βάση τα προγράμματα σπουδών τα οποία περιλαμβάνουν συγκεκριμένους στόχους, η αξιολόγηση, η οποία ικανοποιεί και ανταποκρίνεται στο κοινωνικό αίτημα αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, εξετάζει τον βαθμό στον οποίον επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί.

Τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύχθηκε ένας αυτόνομος κλάδος των επιστημών της αγωγής που ασχολείται αποκλειστικά με την φιλοσοφία, τις διαδικασίες και τα μέσα αξιολόγησης των μαθητών, του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημητράκουλος 1983 & c1991, Κασσωτάκης 1981/1990). Από αυτούς τους τομείς θα επικεντρωθούμε στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι, κατά τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές, οργανωτικές και μαθησιακές δραστηριότητες για την διεκπεραίωση των οποίων πρέπει να κατέχουν μεγάλο αριθμό εξειδικευμένων δεξιοτήτων.

Ο προγραμματισμός αυτός μπορεί να γίνει σε δύο επίπεδα α) στο μικρο-διδασκικό, οπότε ο προγραμματισμός αναφέρεται στον σχεδιασμό διδασκα-

λίας μας ορισμένης ενότητας περιορισμένης έκτασης και β) στο μακροδιδακτικό, κατά τον οποίο ο προγραμματισμός αναφέρεται στους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και στα μέσα, τις διαδικασίες, τις μεθόδους και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιούνται για να υλοποιηθούν οι σκοποί αυτοί (Ματσαγγούρας 1993:232).

Η λειτουργία του προγραμματισμού της διδακτικής πράξης σε α) μικροεπίπεδο και β) μακροεπίπεδο έχει ως αποτέλεσμα τον καθορισμό αντίστοιχα διαδικασιών μικροαξιολόγησης και μακροαξιολόγησης της διδακτικής πράξης.

Η μικροαξιολόγηση εξετάζει τα άμεσα δεδομένα διδασκαλίας περιορισμένης έκτασης (ωριαίας διδασκαλίας) με κριτήρια α) επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων ή μαθησιακά, τα οποία αναφέρονται στους στόχους της ενότητας και β) διδακτικά, τα οποία αναφέρονται στον βαθμό ενεργοποίησης και συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα.

Η μακροαξιολόγηση εξετάζει την αποτελεσματικότητα χρήσης των διαδικασιών, των μέσων και των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς την επίτευξη των γενικών σκοπών της εκπαίδευσης.

Στο βιβλίο του «Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας» (1993) ο Η. Ματσαγγούρας χωρίζει τη μακροαξιολόγηση σε δύο κατηγορίες:

- Στην τεχνοκρατική μακροαξιολόγηση, η οποία εξετάζει την αποτελεσματικότητα των μέσων, μεθόδων και διαδικασιών που χρησιμοποιούνται καθώς και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, για να επιτευχθούν οι γενικοί σκοποί της εκπαίδευσης και οι άμεσα επιδιωκόμενοι στόχοι της διδασκαλίας, με κριτήρια τους δείκτες αποτελεσματικότητας που προτείνει η διδακτική έρευνα.
- Στην κριτική αξιολόγηση, η οποία εξετάζει τις απώτερες επιπτώσεις που έχουν οι επιλογές σκοπών, μέσων και διαδικασιών στο άτομο και στο κοινωνικό σύνολο γενικότερα, με κριτήρια κοινωνικά, ηθικά, πολιτικά και ψυχολογικά.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι τα προγράμματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πολλών χωρών μπορούμε να τα υπαγάγουμε στην κατηγορία της τεχνοκρατικής αξιολόγησης, καθώς και τις διαδικασίες αξιολόγησης που σχετίζονται με την τάση για προσδιορισμό της ευθύνης για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (accountability) και ειδικότερα για τον βαθμό της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Η τάση αυτή απορρέει από το αίτημα το οποίο τίθεται από την τεχνοκρατική πολιτεία να διαπιστωθεί ο βαθμός απόδοσης του κεφαλαίου, το οποίο η τελευταία επενδύει

στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτής της τάσης και στην ακραία του μορφή επιχειρείται: α) η σύνδεση της υπηρεσιακής εξέλιξης και αμοιβής του εκπαιδευτικού με την αποτίμηση της παραγωγικότητας του έργου του, όπως επιχειρείται να εφαρμοσθεί στην Μεγάλη Βρετανία (paid upon performance), με κριτήριο τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις που διαπιστώνουν τα αποτελέσματα της μάθησης και β) η αναζήτηση και απόδοση της ευθύνης για τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολικών μονάδων και απλούς εκπαιδευτικούς παράγοντες (Neave, 1985, τ. 5, 2905).

