

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ; ΝΑΙ!

**Συνιστώσες και προεκτάσεις τής αξιολόγησης: Διάλογος,
αρχική αξιολόγηση, αναδόμηση, ποιότητα**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Η έννοια της αξιολόγησης	4
2. Εκπαιδευτική αξιολόγηση.....	5
3. Διάλογος και αξιολόγηση	8
4. Ο ρόλος της διάγνωσης στη διαδικασία αξιολόγησης.....	11
5. Ο προσδιορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης και ο αντίλογος στις μονοσήμαντες αξιολογήσεις	13
6. Συνιστώσες και προεκτάσεις τού επιλεκτικού τρόπου προσέγγισης της αξιολόγησης.....	14
7. Η έννοια της ποιότητας και της αξιολόγησής της ποιότητας στην εκπαίδευση.....	19
8. Παράμετροι τής έρευνας για την αξιολόγηση τής ποιότητας.....	23
9. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μέτρηση τής ποιότητας	26
10. Μεθοδολογικά ζητήματα για τη μέτρηση τής ποιότητας και τομείς ερευνητικού πεδίου	28
11. Η αναδόμηση τού παραδοσιακού σχολείου ως βασική προϋπόθεση αναβάθμισης της ποιότητας τής Εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες	30
12. Συμπέρασμα	34

Σύμφωνα με τις επίσημες προεξαγγελίες δεν είμαστε μακριά από την έναρξη εφαρμογής των διατάξεων τού νόμου..... περί αξιολόγησης Όμως, παρόλο ότι η εφαρμογή τους δεν έχει αρχίσει, έχουν ήδη εξαχθεί τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη διαδικασία εφαρμογής τής αξιολόγησης, αφού καλά κρατούν η εκ των έσω και εκ των έξω αμφισβήτηση τής καλής ποιότητας τού προς αξιολόγηση πεδίου και η "παραπληροφόρηση", με τη χρησιμοποίηση τής εικονικής πραγματικότητας ή τη μεγιστοποίηση τού αρνητικού και την ελαχιστοποίηση τού θετικού. Η όλη αυτή πρακτική και τακτική -η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρόβλεψη βεβαίων αποτελεσμάτων μιας ερευνητικής υπόθεσης που δεν έχει ακόμη επαληθευτεί ή ως προεξαγγελτική έκδοση αρνητικών αποτελεσμάτων μιας «αφανούς-κρυφής» αξιολόγησης- έχει ως αποτέλεσμα να επιτείνονται και να εδραιώνονται οι αρνητικές εντυπώσεις τής κοινωνίας για την εικόνα τού Δημόσιου Πανεπιστημίου. Έτσι, δημιουργείται και η συμπερασματική αντίληψη ότι το Δημόσιο Πανεπιστήμιο θα πρέπει ... να βάλλει τα δυνατά του, αν δεν θέλει να υποστεί τις συνέπειες τού ανταγωνισμού από την «υψηλή ποιότητα» τού Ιδιωτικού μη Κερδοσκοπικού Πανεπιστημίου (Ι.ΜΗ.ΚΕ.ΠΑ.), το οποίο –σύμφωνα με τα αποτελέσματα τής αξιολόγησης που ... θα πραγματοποιηθεί– αποτελεί τη θεραπεία τής νοσούσης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και για το οποίο το μόνο βέβαιο, επί τού παρόντος, είναι ότι θα καταβάλλονται δίδακτρα και θα απονέμονται τίτλοι ισότιμοι και αντίστοιχοι προς αυτούς που απονέμονται από τα Δημόσια Πανεπιστήμια. Βέβαια, οι προσωπικές αυτές εκτιμήσεις δεν θα ίσχυαν εάν οι επιχειρούμενες κάθε φορά μεταρρυθμίσεις –πάντοτε όχι μόνο τώρα– δεν στηρίζονταν στις ατομικές-υποκειμενικές εκτιμήσεις ορισμένων με «ειδική ταυτότητα» αλλά σε μεθόδους αποδεκτές όπως είναι η επιστημονική έρευνα, η τήρηση κανόνων κ.ά.

Έπειτα απ' αυτά η παράθεση ορισμένων σκέψεων, εκ μέρους τού γράφοντος, όπως αυτές που διατυπώνονται στη συνέχεια περί αξιολόγησης, διαλόγου και ποιοτικής αναβάθμισης τής εκπαίδευσης θα μπορούσε να διασκεδάσει ορισμένες, τουλάχιστον, από τις εσφαλμένες ή μη πλήρεις περί των ζητημάτων αυτών αντιλήψεις, ενώ παράλληλα θα διευκόλυνε τον διαρκή διάλογο των παραγόντων τής αγωγής, τόσο μεταξύ τους όσο και με την κοινωνία. Βασική αρχή των σκέψεων αυτών –οι οποίες, σημειωτέον, προέρχονται από μέλη Δ.Ε.Π. έχει εξαντλήσει τις ενδεχόμενες δυνατές ακαδημαϊκές και διοικητικές προσωπικές επιδιώξεις-αποτελεί η πεποίθηση ότι οι αρμόδιοι παράγοντες και συντελεστές τής αγωγής και τού εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να εξηγήσουν στην κοινωνία, κατά τρόπο ειλικρινή, σαφή και πλήρη, τα εξής: **Πρώτον**, ποια είναι η έννοια και ποιος ο σκοπός τής Παιδείας, τής εκπαίδευσης, τής κατάρτισης, τού διαλόγου, τής αξιολόγησης, τής ποιότητας και τού κοινωνικού κράτους, δηλαδή πως ερμηνεύουν και θέλουν να εφαρμόζεται καθένας από τους όρους αυτούς, και, **δεύτερον**, σε ό,τι αφορά στις απόψεις τής κατά περίπτωση άλλης πλευράς, τι ακριβώς είναι αυτό που αρνούνται ή αμφισβητούν, με τι συμφωνούν ολικώς ή μερικώς, τι μπορεί να προσαρμοστεί ή να συμπληρωθεί, τι αντιπροτείνουν. Διότι, η ακολουθούμενη σήμερα γενικότερη τακτική στο πλαίσιο τού διαλόγου δεν αποβλέπει στην αναζήτηση λύσεων -με τη διατύπωση προτάσεων και εναλλακτικών λύσεων εκ μέρους όλων των πλευρών που μετέχουν στον διάλογο- αλλά με την εκ προοιμίου απόρριψη εκ μέρους κάθε πλευράς των απόψεων όλων των άλλων πλευρών. Εάν, λοιπόν, η κοινωνία κατανοήσει το τι ακριβώς προτείνει κάθε πλευρά, τον τρόπο εφαρμογής των προτάσεων της καθώς και τα οφέλη που θα προκύπτουν από την εφαρμογή τους –όπως υποστηρίζει η πλευρά που τις καταθέτει– ή αντίθετα οι προκαλούμενες ζημιές, όπως υποστηρίζει η πλευρά που τις απορρίπτει, τότε πολλές αντιλήψεις μπορεί

να αλλάξουν για πολλά ζητήματα όλων των βαθμίδων τής εκπαίδευσης. Με την προοπτική αυτή, λοιπόν, καταθέτω τις παρακάτω σκέψεις.

Α΄ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Εάν δεχτούμε ότι οι προγραμματισμένες ανθρώπινες ενέργειες χαρακτηρίζονται από τρεις παράγοντες: (α) τη λογική οργάνωση και τον προγραμματισμό, (β) την εκτέλεση τού προγράμματος και (γ) την **αξιολόγηση** τού αποτελέσματος, η οποία δρα ανατροφοδοτικά καθορίζοντας τη συνέχιση, την τροποποίηση ή τη διακοπή τού αρχικού προγράμματος, τότε θα πρέπει να δεχτούμε ότι ο όρος αξιολόγηση - ανεξάρτητα από τον χώρο εφαρμογής του- προσλαμβάνει κάθε φορά συγκεκριμένο περιεχόμενο και έχει διαφορετικό στόχο. Οπότε, με τον όρο αξιολόγηση εννοούμε, γενικά, την **απόδοση** μιας ορισμένης **αξίας** σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, έργο ή κατάσταση επί τη βάση συγκεκριμένων, σαφών και καθορισμένων **κριτηρίων** και **μεθόδων εκτίμησης**, έχοντας προηγουμένως **προσδιορίσει** επακριβώς, αφενός μεν, τον **γενικό σκοπό** και, αφετέρου, τους **ειδικούς στόχους** που επιδιώκουμε με την εφαρμογή της. Κατ' άλλους, ως αξιολόγηση ορίζεται η έκφραση τού αποτελέσματος τής σύγκρισης των **μετρήσεων** των χαρακτηριστικών προσώπων ή αντικειμένων μεταξύ τους ή προς ένα καθορισμένο **πρότυπο** ή **υπόδειγμα**. Επίσης, σύμφωνα με άλλη θεώρηση, η αξιολόγηση είναι η **λογική αξιοποίηση** τής συλλογής και τής κατάταξης των δεδομένων των μετρήσεων για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένου σκοπού. Επομένως, η αξιολόγηση, στηρίζεται είτε σε αντικειμενικές αξίες και μετρήσεις είτε στα εκάστοτε υποκειμενικά

κριτήρια περί τής αξίας τού αξιολογούμενου στοιχείου, οπότε μόνο τυπικά πραγματοποιεί το ίδιο έργο και στις δύο περιπτώσεις. Διότι μόνο οι μετρήσεις με ποσοτικά κριτήρια μπορούν να αποδώσουν την εικόνα μιας ακριβούς αποτίμησης- ενώ οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί, οι οποίοι προέρχονται από περιγραφικές εκτιμήσεις, δεν συνιστούν επακριβείς προσδιορισμούς.

