

Υποστήριξη της ανάπτυξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην αίθουσα διδασκαλίας: ο ρόλος των διευθυντών

Dylan Wiliam
UCL Institute of Education

Τα τελευταία πενήντα χρόνια, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής παγκοσμίως έχουν συνειδητοποιήσει ότι η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι σημαντική όχι μόνο για μια επιτυχημένη οικονομία, αλλά και για τη διατήρηση υγιών δημοκρατιών και, το σημαντικότερο, για να μπορεί ο καθένας ατομικά να έχει μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής του.

Μεταξύ των λύσεων που εξετάζονται είναι η αύξηση ή μείωση του ελέγχου των σχολείων από την κυβέρνηση, η αύξηση ή μείωση της χρήσης του ιδιωτικού τομέα, ο περισσότερος ή λιγότερο λεπτομερής καθορισμός των προγραμμάτων σπουδών, και δεκάδες, αν όχι εκατοντάδες άλλες ιδέες. Ωστόσο, την τελευταία εικοσαετία, καθίσταται όλο και πιο σαφές, ότι η ποιότητα των μεμονωμένων εκπαιδευτικών είναι από τους σημαντικότερους, αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας για τον καθορισμό της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως ήταν αναμενόμενο, σε ορισμένες χώρες, το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει σε εκκλήσεις για άνοδο των κριτηρίων εισαγωγής στον εκπαιδευτικό κλάδο, για διατήρηση των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών με αύξηση των αποδοχών τους ή για απομάκρυνση των λιγότερο αποτελεσματικών, αλλά δυστυχώς, τίποτα από αυτά δεν αναμένεται να έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο.

Πρώτον, δεν φαίνεται δυνατό να προβλεφθεί ποιοι θα είναι καλοί εκπαιδευτικοί μόνο από τα προσόντα τους ή από τα προγράμματα επιμόρφωσης που παρακολουθούν. Δεύτερον, ο προσδιορισμός των πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι σχεδόν αδύνατος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι «μπορούν να αναγνωρίσουν την καλή διδασκαλία», αλλά τα διαθέσιμα στοιχεία δείχνουν ότι δεν μπορούν. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις προηγούμενες επιδόσεις των μαθητών —όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται καλύτεροι όταν διδάσκουν μαθητές με υψηλότερες επιδόσεις— ενώ ακόμα και όσα φαίνεται ότι διδάσκονται με αποτελεσματικό τρόπο μπορεί να ξεχαστούν γρήγορα. Επιπλέον, ακόμα και η μέτρηση των επιδόσεων των μαθητών αντί της παρατήρησης δεν λειτουργεί, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αποδεικνύονται αποτελεσματικοί βραχυπρόθεσμα, συχνά δεν προετοιμάζουν καλά τους μαθητές για όσα θα διδαχθούν στο μέλλον — όλοι οι εκπαιδευτικοί χτίζουν πάνω στις βάσεις που έχουν θέσει οι προκάτοχοί τους. Τρίτον, επειδή δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε τους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς με ακρίβεια, εάν πράγματι

απομακρύνουμε τους εκπαιδευτικούς που οι μετρικές υποδεικνύουν ως λιγότερο αποτελεσματικούς, είναι πιθανό να απομακρύνουμε και αρκετούς που είναι άνω του μέσου όρου.

Ίσως το σημαντικότερο είναι ότι ακόμη κι αν μπορούσαμε να απομακρύνουμε τους λιγότερο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και να τους αντικαταστήσουμε με καλύτερους, ο αριθμός αυτών των εκπαιδευτικών είναι μικρός, επομένως ο αντίκτυπος στη συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση ο αντίκτυπος στις επιδόσεις των μαθητών, θα είναι επίσης μικρός. Ο καλύτερος τρόπος να βελτιωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι να επενδύσουμε στους εκπαιδευτικούς που ήδη έχουμε, δηλαδή «η στρατηγική του να αγαπήσεις αυτό που ήδη έχεις».

