

## Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας

Τάνια Κολυμπάρη<sup>1</sup>, Χρίστος Χατζηκωσταντής<sup>2</sup>

[Tkolympar@gmail.com](mailto:Tkolympar@gmail.com), [Kmoska@hotmail.com](mailto:Kmoska@hotmail.com)

<sup>1</sup> Εκπ/κός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτήρια Καντά,

<sup>2</sup> Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολή Μωραΐτη.

**Περίληψη.** Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το παρόν άρθρο μελετά την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Διερευνά τους σκοπούς, τις μορφές, τα πεδία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης, εξετάζει τη σχέση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, τις διαδικασίες, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας, αλλά και μικρο-πολιτικής. Τέλος, επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης, ως οργάνου κριτικής ανάγνωσης και κατανόησης της σύνθετης σχολικής πραγματικότητας, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του έργου της.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχολική μονάδα, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, διαδικασίες, δεοντολογία.

### Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990, ενισχύθηκε η ένταση των συζητήσεων για ποιότητα, ισότητα κι αποτελεσματικότητα<sup>1</sup> στην εκπαίδευση (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005). Σύμφωνα με το επικρατούν αφήγημα, η συζήτηση προέκυψε λόγω των προαπαιτούμενων που θέτουν κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, όπως οι αυξημένες κοινωνικές δαπάνες για την εκπαίδευση (Kyriakides & Campbell, 2004) και η ενίσχυση του ανταγωνισμού λόγω της παγκοσμιοποίησης. Οι κοινωνίες υποχρεούνται, εκ των πραγμάτων, να ενισχύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στο διεθνή ανταγωνισμό. Το κίνημα της *απολογισμικότητας* (accountability) ή της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) (Kyriakides & Campbell, 2004) αποσκοπεί, θεωρητικά, στο να συμβάλει στον καλύτερο έλεγχο της χρήσης των συντελεστών παραγωγής και άρα στην αποτελεσματικότητα των πόρων που αφιερώνονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Faubert, 2009).

Κάτω από αυτή τη λογική, η συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ξεκίνησε σχεδόν στο σύνολό της<sup>2</sup> από την πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, γεγονός που ανακλά παράγοντες ιστορικούς, κουλτούρας και πολιτισμικούς, οικονομικούς και μικρο-πολιτικούς (Faubert, 2009, σ. 6). Βασική επιδίωξη

<sup>1</sup> Υπάρχει αρκετή συζήτηση γύρω από τις υποτιθέμενες διαφορές των όρων αποτελεσματικότητα (effectiveness) κι αποδοτικότητα (efficiency) (π.χ. Παμουκτσόγλου, 2001). Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης, στη συνέχεια της εργασίας θα θεωρηθούν ως συνώνυμοι.

<sup>2</sup> Εξαιρέση αποτελούν η Γαλλία που εφαρμόζει το σύστημα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το 1975 και η Αγγλία που φαίνεται να χρησιμοποιεί ανάλογο σύστημα την ίδια περίπου εποχή (Meuret & Morlaix, 2003).

αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση, η ενίσχυση και η βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999, σ. 19).

## Σκοποί της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Με βάση μια λειτουργιστική θεώρηση, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων υπηρετεί δυο αλληλοσυνδεόμενους σκοπούς. Τη *σχολική βελτίωση* και την *απολογισμικότητα* (Faubert, 2009). Η *σχολική βελτίωση*<sup>3</sup> σχετίζεται με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή με ζητήματα ισότητας και ικανής λειτουργίας σε συνθήκες αβεβαιότητας (Kyriakides & Campbell, 2004). Πρόκειται για αξιολόγηση που κατά κύριο λόγο στοχεύει στη βελτίωση και που αναφέρεται σύμφωνα με τη διαδεδομένη διατύπωση ως «αξιολόγηση για τη βελτίωση». Ανάμεσα στους επιμέρους στόχους της συμπεριλαμβάνεται η μείωση των διαφορών επίδοσης μεταξύ ατόμων με χαμηλές και ατόμων με υψηλές επιδόσεις (Faubert, 2009). Γι' αυτό και δίνει έμφαση σε διαμορφωτικές αξιολογήσεις, προκειμένου να εντοπισθεί και να αξιολογηθεί υλικό που θα επιτρέψει τη διαμόρφωση ικανής ανατροφοδότησης για την επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Αποτελεί ευθύνη της σχολικής μονάδας να διερευνά την υφή, τη σημασία και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ίδια (Hofman et al., 2005).

Ως προς τον σκοπό της *απολογισμικότητας*<sup>4</sup> και τις διαδικασίες που περιλαμβάνει προς επίτευξή του, αυτός είναι να «παρέχει πληροφόρηση στις αρχές διαμόρφωσης πολιτικής και στο κοινό σχετικά με τη χρήση των πόρων, τη συμμόρφωση με τα [εκπαιδευτικά] στάνταρντ, τους κανονισμούς και την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών» (Faubert, 2009, σ. 7). Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, πρέπει να βρεθούν αξιόπιστοι τρόποι να μετρηθούν τα αποτελέσματα κι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakides & Campbell, 2004). Η έννοια της απολογισμικότητας μπορεί να ποικίλει και κατ' επέκταση να αλλάζει προσανατολισμό σε συνάρτηση με το ποιος ορίζεται ως «υπεύθυνος» και ποιος ως «αποδέκτης» της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται τρεις διαστάσεις της απολογισμικότητας:

- Η *συμβατική* (contractual) καθορίζεται από εξωτερικούς φορείς και εστιάζει στη βελτίωση και την εκπλήρωση των αναγκών της σχολικής μονάδας. Αποτελούν τις πρώτες ιστορικά μορφές αξιολόγησης, ιεραρχικής ή κάθετης κατεύθυνσης.
- Η *ηθική* αφιερώνεται στην εκπλήρωση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και των κηδεμόνων τους.
- Η *επαγγελματική* καθορίζεται συνήθως από εσωτερικούς παράγοντες και άπτεται των αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών και των συναδέρφων τους.

Στην πράξη, διάφορες διαστάσεις απολογισμικότητας μπορεί να συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα<sup>5</sup>, ιδίως σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα κι αυτό δημιουργεί πιθανές τριβές κι ασυμβατότητες που δεν είναι πάντα εύκολο να επιλυθούν. Τα σχολεία βρίσκονται

<sup>3</sup> Η «εσωτερική απολογισμικότητα» (Hofman et al, 2005).

<sup>4</sup> Η «εξωτερικής απολογισμικότητας» (Hofman et al, 2005).