Οι όροι αξιολόγηση και μέτρηση (ή εκτίμηση) δεν είναι ταυτόσημοι, αν και αλληλοεξαρτώμενοι, και, εν πάση περιπτώσει, η μέτρηση προηγείται τής αξιολόγησης, στην οποία διακρίνονται τρία είδη: (i) *αρχική ή διαγνωστική*, (αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση τής ενδιάμεσης αλλά και τής τελικής αξιολόγησης), (ii) *διαμορφωτική-σταδιακή*, (εφαρμόζεται κατά την πορεία πραγματοποίησης μιας εργασίας / ενός έργου και αποσκοπεί στη σταδιακή συλλογή πληροφοριών, θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωση τής στρατηγικής που χρησιμοποιήθηκε) και (iii) *τελική ή συνολική ή αθροιστική*, (αξιολογεί το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας ή προσπάθειας).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ειδικότερα με τον όρο *σχολική ή εκπαιδευτική αξιολόγηση* αναφερόμεθα σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης **όλων των συντελεστών τού εκπαιδευτικού συστήματος** (ευρεία έννοια) και ελέγχου τής προόδου των μαθητών (ειδικότερη ή στενή έννοια). Έτσι, σήμερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, θεωρητικά τουλάχιστον, θα πρέπει να εντάσσεται στην έννοια τής «αξιολόγησης τής πραγμάτωσης» των σχολικών δραστηριοτήτων και τής μάθησης, η οποία εκλαμβάνεται ως βασικό τμήμα και συνέχεια τής μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση τής μαθησιακής διαδικασίας δεν αφορά μόνο στον μαθητή αλλά και στον δάσκαλο, στα μέσα, τις μεθόδους και τους όρους

και τις προϋποθέσεις εφαρμογής της. Επομένως, η εκπαιδευτική αξιολόγηση με την ευρεία έννοια, δηλαδή η «αξιολόγηση τής πραγμάτωσης» των εκπαιδευτικών στόχων, θα πρέπει: (α) Να αποβλέπει στην επίτευξη έγκυρης, αξιόπιστης, αντικειμενικής και αδιάβλητης αποτίμησης των γνώσεων, τής κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών, ώστε να συμβάλει στην αυτογνωσία αλλά και στην αντικειμενική πληροφόρησή τους σχετικά με το επίπεδο μάθησης και τις ικανότητές τους. (β) Να αποτελεί μέτρο προσδιορισμού τής αποτελεσματικότητας τού έργου τού εκπαιδευτικού, των μορφωτικών μέσων και αγαθών, τού εκπαιδευτικού συστήματος και τής εκπαιδευτικής πολιτικής. (γ) Να έχει προ οφθαλμών τους εκπαιδευτικούς στόχους και τις κοινωνικές αντιλήψεις, προσδοκίες και απαιτήσεις, οι οποίες, άμεσα ή έμμεσα, αποτελούν παράγωγο τής εκπαιδευτική διαδικασίας. (δ) Να ανατροφοδοτεί το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο τη συνεχή βελτίωση ή τροποποίησή του. (ε) Να υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. (ς) Να αποβλέπει όχι μόνο στην εκμάθηση τού περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων) αλλά και στην επίτευξη και άλλων στόχων -όπως η ανάπτυξη όλων των πτυχών τής προσωπικότητας και η κοινωνική ένταξη τού νέου ανθρώπου-, οι οποίοι ναι μεν καταγράφονται στις εισαγωγικές διατάξεις των σχετικών νομοθετημάτων, πλην όμως ουδέποτε επιδιώκονται. Βέβαια, και η **αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών αναγκών** (οποιασδήποτε αιτιολογίας) κάθε μαθητή, ως διαδικασία διάγνωσής τους, θα πρέπει να αποτελεί βασική προϋπόθεση άσκησης οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πρακτικής και πολιτικής.

Εάν, λοιπόν, η αξιολόγηση περιοριστεί σε ορισμένες από τις ενέργειες που προαναφέρθηκαν και δεν περιλάβει το σύνολο των παραγόντων που διαμορφώνουν και υπηρετούν τους παροντικούς και μελλοντικούς στόχους τής Παιδείας, καθώς και τα μέσα και τις μεθόδους

οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας της εκπαίδευσης (βλ. σχετικές μεταρρυθμίσεις όλων των εποχών και όλων των βαθμίδων), χάνει τον αντικειμενικό χαρακτήρα και την εγκυρότητά της και μεταβάλλεται σε μονόπλευρη διαδικασία με υποκειμενική-μεροληπτική προσέγγιση. Διότι, να μεν η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εξαρτάται από την τήρηση των συνήθως απαιτούμενων όρων εφαρμογής της, οι οποίοι πρέπει να υφίστανται σε κάθε αξιολογική διαδικασία, [αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, διακριτικότητα, πρακτικότητα και οικονομία], πλην όμως δεν μπορεί να θέτει μονόπλευρους στόχους, παραβλέποντας το γεγονός ότι το ίδιο νόμισμα έχει δύο όψεις.

Αυτά και άλλα πολλά -όπως τα νέα ερευνητικά συμπεράσματα για τις αξιολογικές μεθόδους που παρέχουν τη δυνατότητα μιας πιο δίκαιης, έγκυρης και αντικειμενικής κρίσης- περιλαμβάνονται μεταξύ των αντικειμένων τα οποία όχι μόνο διδάσκουμε στους φοιτητές των λεγομένων καθηγητικών σχολών, προκειμένου να αρχίσουν να προετοιμάζονται ως αυριανοί εκπαιδευτικοί λειτουργοί, αλλά και καταγράφουμε στα διδακτικά μας εγχειρίδια. Επομένως, αν κάποιος θα διανοείτο την απόρριψη της αξιολόγησης (με την ευρεία ή ολοκληρωμένη της έννοια), ασφαλώς αυτός δεν θα μπορούσε να είναι κάποιος που έχει πραγματική σχέση με την Παιδεία και την εκπαίδευση.

Όμως, επειδή ακούγονται τέτοιες φωνές, θα πρέπει να δούμε εάν οι φωνές αυτές απορρίπτουν πράγματι αυτά που προαναφέραμε ή εάν συμβαίνει κάτι άλλο. Διότι, εάν ισχύει η πρώτη υπόθεση, οι φωνές αυτές έρχονται να επιβεβαιώσουν το ..."δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις", οπότε δικαίως δέχονται τον επιστημονικό και κόσμιο έλεγχο και, ως μη όφειλε, ακόμη και αυτόν που εκφράζει "αγοραίες" ή γηπεδικές αποτιμήσεις όλων των επιπέδων και όλων των αποχρώσεων, όπως αυτές που με ξεχωριστό πάθος εξακοντίστηκαν στο πρόσφατο παρελθόν εκ μέρους ..."εκλεκτών" παραγόντων της αγωγής. Εάν όμως την

απορρίπτουν, χωρίς να απορρίπτουν και τα όσα περί αξιολόγησης προαναφέραμε, θα πρέπει να διερευνήσουμε τι ενδεχομένως θα μπορούσε να εννοούν οι φωνές αυτές, αφού οι ίδιες αποφεύγουν να ενημερώσουν, απλά και κατανοητά, αυτόν που τελικά θα πρέπει να ωφεληθεί από την αξιολόγηση, δηλαδή την κοινωνία των πολιτών.

Βέβαια, ο ρόλος αυτός προορίζεται για τον **δημόσιο** διάλογο. Όμως, και στην περίπτωση αυτή οι τακτικές που ακολουθούνται ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του οδηγούν σε αδιέξοδους δρόμους, με τις γνωστές συνέπειες, οπότε γεννάται ζήτημα υπενθύμισης τής έννοιας και των όρων τού διαλόγου γενικώς και σε συνάρτηση με την αξιολόγηση ειδικά.

3. ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Εξ όσων είμεθα σε θέση να γνωρίζουμε, η πλευρά που "φοβάται" την αξιολόγηση -όχι για υποκειμενικούς αλλά για αντικειμενικούς, όπως υποστηρίζει, λόγους- την απορρίπτει επικαλούμενη επιχειρήματα, τα οποία ξεκινούν από τη θεώρηση ότι η εννοιολόγηση τού όρου *αξιολόγηση* εκ μέρους τής πλευράς που την εφαρμόζει έχει, εκ προθέσεως ή χωρίς πρόθεση, υποκειμενικό-ατομικό-μεροληπτικό χαρακτήρα και φθάνουν στην εκτίμηση ότι κατ' ανάλογο τρόπο ερμηνεύεται και η έννοια ενός άλλου "παρεφθαρμένου - μεταλλαγμένου" όρου, τού *διαλόγου*. Και, πράγματι, η παρερμηνεία τής έννοιας τού διαλόγου εμποδίζει μια καλοπροαίρετη συζήτηση με στόχο τη συμπληρωματικότητα των απόψεων, όπου είναι δυνατόν, διότι προσβλέπει είτε στη μονομέρεια είτε στη διάσταση και τη διαφορά για κάθε αντικείμενο τού διαλόγου. Επομένως θα ήταν χρήσιμο να δούμε ορισμένες αρχές οι οποίες συνιστούν τις προϋποθέσεις και τη βάση ενός πραγματικού διαλόγου.

Τέτοιες αρχές, κατά την άποψή μας, είναι και οι εξής: (α) Ο επακριβής προσδιορισμός τού περιεχομένου των όρων, των αντικειμένων

και των στόχων ενός διαλόγου. Π.χ., εάν ένας από τους αποδεκτούς όρους ενός διαλόγου επρόκειτο να είναι, η εμπάθεια αορίστως, -θα ερμηνευόταν ως έντονη "αντιπάθεια (εναντίον κάποιων) η οποία εμποδίζει την αντικειμενική κριτική"-, είναι εύλογο να οδηγούσε στην, εκ προοιμίου, άρνηση όλων των προσκαλούμενων για συμμετοχή σ' αυτό τον διάλογο. Εάν όμως διευκρινιζόταν ότι η εμπάθεια αφορά, στον ενθουσιασμό ή το πάθος με τα οποία, ενδεχομένως, θα υποστήριζε κάποιος τις θέσεις και τις απόψεις του, τότε τα πράγματα θα ήσαν διαφορετικά. (β) Αποτελεί υποχρέωση όλων των πλευρών η αποδοχή όλων των λογικών απόψεων, έστω και αν κάποια/ες από αυτές εκφράζουν τη μειοψηφία, και όχι η αποδοχή όλων των απόψεων τής πλευράς που πλειοψηφεί, ανεξάρτητα από το αν αυτές εκφράζουν ακόμη και αμφισβητούμενες ή μη λογικές θέσεις. Π.χ., ας υποθέσουμε ότι καλούνται οι πολίτες να ψηφίσουν μια πρόταση για δωρεάν παροχή καυσίμων εκ μέρους των πρατηρίων βενζίνης στα αστικά και υπεραστικά λεωφορεία, με αντίστοιχη μείωση τής τιμής των εισιτηρίων. Στην περίπτωση αυτή η πλειοψηφία που δημιουργείται υπέρ μιας μη λογικής πρότασης, έρχεται σε αντιπαράθεση με την αντίθετη αλλά ορθή θέση μειοψηφίας, η οποία μάλιστα καλείται να συμμορφωθεί με την απόφαση τής πλειοψηφίας, δηλαδή να αναλάβει βάρη που δεν της ανήκουν. Τι, λοιπόν τελικά, θα πρέπει να κάνει η μειοψηφία; Να "υποταχθεί", αν και έχει δίκιο, στην επιθυμία τής πλειοψηφίας; (γ) Η θεώρηση αυτή δεν καταργεί τη βασική αρχή τής με τον περιορισμό που αναφέραμε. Η πλήρης και αναλυτική περιγραφή ενός προτεινόμενου νέου μέτρου -και όχι η επιγραμματική διατύπωση γενικών αρχών ή πλαισίων- καθώς και η εν συνεχεία διατύπωση των απόψεων των επαϊόντων και των κοινωνικών εταίρων, αποτελεί προϋπόθεση διεξαγωγής τού προαπαιτούμενου δημόσιου διαλόγου για την ενημέρωση τής κοινωνίας εν όψει διενέργειας σχετικών δημοψηφισμάτων. Προκειμένου, λοιπόν, περί ζητημάτων που