Ωστόσο οι σχολικές μονάδες δεν πρέπει να καθίστανται υπεύθυνες για αποτελέσματα που οφείλονται σε ελλείψεις, για την κάλυψη των οποίων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η οικονομική τους ενίσχυση, η οποία δεν εμπίπτει στην περιοχή ευθύνης τους. Κατά συνέπεια υπόλογοι για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης θα πρέπει να θεωρούνται εκτός από τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων και τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και οι επιτροπές παιδείας της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Γενικά η αναζήτηση της ευθύνης για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να έχει ως απώτερο σκοπό την βελτίωση της εκπαίδευσης και όχι απλώς τον καταμερισμό ευθυνών. Προκειμένου όμως η αναζήτηση και ο καταμερισμός ευθυνών να λειτουργήσει προς την θετική κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαίδευσης, προβλήματα και αδυναμίες στις επιδόσεις των μαθητών, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην διοίκηση των σχολικών μονάδων θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ενκαιρίες για την διάγνωση προβλημάτων και την έναρξη βελτιωτικών παρεμβάσεων.

Τέλος, ανεξάρτητα από το επίπεδο ή τομέα στον οποίον αναφέρεται, η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές:

- Η αξιολόγηση πρέπει να επιδιώκει πρωταρχικά παιδαγωγικούς στόχους, δηλαδή να σκοπεύει στην πληροφόρηση και ανατροφοδότηση των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτήν.
- Το περιεχόμενο της αξιολόγησης πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχιση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο του τομέα που αξιολογεί.
- Η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα είναι τα κριτήρια τα οποία πρέπει να επιδιώκει η αξιολόγηση με τα κατάλληλα όργανα και τις κατάλληλες διαδικασίες.

- Η αξιολόγηση αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της διδασκαλίας και για αυτό πρέπει να αποτελεί διαρκή φροντίδα του εκπαιδευτικού και όχι περιστασιακό ενδιαφέρον.

(Ξωχέλλης, 1986:53)

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/27-2-98, την σχετική με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, ο σχολικός σύμβουλος υποστηρίζει το επιστημονικό και εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του και συντάσσει αξιολογική έκθεση για θέματα που αφορούν στην επιστημονική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών (Άρθρο 2 § 5). Στην ίδια απόφαση αναφέρεται ο σκοπός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, που είναι (Άρθρο 1§4) :

- Η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους ως προς την επιστημονική τους συγκρότηση, την παιδαγωγική τους κατάρτιση και τη διδακτική τους ευστοχία.
- Ο σχηματισμός θεμελιωμένης εικόνας για την απόδοση στο έργο τους.
- Η προσπάθεια βελτίωσης της προσφοράς τους στο μαθητή με την αξιοποίηση των διαπιστώσεων και οδηγιών των αξιολογητών.
- Η επισήμανση των αδυναμιών τους στην προσφορά του διδακτικού τους έργου και η προσπάθεια εξάλειψης αυτών.
- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αναγνώριση του έργου τους και η παροχή κινήτρων σε όσους επιθυμούν να εξελιχθούν και να υπηρετήσουν σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης και
- Η διαπίστωση των αναγκών επιμόρφωσής τους και ο προσδιορισμός του περιεχομένου της επιμόρφωσης αυτής.

Στην επίτευξη των παραπάνω σκοπών συμβάλλει και ο Σχολικός Σύμβουλος με το εποπτικό έργο το οποίο ασκεί. Αποτελεί γενική παραδοχή ότι η εποπτεία, ανάλογα με το ποιόν του Σχολικού Συμβούλου και τον τρόπο με την οποία ασκείται, είναι δυνατόν να έχει εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα. Με λανθασμένη προσέγγιση η εποπτεία μπορεί να αποτελέσει απειλητική και αποθαρρυντική για τον εκπαιδευτικό εμπειρία. Με την κατάλληλη όμως προσέγγιση από την πλευρά τόσο του επόπτη όσο και του εποπτευόμενου μπορεί να καταλήξει σε μία ασφαλή, υποστηρικτική και παραγωγική διαδικασία.

Σύμφωνα με κατηγοριοποιήσεις ειδικών η εποπτεία διακρίνεται σε γενική

(general supervision) και κλινική εποπτεία (clinical supervision) και είναι δυνατόν να ασκηθεί από επιθεωρητές, διευθυντές, συμβούλους, ειδικούς των αναλυτικών προγραμμάτων και παιδαγωγούς (Cogan, 1973: Sergiovanni & Starrat, 1983).

Η γενική εποπτεία αναφέρεται σε διοικητικά ή εκτός τάξης θέματα. Ασχολείται με τα αναλυτικά προγράμματα και την δομή της εκπαίδευσης στο σύνολό της έξω από και μέσα στο σχολείο. Η κλινική εποπτεία ασχολείται με αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη. Ωστόσο οι Sergiovanni & Starrat (1983) ορθώς επισημαίνουν ότι οι δύο αυτές περιοχές της εποπτείας/επιθεώρησης είναι αλληλοεξαρτώμενες.