<sup>5</sup> Οι Janssens & van Amelsvoort (2008) αναγνωρίζουν δύο διαστάσεις απολογισμικότητας στη σχολική μονάδα: α) την οριζόντια απολογισμικότητα (*horizontal accountability*), στην οποία η σχολική μονάδα «γνωστοποιεί» στην κοινότητα και τους ενδιαφερόμενους στοιχεία σχετικά με τις διαδικασίες, τις επιλογές και τα αποτελέσματα της και β) την κάθετη απολογισμικότητα (*vertical accountability*), στην οποία η σχολική μονάδα λογοδοτεί ως προς τις διαδικασίες της διαχείρισης, της διεύθυνσης και της πολιτικής που αναπτύσσει (π.χ Αγγλία και Σκωτία).

αντιμέτωπα, αφενός με μια τάση αποκέντρωσης, κατά την οποία απολαμβάνουν αυξημένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων σε ζητήματα προϋπολογισμού, ύλης ή προσλήψεων. Αφετέρου, η επιβολή όρων απολογισμικότητας επιφέρει συστηματικότερες και πιο έντονες απαιτήσεις συμμόρφωσης σε λειτουργίες διοικητικές και εκπαιδευτικές σε σύγκριση με το παρελθόν. Οι αντικρουόμενες αυτές τάσεις ίσως δεν είναι άσχετες με την ανάδυση της έννοιας της 'ηγεσίας' σχολικών μονάδων, ως η μεταβλητή που μεταξύ άλλων, μπορεί να επιτύχει τη συναρμογή έστω, των αντιτιθέμενων απαιτήσεων (Faubert, 2009).

## Μορφές αξιολόγησης σχολικών μονάδων

Σε μια γενική τυπολογία η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας λαμβάνει δύο μορφές: την εξωτερική και της εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση έχει αθροιστικό ή τελικό χαρακτήρα (summative assessment), διενεργείται από εξωτερικούς ως προς τη σχολική μονάδα φορείς με στόχο να ενημερώσει για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση (Mathison, 1991). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, σε πολλές χώρες στις οποίες οι κεντρικές αρχές είναι υπεύθυνες για την διεξαγωγή της αξιολόγησης, έχει προωθηθεί η κανονικοποίηση των κριτηρίων των αξιολογήσεων. Για παράδειγμα, στο ΗΒ καθιερώθηκε από το 1993 η επιθεώρηση των σχολικών μονάδων με βάση τα κριτήρια που ακολουθεί η OFSTED (Davies & Rudd, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Η τάση αυτή, θεωρείται ότι θα διασφαλίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την τήρηση των στάνταρντ που έχουν τεθεί, συνήθως σε κεντρική βάση (Nevo, 2001).

Η εσωτερική αξιολόγηση ήρθε στο προσκήνιο στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με έννοιες όπως 'συμμετοχική αξιολόγηση', 'ενδυναμωτική αξιολόγηση', 'μάνατζμεντ ολικής ποιότητας' και 'έρευνα δράσης'. Εδράστηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις περί 'στοχαζόμενων επαγγελματιών' (reflective practitioners) από τον Schon (Kyriakides & Campbell, 2004) και 'επαγγελματοποίησης' των δασκάλων (professionalization) του Darling-Hammond. Σε αυτήν την μορφή αξιολόγησης η ευθύνη υπόκειται στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ασχέτως αν υπάρχει υποστηρικτική δυνατότητα από τις κεντρικές ή άλλες αρχές. Μπορεί να διεξαχθεί ατομικά ή ομαδικά, από εκπαιδευτικούς ή διοικητικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή τρίτους (Faubert, 2009; Mathison, 1991).

Πεμπτούσια της εσωτερικής αξιολόγησης συνιστά το κατά πόσο το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει το ίδιο (Faubert, 2009; Mathison, 1991). Στις περισσότερες χώρες η εσωτερική αξιολόγηση εξετάζει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας («αξιολόγηση της βελτίωσης») και τις ενέργειες που αποσκοπούν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου («αξιολόγηση για τη βελτίωση»). Συνδέεται, έτσι, άμεσα με τις διαδικασίες ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου, ιδίως αν είναι ενταγμένες σε ένα δομημένο κι εσωτερικά συμβατό πρόγραμμα. Οι κεντρικές και τοπικές αρχές προκρίνουν προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς θεωρείται πως «είναι συμβατά με την ανάγκη να ισορροπήσει η ενδυνάμωση του σχολείου με μέτρα απολογισμικότητας εντός του πλαισίου της σχολικής αυτονομίας» (Faubert, 2009, σ. 17).

## Αλληλεπίδραση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Παρά τις εννοιολογικές και πρακτικές διαφορές, εσωτερικές και εξωτερικές μορφές αξιολόγησης εξαρτώνται κι επηρεάζονται η μία από την άλλη. Διαδικασίες απολογισμικότητας μπορούν να ενισχύσουν τον εσωτερικό έλεγχο, την εξοικείωση με γενικότερες δράσεις αξιολόγησης, τις προσπάθειες εντοπισμού των παραγόντων που συντελούν στην επιτυχή ή μη έκβαση του εκπαιδευτικού έργου, τη διοίκηση μέσω στόχων και την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών (Hofman et al., 2005). Μάλιστα, σε χώρες που η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με διαδικασίες απολογισμικότητας, οι οποίες εκκινούν και κατευθύνονται από εξωτερικές μορφές αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, αυτή εμφανίζεται πιο ισχυρή (π.χ. Αγγλία, Ολλανδία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία). Αντίθετα, αδύναμη εμφανίζεται η εσωτερική αξιολόγηση σε χώρες (π.χ. Βέλγιο, Δανία, Έσσην-Γερμανία, Κάτω Σαξονία), που το εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης κινείται υποστηρικτικά με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Σε αρκετά σχολεία, τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προκειμένου να προετοιμαστεί η σχολική μονάδα επαρκέστερα για την εξωτερική αξιολόγηση (Davies & Rudd, 2001) ή ακόμη και να την αποφύγει με αυτόν τον τρόπο (Nevo, 2001). Οι «απαιτήσεις» της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να κατευθύνουν τα σχολεία στην εξέταση παραγόντων που διαφορετικά θα παραγνώριζαν και να διευκολύνει την εξέταση πρακτικών άλλων σχολείων παρέχοντας σχετική πληροφόρηση και κίνητρα, π.χ. υπό τη μορφή στάνταρντ και οροσήμων καθώς και θεωρητικών εργαλείων (Nevo, 2001, σ. 98).