αποτελούν πρωτοεμφανιζόμενες θέσεις για την Παιδεία, θα πρέπει, κατ' αρχάς, να γνωστοποιηθεί κατά πόσον και με την εφαρμογή των νέων ρυθμίσεων θα εξακολουθούν να ισχύουν οι γνωστές θεωρητικές αντιλήψεις περί Παιδείας (= ισότιμη και αναλογική παροχή γνώσεων, καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητας, ανεμπόδιστη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι κ.λπ.) ή να εξηγηθεί ο τυχόν "νέος" σκοπός και προσανατολισμός της. Στη δεύτερη περίπτωση θα πρέπει να γίνει φανερό η τακτική επιδίωξής του, να επακολουθήσει διάλογος μεταξύ των ειδικών και των αρμοδίων - ώστε να διατυπωθούν οι σύμφωνες, οι διαφορετικές και οι συμπληρωματικές απόψεις- και στη συνέχεια να κληθεί η κοινωνία με τη στάση της ή την ψήφο της να συμβάλλει στην εφαρμογή τού σχετικού προγράμματος. (δ) Η **διαγνωστική αξιολόγηση** αποτελεί τη βάση έναρξης οποιουδήποτε διαλόγου για την οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, οπότε ο σχετικός διάλογος ξεκινάει ως εξής: Οι έρευνες που διεξήχθησαν από την ερευνητική ομάδα "Χ" ή τον ερευνητικό φορέα "Ψ" με την τάδε μεθοδολογία, τα εξής μέσα κ.λπ. έδειξαν ότι...και κατά συνέπεια θα πρέπει να δοκιμαστούν ή, στη χειρότερη των περιπτώσεων, να εφαρμοστούν τα εξής:....

Αντιστρόφως δεν συνιστούν βάση, αφετηρία ή αφορμή διαλόγου, κατά την άποψή μας πάντοτε, τα εξής: (α) Η χρησιμοποίηση τακτικών-πρακτικών που χρησιμοποιούνται κατά τη διεξαγωγή ποδοσφαιρικών και άλλων αγώνων προς επίτευξη τής νίκης. (β) οι υποτιμητικές και απαξιωτικές εκφράσεις για πρόσωπα που εκφράζουν θεσμούς και, αντίστροφα, οι ανάρμοστες εκφράσεις εκ μέρους ορισμένων «αρμοδίων» κατά των εχόντων αντίθετη γνώμη. (γ) Οι «αυτοδύναμες» υποτιμητικές συγκρίσεις ή κατηγοριοποιήσεις [...*εγώ έχω τόσους φοιτητές ενώ αυτός έχει τόσους...* (υποπολλαπλάσιους σε αριθμό)... *Αυτός είναι ... κ.ά. παρόμοια*], οι οποίες μάλιστα γεννούν ερωτήματα για τον τρόπο

αυτοαναγόρευσης αυτών που τις διατυπώνουν ως προσώπων άλλου (ανωτέρου;) επιπέδου, τα οποία και εκφράζουν τη δικαιοκρισία. (δ) Η εισαγωγική ή προλογική αιτιολόγηση-θεμελίωση προτάσεων με επιχειρήματα, όπως: *καθημερινώς διαπιστώνουμε ότι ... και επομένως δεν μπορεί να συνεχιστεί άλλο αυτή η κατάσταση.* (ε) Η προσπάθεια επιβολής τής γνώμης αυτού που σε κάθε διάλογο φωνάζει περισσότερο ή αυτού που έχει στη διάθεσή του όλα τα μέσα για να διατυπώνει τις απόψεις του καθημερινώς γεγονός το οποίο οδηγεί στην πρώτη περίπτωση σε όξυνση και σε γενικότερη αμφισβήτηση τού ομιλούντος στη δεύτερη. (ς) Η θεμελίωση απόψεων και θέσεων με αφοριστικές διατυπώσεις, όπως: *...δεν μετέχω στον διάλογο... δεν συζητώ τίποτε... είτε το θέλουν είτε δεν το θέλουν θα εφαρμοστεί... όχι δεν θα περάσει το δικό σου και άλλα παρόμοια.* (ζ) Όταν «πετσοκόβονται» το προϊόν-τα συμπεράσματα ενός διαλόγου, ενέργεια η οποία μπορεί να υποδηλώνει τον προσχηματικό χαρακτήρα του.

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Θέλω να πιστεύω ότι, εάν γινόταν μια ψηφοφορία (όχι συλλογή υπογραφών) μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων -μετά την πραγματοποίηση ενός διαλόγου επί αρχών και προϋποθέσεων όπως αυτές που προαναφέραμε- θα ήσαν λίγοι, τελικά, αυτοί που είναι αντίθετοι απέναντι στη *διαγνωστική, διαμορφωτική και συνολική αξιολόγηση* των ίδιων, τού εκπαιδευτικού συστήματος, τής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, τής εκπαιδευτικής πολιτικής κ.λπ. και θα γίνονταν ακόμη λιγότεροι εάν δίνονταν εξηγήσεις από όλες τις πλευρές, όχι δικαιολογητικές αλλά αιτιολογικές, όχι υποθετικές αλλά αποδεικτικές, όχι επιγραμματικές αλλά περιγραφικές, για τους προβλεπόμενους στόχους και τη διαδικασία εφαρμογής της.

Η διάγνωση, γενικά, ως προϋπόθεση αντιμετώπισης διαφόρων προβλημάτων, αποτελεί μία σύνθετη και ευρύτερη (συγχρονικά και διαχρονικά) ερευνητική διαδικασία, έχοντας δικά της χαρακτηριστικά και στόχους, έστω και αν μπορεί να αποτελεί μέρος τής διαδικασίας συνολικής αξιολόγησης. Δηλαδή δεν μπορούμε να αξιολογούμε, αυτοτελώς και σε μια συγκεκριμένη στιγμή, μια στάση ή συμπεριφορά χωρίς να υπάρξει μια διαχρονική διερεύνηση και αντιμετώπιση τού φαινομένου. Π.χ., δεν μπορούμε να αναζητούμε τα αίτια μιας γενικής και ειδικής στάσης και δράσης των εφήβων και των νέων στο και 5' αλλά ούτε και στο παρά 5'. Διότι, εάν για ορισμένα φαινόμενα καταδικάζουμε ή καταγγέλλουμε αποκλειστικά και ανεπιφύλακτα τη σημερινή στάση και δράση νέων ανθρώπων, αυτό σημαίνει ότι έχουμε αποδεχτεί ως ορθή τη χθεσινή στάση και δράση των ενηλίκων, οι οποίοι συνέβαλαν στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών τής προσωπικότητάς τους. Επομένως, η διάγνωση στον χώρο τής εκπαίδευσης: (i) Αποβλέπει ή πρέπει να αποβλέπει στον εντοπισμό και την αρχική αναγνώριση ενός προβλήματος, στην ολοκληρωμένη εκτίμηση των εκπαιδευτικών αναγκών, στον σχεδιασμό και τη χάραξη τής κατάλληλης πολιτικής, στην κατάρτιση τού απαραίτητου εκπαιδευτικού προσωπικού, στην πρόβλεψη των αναγκαίων υποστηρικτικών προγραμμάτων, και κατά συνέπεια, (ii) δεν αποτελεί αυτοσκοπό και δεν στοχεύει αποκλειστικά στη «θετική κατηγοριοποίηση» ή στην «αρνητική ετικετοποίηση» και τον αποκλεισμό, αλλά, αντιθέτως, στοχεύει στη συστηματική παρατήρηση διαφορών είτε ενδοατομικών (προσώπων ή φορέων) είτε διατομικών (μεταξύ προσώπων ή φορέων). (iii) Δίνει έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση των ειδικών (μη γενικών) κατά περίπτωση αναγκών και (vi) λαμβάνει υπόψη πολλούς παράγοντες κατά τη λήψη αποφάσεων. Με άλλα λόγια, η έγκαιρη διάγνωση αποβλέπει στην εξελικτική πορεία για την ανάπτυξη όλων των πτυχών τής προσωπικότητας τού μαθητή καθώς

και στην εξέλιξη και βελτίωση των φορέων και των παραγόντων σχεδιασμού και παροχής τής εκπαίδευσης ή τής κατάρτισης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διάγνωση -στην ολοκληρωμένη μορφή της- δεν παρέχει στοιχεία μόνο για την παροντική κατάσταση τού μαθητή, τού εκπαιδευτικού συστήματος, τής εκπαιδευτικής πολιτικής κ.λπ., αλλά προβαίνει και σε πρόγνωση τής μελλοντικής τους πορείας.

5. Ο ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΤΙΛΟΓΟΣ ΣΤΙΣ ΜΟΝΟΣΗΜΑΝΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ

Όπως αναφέραμε στην αρχή η εφαρμογή τής αξιολόγησης προϋποθέτει την ύπαρξη και χρησιμοποίηση **κριτηρίων**, δηλαδή μέσων ή **μέτρων** αξιολόγησης, βάσει των οποίων πραγματοποιείται μια μέτρηση. Υπ' αυτή την έννοια, το μέσο ή το μέτρο αξιολόγησης, το οποίο μπορεί να αφορά σε ποσοτικά ή/και ποιοτικά δεδομένα για αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα κ.λπ. συνίσταται σε: (i) ένα αντικειμενικό πρότυπο, σταθερό ή τροποποιούμενο-εξελισσόμενο, (ii) ένα υποκειμενικά θεωρούμενο ως πρότυπο και (iii) ένα οποιοδήποτε πρόσωπο ή στοιχείο όμοιο ή και ανόμοιο με τα υπό σύγκριση χαρακτηριστικά. Κατά συνέπεια, δεν μπορούν με τα ίδια μέτρα και σταθμά να κρίνονται τα πάντα πάντοτε, εξάγοντας -αντιστοίχως ή αναλόγως- ασφαλή συμπεράσματα.