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση Δ2/1938/27-2-98 θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική / διοικητική διαδικασία αξιολογούνται κυρίως από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στον Σχολικό Σύμβουλο ανατίθεται αποκλειστικά η κλινική εποπτεία, η οποία συνίσταται σε μία διαμορφωτική διαπροσωπική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επόπτη και στον εκπαιδευτικό με αναφορά στην διδασκαλία, με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, αυτής της μορφής η εποπτεία εμπεριέχει την απόρριψη του μοντέλου της εφαρμοσμένης επιστήμης, το οποίο αποτελεί πίστη εφαρμογή νόμων και καθιερωμένων διαδικασιών και την αποδοχή του «στοχαστικοκριτικού» μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης (Wallace, 1991). Ως εκ τούτου, η κλινική εποπτεία προσδιορίζεται ως τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και το πρόβλημα το οποίο προκύπτει είναι η πολυπλοκότητα των τρόπων εφαρμογής της.

Σε ένα ενδιαφέρον του άρθρου ο D. Freeman (1982) παρουσιάζει τρεις προσεγγίσεις εποπτείας των εκπαιδευτικών:

- Την επιθεωρησιακή προσέγγιση (supervisory approach), με τον επόπτη ως αυθεντία και εκφραστή της εξουσίας.
- Την εναλλακτική προσέγγιση (alternative approach), με τον επόπτη να παρέχει εναλλακτικές απόψεις.
- Την μη κατευθυντική προσέγγιση (non directive approach) με τον επόπτη να λειτουργεί ως «κατανοών» (understander).

Παρατηρούνται και άλλες προσπάθειες κατηγοριοποίησης των τρόπων εφαρμογής της κλινικής εποπτείας, όπως αυτή του Gebhard (1984), ο οποίος αξιάνει τον αριθμό των σχετικών προσεγγίσεων σε πέντε, και αυτή του Retallick (1986), ο οποίος επιχειρεί μια τριμερή κατηγοριοποίηση η οποία αν και διαφορετική από τις δύο προηγούμενες, συμπίπτει με αυτές σε πολλά σημεία.

Η πιο απλή αλλά ταυτόχρονα και πιο πρακτική κατηγοριοποίηση των μοντέλων κλινικής εποπτείας προβλέπει δύο βασικές κατηγορίες προσεγγίσεων α) της επιτακτικής /κανονιστικής προσέγγισης (prescriptive approach) και β) της συνεργατικής προσέγγισης (collaborative approach).

Ο πίνακας που ακολουθεί (βλ. πίνακα 1) παρουσιάζει σε αντιπαράθεση τα βασικά χαρακτηριστικά καθεμιάς από τις δύο αυτές προσεγγίσεις (Wallace, 1991).

Πίνακας 1: Βασικά χαρακτηριστικά της επιτακτικής και της συνεργατικής προσέγγισης



Κλινική Εποπτεία	
Προσεγγίσεις	
Κλασική - Επιτακτική/ Κανονιστική	Κλασική συνεργατική
1. Ο επόπτης ως αυθεντία	1. Ο επόπτης ως συνεργάτης
2. Ο επόπτης ως μόνη πηγή της γνώσης και εξειδίκευσης	2. Ο επόπτης και ο εκπαιδευτικός συμμετοχοί στη γνώση και εξειδίκευση
3. Ο επόπτης κρίνει	3. Ο επόπτης κατανόει
4. Ο επόπτης εφαρμόζει προσχέδιο διδασκαλίας	4. Ο επόπτης δεν λειτουργεί με προσχέδιο. Δέχεται τη διδασκαλία από την άποψη του τι επιχειρεί ο εκπαιδευτικός
5. Ο επόπτης μιλά ο εκπαιδευτικός ακούει	5. Ο επόπτης θεωρεί ότι η ακρόαση είναι εξίσου σημαντική με την ομιλία
6. Ο επόπτης προσπαθεί να διατηρήσει την αυθεντία και το μυστηριώδη χαρακτήρα του ρόλου του	6. Ο επόπτης προσπαθεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει αυτονομία μέσω της άσκησης του στην στοχαστικοκριτική προσέγγιση και στην αυτοαξιολόγηση.

Από την μελέτη των χαρακτηριστικών των δύο προσεγγίσεων γίνεται αντιληπτό ότι:

- α) στην κλασική μορφή της κανονιστικής προσέγγισης ο επόπτης θεωρείται ως μορφή εξουσίας. Ως ειδικός γνωρίζει τι θα έπρεπε να είχε γίνει σε μια συγκεκριμένη διδακτική περίπτωση και είναι σε θέση να πει στον εποπτευόμενο ποιο ήταν το λάθος του και τι πρέπει να κάνει για να το διορθώσει.
- β) στην προσέγγιση αντίθετα ως συνεργάτες με διαφορετικές βεβαίως λειτουργίες και ευθύνες, ο ένας αναγνωρίζει την διαφορετική εξειδίκευση του άλλου.