Ωστόσο, διατυπώνονται επιφυλάξεις για την καθοδήγηση που μπορεί να προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση, ιδιαίτερα των στάνταρντ και των δεικτών αξιολόγησης που αυτή θέτει. Βασικό επιχείρημα των εν λόγω επιφυλάξεων είναι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σχολική πραγματικότητα και η συνακόλουθη αταίριαστη, κατά την άποψή τους, εφαρμογή κοινών στάνταρντ αξιολόγησης σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Με άλλα λόγια, το πλαίσιο που προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση κατευθύνει τις σχολικές μονάδες με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό που οδηγεί σε εικονική και κατά κάποιον τρόπο «διακοσμητική» βελτίωση (Saunders, 1999). Επιπλέον, είναι πιθανόν δεδομένα της εσωτερικής αξιολόγησης να αλλοιώνονται ή σημαντικά στοιχεία να αποκρύπτονται από τους συμμετέχοντες (Janssens & van Amelsvoort, 2008) στη λογική των συνακόλουθων δυσμενών για τους ίδιους μέτρων που θα εφαρμόσει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση της υποκειμενικότητας στην οποία, δικαίως ή όχι, υπόκεινται συγκριτικά περισσότερο οι εσωτερικές αξιολογήσεις. Όπως κυνικά σημειώνει ο Nevo, μια αξιολόγηση που θεωρείται σχετικά αναξιόπιστη δεν έχει λόγο ύπαρξης (2001). Ο διάλογος και ο σεβασμός των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να φέρει σημαντικά αποτελέσματα καθώς ταυτόχρονα βελτιώνει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την ωφελιμότητα και των δύο. Εξάλλου, η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν δύο αλληλένδετες διαδικασίες που εξυπηρετούν μία στρατηγική, αυτή της μεταρρύθμισης των σχολείων (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

## Πεδία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Με βάση την ταξινόμηση του MacBeath (όπ. αναφ. στο Faubert, 2009, σ. 8), η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε τρία πεδία: στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, στην αξιολόγηση των διαδικασιών στην τάξη και στην αξιολόγηση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα.

Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων άπτεται των βαθμών του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σε κανονικοποιημένα τεστ εθνικής ή περιφερειακής κλίμακας, στην επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων, τα ποσοστά σχολικής διαρροής και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Σε σχετικά λίγες χώρες, όπως η Ουγγαρία κι οι ΗΠΑ, η αξιολόγηση εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα (Faubert, 2009) και συχνά προκρίνεται από εποπτικούς, κρατικούς φορείς. Η στενή αυτή έννοια απολογισμικότητας, εσωτερικής ή εξωτερικής, εφαρμόζεται στα  $\frac{3}{4}$  των ολλανδικών πρωτοβάθμιων σχολείων (Hofman et al., 2005).

Η Αξιολόγηση των διαδικασιών στην τάξη στοχεύει στη μελέτη των μεταβλητών που σχετίζονται με την μάθηση και τη διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η αξιολόγηση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα μελετά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου, των κηδεμόνων και της κοινότητας υπό την οπτική του σχολείου ως κοινωνικού, επαγγελματικού και μαθησιακού χώρου. Συχνά, η αξιολόγηση των διδακτικών διαδικασιών και αυτή των διοικητικών διαδικασιών συντελούνται από διαφορετικές αρχές (Faubert, 2009). Συνήθως η αξιολόγηση των διαδικασιών δίνει έμφαση στην εφαρμογή διοικητικών και εκπαιδευτικών κανονισμών και όχι στο εκπαιδευτικό έργο. Στην Ελλάδα, κατά τον ΟΟΣΑ, η αξιολόγηση «επικεντρώνεται στη διοίκηση ανθρωπίνων και λειτουργικών (functional) πόρων. Μεγάλη έμφαση αποδίδεται στη διοίκηση προσωπικού: συνέπεια του προσωπικού, η ενασχόλησή του με σχολικές δραστηριότητες, οι σχέσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων και η συνεργασία μεταξύ σχολικής μονάδας και οικογένειας αποτελούν βασικές συνιστώσες εκτίμησης- αξιολόγησης» (Faubert, 2009, σ. 8-9).

## Διαδικασίες και προαπαιτούμενα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία. Η ομάδα που θα ασχοληθεί και θα εφαρμόσει ένα μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να διαθέσει χρόνο κι όχι να την αντιμετωπίσει ως μια εφάπαξ δράση. Απαιτείται προσεκτική συλλογή στοιχείων, κωδικοποίηση και ανάλυσή τους, συζήτηση με τα ενδιαφερόμενα μέλη, συγκριτική επισκόπηση με συναφείς κατηγορίες, ανατροφοδότηση και ικανότητα αντιμετώπισης πολύπλοκων καταστάσεων (Nevo, 2001). Η όλη διαδικασία θα πρέπει να εκκινεί από την περιέργεια των μελών να αναγνωρίσουν την πραγματικότητα του σχολείου τους αλλά και να στηρίζεται στη διάθεση τους να βελτιώσουν τις υπάρχουσες συνθήκες (Saunders, 1999). Γι' αυτό και διαδικασίες που καθιστούν εφικτή την αμφίδρομη ροή πληροφόρησης θεωρούνται απαραίτητες και αναγκαίες. Και αυτό γιατί επιτρέπουν στην ομάδα αξιολόγησης αφενός να κατανοήσει τη σύνθετη πραγματικότητα κι αφετέρου να έχει την αναγκαία ανατροφοδότηση και να μάθει από τη διαδικασία. Αν η ομάδα αξιολόγησης θεωρήσει ότι κατέχει τη γνώση και αρκестεί στην εφαρμογή της, πιθανώς θα αποτύχει να αποκρυσταλώσει το έργο και επιπλέον ενδέχεται να μην κερδίσει την εμπιστοσύνη του προσωπικού.

Παρότι η ομοφωνία θεωρείται κάτι το ευκαίιο, στην πράξη κρίνεται δύσκολο να επιτευχθεί (Kyriakides & Campbell, 2004). Πρέπει να αναπτυχθούν, λοιπόν, μηχανισμοί διαφάνειας στη λήψη αποφάσεων και κατά την επίλυση διαφορών έτσι ώστε η διαδικασία να κυλήσει ομαλά και να αποφευχθούν μη λειτουργικές καταστάσεις, όπως προσωπικές αντεγκλήσεις και φατριασμοί. Υπό αυτή τη λογική, η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα και οι δημοκρατικές διαδικασίες επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών αξιολόγησης αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις που οδηγούν στην επιτυχή εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης.