Για να γίνουμε σαφέστεροι, ας δούμε ένα απλό παραδείγμα συγκρίσεων. Π.χ., μπορεί να συγκρίνουμε τον μέσο όρο των τετραγωνικών μέτρων μιας κατοικίας που αντιστοιχούν σε κάθε μέλος ενός νοικοκυριού αστικής περιοχής με τον αντίστοιχο μέσο όρο μιας περιαστικής ή αγροτικής περιοχής. Τέτοιου είδους ποσοτικές συγκρίσεις υπάρχουν πολλές και η αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται σε αυτές, δεν παρουσιάζει οποιοδήποτε πρόβλημα αποδοχής της, εφόσον βέβαια δεν

συνδέεται και με άλλες παραμέτρους. Όμως, υπάρχουν συγκρίσεις κατά τις οποίες, για διαφόρους λόγους τους οποίους θα δούμε στη συνέχεια, είμαστε υποχρεωμένοι να συνεκτιμούμε κάθε φορά και άλλους παράγοντες ή παραμέτρους (στόχοι, ποιότητα κ.ά.) των υπό σύγκριση δεδομένων. Εάν τα στοιχεία αυτά δεν είναι πράγματι συγκρίσιμα –ή εάν δεν έχουν προσαρμοστεί κατάλληλα ή εάν δεν εξεταστούν συνδυαστικά με άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία ή παραμέτρους– υπάρχει κίνδυνος να οδηγηθούμε σε λαθεμένα συμπεράσματα. Προκειμένου, λοιπόν, να προσδιορίσουμε τα κριτήρια συνεκτίμησης των παραμέτρων τού εκπαιδευτικού συστήματος είναι απαραίτητο να δούμε όχι μόνο με ποιους ακριβώς στόχους εξετάζουμε το εκπαιδευτικό σύστημα και την ποιότητά του αλλά και, κυρίως, ποια προβλήματα προκύπτουν αν θελήσουμε να ορίσουμε τα κριτήρια αξιολόγησης τής ποιότητάς του και μάλιστα μονομερώς.

6. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΠΙΛΕΚΤΙΚΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Έχοντας υπόψη τις γενικές αρχές περί αξιολόγησης τις οποίες προαναφέραμε και τις οποίες διδάσκουμε στους φοιτητές στο πλαίσιο τής ενημέρωσής τους για τον σκοπό, τα μέσα και τη διαδικασία αξιολόγησης θα συνιστούσε, αν μη τι άλλο, τουλάχιστον τραγική αντίφαση και διάσταση θεωρίας και πράξης, η εκ μέρους των πανεπιστημιακών δασκάλων άρνηση τής αξιολόγησης των πανεπιστημίων και των πανεπιστημιακών ή, για να ακριβολογούμε, τής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, αφενός, και των εκπαιδευτικών λειτουργών, αφετέρου. Όπως προανέφερα λοιπόν, πιστεύω ότι οι λόγοι τής μη αποδοχής τής αξιολόγησης, δεν αφορούν στη μη αποδοχή τής αναγκαιότητας τής αξιολόγησης αυτής καθεαυτής με το πραγματικό, δηλαδή το πλήρες,

εννοιολογικό περιεχόμενο τού όρου, αλλά στην εκτίμηση ότι οι πλευρές που εκπροσωπούν την Πολιτεία και τους πολιτικούς, από τη μία πλευρά, και ένα μέρος τής εκπαιδευτικής κοινότητας, από την άλλη, την ερμηνεύουν μονομερώς χρησιμοποιώντας διαφορετική αφετηρία, κατεύθυνση και στόχο κάθε μία εξ αυτών. Π.χ., κάποιιοι εκπαιδευτικοί επικαλούνται το επιχείρημα: *Γιατί έρχεσαι να αξιολογήσεις το έργο που καλούμαι να προσφέρω και να λάβεις μέτρα εις βάρος μου, χωρίς να εξετάζεις-αξιολογείς, πρώτα ή παράλληλα, τους όρους (προετοιμασία, αμοιβές, στάση τής οικογένειας και των ΜΜΕ, κ.λπ.), κάτω από τους οποίους λειτουργώ ή το γεγονός ότι η αξιολόγησή μου είναι αναπόσπαστο στοιχείο με την παρουσία μου στο Πανεπιστήμιο;* Και βέβαια, στην περίπτωση αρνητικής κρίσης θα μπορούσε να ακουστεί και το κλασσικό επιχείρημα: *Δεν φταίω εγώ, φταίνε οι προηγούμενοι (η προηγούμενη κυβέρνηση, ο προηγούμενος υπουργός, η προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, η προηγούμενη διοίκηση κ.ο.κ.).* Επομένως, εάν στην έννοια τού διαλόγου για την Παιδεία –όπως τον προσδιορίσαμε προηγουμένως– προστεθεί και η εννοιολόγηση των στόχων και των μέσων τής αξιολόγησης, τότε θα ξέρουν όλοι, δηλαδή και οι «εντός» και, κυρίως, οι «εκτός των τειχών» τι είναι αυτό που αποδέχεται, τι απορρίπτει και τι είναι αυτό που ούτε καν συζητά η αξιολογούμενη πλευρά. Αλλά, θα αντιτείνει κάποιος: πώς να υπάρξει τέτοιου είδους δυνατότητα, όταν άλλοι μεν αγωνιζόμαστε να διατηρήσουμε τα "κεκτημένα", καλώς ή κακώς κείμενα, και άλλοι να ανακτήσουμε τα "απωλεσθέντα" ή να "διεκδικήσουμε" τα "διαφυγόντα", ανεξάρτητα από το εάν εξακολουθούν να ισχύουν οι ίδιες προϋποθέσεις και να παραμένουν οι ίδιοι στόχοι, σε όλες τις περιπτώσεις. Η απάντηση στην ανησυχία αυτή θα μπορούσε να βρεθεί εάν γινόταν κατανοητό ότι το θέμα τής Παιδείας δεν είναι υπόθεση προσώπων ή παραγόντων που παροικούν στην εκάστοτε κομματική, πολιτική και εκπαιδευτική Ιερουσαλήμ, εμπορίου–αγοράς

κ.ά. «ενδιαφερομένων», αλλά τής κοινωνίας των ανθρώπων. Και όποιος, σκόπιμα ή απρόθετα, την παραπληροφορεί διαπράττει θανάσιμο σφάλμα. Π.χ., εάν στο πλαίσιο τής εννοίας τής ελεύθερης διακίνησης ιδεών, αγαθών και προσώπων η Παιδεία αρχίσει να λειτουργεί με όρους τής αγοράς (ως χρηματιστηριακό προϊόν), τότε αυτό θα σημαίνει κατάργηση τής δυνατότητας κατάκτησης τού μαθησιακού αγαθού από όλους.

Έπειτα απ' αυτά, καθίσταται σαφές ότι η οριοθέτηση, π.χ., τής σκοπιμότητας τής δωρεάν εκπαίδευσης ενός φοιτητή ή τής χρηματοδότησης ενός τμήματος σε συνάρτηση με την "παραγωγικότητά" του δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο με τη χρήση των κατάλληλων δεικτών τής αγοράς εργασίας και τής οικονομίας γενικότερα. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση και εκτίμηση και άλλων χαρακτηριστικών, όπως π.χ., η κοινωνική ωριμότητα, η διάκριση τής μόρφωσης -με προορισμό και την κοινωνία πολιτών- από την κατάρτιση -με μόνο στόχο την κινητικότητα τής αγοράς- κ.λπ. Διότι, σε κάθε περίπτωση η μόρφωση είναι ένα χαρακτηριστικό, το οποίο συνθέτουν διάφορες πτυχές τής προσωπικότητας ενός νέου ανθρώπου και διαφορετικές δραστηριότητές του και ως εκ τούτου δεν αρκούν κάποιοι ειδικοί ποσοτικοί δείκτες για τον προσδιορισμό τής χρησιμότητάς τής και μάλιστα σε συνάρτηση με τις βασικές επιταγές τής παραγωγής.

Βέβαια, εδώ προβάλλει και το ζήτημα τού ανταγωνισμού. Εάν ανταγωνισμός σημαίνει παραγωγή προϊόντων χαμηλού κόστους, αυτό δεν μπορεί κανείς να το εξαγγείλει για τη χώρα μας, εκτός και αν διαθέτει υπερκόσμιες δυνάμεις. Εάν όμως ανταγωνισμός σημαίνει να μην μας πάρουν τις θέσεις εργασίας οι Ευρωπαίοι τής Δυτικής Ευρώπης, τότε σίγουρα όχι μόνο δεν χρειάζεται εξισορρόπηση δυνάμεων, αλλά μπορεί να υπάρξει και μείωση. Διότι ποιος Ευρωπαίος Πολίτης θα έλθει εδώ να εργαστεί για να εισπράττει μικρότερο μισθό, και να πραγματοποιεί μεγαλύτερες δαπάνες σε σχέση με τα αντίστοιχα μεγέθη στη χώρα του;

Επίσης, ας υποθέσουμε ότι δεχόμαστε, κατ' αρχάς, ως κριτήριο αξιολόγησης τής εκπαίδευσης το κοινωνικοοικονομικό "θεώρημα" ότι δεν είναι δίκαιο να επιρρίπτεται στις τσέπες των πραγματικά φορολογουμένων -δηλαδή μόνο των μισθωτών- το κοινωνικό βάρος για την απόκτηση είτε ενός πτυχίου εκ μέρους ενός "αιωνίου" φοιτητή, το οποίο θα καταχωριστεί στη "λίστα αναμονής" ενός εργοδότη, είτε ενός πτυχίου εκ μέρους ενός άλλου φοιτητή, το οποίο θα αποτελέσει την αφετηρία μάταιων προσδοκιών για τη δημιουργία αυτοτελούς επαγγελματικής δραστηριότητας. Όμως, εάν δεχτούμε ως δίκαιη και ηθική την άποψη αυτή, εν ονόματι τής διαφύλαξης τού δημόσιου χρήματος, τι θα πρέπει να πούμε στη συνέχεια για τις πάσης φύσεως οφειλές (λόγω δανεισμού ή μη τήρησης νόμιμων υποχρεώσεων προς δημόσιους οργανισμούς) φυσικών και άλλων προσώπων, επιχειρήσεων και οργανισμών, οι οποίες χαρίζονται ή ελαχιστοποιούνται, όταν μάλιστα σ' αυτές περιλαμβάνονται παρακρατήσεις από αμοιβές εργαζομένων, η μη απόδοση των οποίων συνιστά κλοπή; Τι θα ισχυριστούμε -εν ονόματι τής δικαιοσύνης- εάν καταργούμε με διάφορα τερτίπια το ΑΣΕΠ; Τι θα πούμε εάν ορίζει ότι ένας πτυχιούχος που σπούδασε Παιδαγωγική στο εξωτερικό γίνεται φιλόλογος στην Ελλάδα μέσω ΔΟΑΤΑΠ, μετά από την εξέταση του σε έξι εξαμηνιαία μαθήματα σε σχετικό πανεπιστημιακό Τμήμα; Τι θα ανταπαντήσουμε στον προαναφερθέντα πτυχιούχο, στο επιχείρημά του ότι, εάν κατά την εποχή που θεωρήθηκε αποτυχών ίσχυε το καθεστώς τής εισαγωγής σε ένα ΑΕΙ, ακόμη και με τρεις (3) ή δύο (2) μονάδες, ή υπήρχαν Ι.ΜΗ.ΚΕ.ΠΑ. δεν θα αναγκαζόταν να "μεταναστεύσει" και να αδειάσει την τσέπη του πατέρα του; Ακόμη τι θα πούμε στους νέους εκείνους που, ενώ τους διδάσκουμε την ελευθερία και την απεξάρτηση, διαπιστώνουν ότι δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές εάν δεν είναι ενταγμένοι στη εκάστοτε ομάδα των «ημετέρων»;