Συγκεκριμένα ο εποπτευόμενος είναι σίγουρα πιο εξοικειωμένος με την τάξη του και το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Από την πλευρά του ο επόπτης έχει γενικότερη και μεγαλύτερη εμπειρία στην παρατήρηση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων. Η όποια αντίδραση του Σχολικού Συμβούλου στην διδασκαλία την οποία εποπτεύει και παρακολουθεί καθορίζεται από την επίγνωση της συγκεκριμένης πρόθεσης του εποπτευόμενου, του π δηλαδή προσπαθεί να επιτύχει κατά την διάρκεια του διδακτικής πράξης. Ο κύριος στόχος είναι να δοθεί η ευκαιρία στον εποπτευόμενο να εκφράσει τους συλλογισμούς του και να υποβοηθηθεί στην αυτοαξιολόγησή του, ώστε να επιδώσει αυτόνομα την επαγγελματική του βελτίωση και ανάπτυξη.

Ο Σχολικός Σύμβουλος είναι δυνατόν να παρουσιάζει χαρακτηριστικά και των δύο προσεγγίσεων εποπτείας. Σε συνάρτηση με συγκεκριμένες περιπτώσεις περισσότερο ή λιγότερο προσοντούχων και πεπειραμένων εκπαιδευτικών μπορεί να παρουσιάζει περισσότερα χαρακτηριστικά της μιας ή της άλλης προσέγγισης.

Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και μετά εισάγεται η έννοια της στοχαστικοκριτικής σκέψης (reflective thinking) στην παιδαγωγική βιβλιογραφία, όρος ο οποίος είναι συνώνυμος με αυτόν της κριτικής σκέψης, αλλά είναι περισσότερο διευρυμένος. Το άτομο το οποίο έχει αναπτύξει την στοχαστικοκριτική σκέψη έχει την δυνατότητα να εντοπίζει σχέσεις, να επιλύει προβλήματα και να συνειδητοποιεί την ύπαρξη εναλλακτικών μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες ξεκινούν από διαφορετικές παραδοχές και έχουν διαφορετικές επιπτώσεις, τις οποίες το άτομο συνεξετάζει και συνεκτιμά. Το στοιχείο της συνεξέταξης και συνεκτίμησης των παραδοχών και επιπτώσεων των επιλογών που πληροφορούν οι συγκεκριμένες παραδοχές

αποτελεί διεύρυνση της κριτικής σκέψης. Επιπλέον το άτομο με στοχαστικοκριτική σκέψη διαθέτει μεταγνωστική ικανότητα, όρος που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Flavel (1976,1981) και του επιτρέπει να έχει επίγνωση των νοητικών του λειτουργιών και της συγκεκριμένης διαδικασίας σκέψης σε μια δεδομένη κατάσταση. Επιπλέον του δίνει την δυνατότητα να αξιολογεί την σκέψη του καθώς και τις ενέργειες του ως τρίτος αντικειμενικός αξιολογητής (Δελιγιάννη, 2000).

Στα πλαίσια της στοχαστικοκριτικής σκέψης (reflective thinking), την οποία ο Dewey (1934) ορίζει ως διαδικασία ανίχνευσης σκέψης, η αξιολόγηση παίρνει συχνά την μορφή της αυτοαξιολόγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αυτοαξιολόγηση είναι η αυτογνωσία η οποία προάγεται σύμφωνα με κάποιους θεωρητικούς της παιδαγωγικής μέσα από την έννοια της στοχαστικοκριτικής αυτοδιερεύνησης (action research) (Boud, Keogh & Walker, 1985). Ο σκοπός στην περίπτωση αυτή είναι να καταστεί ο επαγγελματίας - στο συγκεκριμένο μας πλαίσιο ο εκπαιδευτικός- ικανός να λειτουργεί ως στοχαστικοκριτικός επαγγελματίας (reflective practitioner), δηλαδή να υποβάλλει την καθημερινή του διδακτική πρακτική σε μια αέναη κριτική ανάλυση και μέσω αυτής να διασαφηνίζει τις δικές του αντιλήψεις και στάσεις (Schon, 1983).