Ένα ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο είναι η επιλογή των τεχνικών αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επεξεργαστούν ποιοτικά στοιχεία, χωρίς όμως να γνωρίζουν τις απαραίτητες τεχνικές. Διοικητικές και εποπτικές αρχές και το κοινό θεωρεί γενικά μη αξιόπιστα τέτοιου είδους στοιχεία. Από την άλλη, η χρήση ποσοτικών στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε άκριτη ποσοτικοποίηση και υπεραπλουστεύσεις. Ισορροπία μεταξύ πρακτικών, σχετικών προσεγγίσεων και εξειδικευμένων, απαιτητικών εργαλείων απαιτεί λεπτούς χειρισμούς προκειμένου η αξιολόγηση να καταστεί επιστημονική αλλά και προσβάσιμη στο ευρύτερο κοινό (Nevo, 2001).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι η κατάρτιση της ομάδας<sup>6</sup> που θα διενεργήσει την εσωτερική αξιολόγηση όχι μόνο στη χρήση των εργαλείων αλλά και στην ίδια τη διαχείριση της αξιολόγησης. Πέρα από την κατανόηση του πλαισίου και των στόχων, η ομάδα αξιολόγησης πρέπει να γνωρίζει τι είδους πληροφόρηση θεωρείται αξιόπιστη από τους ενδιαφερόμενους (Torres, 1991). Επίσης, θεωρείται εξόχως σημαντικό να παραδοθεί στατιστικό υλικό που επιτρέπει τις συγκρίσεις με αποτελέσματα και διαδικασίες άλλων σχολικών μονάδων. Οι συγκρίσεις θα καταστούν πιο ευχερείς αν έχει ληφθεί πρόβλεψη για τον καθορισμό και την επισήμανση ορόσημων (benchmarks), δηλαδή σημείων αναφοράς όπως συμβαίνει στη Γαλλία και το ΗΒ (Faubert, 2009).

Η χρήση εξωτερικών «πόρων» μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη ολοκλήρωση της εσωτερικής αξιολόγησης. Μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία μπορεί να συνδράμουν αποτελεσματικά αναλαμβάνοντας το ρόλο του *κριτικού φίλου* (critical friend). Ο κριτικός φίλος παρέχει εξειδικευμένες συμβουλές, βοηθώντας το σχολείο να «εντοπίσει τομείς που επιδέχονται βελτίωσης, να σεβαστεί προθεσμίες της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενεργειών και να 'κάνει δύσκολες ερωτήσεις'» (Davies & Rudd, 2001, σ. 3). Εναλλακτικά, μπορεί να αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση φάσεων της διαδικασίας. Συνήθως, η προσφυγή σε εξωτερικές συνεργασίες συνιστά πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και το κόστος βαρύνει τον προϋπολογισμό του σχολείου. Στην Αυστρία, τη Φινλανδία και τη Σκωτία, επιπλέον πόροι παρέχονται σε σχολεία εάν κρίνουν ότι απαιτείται εξωτερική βοήθεια για τη διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης (Faubert, 2009). Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η πληροφόρηση και οι επιλογές δεν είναι πάντα επαρκώς ορισμένες και γραμμικές, ούτε οι επιπτώσεις τους εκ των προτέρων γνωστές ώστε να κατανοηθούν πλήρως. Η αξιολόγηση μπορεί να βαδίζει σε μονοπάτια αβεβαιότητας<sup>7</sup>, με

---

<sup>6</sup> Σε λίγες σχετικά χώρες προωθείται η κατάρτιση του προσωπικού της σχολικής μονάδας σε τεχνικές εσωτερικής αξιολόγησης. Αρκετές πάντως προσφέρουν δυνατότητες κατάρτισης στην αξιολόγηση σε στελέχη της εκπαίδευσης, με την Ελλάδα να φέρεται να είναι μία από αυτές (Faubert, 2009).

<sup>7</sup> Αντίθετα με διαδεδομένες αντιλήψεις, τα εμπειρικά δεδομένα αμφισβητούν ότι η αβεβαιότητα αποτελεί πρόσκομμα στη λήψη ικανοποιητικών αποφάσεων (Torres, 1991).

αποσπασματική ή ελλιπή πληροφόρηση και αντικρουόμενους στόχους από πλευράς συμμετεχόντων (Mathison, 1991).

### **Δεοντολογία της εσωτερικής αξιολόγησης**

Η εφαρμογή ενός μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης καθιστά απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη ορισμένων αρχών που εξυπηρετούν τη δεοντολογία της αξιολογικής διαδικασίας και προσφέρουν ομαλές συνθήκες στη διεξαγωγή της. Ανάμεσα σε αυτές που αναφέρονται στη σχετική με την εσωτερική αξιολόγηση βιβλιογραφία είναι οι εξής:

- Οφείλει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ της ομάδας που διενεργεί την αξιολόγηση και των μελών του υπόλοιπου σχολείου. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση της γνώμης του άλλου διαφαίνεται σε εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προτάσεις της αξιολογικής ομάδας δεν είναι οριστικές, αλλά αντίθετα συνδιαμορφώνονται σε μια κοινή βάση με το υπόλοιπο σχολείο (Torres, 1991).
- Η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να αποδειχτεί δίκαιη και ηθική για όλες τις επηρεαζόμενες πλευρές.
- Τα αναμενόμενα οφέλη πρέπει να είναι ξεκάθαρα σε όλους τους ενδιαφερόμενους.
- Η εσωτερική αξιολόγηση δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ώστε να στοχοποιηθεί η σχολική μονάδα και να υποστεί τα βάρη τυχόν προσαρμογών δίχως υποστήριξη. Ατυχώς «απαιτήσεις απολογισμικότητας και η χρήση της γονεϊκής επιλογής ως λύσης για τα προβλήματα του σχολείου, είναι παραδείγματα της τάσης των εκπαιδευτικών συστημάτων να μην μοιράζονται με τα σχολεία τους, την ανάληψη της ευθύνης από τις επιπτώσεις της σχολικής αξιολόγησης» (Nevo, 2001, σ. 104).
- Να υφίστανται σαφείς, συμφωνημένες διαδικασίες για τη χρήση και το χειρισμό των εμπειρικών δεδομένων λ.χ. η βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας κι όχι επικέντρωση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (Kyriakides & Campbell, 2004).