Σκέφτομαι να γράψω ένα βιβλίο (μην ανησυχείτε, όχι τώρα που "πληρώνομαι" για να εργάζομαι 365 ημέρες τον χρόνο επί 15 κατά μέσον όρο ώρες την ημέρα, αλλά όταν θα αφυπηρετήσω), στο οποίο θα περιλάβω δεκάδες τέτοια επιχειρήματα. Όμως, μέχρι να το γράψω θα θέσω και εγώ ένα υποθετικό ερώτημα: -Γιατί ο νέος που δεν κατορθώνει να εισαχθεί σε ένα ΑΕΙ θα πρέπει να εγγραφεί σε ένα Ιδιωτικό Μη Κερδοσκοπικό Πανεπιστήμιο καταβάλλοντας δίδακτρα –ώστε να μην αναγκαστεί να μεταβεί στο εξωτερικό ή να προσφύγει σε Κέντρα Ελεύθερων Σπουδών (ΚΕΣΠ)–, και να μην μπορεί να εγγραφεί σε δημόσιο ΑΕΙ καταβάλλοντας σ' αυτό τα δίδακτρα; Άλλωστε μια τέτοια εκδοχή καλύπτει, αφενός μεν, την ανάγκη τής ισότιμης και «αντίστοιχης» εκπαίδευσης (με τα ίδια προγράμματα, τους ίδιους καθηγητές και τα ίδια δικαιώματα για όλους), τής μη κερδοσκοπικής παροχής τής και τής μη "αιμορραγίας" τού εθνικού εισοδήματος και, αφετέρου, την επιθυμία τής μη επιτάχυνσης εκ μέρους αυτών που δεν προτίθενται να αλλάξουν τον "βραδύ" βηματισμό τους με "κανονικά" βήματα. Βέβαια, η ένσταση που θα υποβληθεί εδώ, και δικαίως μάλιστα, θα υπενθυμίζει σε όλους μας ότι η δημόσια εκπαίδευση δεν μπορεί να λειτουργεί με "ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια" και ότι υπάρχει ήδη ανεπάρκεια χώρων. Η απάντηση τού γράφοντος περιλαμβάνεται στα παρακάτω ερωτήματα: α) Το καθεστώς τής καταβολής διδάκτρων σε δημόσιο Πανεπιστήμιο δεν συμβαίνει ήδη στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, και μάλιστα με περιορισμένα δικαιώματα των φοιτητών του; β) Η ανεύρεση χώρων δεν αποτελεί προϋπόθεση λειτουργίας και των ΙΜΗΚΕΠΑ; γ) Σε όλες τις προηγούμενες βαθμίδες δεν υπάρχει το καθεστώς τού δημόσιου και τού ιδιωτικού σχολείου με ενιαίους κανόνες λειτουργίας; Κατά συνέπεια, γιατί αυτό να μην ισχύει και για την ανώτατη βαθμίδα τής εκπαίδευσης υπό τους όρους και τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν;

Η πρόταση αυτή, η οποία έχει διατυπωθεί από τον γράφοντα, περίπου, στο πλαίσιο των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επικαιροποιείται σήμερα κάτω από τις νέες συνθήκες. Στο πλαίσιο αυτό και με δεδομένο ότι υπάρχουν δύο πλευρές με αντίθετες απόψεις θα πρότεινα να εξεταστεί μια άλλη εναλλακτική πρόταση, δηλαδή να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές που αποτυγχάνουν στις πανελλαδικές εξετάσεις (όχι λόγω μείωσης τού αριθμού των εισαγομένων σήμερα στα ΑΕΙ κατά τμήμα) να μπορούν να εγγράφονται με δίδακτρα όχι μόνο στα ιδιωτικά αλλά και στα δημόσια ΑΕΙ, και τότε ίσως θα αρχίσουν να φαίνονται πολλές αλήθειες οπότε και θα έχουμε μία πρώτη "εξωτερική" **ποιοτική** αξιολόγηση των ΑΕΙ. Έπειτα απ' αυτά, νομίζω ότι θα πρέπει να δούμε μερικές σκέψεις και για την έννοια της αξιολόγησης της ποιότητας, η οποία αποτελεί πλέον την καραμέλα ή το ευαγγέλιο των καιρών σε όλους τους τομείς.

Β΄: Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ

7. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένας προσδιοριστικός παράγοντας της ζωής ενός ανθρώπου, τόσο ως βασικής προϋπόθεσης διαμόρφωσης της εξελικτικής και αναπτυξιακής του πορείας όσο και ως διάρκειας χρόνου επιρροής του, είναι και η εκπαίδευση, είτε ως μαθησιακή διαδικασία είτε ως διαδικασία που αποβλέπει στην πλήρη ένταξή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι με θετικούς όρους και προϋποθέσεις. Επομένως, η ποιότητα της

εκπαίδευσης ενός προσώπου τελεί σε άμεση συνάρτηση με τη μελλοντική ποιότητα ζωής του και κατ' ακολουθίαν κάθε προσπάθεια για βελτίωση και ανανέωση: (i) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσω των και μεθόδων, τής εκπαίδευσης, (ii) των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, (iii) των υποδομών, (iv) τής οργάνωσης και διοίκησης τής εκπαίδευσης, (v) τής εκπαιδευτικής πολιτικής και, γενικότερα, τής Παιδείας, συναρτάται με την έννοια τής ποιοτικής αναβάθμισης όλης τής ζωής του.

Υποστηρίζεται ότι ο εννοιολογικός προσδιορισμός τού όρου ποιότητα στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται είτε από ασάφεια είτε από διαφορετικές έως αντίθετες προσεγγίσεις. Άλλες προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην ποιότητα εισροών και εκροών, άλλες στην ποιότητα των εσωτερικών διαδικασιών και άλλες στην ποιότητα τού εκάστοτε μικρο/μακροεκπαιδευτικού συστήματος. Όλες αυτές οι διαφορετικές θεωρήσεις θα μπορούσαν να αποδοθούν στο γεγονός ότι η έννοια τής ποιότητας είναι μια σύνθετη μεταβλητή και, ως εκ τούτου, δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να μετρηθεί με τη χρήση ενός μεμονωμένου δείκτη. Επίσης, η «ποιότητα» στο σχολικό περιβάλλον συνδέεται συχνά με την «αποτελεσματικότητα», γεγονός το οποίο επιτρέπει τον δανεισμό ή την επιλογή από μια σειρά θεωρητικών μοντέλων, που έχουν αναπτυχθεί κατά τη διερεύνηση τής μεταβλητής τής σχολικής αποτελεσματικότητας (βλ. για παράδειγμα τα σχετικά πορίσματα τού πειραματικού προγράμματος τού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός τού εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα»).

Γενικότερα, ο προσδιορισμός τής ποιότητας ενέχει, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, μεγάλο βαθμό αυθαιρεσίας και υποκειμενικότητας. Π.χ., σε ό,τι αφορά στην ποιότητα τού εκπαιδευτικού έργου, θεωρούμε, συνήθως, ως ποιότητα τα θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά, τα οποία

προσδιορίζουν τον τρόπο λειτουργίας τού εκπαιδευτικού είτε αυτοτελώς είτε σε σύγκριση με θεωρούμενα ως πρότυπα χαρακτηριστικά τού τρόπου εργασίας ενός άλλου εκπαιδευτικού-προτύπου ή με ένα δείκτη που εκφράζει μετρήσεις επί μέρους στοιχείων που προσδιορίζουν το έργο του. Όμως, ο προσδιορισμός αυτός και στις δύο περιπτώσεις στηρίζεται σε προσδοκίες βάσει εμπειριών, σε παροδικές επιδράσεις, αλλά και σε αδυναμία πολλές φορές αντικειμενικού προσδιορισμού των υποκειμενικά βιούμενων ή των επιθυμητών.

Επομένως, για να αποφύγουμε, όσο είναι δυνατόν, την αυθαιρεσία, κατά τον προσδιορισμό τής ποιότητας, είμεθα υποχρεωμένοι να αναζητήσουμε και να ορίσουμε κριτήρια τα οποία, αφενός μεν δεν θα αμφισβητούνται και αφετέρου θα περιγράφουν το ποιοτικό έλλειμμα όπως και στην περίπτωση των ποσοτικών κριτηρίων. Διότι οι επιμέρους παράγοντες που προσδιορίζουν την ποιότητα των χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου, έργου, ατόμου, διαδικασίας κ.ά. λειτουργούν μέσα από μία δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Η απομόνωση και η αυτοτελής εξέταση τής ποιότητας οποιουδήποτε παράγοντα δεν μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα για τον προσδιορισμό τής ποιότητάς του και την εν συνεχεία βελτίωσή του, εάν προηγουμένως δεν έχουν εξεταστεί οι συνδεόμενες μ' αυτόν παράμετροι και δεν έχει αναζητηθεί η τυχόν άμεση ή έμμεση συνάφεια με άλλους παράγοντες με τους οποίους, ενδεχομένως, να συνδέεται με αιτιώδη σχέση.