Ο εκπαιδευτικός εμπλεκόμενος ενεργά στην κριτική αυτοανάλυση της διδακτικής του πράξης αναπαράγει και παράγει γνώση και υπό το φως της νέας γνώσης κατευθύνει τις διδακτικές του ενέργειες με στόχο την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει πως η γνώση, την οποία έχει δεχθεί κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του εκπαίδευσης και κατάρτισης (received knowledge), τίθεται υπό το πρίσμα της εμπειρικής του γνώσης (experiential knowledge). Την τελευταία αποκτά ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του μέσα από τις διαδικασίες του «γνωρίζω καθώς ενεργώ» (knowing in action) και της «στοχαστικοκριτικής θεώρησης» (reflection) των αυθόρμητων διδακτικών του επιλογών κατά την διάρκεια της διδασκαλίας (Schon, 1983:49,50). Σύμφωνα με τον Schon, η στοχαστικοκριτική λειτουργία του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της άσκησης του επαγγέλματός του (reflecting in action), έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία και εφαρμογή θεωριών στην πράξη (theories in action). Και είναι αυτές οι θεωρίες και αυτή η γνώση και όχι εκείνες οι οποίες κυκλοφορούν και καθιερώνονται στον ακαδημαϊκό χώρο, που πληροφορούν και στηρίζουν τον ατομικό τρόπο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Το έργο, συνεπώς, του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού είναι να κα-

ταστήσει αυτή τη γνώση από τις αναδυόμενες θεωρίες σαφή μέσα από την στοχαστικοκριτική ανάλυση της διδακτικής του πράξης (reflection on action). Αυτό άλλωστε αποτελεί και την κυριότερη επιδίωξη της επιστημονικής άποψης η οποία θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως κριτικό ερευνητή της προσωπικής του διδακτικής πράξης (action researcher), (Kemmis 1985). Πρόκειται για το κίνημα της κριτικής αυτοδιερεύνησης ή σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1989:82) πραγματολογικής έρευνας (action research), το οποίο αποδέχεται την έννοια του επιστήμονα εκπαιδευτικού και επιχειρεί την ανήψωση της επιστημονικότητάς του (θεωρητική γνώση και ερευνητικά τεκμηριωμένες τεχνικές) με στόχο την οριοθετημένη συλλογικά και μέσα από συναινετικές διαδικασίες αυτονομία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η αυτονομία αυτή δεν συνεπάγεται την αντίθεση των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική νομοθεσία αλλά την συλλογική τους συμμετοχή στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει κάποια από τα ερωτήματα που θέτει στον εαυτό του ο στοχαστικοκριτικός εκπαιδευτικός, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με μια μη αναμενόμενη ή πρωτοεμφανιζόμενη διδακτική κατάσταση, όπως ένα λάθος μαθητή που δεν είχε προβλεφθεί, κάποια μη αναμενόμενη δυσκολία κατανόησης από τους μαθητές, μια εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι για διάφορους λόγους θα πρέπει να διδάξει το μάθημα κατά εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είχε προγραμματίσει ή ακόμα και ένα πρόβλημα πειθαρχίας μέσα στην τάξη. (βλ. πίνακα 2)

Πίνακας 2: Ερωτήματα που τίθενται από τον στοχαστικοκριτικό εκπαιδευτικό

- Ποιο ήταν ακριβώς το πρόβλημα ή η εξέλιξη;
- Ποια χαρακτηριστικά παρατηρώ κατά την αναγνώρισή του;
- Σε ποιο πλαίσιο τοποθετώ το πρόβλημα που προσπαθώ να επιλύσω;
 - Ποια είναι τα κριτήριά μου;
 - Πώς το αντιμετωπίζω;
- Γιατί επέλεξα τον συγκεκριμένο τρόπο αντιμετώπισης;
- Θα επέλεγα και πάλι τον ίδιο τρόπο αντιμετώπισής του; Γιατί όχι;
- Έχει αλλάξει το συγκεκριμένο περιστατικό την άποψή μου σχετικά με την διδακτική μου πρακτική; (Για παράδειγμα ίσως να έχετε αποφασίσει να χρησιμοποιείτε περισσότερο ή λιγότερο την ομαδική εργασία, να υποβάλλετε περισσότερες ερωτήσεις στους μαθητές σας, να είστε πιο αυστηρός).

Στις απαντήσεις σε αυτές ή παρόμοιες ερωτήσεις, οι οποίες σε μια δεδομένη κατάσταση θα είναι λιγότερο γενικές και πιο συγκεκριμένες, βρίσκεται ο δρόμος προς την αυτογνωσία, αυτοαξιολόγηση και πιθανότατα προς την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός θα οικοδομήσει την προσωπική του θεωρία διδασκαλίας και θα διευρύνει την διδακτική του πράξη. Ειδικότερα μέσα από το ερευνητικό σχήμα της πραγματολογικής έρευνας (action research) και την στοχαστικοκριτική ανάλυση των ευρημάτων της ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να αναγνωρίζει τις διλημματικές καταστάσεις, να συνειδητοποιεί τις ελλείψεις που έχουν οι διδακτικές του επιλογές και στη συνέχεια να αναζητεί νέες κατευθύνσεις στην κατανόηση διδακτικών καταστάσεων, οι οποίες θα τον οδηγήσουν σε εναλλακτικές μορφές δράσης, που θα τον απαλλάξουν σε μεγάλο βαθμό από τις προβληματικές καταστάσεις.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι είναι απαραίτητη η άσκηση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές αυτοαξιολόγησης, οι οποίες θα τους παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Πηγές άντλησης πληροφοριών σχετικά με την διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού αποτελούν:

α) οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί

Το να ζητήσει ο εκπαιδευτικός από συνάδελφό του να παρακολουθήσει ένα μάθημα δεν είναι πάντα εύκολο. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αισθάνονται ότι δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, όταν υπάρχει κάποιος παρατηρητής μέσα στην τάξη τους και χρειάζεται αρκετό θάρρος, για να εκθέσουν εαυτούς σε κριτική. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε ένα βαθμό στην απουσία οποιασδήποτε μορφής παρατήρησης του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα τις τελευταίες δύο δεκαετίες με την κατάργηση του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης από τους επιθεωρητές, οι οποίοι διεκπεραίωναν συνήθως το έργο της αξιολόγησης με οποιονδήποτε άλλο στόχο εκτός από τον παιδαγωγικό στόχο της βελτίωσης της διδασκαλίας. Πρόβλημα όμως έχει βεβαίως και ο παρατηρητής ο οποίος ίσως να αισθάνεται κάποια αμηχανία. Πιθανή αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων θα ήταν απόρροια μιας συμφωνίας του τύπου «Θα παρακολουθήσω την διδασκαλία σου, θα παρακολουθήσεις την δική μου και θα έχουμε κοινή επανατροφοδότηση.» Κατά την διάρκεια της παρακολούθησης συμπληρώνονται σχετικά φύλλα παρατήρησης. (βλ. πίνακες 3, 4)

β) οι μαθητές

Δεν είναι συνηθισμένο φαινόμενο το να αντλεί ο εκπαιδευτικός την επανατροφοδότησή του από τους μαθητές του, ίσως λόγω του φόβου υποβάθμι-

σής του, ο οποίος έχει τις ρίζες του στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως αυθεντίας και μοναδικής πηγής γνώσης. Οι μαθητές όμως αποτελούν άριστη πηγή επανατροφοδότησης και ίσως την καλύτερη, καθώς οι πληροφορίες που δίνουν βασιζονται σε μια σειρά μαθημάτων και όχι σε μεμονωμένα παραδείγματα και είναι σε θέση να γνωρίζουν πόσο και γιατί μαθαίνουν. Επιπλέον εκτιμούν ιδιαίτερα το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ζητάει την γνώμη τους. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί κατά την δόμηση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου που θα κατευθύνει τις απαντήσεις τους σε θετικές προτάσεις και όχι σε αρνητική κριτική και θα έχει ως αποτέλεσμα τόσο την αυτοαξιολόγησή τους όσο και την αξιολόγηση της διδασκαλίας σας (βλ. πίνακα 5 και Δεληγιάννη 2000). Επιπλέον η προσοχή κατά την επιλογή και διατύπωση των ερωτήσεων εξασφαλίζει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου.

γ) ο ίδιος ο εκπαιδευτικός

Όταν η καθημερινή διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού τίθεται υπό το πρίσμα της κριτικής του ανάλυσης, τότε μεγιστοποιείται η αυτογνωσία του και με την συνεκτίμηση πληροφοριών τόσο από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές η πρόσβαση στην αυτοαξιολόγησή του αποτελεί πλέον ρεαλιστική επιδίωξη. Αναφέρουμε ενδεικτικά μια τεχνική κριτικής ανάλυσης της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, σε εβδομαδιαία βάση (βλ. πίνακα 6) και παρουσιάζουμε ένα φύλλο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού, το περιεχόμενο του οποίου αναφέρεται στην διδασκαλία ενός γραμματισμοσυντακτικού φαινομένου και συμπληρώνεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μετά το τέλος της διδασκαλίας του (βλ. πίνακα 7).

Πίνακας 3: Φύλλο παρατήρησης 1

Φύλλο Παρατήρησης 1 (συμπληρώνεται από συνάδελφο εκπαιδευτικό)		
Χρόνος	Δραστηριότητες - διδακτικά επεισόδια	Σχόλια / Ερωτήσεις
Υτ, 1995, CUP		

Πίνακας 4: Φύλλο παρατήρησης 2

Φύλλο Παρατήρησης 2 (συμπληρώνεται από συνάδελφο εκπαιδευτικό)			
Τι κάνουν οι μαθητές (Δραστηριότητα)	Τι περιλαμβάνει η δραστηριότητα (Περιεχόμενο)	Ο σκοπός του δασκάλου	Σχόλια
Wajnryb,1992, CUP			

Πίνακας 5: Φύλλο απαντήσεων μαθητή

Φύλλο απαντήσεων μαθητή
(για την επανατροφοδότηση της διδασκαλίας)

Όνομα Τάξη.....