### **Διαπροσωπικές σχέσεις, μικρο-πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση.**

Σε μεγάλο όγκο της βιβλιογραφίας που προέρχεται από ευρύτερους χώρους των θεωριών της εκπαίδευσης, σπανίζουν οι αναφορές στο ρόλο των ατομικών συμφερόντων και της μικρο-πολιτικής. Η εικόνα και η εσωτερική πραγματικότητα του σχολείου αποτυπώνεται ως κάτι το ενιαίο και αδιαίρετο, τα μέλη του οποίου είναι δεσμευμένα «στην ισότητα, τη συνέπεια, σε μια ηθική του ενδιαφέροντος και της ενσωμάτωσης καθώς και της μάθησης» (Kyriakides & Campbell, 2004, σ. 25). Ακόμα κι αν αναγνωριστεί η δυσκολία να επιτευχθεί ομοφωνία και η πιθανότητα να αναπτυχθούν έριδες εντός της σχολικής μονάδας, η μελέτη της εφαρμογής της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ανεπαρκής δίχως λεπτομερή μελέτη των ετερογενών ατομικών και ομαδικών επιδιώξεων και των επιπτώσεών τους στην προσπάθεια σχολικής βελτίωσης. Κατά συνέπεια, η ομάδα αξιολόγησης θα χρειαστεί να εμπλακεί σε μικρο-πολιτικές αναλύσεις, ειδικά κατά τη σχεδίαση του προγράμματος και στη χρήση των αποτελεσμάτων (Torres, 1991).

Ειδική μνεία οφείλει να γίνει στην ομάδα που αναλαμβάνει να περατώσει το έργο της αξιολόγησης. Θα ήταν σφάλμα να θεωρηθεί πως ο μόνος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι επειδή φλέγεται από επιθυμία να επιτύχει τους ρητούς στόχους που έχουν τεθεί. Οι επιδιώξεις και τα ατομικά συμφέροντα των μελών των επιτροπών αξιολόγησης πρέπει να

συνεκτιμηθούν, όπως για παράδειγμα η επιθυμία να διασφαλίσουν το επαγγελματικό τους μέλλον, ερχόμενα εγγύτερα στις στοχοθεσίες των κρατούντων αντί των απλών μελών της σχολικής κοινότητας. Η Kennedy εξηγεί πως οι αξιολογητές πρέπει είτε να προσαρμόσουν το ρόλο τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας είτε να χειριστούν το οργανωσιακό κλίμα ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος τους (1983). Μερική έστω αποδοχή των στοχοθεσιών της εκπαιδευτικής ή πολιτικής-γραφειοκρατικής διοίκησης μοιάζει να είναι συχνά το τίμημα που φαίνονται διατεθειμένα να πληρώσουν τα μέλη των αξιολογητικών επιτροπών προκειμένου να προωθήσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Mathison, 1991). Οι αξιολογητές αντιμετωπίζουν συνεπώς το δίλημμα να «υπηρετήσουν ανθρώπους αντί για ζητήματα» (Kennedy, 1983, σ. 530).

Σαφής αναγνώριση του ρόλου των ατομικών επιδιώξεων και της μικρο- πολιτικής συμπεριφοράς καθίσταται αναγκαία πάρα το γεγονός ότι:

όσοι καταφέρνουν να προωθήσουν την αλλαγή είναι μικρο-πολιτικά ικανοί και κατανοούν τη χρήση της ισχύος, με τη θετική έννοια του όρου, ωστόσο, οι λέξεις καθαυτές- *μικροπολιτική, ισχύς*- είναι τόσο φορτισμένες, τόσο δίκαια ύποπτες που όσοι είναι ικανοί στην μικρο- πολιτική και την ισχύ, το αρνούνται... [έτσι] χάσματα θα συνεχίσουν να δημιουργούνται και να καλύπτονται από ιδεαλιστές αθώους που δεν μπορούν να καταφέρουν πολλά, και από χειραγωγούς που επιτυγχάνουν να προχωρήσουν, υποστηρίζοντας τίποτα (Waterman, 1987, σ. 9).

Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ατομικές στοχοθεσίες επηρεάζουν τη δυναμική της σχολικής μονάδας σημαίνει:

ότι η παροχή σαφούς και συγκεκριμένης πληροφόρησης δεν συνεπάγεται αναγκαστικά ότι θα χρησιμοποιηθεί. Σημαίνει ότι έχουμε λίγες ευκαιρίες, εκτός αν διερευνήσουμε συστηματικά και με διαίσθηση, μακροπρόθεσμα (και τότε πάλι μερικές φορές μόνο), να δούμε τα πραγματικά αποτελέσματα των προγραμματισμένων προσπαθειών βελτίωσης. Σημαίνει ότι οι εσωτερικές διαμάχες και οι μεταστροφές των ατόμων θα καθρεφτιστούν... [στα σχολεία]. Σημαίνει ότι τα πράγματα δεν είναι πάντα ό,τι φαίνεται (Torres, 1991, σ. 195).

## **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης**

### ***Πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης***

Ιδωμένη στα πλαίσια των θεωριών μάνατζμεντ, η αξιολόγηση συμβάλλει στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005). Η πρώτη διάσταση συνδέεται κυρίως με τις διαδικασίες εκπαιδευτικού έργου, ενώ η δεύτερη άπτεται των σχέσεων της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και τους εποπτικούς φορείς. Εφαρμόζοντας τεχνικές αυτό-αξιολόγησης, το σχολείο μπορεί να οργανώσει ένα συνεκτικό πλαίσιο προκειμένου να εισαγάγει, να διαχειριστεί και να αξιολογήσει την αλλαγή, συντελώντας στον επιτυχή στρατηγικό σχεδιασμό (Davies & Rudd, 2001), υποβοηθώντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001; Mathison, 1991). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις εσωτερικές αξιολογήσεις, παρότι μπορεί να εξετάζονται, σπάνια χρησιμοποιούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις εξαιρέσεις περιλαμβάνονται η Ανδalousία, η Ισλανδία και το Βέλγιο (Faubert, 2009).

Ανάμεσα στα καίρια πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης εντάσσονται η έμφαση που δίνεται σε παιδαγωγικά ζητήματα, η οικειότητα που διαμορφώνεται με το εκπαιδευτικό και γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και η αλλαγή των στάσεων του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού απέναντι στο σχολείο, εφόσον δεν την αντιμετωπίζει ως πηγή κινδύνων (Faubert, 2009; Nevo, 2001). Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης το σχολείο μπορεί να θέσει τις δικές του προτεραιότητες, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία (Davies & Rudd, 2001) και ενισχύοντας ουσιαστικά το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και συνευθύνης (Σολομών, 1999). Με μια λέξη, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να ιδωθεί ως μια ευκαιρία μάθησης, μέσω της οποίας «επιταχύνεται η μαθησιακή διαδικασία, επικοινωνώντας εκείνο που διαφορετικά θα παραβλεπόταν ή θα γινόταν λανθασμένα αντιληπτό» (Cronbach, 1983, σ. 8).