Για να γίνουμε σαφέστεροι θα αναφέρουμε μερικά παραδείγματα. **Πρώτον:** Έστω ότι πρόκειται για τη μελέτη τής εργασιακής ικανότητας ενός προσώπου και τού τρόπου βελτίωσής τής μέσω τής επαγγελματικής επιμόρφωσής του, ώστε να επιδιωχθεί η βελτίωση τής ποιότητας τού έργου που παράγει. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητη, κατ' αρχάς, η εξέταση και αξιολόγηση και άλλων παραγόντων, όπως: το επίπεδο

ετοιμότητας αυτού που θα επιμορφωθεί (συναρτάται και από την προηγούμενη εκπαίδευση και εμπειρία του), η ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα ασχοληθούν με την επιμόρφωσή του, η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων κ.ά. **Δεύτερον:** Έστω ότι σχεδιάζεται η εφαρμογή τής ενισχυτικής διδασκαλίας για την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων ορισμένων μαθητών μέσω τής διαδικασίας υπερωριακής απασχόλησης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εν συνεχεία αξιολόγηση τής ποιότητας τού αποτελέσματος τής εφαρμογής τής σε συνάρτηση με τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Η εφαρμογή τής αυτοτελούς αυτής διαδικασίας δεν είναι επιτρεπτή εάν προηγουμένως δεν έχουν εξεταστεί τα εξής στοιχεία: (α) Σε ποιο βαθμό υπάρχει εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο θα επιθυμεί όχι μόνο να προπαρασκευαστεί, αλλά και να ασχοληθεί υπερωριακώς με το συγκεκριμένο αντικείμενο. (β) Εάν υπάρχουν διαθέσιμοι χώροι για την εφαρμογή τού προγράμματος. (γ) Εάν οι μαθητές για τους οποίους εφαρμόζεται το πρόγραμμα μπορούν να παραμένουν στο σχολείο περισσότερο χρόνο από εκείνον που παραμένουν και οι συμμαθητές τους. (δ) Εάν υπάρχουν οικονομικοί πόροι για την εφαρμογή τού προγράμματος. (ε) Εάν έχουν καλλιεργηθεί τα απαιτούμενα κίνητρα, για να θέλει ο μαθητής αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον να αποδεχτεί την προσφερόμενη πρόσθετη βοήθεια κ.ο.κ. **Τρίτον:** Έστω ότι ο στόχος μιας ενέργειας αποβλέπει στην εξίσωση των ευκαιριών παροχής, ενός αγαθού. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι είναι αντικειμενική η εκτίμηση ότι η ποιότητα τής σχολικής ζωής, π.χ., ενός μαθητή με προβλήματα όρασης εξισώνεται με αυτή των συμμαθητών του χωρίς αντίστοιχο πρόβλημα, εάν ο τρόπος παροχής τού μαθησιακού ή άλλου αγαθού είναι ενιαίος προς όλους τους μαθητές;

Με αφετηρία τις σκέψεις αυτές, θεωρούμε ότι το πρόβλημα τής αξιολόγησης τής ποιότητας τής εκπαίδευσης και τού εκπαιδευτικού

έργου, σε όλες τις βαθμίδες, θα πρέπει να μελετηθεί ως συνολικό πρόβλημα και όχι υπό μορφή μεμονωμένων προβλημάτων κάθε βαθμίδας. Διότι, στη δεύτερη περίπτωση, η εικόνα που έχουμε είναι αποσπασματική και κατά συνέπεια η οποιαδήποτε διορθωτική ή ενισχυτική, συμπληρωματική ή εναλλακτική παρέμβαση, όπου απαιτείται και είναι δυνατή, δεν μπορεί να παίζει αποφασιστικό ρόλο. Η παρέμβαση σε μία βαθμίδα σημαίνει ή ότι δεν υπήρχαν προβλήματα στην προηγούμενη βαθμίδα ή ότι έχουν ήδη επιλυθεί στο πλαίσιο της εφαρμογής είτε ενός συγχρονικού-οριζόντιου σχεδίου είτε μιας κάθετης-διαχρονικής εξελικτικής παρέμβασης.

8. ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις οι σημαντικότερες παράμετροι στη διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας των διαφόρων φορέων παροχής υπηρεσιών –μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί– των παρεχόμενων απ' αυτούς υπηρεσιών και των προσώπων που τις παρέχουν είναι: οι *στόχοι*, οι *άξονες*, τα *εμπόδια*, οι *στάσεις απέναντι στην εφαρμογή* της και οι *ενδεχόμενοι κίνδυνοι από τη χρήση των αποτελεσμάτων* της.

α) Στόχοι αξιολόγησης

- Η ανάληψη ευθυνών και η ενεργή συμμετοχή όλων των πλευρών στις διαδικασίες προσδιορισμού και βελτίωσης της ποιότητας,

- η προσαρμογή των παρεμβάσεων, σε συνάρτηση με τα στοιχεία τα οποία προέρχονται από την αξιολόγηση, με την προοπτική αύξησης της αποδοτικότητας κάθε ενέργειας παρέμβασης,

- η επιθυμία για αυστηρή στάση των αξιολογητών και για ανταπόκριση στους συνολικούς στόχους της –κατά τη διαδικασία

αξιολόγησης-, καθώς και η ύπαρξη βεβαιότητας για τις αποφάσεις, οι οποίες πρέπει να ληφθούν από την πλευρά αυτών που παρεμβαίνουν,

- η σύνθεση κατάλληλης ομάδας για την αξιολόγηση επιστημόνων διαφόρων ειδικοτήτων,

- η αναγνώριση και διάδοση τής εργασίας που ολοκληρώθηκε,

- η συμβολή των συμπερασμάτων της στην ανάπτυξη των θεωριών και των προτύπων παρέμβασης,

- η αποτελεσματική και βέλτιστη αξιοποίηση των χρηματοδοτήσεων και των επιχορηγήσεων,

- το μακροπρόθεσμο όραμα.

β) Βασικοί άξονες τής διαδικασίας αξιολόγησης

- Η καλή γνώση τής διαδικασίας παρέμβασης,

- η διαρκής κατάρτιση όσων παρεμβαίνουν και όλων των υπόλοιπων προσώπων που εμπλέκονται σ' αυτή τη διαδικασία,

- η βελτίωση τής επικοινωνίας όλων των πλευρών,

- η ενίσχυση τού αισθήματος ότι όλοι οι παρεμβαίνοντες ανήκουν στην ίδια ομάδα,

- η συνειδητοποίηση τής χρησιμότητας τής αξιολόγησης,

- η τροποποίηση ορισμένων αξιακών status και η εφαρμογή μιας νέας οπτικής στο σύνολο ή σε μέρος των παρεμβάσεων,

- η δημιουργία τράπεζας δεδομένων.

γ) Εμπόδια στην αξιολόγηση

- Η πολιτική και οικονομική διαχείριση.

- Η λατρεία τού δοκιμασμένου και το "επαγγελματικό μυστικό", τα οποία σχηματίζουν μια μορφή αντίστασης προς όλες τις εξωτερικές παρεμβάσεις και, συνεπώς, και προς την αξιολόγηση, κατά κύριο λόγο όταν πραγματοποιείται από εξωτερικούς παράγοντες.

- Η έλλειψη χρόνου, χρημάτων και προσωπικού, η οποία αποτελεί ένα επιχείρημα που επικαλούνται συχνά τόσο οι υπεύθυνοι των υπηρεσιών που αξιολογούνται όσο και οι ίδιοι οι παρεμβαίνοντες.

- Η πρωτοκαθεδρία τής ιδέας ότι η διαίσθηση και η μνήμη είναι αξιόπιστες για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας αξιολόγησης, οπότε δημιουργείται αντίσταση απέναντι στην αυστηρότητα και τη συστηματικότητα.

δ) Οι στάσεις απέναντι στην εφαρμογή τής αξιολόγησης (μεμονωμένα ή συνδυαστικά)

(i) Η στάση τής ειλικρινούς συνεργασίας και τού «ανοίγματος»,
(ii) η προληπτική στάση, η οποία εκδηλώνεται όταν η πρωτοβουλία τής αξιολόγησης ανήκει σ' αυτούς που φοβούνται να επιβάλουν μια διαδικασία, την οποία ελάχιστα θα ελέγχουν και (iii) η αμυντική στάση η οποία εκδηλώνεται εκ μέρους αυτών που φοβούνται ότι τα μέσα και ο τρόπος τής αξιολόγησης, τα οποία επιλέγονται είναι ακατάλληλα για τα αξιολογούμενα χαρακτηριστικά (τής υπηρεσίας, τού προγράμματος, των προσώπων).

ε) Οι κίνδυνοι τής αξιολόγησης

Ένας από τους κινδύνους τής διαδικασίας αξιολόγησης έγκειται στη δημιουργία βεβαιοτήτων, οι οποίες είναι όμως εσφαλμένες. Διότι η αξιολόγηση, ως ενέργεια συστηματικής συλλογής πληροφοριών, τείνει να αποκρυσταλλώνει τις αντιλήψεις που έχουμε για τις εκάστοτε περιστάσεις και, επομένως, να επιβεβαιώνει ή να απορρίπτει τις εντυπώσεις και να καθορίζει τις επιμέρους αρμοδιότητες. Για τον λόγο αυτό, σε κάθε περίπτωση, συνιστάται στους αξιολογητές να επανεντάσσουν τα αποτελέσματα τής έρευνας στο ευρύτερο πλαίσιο των δεδομένων τής εμπειρίας, των κωλυμάτων και των δυνατοτήτων τής δεδομένης κατάστασης, καθώς και των κοινωνικών και πολιτικών προκλήσεων.

9. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ

Γενικά, οι προσεγγίσεις των μετρήσεων των παραγόντων - συντελεστών τής ποιότητας διαμορφώνονται με διαφορετικά κριτήρια, φιλοσοφία, αφετηρία και στόχο, με αποτέλεσμα να έχουμε διάφορες κατηγοριοποιήσεις ή ομαδοποιήσεις. Στον τομέα παροχής υπηρεσιών υπέρ τού κοινωνικού συνόλου, όπως είναι το λειτούργημα τού εκπαιδευτικού έχουμε τρεις βασικές θεωρίες για τον τρόπο αξιολόγησης τής ποιότητας.

(i) Η προσέγγιση που επικεντρώνεται στις *περιβαλλοντικές συνιστώσες*, σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές, χρησιμοποιώντας το πρότυπο των κοινωνικών παραγόντων ή δεικτών, μετρούν την έννοια τής ποιότητας βασιζόμενοι σε έναν κατάλογο συνθηκών που κρίνονται απαραίτητες για την ποιότητα. Σ' αυτή την περίπτωση, ένα σχετικό «όργανο» μέτρησης θα εξετάσει, π.χ., τον *χώρο* μέσα στον οποίο δρα ένα πρόσωπο και όχι το *πρόσωπο* που δρα μέσα σ' αυτό τον χώρο. Επομένως, εξετάζουμε την ποιότητα τού περιβάλλοντος ή τής υπηρεσίας και όχι κυριολεκτικά την ποιότητα τού προσώπου, οπότε τα χαρακτηριστικά τού περιβάλλοντος αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες τής ποιότητας.

ii) Η προσέγγιση που επικεντρώνεται στην *προσωπική ικανοποίηση*. Σ' αυτή την περίπτωση, ένα όργανο μέτρησης τής ποιότητας μετρά προκαθορισμένες πηγές ικανοποίησης: περιβάλλον, πρόσωπα, εαυτός, δραστηριότητες και μία σημαντική πηγή η οποία προσδιορίζεται εκ των υστέρων.