Συνολικά μαθαίνω ικανοποιητικά/ δεν γνωρίζω/ καθόλου ικανοποιητικά

Τα μαθήματα τα βρίσκω ενδιαφέροντα / λίγο ενδιαφέροντα/ βαρετά

Τι θα ήθελα να κάνω περισσότερο στο μάθημα (π.χ. για την γλωσσική διδασκαλία): λεξιλόγιο, γραμματική, ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση, ομαδική εργασία, ατομική εργασία κ.ά.

Τι θα ήθελα να κάνω λιγότερο (ασκήσεις γραμματικής, εργασία στο σπίτι, ακρόαση, ομιλία κ.α.)

Για να μάθω περισσότερα χρειάζομαι (.....)

Για να γίνει το μάθημα καλύτερο προτείνω (.....)

Γενικά έχω να παρατηρήσω και να προτείνω

Πίνακας 6: Εβδομαδιαίος πίνακας τεχνικής κριτικής ανάλυσης της διδακτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού

Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα με τη μεγαλύτερη ειλικρίνεια και εντιμότητα.		
Προβλήματα	Επιτυχίες	Συμπεράσματα

Πίνακας 7: Φύλλο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Φύλλο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού
1. Ποιο γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο παρουσίασα; 2. Τι παραδείγματα έδωσα; 3. Τα κύρια βήματα που ακολούθησα στην παρουσίασή μου ήταν: α) β) γ) δ) Σκέψου και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις: 1. Πώς εμπλούτισα την παρουσίαση που περιλαμβάνεται στο διδακτικό βιβλίο; 2. Με ποιο τρόπο αυτό που προσέθεσα έκανε καλύτερη την παρουσίαση; 3. Σε ποιο βαθμό ενέπλεξα όλη την τάξη στην παρουσίαση; 4. Πόσοι μαθητές μίλησαν ; 5. Στο τέλος του μαθήματος μπορούσαν οι περισσότεροι μαθητές • Να κατανοήσουν προτάσεις με το συγκεκριμένο γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο; • Να το επαναλάβουν σωστά; • Να το γράψουν σωστά; • Να το χρησιμοποιήσουν σωστά; 6. Πώς έλεγξα ότι οι μαθητές μου το κατανόησαν; 7. Υπήρξαν μαθητές που δεν το κατάλαβαν; 8. Τι έκανα για να τους βοηθήσω; Doff 1997, CUP

Στην αναζήτησή του για νέες θεωρητικές παραδοχές, που θα τον οδηγήσουν σε διαφορετικές διδακτικές επιλογές με διαφορετικές επιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός θα έχει αρωγό τον Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος καλείται να συμβάλλει στην επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη του εποπτευόμενου εκπαιδευτικού. Σε μια κοινή πορεία ο Σχολικός Σύμβουλος και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλέκονται σε μια πολύμορφη, συντελούμενη σε πολλά επίπεδα διαδικασία δράσης, παρατήρησης και ελέγχου, επανατροφοδότησης και διαμόρφωσης νέας δράσης, δηλαδή αλλαγής της πράξης. (Williams & Burden, 1997). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κάτι τέτοιο θα είναι εφικτό μόνον με την αύξηση του αριθμού των Σχολικών Συμβούλων, ο οποίος σήμερα είναι ανεπαρκέστατος, και τον επαναπροσδιορισμό και την αναβάθμιση του ρόλου τους.

Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ταυτόχρονα και ως ερευνητής αλλά και το υποκείμενο της έρευνας. γεγονός το οποίο καθιστά αναγκαία μεταξύ άλλων, από πλευράς Σχολικού Συμβούλου, και την παροχή των απαραίτητων για την διεξαγωγή της έρευνας γνώσεων και δεξιοτήτων. Κατά τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να εντοπίζει μόνος του τα προβλήματα και να βρísκει ο ίδιος τις αιτίες και τις λύσεις των προβλημάτων. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα είναι απόλυτα αναγκάσιος ο έλεγχος επί του εκπαιδευτικού με την μορφή της εξωτερικής αξιολόγησης και με την έννοια της βελτιωτικής των εκπαιδευτικών καταστάσεων λειτουργίας της. Προϋποθέτει όμως αυξημένες επιστημονικές ευθύνες και γνώσεις που συνεπάγεται η επιστημονική και επαγγελματική του οριοθετημένη αυτονομία σε πλαίσια που έχουν διατυπωθεί συλλογικά.