Επιπλέον, οι εσωτερικές αξιολογήσεις βοηθούν στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής κουλτούρας που αποδέχεται την εμπλοκή μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να οδηγήσει σε «ένα σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο (changing) σχολείο και έναν σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο εκπαιδευτικό που θα αναπτύξουν ένα σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο παιδί» (Davies & Rudd, 2001, σ. 2). Το σχολείο μπορεί να αυτο-εξεταστεί πιο διεξοδικά και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδυναμώνονται άτομα που ασχολούνται με την αξιολόγηση κι αυτή η γνώση μπορεί να διαχυθεί στη σχολική μονάδα (Nevo, 2001). Βέβαια, επιτυχής διεξαγωγή των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προϋποθέτει ότι τα άτομα έχουν ασπαστεί μια κουλτούρα επιστημονικής αναζήτησης καθώς «εκφράζουν τη δέσμευση στις αξίες της αντικειμενικότητας και την ετοιμότητά τους να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους υπό το φως των νέων δεδομένων [...] αναμένεται επίσης να αναγνωρίζουν το καθήκον της συλλογής εμπειρικών δεδομένων ως τμήμα της αποστολής τους» (Kyriakides & Campbell, 2004, σ. 26). Όπως διαφορετικά το θέτει ο Σολομών (1999, σ. 26), για να καταστεί αποδοτική και βιώσιμη η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης απαιτείται μια σειρά «εσωτερικών προϋποθέσεων» που σηματοδοτεί αλλαγή στις αντιλήψεις, στις προδιαθέσεις, στις σχέσεις και στις πρακτικές των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας.

Εξάλλου, τέτοιου τύπου αξιολογικές διαδικασίες που εστιάζουν στον εσωτερικό κόσμο του σχολείου μπορούν να καταστούν σημαντικά εργαλεία ή μέσα υποβοήθησης των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι αντανakλούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα δίνοντας τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα δυνατά τους σημεία, να αναγνωρίσουν τυχόν αδυναμίες τους και να προσπαθήσουν να τις βελτιώσουν, συντελώντας έτσι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001). Η συστηματική ανατροφοδότηση που παρέχεται από διαμορφωτικές αξιολογήσεις δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Kyriakides & Campbell, 2004) και να εγκολπωθούν τις στοχαστικές καταγραφές τρίτων. Παρατηρήσεις μαθημάτων από συναδέλφους μπορούν να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο όπως και οργανωμένες συζητήσεις περί εκπαιδευτικών ζητημάτων της καθημερινότητας. Τα πορίσματα αναφορικά με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές εντοπίστηκαν με βάση τις εσωτερικές αξιολογήσεις (π.χ. κατάρτιση), δύναται να ενταχθούν στο πλάνο βελτίωσης του σχολείου (Faubert, 2009).

Σημαντικό ρόλο στα παραπάνω διαδραματίζει η συνεργασία που θα αναπτυχθεί μεταξύ των μελών, κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς ενδυναμώνει τα άτομα και συμβάλλει στην ενίσχυση αισθημάτων ευθύνης και συλλογικότητας, διαμορφώνοντας κοινές

πρακτικές και αποδεκτές πρακτικές και κουλτούρες (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτού του είδους η συνεργατική μορφή και η ανάδυση μιας κοινής κουλτούρας μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991), αλλά και να διευκολύνει την απόκριση της σχολικής μονάδας σε μεταβολές εξωτερικών παραγόντων. Ωστόσο, το διακύβευμα δεν είναι τόσο η διευκόλυνση της προσαρμογής, όσο η θέαση του σχολείου ως ενός ζωντανού οργανισμού για τον οποίο η ικανότητα αλλαγής συνιστά αξία καθ' εαυτή (Kyriakides & Campbell, 2004).

Και αυτή η ικανότητα αλλαγής είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διαμόρφωση καλύτερων σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα και άλλους φορείς καθώς και να θέτει ως στοιχείο ζωτικής σημασίας την λήψη και χρησιμοποίηση της γνώμης και των ικανοτήτων σημαντικών ενδιαφερομένων, όπως ο μαθητικός πληθυσμός και οι κηδεμόνες, των οποίων η ανατροφοδότηση μπορεί να έχει κεφαλαιώδη συμβολή στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Davies & Rudd, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Εξάλλου, ο σεβασμός των τοπικών αναγκών καθίσταται επιτακτικός ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες που γίνονται ολοένα πιο διαφοροποιημένες και πολυπολιτισμικές (Nevo, 2001). Έτσι, η ικανότητα της σχολικής μονάδας για αλλαγή και βελτίωση καθίσταται αναγκαία έως κρίσιμη. Με λίγα λόγια, μπορεί να θεωρηθεί ως «δείκτης εκπαιδευτικής υγείας ενός έθνους όταν οι σχολικές κοινότητες έχουν ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης και γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της αυτο-αξιολόγησης και της αυτο-βελτίωσης» (MacBeath, 1999, σ. 1).

### **Μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης**

Παρά τις ίσως διαφορετικές εντυπώσεις, ο Nevo τονίζει ότι οι έρευνες αναφορικά με τη χρήση της αξιολόγησης έχουν δώσει μέτρια αποτελέσματα: «η αξιολόγηση είναι μια απαιτούμενη δράση και ελπίζουμε, επωφελής» (2001, σ. 98). Ανάλογες είναι οι θέσεις και άλλων ερευνητών (Meuret & Morlaix, 2003), που σημειώνουν τις επιφυλάξεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση και τη μερική, μέχρι στιγμής, αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της.