(iii) Η προσέγγιση που επικεντρώνεται στην *ικανότητα προσαρμογής* στις συμπεριφορές, οι οποίες θεωρούνται «κοινωνικά προσαρμοσμένες», δηλαδή προσαρμογής ενός προσώπου ή φορέα ώστε να παίζει ρόλους, όπως αυτοί προσδιορίζονται από τους πολιτικούς,

οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες και όχι και/από ηθικές, ανθρωπιστικές, ή άλλες ανάλογες αντιλήψεις.

Οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις (περιβαλλοντική, προσωπικής ικανοποίησης και προσαρμογής), εάν συνεξεταστούν, δεν θα πρέπει να θεωρηθούν ασύμβατες. Άλλωστε, είναι εξαιρετικά χρήσιμο να βλέπουμε συγχρόνως όλες τις δυνατές διαστάσεις τής ποιότητας –μέσω οργάνων τα οποία περιλαμβάνουν διαφορετικές προσεγγίσεις– και να μπορούμε να συμπληρώνουμε, να διευκρινίζουμε και να τελειοποιούμε συνδυαστικά τις πληροφορίες που έχουν συλλεγεί.

Η μέτρηση των συντελεστών τής ποιότητας, με κριτήριο τη σχέση κριτού και κρινόμενου μπορεί να περιλαμβάνει τρεις βασικές προσεγγίσεις: τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική. Οι θετικιστικές έρευνες κάνουν απόλυτη διάκριση μεταξύ των δύο πλευρών και κατά τη διαδικασία τής εφαρμογής τους ο γνωρίζων δεν σχετίζεται με τον γνωριζόμενο, ενώ στα ζητούμενα μπορεί να περιλαμβάνονται η εξήγηση, ο έλεγχος ή η πρόβλεψη. Οι προσεγγίσεις, που στηρίζονται στη φαινομενολογία ή τις ερμηνευτικές ή αφηγηματικές αναλύσεις, θεωρούν ότι ο γνωρίζων και ο γνωριζόμενος σχετίζονται μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό. Τέλος, σύμφωνα με τις κριτικές θεωρίες η γνώση που παράγεται είναι μέρος μιας διαδικασίας αμοιβαίας αύξησης και εξέλιξης τής γνωριμίας και από τις δύο πλευρές, ενώ ως τελικός σκοπός παραμένει η απελευθέρωση και η χειραφέτηση τού γνωριζομένου. Όμως, ακόμη και όταν τα μέλη μιας ερευνητικής ομάδας διατείνονται ότι η προσέγγισή τους θα είναι φιλελεύθερη, δεν αποκλείεται να χρησιμοποιηθεί η παρέμβασή τους ως όργανο άσκησης δύναμης πάνω σε άλλους.

Γενικά, οι τρόποι μέτρησης τής ποιότητας σε κάθε επίπεδο (ατομικό, οργανωτικό, κοινωνικό και εθνικό) είναι βασισμένοι σε μια ποικιλία θεωριών και ορισμών τής ποιότητας και, μερικές φορές, σε καμία θεωρία ή συγκεκριμένο ορισμό. Η ποσοτική έρευνα στο πεδίο τής

ποιότητας είναι ένας τομέας, στον οποίο επικρατούν οι εξής βασικοί άξονες έρευνας: (i) παράγοντες ενδεικτικοί τής ποιότητας, (ii) συσχετίσεις και προγνώσεις τής ποιότητας όπως αυτή γίνεται αντιληπτή, (iii) μελέτη αποτελεσμάτων, (iv) διακρατικές συγκρίσεις των παραγόντων και των εννοιών τής αξιολογούμενης ποιότητας.

10. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟΜΕΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΕΔΙΟΥ

Κατά τη διαδικασία εκτίμησης τής ποιότητας προκύπτουν ορισμένα ζητήματα ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση τής μέτρησής της. Τα κυριότερα απ' αυτά αναφέρονται σε μετρήσεις που απαιτούν: (i) τη σύγκριση τής παρούσας με την παρελθοντική ή μελλοντική ποιότητα, (ii) τη χρησιμοποίηση «αντιπροσώπων», (iii) τον ορισμό των βασικών αρχών, σύμφωνα με τις οποίες θα συνταχθεί ένας κατάλογος των ειδικών χαρακτηριστικών που πρέπει να αξιολογηθούν, (iv) την αναγνώριση τού κινδύνου να υπάρξει έλλειψη συγκατάβασης εκ μέρους των αξιολογούμενων, (v) τη συνεκτίμηση τής υπάρχουσας τάσης να προσεγγιστεί η κοινωνική προσδοκία, (vi) τη συνεκτίμηση τού γεγονότος ότι υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικών συστημάτων επικοινωνίας οριζοντίως και καθέτως μεταξύ όλων των μελών όλων των πλευρών.

Οι περιοχές στις οποίες επικεντρώνεται η πλειοψηφία των μελετών για τις αρχές και τα δεδομένα τής ποιότητας εντάσσονται σύμφωνα με την ισχύουσα πρακτική στους εξής τομείς: τής έρευνας, τής βελτίωσης τής ποιότητας, τής διασφάλισης τής ποιότητας και τής χάραξης τής πολιτικής.

α) Έρευνα: Ο πρώτος τομέας στον οποίο επικεντρώνεται συνήθως η έρευνα για τη μελέτη τής ποιότητας αφορά στην έννοια που αποδίδεται στον όρο ποιότητα, οπότε ο σχετικός σχεδιασμός θα πρέπει να κινηθεί

πάνω στους εξής άξονες: (i) ενδεικτικοί παράγοντες τής ποιότητας, (ii) συσχετισμοί των στοιχείων των προσωπικών θεωρήσεων για την ποιότητα, οι οποίοι πραγματοποιούνται αφού προηγουμένως έχουν οριστεί οι μεταβλητές εκείνες που αποδεδειγμένα την προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό, (iii) όργανα που προβλέπουν την ποιότητα, (iv) μελέτες τού βαθμού των επιπτώσεων που έχουν οι πηγές χρηματοδότησης και εκπαιδευτικής πολιτικής και (v) διακρατικές συγκρίσεις των παραγόντων που αξιολογούνται και των εννοιών που θεωρούνται ότι συνιστούν στοιχεία τής ποιότητας (π.χ., δικαιώματα, αναπτυξιακή πορεία, μόρφωση, σχέσεις, ικανοποίηση, περιβάλλον, οικονομική εξασφάλιση, κοινωνική αποδοχή, ατομικός έλεγχος κ.ά.). Βέβαια, προσεγγίσεις, όπως ο προσδιορισμός των ενδεικτικών παραγόντων τής ποιότητας, πραγματοποιούνται με επαγγελματίες από διαφορετικές χώρες.

β) *Βελτίωση τής ποιότητας*: Μετά την ολοκλήρωση τού πρώτου βήματος, δηλαδή μετά την αποδοχή των κρίσιμων παραγόντων που προσδιορίζουν την ποιότητα, το επόμενο λογικό βήμα συνίσταται στην προσπάθεια αναβάθμισης των αντιλήψεων που έχει ένα πρόσωπο, μια ομάδα, ένας οργανισμός, ένας φορέας για τη βελτίωση τής ποιότητας, μέσω τής εφαρμογής μιας ή περισσότερων τεχνικών.

Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να λειτουργήσουν δύο γενικές προσεγγίσεις. *Η πρώτη*, εστιάζεται «στις τεχνικές αναβάθμισης τής ποιότητας» και/ή τις στρατηγικές που εφαρμόζονται σε σχέση με τα πρόσωπα ή με το πρόγραμμα χρηματοδότησης. *Η δεύτερη*, αφορά στην αναβάθμιση των αντιλήψεων όλων των πλευρών για την ποιότητα και εστιάζεται στις «τεχνικές διαχείρισης τής ποιότητας» καθώς και στην ανάγκη διευθέτησης τής υποστηριζόμενης αλλαγής και τής συνεχούς αναβάθμισης τής ποιότητας. Η διαχείριση τής ποιότητας και η συνεχιζόμενη βελτίωσή της θα πρέπει να συνενώνουν τις υπηρεσίες, οι οποίες θα αναφέρονται πλέον στη συνολική ποιότητα, στον έλεγχο τής

συνολικής ποιότητας, στη διαχείριση τής συνολικής ποιότητας και στη διαχείριση για την ποιότητα.

γ) *Διασφάλιση τής ποιότητας*: Η διασφάλιση τής ποιότητας είναι ουσιώδης, διότι προσφέρει υψηλές προδιαγραφές, βασίζεται σε ένα καθεστώς τεχνικών και αξιών, παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα, παραμένει μια διαδικασία επιδίωξης τής υψηλής ποιότητας μέσω των περιοδικών αναθεωρήσεων, αντικατοπτρίζει το τι μπορεί να περιμένει ένα πρόσωπο, ένας οργανισμός και, γενικότερα, η κοινωνία από τις παρεχόμενες ή συμφωνούμενες υπηρεσίες και συμβάλλει στην προστασία των προσώπων τα οποία, δυνάμει, είναι ευάλωτα από ποικίλες «δυνάμεις» ή διατρέχουν πολλούς κινδύνους, όπως συμβαίνει με τους νέους ανθρώπους. Επίσης, η διασφάλιση τής ποιότητας μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τύπος εσωτερικής εκτίμησης τού προγράμματος που εφαρμόζει ένα πρότυπο λήψης αποφάσεων και επικεντρώνεται στην αυτοπαρατήρηση και αυτοαξιολόγηση.

δ) *Χάραξη πολιτικής*: Η τέταρτη περιοχή εφαρμογής των μελετών για τα χαρακτηριστικά τής ποιότητας περιλαμβάνει θέματα τού κυβερνητικού προγράμματος για την εκπαίδευση και τις σχετικές ρυθμίσεις προς την κατεύθυνση μιας αναβαθμισμένης ποιότητας τής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής σε όλες τις βαθμίδες.