Προκύπτουν όμως εύλογα τα ακόλουθα ερωτήματα, τα οποία θα πρέπει να απαντήσει η επιστημονική έρευνα:

- Αν και σε ποιο βαθμό έχει προετοιμάσει η Πολιτεία τον εκπαιδευτικό, για να αναλάβει αυτόν τον διευρυμένο του ρόλο στο πλαίσιο του οποίου καλείται να μεταμορφωθεί από απλό «μεταπράτη» (βλ. Ματσαγγούρα 1993) της γνώσης μέσα σε ένα κλειστό σχολικό σύστημα σε επιστήμονα εκπαιδευτικό ή διανοούμενο εκπαιδευτικό που προβληματίζεται σοβαρά για την διδακτική του πράξη, αναλαμβάνει τις ευθύνες του απέναντι στο κοινωνικό αίτημα για την εκτίμηση της απόδοσης του σχολικού συστήματος και συμμετέχει στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- Αν και σε ποιο βαθμό πιστεύει ο εκπαιδευτικός ότι επιθυμεί και ότι είναι ικανός να αναλάβει αυτόν τον διευρυμένο του ρόλο, αν ληφθεί

υπόψη η διαπίστωση ερευνητών και φιλοσόφων της εκπαίδευσης, όπως οι Παπανούτσος: 1973, Rajares: 1992, Weinstein: 1989, Nespor: 1987, ότι δεν αλλάζει κανείς εύκολα τις πεποισθήσεις του και δεν αμφισβητεί εύκολα όσα θεωρούνται καθιερωμένα παρά μόνον μέσα από την οδυνηρή διαδικασία της αμφισβήτησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Δημητρώπουλος Γ. (1983) *Η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Πουρνάρα
- Δημητρώπουλος, Ε. (c1991) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος πρώτο. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρώπουλος, Γ. (1999) *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος δεύτερο. Η αξιολόγηση του μαθητή: θεωρία-πραξη-προβλήματα*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Δημητρώπουλος, Ε. (1999) *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης: οδηγός του αξιολογητή*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981/1990) *Η Αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματαργούρας, Η. Γ. (1993) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Α'. Αθήνα.
- Ματαργούρας, Η.Γ. (1994) *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (1986/1991) *Η διδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριαζίδι.
- Ξωχέλλης, Π. (1989) *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριαζίδι.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1973) *Γνωσιολογία*. Αθήνα: εκδ. Ίταρος.

Ξενόγλωσση

- Boud, D., D. Keogh and D. Walker (Eds.) (1985) *Reflection: training experience into learning*. London: Kogan Page.
- Bowers, R. (1987) «Developing perceptions of the classroom». In R. Bowers (ed.), *Language Teacher Education: An Integrated Programme for ELT Teacher Training*. ELT Documents. Oxford: Pergamon Press/ Modern English Publications.
- Cogan, M. L. (1973) *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Copeland, W. D. (1982) «Student teachers' preference for supervisory approach. *Journal of Teacher Education*», 33, 2, 32-6.
- Deligianni, A. N. (2000) «Thinking Skills and Strategies through English Language Tasks». *Bridges Quarterly*, 2, 2-6.
- Dewey, J. (1910) *How We Think*. Boston: Heath.
- Doff, A. (1997) *Teach English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1975) «Metacognitive Aspects of Problem Solving». In L.B.Resnick (Ed.) *The*

- Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1981) «*Cognitive Monitoring*». In W.P.Dickson (Ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.
- Freeman, D. (1982) «*Observing teachers: three approaches to in-service training and development*» *TESOL Quarterly*, 16, 1, 21-28.
- Gebhard, J. C. (1984) «*Models of supervision choices*» *TESOL Quarterly*, 18, 3, 501-14.
- Kemmis, S. (1985) «*Action Research and the Politics of Reflection*» In D. Boud, D. Keogh and D. Walker (Eds.) *Reflection: turning experience into learning*, 130-64. London: Kogan Page.
- Neave, G. (1985) «*Accountability*» In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, v.I, Oxford: Pergamon Press.
- Nespor, J. (1987) «*The role of beliefs in the practice of teaching*» *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-28.
- Pajares, M. (1992) «*Teachers' beliefs and education research: clearing up a messy construct*», *Review of Educational Research*, Vol. 62, No 3, 307-332.
- Pearlberg, A. and Theodor, E. (1975) «*Patterns and styles in the supervision of teachers*» *British Journal of Teacher Education*, 1, 203-11.
- Retallick, H. (1986) «*Clinical Supervision: technical collaborative and critical approaches*» In W. J. Smyth (ed.), *Learning about Teaching through Clinical Supervision*. London: Croom Helm.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sergiovanni, T. J. and Starratt, R. J. (1983) *Supervision: Human Perspectives (2nd ed.)*. New York: McGraw - Hill.
- Smyth, W. J. (1986) «*Towards a collaborative, reflective and critical mode of clinical supervision*». In W. J. Smyth (ed.) *Learning about Teaching through Clinical Supervision*. London: Croom Helm.
- Ur, V. (1991) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (1992) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press
- Weinstein, C. S. (1989) «*Teacher education students' perceptions of teaching*» *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Williams, M. and Burden, R. L. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.