Σημαντικό σημείο συζήτησης αποτελεί ο βαθμός κατά τον οποίο το σχολείο ελέγχει την αξιολόγηση, δεδομένου ότι αυτός ποικίλει σημαντικά. Επιπλέον, ορισμένες φορές, ο έλεγχος ασκείται σχεδόν αποκλειστικά από τη Διεύθυνση, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση μόνο κατ' όνομα να είναι εσωτερική. Ιδίως σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να προκύψουν αμφιβολίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό για τον απώτερο σκοπό της αξιολόγησης, με συνέπεια να ταυτίζεται, ουσιαστικά, με εξωτερικές αξιολογήσεις<sup>8</sup> (Davies & Rudd, 2001). Επιφυλάξεις εκφράζονται και ως προς τα συμφέροντα που υπηρετεί η αξιολόγηση και τις στοχοθεσίες τρίτων, όπως μάντζερ, διοικητικών, πολιτικών, ότι ο Scriven καλεί «ιδεολογία της διοίκησης», αντί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σχολικής μονάδας<sup>9</sup> (Mathison, 1991, σ. 162). Όπως κυνικά το θέτει ο Torres, «[δ]ιενέργεια έρευνας με βάση παραδοχές συμβατές με αυτές της διεύθυνσης, κάνει πιο πιθανή την αξιοποίηση της έρευνας» (1991, σ. 194). Ενδέχεται, επίσης, η εσωτερική αξιολόγηση να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη μικρο- πολιτικών επιδιώξεων ή να νομιμοποιήσει στοχοθεσίες ετεροπροσδιορισμένες (Torres, 1991).

<sup>8</sup> Ουσιαστικά «οι δάσκαλοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι [η αξιολόγηση] είναι ένας καθρέφτης αντί για ραβδί» (Davies & Rudd, 2001, σ. 3).

<sup>9</sup> Εκεί παραπέμπει η πρόταση του Scriven για 'αξιολόγηση χωρίς στόχους'. Εννοεί, η αξιολόγηση να είναι ανοικτή και σε στόχους που δεν έχουν τεθεί από τη διοίκηση (Torres, 1991, σ. 190).

Στα σημαντικά προβλήματα περιλαμβάνονται επίσης, το κόστος ευκαιρίας, ο επιπρόσθετος φόρτος εργασίας, ιδιαίτερα αν υφίσταται πληθώρα απαιτήσεων προσαρμογής σε πολιτικές και η έλλειψη σχετικών πόρων (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991). Παραδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης συνιστά το μοντέλο των στοχαζόμενων επαγγελματιών του Schon. Ωστόσο, είναι πιθανό τα άτομα να μην λειτουργούν με αυτό τον τρόπο, αλλά να υιοθετούν συμπεριφορές «περιορισμένου επαγγελματισμού», για παράδειγμα λόγω κινήτρων. Σε μια τέτοια περίπτωση, δεν είναι σαφές πώς μπορεί να επιτευχθεί και αν, η μετάβαση από το δεύτερο τύπο συμπεριφοράς στον πρώτο. Παρομοίως, δεν υφίστανται εμπειρικά δεδομένα για την προθυμία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν και να υιοθετήσουν καινοτομικές πρακτικές (Kyriakides & Campbell, 2004).

Αντίστοιχα, μπορεί η ομάδα αξιολόγησης ή το προσωπικό να μην αντιμετωπίσει την εσωτερική αξιολόγηση με τον πλέον πρόσφορο τρόπο, δηλαδή να μην εκμεταλλευτεί όλες τις ευκαιρίες που μπορεί να προσλάβει για περαιτέρω μάθηση, λόγου χάρη, παραβλέποντας τις 'δύσκολες ερωτήσεις'. Μια τέτοια περίπτωση συμβαίνει όταν η ομάδα αξιολόγησης αντί να είναι «σε αυτό», γίνεται «από αυτό», κομμάτι του αξιολογούμενου προσωπικού ("of it") (Torres, 1991).

Ένα άλλο προαπαιτούμενο, όπως έχει ήδη ειπωθεί, είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης, διαφάνειας και καινοτομίας. Στην πράξη, το επιχείρημα μοιάζει ταυτολογικό καθώς δεν εξηγείται επαρκώς πως θα επιτευχθεί αυτό το κλίμα. Εφόσον, μάλιστα, δεν γνωρίζουμε πώς αντιμετωπίζονται στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής, οι στάσεις και οι αποφάσεις των ατόμων που διατυπώνουν διαφωνίες. Ανατρέπουν το κλίμα συνεργασίας ή περιθωριοποιούνται από την ομάδα; Επιπλέον, παραβλέπονται εμπειρικά δεδομένα που τονίζουν τη συμβολή της αποφασισμένης ηγεσίας αντί των δημοκρατικών διαδικασιών στην εξασφάλιση του ζητούμενου κλίματος (Kyriakides & Campbell, 2004).

Στα ζητήματα ηθικής, ξεχωρίζει η χρήση των δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται ηθικό να παραβλεφθεί η επίδραση συγκεκριμένων ατόμων στη συλλογική προσπάθεια (Saunders, 1999; Kyriakides & Campbell, 2004); Ακόμη κι αν τυπικά το ερώτημα επιλυθεί με τη διενέργεια εξωτερικών αξιολογήσεων επί τούτου, εάν τεθεί το ζήτημα της ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, τότε θα παραμείνει στην καρδιά της εσωτερικής αξιολόγησης.

Έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για την αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης ή/και έλλειψη εξωτερικής τεχνικής βοήθειας, ενδέχεται να οδηγήσει σε ανολοκλήρωτες προσπάθειες (Faubert, 2009) με αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό και τα εσωτερικά κίνητρα των εμπλεκόμενων, σπατάλη χρόνου και πόρων και να διακινδυνεύσει τις σχέσεις εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας. Κίνδυνος ακατάλληλης ή ατελούς πληροφόρησης και τεχνικών επεξεργασίας της ελλοχεύει σε σχετικά περισσότερο υποβαθμισμένες περιοχές, γεγονός που, αν δεν προσεχτεί, μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Faubert, 2009). Όπως σημειώνουν οι Kyriakides & Campbell, «τα σχολεία χρειάζονται συστήματα υποστήριξης, πρόκλησης και υπεράσπισης προκειμένου να βοηθηθούν, να χτίσουν πάνω σε καλές πρακτικές και να μάθουν από τις εμπειρίες των άλλων» (2004, σ. 27).

Έμφαση πρέπει επίσης να δοθεί στην παρουσίαση και τη διάχυση των πορισμάτων της αξιολόγησης. Θα πρέπει να παρουσιαστούν με τρόπο καθαρό και σαφή, μη τεχνικό εάν

αυτό απαιτείται, έτσι ώστε να μην περιοριστεί η πρόσβαση στα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να καθίσταται εύκολα κατανοητός και ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο τα συμπεράσματα της διαδικασίας θα συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Faubert, 2009). Ένα σημαντικό πρόβλημα της εσωτερικής αξιολόγησης που εν μέρει οφείλεται στην πανσπερμία των ακολουθούμενων πρακτικών (Torres, 1991), εστιάζεται στη χαμηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία των στοιχείων τα οποία δεν μπορούν πάντα να αξιοποιηθούν για την εκτίμηση κατάλληλων δεικτών (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991). Ο Scriven υποστηρίζει ότι: «τα αποτελέσματα της αυτο-αξιολόγησης είναι διαβόητα για την έλλειψη αξιοπιστίας» (1991, σ. 228). Το ζήτημα της αναξιπιστίας ανέκυψε, λόγου χάρη, στη Φινλανδία, χωρίς να βρεθεί ικανοποιητική λύση (Faubert, 2009). Το δικαίωμα του κοινού να πληροφορηθεί οφείλει να γίνει σεβαστό σε μια δημοκρατική κοινωνία και η παροχή έγκυρων στοιχείων συνιστά εκ των ων ουκ άνευ (Nevo, 2001).