11. Η ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΒΑΣΙΚΗ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΒΑΘΜΙΔΕΣ

Έχοντας επισημάνει την ανάγκη τής κάθετης-ενιαίας αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, θα πρέπει να αναφερθούμε και στην υποστηριζόμενη άποψη για επανεξέταση τής λειτουργικής βάσης τής Α-

βάθμιας και Β-βάθμιας εκπαίδευσης. Η αναβάθμιση τής εκπαίδευσης εκ των κάτω προς τα άνω αποβλέπει στην οικοδόμηση τού αύριο, ενώ η αντίστροφη πορεία σημαίνει επιστροφή στο χθες για προετοιμασία τού αύριο με αβέβαιο αποτέλεσμα ως προς την αναπλήρωση των κενών τού χθες. Είναι προτιμότερο λοιπόν να ξεκινήσουμε εκ των κάτω προς τα άνω.

Υποστηρίζεται ότι το να συνεχίσουμε να οργανώνουμε τα σχολεία κατά τον ίδιο μέχρι σήμερα τρόπο, πιστεύοντας ότι αυτό συμβάλλει στην επιτυχία τής εκπαίδευσης των μαθητών, σημαίνει ότι δεχόμαστε την ισχύ ορισμένων αξιωμάτων που αναφέρονται στους μαθητές. *Πρώτον:* οι περισσότεροι μαθητές έχουν αναπτυγμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και προβλεπόμενες ανάγκες μάθησης που αρμόζουν στην κοινωνική συμπεριφορά. *Δεύτερον:* τα σχολεία επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε περιορισμένο φάσμα τής ζωής των μαθητών, διεισδύοντας μόνο στην άμεση ζωή τους και σε περιορισμένες σχολικές δραστηριότητες. Αυτά τα αξιώματα ισχύουν για μαθητές, οι οποίοι ανήκουν στη μεσαία τάξη και έχουν μια οικογένεια που μπορεί να φροντίζει για την ανάπτυξή τους, να τους κατευθύνει επαγγελματικά, να παρακολουθεί τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Όμως, τέτοιοι όροι δεν ισχύουν για όλους τους νέους ανθρώπους, ιδιαίτερα στη σύγχρονη πολύπλοκη κοινωνία. *Τρίτον:* Όταν ένα σχολείο δεν είναι εξοπλισμένο επαρκώς, ώστε να εξασφαλίζει στους μαθητές τα απαιτούμενα εφόδια, τότε το σχολείο, υιοθετώντας μια πολιτική «επιτήρησης», προσπαθεί απλά να επιβιώσει όπως ένας συνήθης οργανισμός. *Τέταρτον:* Τα σχολεία, τα οποία μπορούν πραγματικά να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθητών, είναι απαραίτητο: (i) να αντιμετωπίζουν την ανομοιότητα και αβεβαιότητα που εμφανίζουν οι μαθητές στη σύγχρονη κοινωνία, (ii) να κατανοούν τις προηγούμενες και μελλοντικές συνθήκες που επηρεάζουν αυτούς τους μαθητές, (iii) να ενεργούν έτσι ώστε να μην αγνοούνται οι

συνυπάρχουσες συνθήκες των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών και (iv) να εξασφαλίζουν για τους μαθητές ακαδημαϊκά και μη - ακαδημαϊκά εφόδια, τα οποία αποτελούν προϋπόθεση τής μάθησης.

Επομένως, θα πρέπει να εξεταστεί η αναδόμηση τής οργάνωσης των σχολείων, ώστε να καλύπτουν όλους τους μαθητές. Για τον σκοπό αυτό έχουν προταθεί πολλές στρατηγικές αναδόμησης των σχολείων και έχουν γίνει ανάλογες απόπειρες. Προς αυτή ακριβώς την κατεύθυνση κινείται η αντίληψη που στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών, η οποία επεκτείνεται σε όλους τους μαθητές, εξαρτάται από τον βαθμό ανταπόκρισης των σχολείων στις διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ποικιλία των υπηρεσιών που πρέπει να προσφέρονται είναι εξίσου σημαντική όπως και η επίσπευση τής παροχής τους.

Η σημερινή κοινωνία απαιτεί υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών. Παλαιότερα, η σχολική επίδοση δεν αποτελούσε στοιχείο το οποίο έπαιζε αποφασιστικό ρόλο στην αγορά εργασίας, γιατί η οικονομία χρησιμοποιούσε πρόσωπα τα οποία δεν διέθεταν επαρκείς γλωσσικές και μαθηματικές γνώσεις. Σήμερα, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο και, κατά συνέπεια, οι πολιτικές περιορισμού των απαιτήσεων των σχολείων (προγράμματα τής ελάχιστης επίδοσης) για την επίδοση των μαθητών εγκαταλείπονται. Έτσι, λοιπόν, προτείνονται διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών.

Ένας τρόπος αντιμετώπισης τού προβλήματος είναι να μεταφερθεί η ευθύνη λήψης αποφάσεων πιο κοντά στην πηγή των πληροφοριών, δηλαδή στους μαθητές και τους δασκάλους τους. Για την επίτευξη αυτών των στόχων προτείνονται τέσσερεις στρατηγικές: (i) Αναθεώρηση των λειτουργικών κανονισμών και των προγραμμάτων, ώστε να υπάρχει ευελιξία. (ii) Οριοθέτηση στόχων για την ενίσχυση τού διακριτού ρόλου τού εκπαιδευτικού στο πεδίο δράσης του. (iii) Δημιουργία αυτοτελών

εκπαιδευτικών μονάδων, οι οποίες θα είναι αυτόνομες, ώστε να αποφασίζουν οι διδάσκοντες για το ποια εφόδια είναι κατάλληλα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, και (iv) παροχή παιδαγωγικών πόρων και εφοδίων πέρα από τα στοιχειώδη, ώστε να δίνεται στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να διακρίνουν τις αναδυόμενες ανάγκες των μαθητών.

Ο άλλος τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων λειτουργεί με διαφορετικό προσανατολισμό, δηλαδή με στόχο την ενίσχυση της δυνατότητας των σχολικών οργανισμών να συγκεντρώνουν, να προωθούν και να χρησιμοποιούν πληροφορίες για τις μαθητικές επιδόσεις και συμπεριφορές, καθώς και για τις επιπτώσεις των εκπαιδευτικών μέσων στην επίδοση και τη συμπεριφορά, ώστε να εξυπηρετείται η αμεσότητα της λήψης αποφάσεων σε επίπεδα που βρίσκονται μακριά από τις πηγές των πληροφοριών. Προτείνονται τρεις στρατηγικές για την επίτευξη τού στόχου αυτού: (i) δημιουργία αποτελεσματικότερης ιεραρχίας, (ii) δημιουργία γέφυρας ή οριζόντιων σχέσεων μεταξύ των ιεραρχικών κλιμακίων, ώστε να συνδεθούν μεταξύ τους οι οργανωτικές υπομονάδες, και (iii) επένδυση στην ανάπτυξη πιο βελτιωμένων κάθετων συστημάτων πληροφόρησης.

Υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις αναδόμησης τού παραδοσιακού σχολείου, πέραν αυτών που προαναφέραμε (τόσο αυτών που μειώνουν την ανάγκη προώθησης πληροφοριών σε υψηλότερα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης όσο και αυτών που αυξάνουν την ικανότητα τού σχολικού συστήματος να προωθεί συστηματικά τις πληροφορίες), όπως αυτές που δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αν βελτιωθούν οι προϋποθέσεις αυτές, τότε θα προσελκύονται στο λειτούργημα περισσότερο ικανοί εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους, και εφόσον θα διαθέτουν αρκετή αυτονομία, θα βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Μια άλλη προσέγγιση αναφέρεται

στις ανάγκες των μαθητών χωρίς να εξαιρούνται οι ειδικές ανάγκες ορισμένων κατηγοριών, όπως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η προσέγγιση των προβλημάτων των μαθητών, μέσω της αναδόμησης των σχολικών ιδρυμάτων, μπορεί να είναι ταυτόχρονα η πιο αποτελεσματική και η πιο πολιτικά βιώσιμη επιλογή, αφού μια τέτοια στρατηγική ωφελεί όλους τους μαθητές και τους γονείς τους, και συνακόλουθα την κοινωνία.

12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τελειώνοντας τη γενική αυτή θεώρηση της αξιολόγησης και της ποιότητας της εκπαίδευσης, γίνεται αντιληπτό, όπως εκτιμώ, ότι, εάν προσδιορίσουμε επακριβώς τους στόχους, τα μέσα και τη διαδικασία της αξιολόγησης, έχοντας προ οφθαλμών την ολική ποιότητα της εκπαίδευσης, πιθανόν να αρχίσουμε να αναζητούμε αρνητές της με το φανάρι τού Διογένη. Πάντως, το σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή δεν είναι η προτίμηση συγκεκριμένων και εξειδικευμένων προτάσεων, αλλά η κατανόηση τού τρόπου με τον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορέσουν να εξυπηρετήσουν καλύτερα τον μαθητή και τον φοιτητή και κυρίως το πως θα υπάρξει η συναίνεση της οικογένειας, της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας, γενικότερα, στα ζητήματα που αφορούν σε όλους τους ανθρώπους, χωρίς να αγνοούνται οι "μη προνομιούχοι".

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι απόψεις για τις στρατηγικές αναδόμησης τού σχολείου εξυπηρετούν και την ολιστική προσέγγιση της εννοίας της αξιολόγησης και για τον λόγο αυτό και τις παραθέσαμε. Όμως, τουλάχιστον για τη χώρα μας, καμιά λύση δεν μπορεί να είναι πολιτικά βιώσιμη εάν οποιαδήποτε αλλαγή, ακόμη και μέσα στον ίδιο τον πολιτικό - κομματικό μηχανισμό, παρακολουθεί προσωπικές αντιλήψεις και δεν εξυπηρετεί αντικειμενικές ανάγκες, ενώ, παράλληλα,

προϋποθέτει μεγάλη έως και ριζική μεταβολή ρυθμίσεων που ήδη ισχύουν. Μια τέτοια ριζική αλλαγή αποτελεί το νέο ζήτημα τής ιδιωτικής ανώτατης εκπαίδευσης, η καθιέρωση τής οποίας, όπως θα μπορούσε να υποστηριχτεί έχει ως στόχο τη μετακύλιση των οικογενειακών δαπανών από τις πολλές μικρές-ιδιωτικές φροντιστηριακές μονάδες στα ελάχιστα πολύ μεγάλα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Τέλος, επισημαίνουμε ότι δεν μπορείς στους μαθητές τού πρόσφατου χθες να επιφορτώσεις την υποχρέωση κάλυψης εξ ιδίων δαπανών των κενών που δημιούργησε η ελλειμματική προετοιμασία τους σε όλα τα επίπεδα και από όλες τις πλευρές.

Εύχομαι το επερχόμενο νέο ημερολογιακό έτος 2007 να έχει λιγότερα προβλήματα για την σχολική κοινότητα.