Για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων συνιστάται η κανονικοποίηση των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να υπερκεραστούν οι αβεβαιότητες, αφού τυπικά επιτρέπει τη λήψη αξιόπιστης πληροφόρησης και μειωμένα κόστη συλλογής και επεξεργασίας στατιστικού υλικού. Ωστόσο, πιθανώς να οδηγήσει σε θέση εκτός διαδικασίας δεδομένα που κρίνονται ασύμβατα με τις προδιαγραφές, γεγονός που μπορεί να αποβεί επιζήμιο στην προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Mathison, 1991).

### **Συμπεράσματα – Προτάσεις**

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί ένα πρόσφορο εργαλείο που διευκολύνει και εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του έργου της (Janssens & van Amelsvoort, 2008; Barber, 1996 όπ. αναφ. στο Demetriou & Kyriakides, 2012, σ. 151). Αυτή η βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας που αποφασίζουν και συνυπογράφουν τι πρέπει να αξιολογηθεί, καθορίζουν τα στάνταρντ αξιολόγησης, σχεδιάζουν τη διαδικασία, αναλύουν δεδομένα και λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με εκείνες τις δράσεις που θα οδηγήσουν στην επίλυση των προβλημάτων και θα εξασφαλίσουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας (Σολομών, 1999; Faubert, 2009; Vanhoof, van Petegem & De Maeyer, 2009). Και αυτή η εμπλοκή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας εκκινεί από την περιέργεια, στηρίζεται στη θέληση για βελτίωση και διατρέχεται από τη δέσμευση των μελών μιας κριτικής ανάγνωσης της δικής τους πραγματικότητας (Holly & Hopkins, 1988).

Γι' αυτό και διαδικασίες που καθιστούν εφικτή την αμφίδρομη ροή πληροφόρησης θεωρούνται απαραίτητες και αναγκαίες. Όπως διαφορετικά το θέτει ο MacBeath και οι συνεργάτες του (Boyd, Rand & Bell, 1996 όπ. αναφ. στο Saunders, 1999, σ. 424), το γεγονός ότι διαφορετικοί άνθρωποι σκέφτονται με έναν εμφανώς διαφορετικό τρόπο οδηγεί σε μια εκ βαθέων κατανόηση της πραγματικότητας –του σχολείου-, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πραγματική έκφραση εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών στην πράξη. Αυτού του είδους η δημοκρατική και καθ' όλα συνεργατική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες πρακτικές λήψης αποφάσεων, να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991), αλλά και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

Ουσιαστικά, η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί ένα όργανο κατανόησης, όχι εξαγωγής δεοντολογικών κρίσεων. Είναι άλλωστε έωλο να θεωρηθεί ότι δύναται να παρασταθεί η πολύπλοκη και δυναμική σχολική πραγματικότητα από κάποιο συγκεκριμένο ποσοτικό δείκτη. Συναθροιστικοί δείκτες (composite scores) εκφράζουν μια υποτιθέμενη αντικειμενικότητα και στην πράξη καταστρατηγούνται εξυπηρετώντας μικρο-πολιτικές και προσωπικές επιδιώξεις (Nevo, 2001). Παρά τις ποικίλου τύπου αμφιβολίες και επιφυλάξεις που εγείρονται, η επιστημονική διευθέτηση των σχετικών ζητημάτων δεν συνιστά αυτοσκοπό της εσωτερικής αξιολόγησης (Torres 1991). Αντανακλά, ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό οι Kyriakides & Campbell, ότι το πεδίο της σχολικής αυτο-αξιολόγησης βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης, επειδή είναι υπέρμετρα δεοντολογικό και διαδικαστικά προβληματικό (2004).

Με βάση τα ανωτέρω συμπεράσματα, θα ήταν σκόπιμο μελλοντικές έρευνες να αναπτυχθούν στις παρακάτω κατευθύνσεις:

- Μελέτη περιπτώσεων που εξηγούν πως σχολεία αναπτύσσουν ικανότητες διαφυγής από αναποτελεσματικές πρακτικές.
- Μελέτη περιπτώσεων για τη διακρίβωση της σχέσης μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης/ απολογισμικότητας.
- Ποσοτικές αναλύσεις για να διαυγαστεί η σχέση εσωτερικής αξιολόγησης και σχολικής αποτελεσματικότητας.
- Μελέτη στο χρόνο (longitudinal) περιπτώσεων προκειμένου να διερευνηθεί η διάρκεια και η δυναμική των επιδράσεων της αξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004).

## Αναφορές

- Barber, M. (1996). *The learning game: arguments for an education revolution*. London: Victor Gollanz.
- Cronbach, L. J. (1983). *Designing evaluations of educational and social programs*. SF: Jossey- Bass.
- Davies, D., & Rudd, P. E. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. Slough: NFER. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2013 από [http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE\\_PDF\\_Files/01\\_26\\_01.pdf](http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_26_01.pdf).
- Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170.
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.
- Hofman, R. H., Dukstra, N., & Hofman, A. (2005). School Self-Evaluation Instruments: An Assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272.
- Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 221- 245.
- Janssens F., G. van Amelsvoort (2008), "School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study". *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23.
- Kennedy, M. (1983). The role of the in- house evaluator. *Evaluation Review*, 7, 519- 541.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–37.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation*. London: NUT.

- Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, 14, 159- 165.
- Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of School's Self-evaluation: Some Lessons of a European Experience. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1), 53-71.
- Nevo, D. (2001). "School evaluation: internal or external?". *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106.
- Saunders, L. (1999). "Who or what is 'school-self evaluation' for?" *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 414- 429.
- Scriven, (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Torres, R. (1991). Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant- mediator. *Evaluation and Program Planning*, 14, 189- 198.
- Vanhoof, J., van Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009), "Attitudes towards school self-evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21–28.
- Waterman, R. H. Jr. (1987). *The renewal factor: how the best get and keep the competitive edge*. Toronto: Bantam Books.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.