Πολλοί διευθυντές σχολείων το συνειδητοποιούν αυτό και επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στη στήριξη των λιγότερο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών — η ιδέα είναι να στηρίξουμε τους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται και να αφήσουμε



αυτούς που έχουμε αναγνωρίσει ως πιο αποτελεσματικούς να συνεχίσουν τη δουλειά τους. Ωστόσο, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα απλώς δεν υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται, ώστε αυτή η στρατηγική να αποφέρει σημαντικές βελτιώσεις σε ολόκληρο το σύστημα. Ο μοναδικός τρόπος να γίνουν ουσιαστικές βελτιώσεις των επιδόσεων των μαθητών σε ολόκληρο το σύστημα είναι να περιμένουμε ότι κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να γίνει

καλύτερος, όχι γιατί δεν είναι αρκετά καλός, αλλά γιατί μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερος.

Το βασικό καθήκον του διευθυντή του σχολείου είναι, επομένως, να καλλιεργήσει μια νοοτροπία όπου ο κάθε εκπαιδευτικός δέχεται ότι πρέπει να βελτιωθεί, ακόμη κι αν είναι ήδη εξαιρετικά αποτελεσματικός. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιταχθούν σε αυτήν την ιδέα, λέγοντας: «Είμαι ήδη ο καλύτερος ή η καλύτερη στο σχολείο. Βλέπω εξαιρετικά αποτελέσματα. Γιατί να πρέπει να βελτιωθώ;» Υπάρχουν πολλές απαντήσεις σε αυτό, αλλά από την εμπειρία μου, δύο είναι οι πιο αποτελεσματικές. Η πρώτη είναι να εμφυσησούμε ξανά στους εκπαιδευτικούς τον ηθικό σκοπό της διδασκαλίας. Δεν γνωρίζω κανέναν εκπαιδευτικό που ακολούθησε αυτό το επάγγελμα για να βελτιώσει τους βαθμούς των εξετάσεων. Έγιναν εκπαιδευτικοί για να αλλάξουν ουσιαστικά τη ζωή των μαθητών, επομένως, η υπενθύμιση ότι όταν κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους, οι μαθητές τους θα είναι πιο υγιείς, θα ζουν καλύτερα και θα συμβάλλουν περισσότερο στην κοινωνία, συχνά τους γεμίζει ξανά ενέργεια. Ο δεύτερος τρόπος είναι να ρωτήσουμε τον εκπαιδευτικό αν πιστεύει ότι υπάρχουν τρόποι βελτίωσης της διδασκαλίας του. Δεν γνωρίζω κανέναν εκπαιδευτικό που θα απαντούσε ότι η διδασκαλία του είναι τέλεια από κάθε άποψη. Αμέσως μόλις εντοπίσουν κάτι μικρό που θα μπορούσαν να βελτιώσουν, ο διευθυντής μπορεί να τους πει «Πώς μπορώ να σε βοηθήσω να το καταφέρεις;». Διατηρώντας την προσέγγιση «από την κορυφή προς τη βάση» στο ελάχιστο δυνατό επίπεδο —κάθε εκπαιδευτικός στο σχολείο θα βελτιώνεται σε κάτι— μεγιστοποιείται η συνιστώσα «από τη βάση προς την κορυφή». Όταν μεταχειριζόμαστε κάθε εκπαιδευτικό ως ειδικό στον τομέα του και δεν του υπαγορεύουμε σε τι θα πρέπει να βελτιωθεί, είναι πιθανό να περιοριστεί ο βαθμός αντίστασης από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Μόλις οι εκπαιδευτικοί αποδεχθούν την ανάγκη διαρκούς βελτίωσης, οι διευθυντές θα πρέπει, επίσης, να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώνονται σε πράγματα που είναι ουσιαστικής σημασίας για τους μαθητές. Αποτελεί πραγματικά «πολυτέλεια» το να βελτιώνονται οι εκπαιδευτικοί σε πράγματα που δεν ωφελούν τους μαθητές τους, και σε αυτό ακριβώς το σημείο υπεισέρχεται η έρευνα.

Η έρευνα ποτέ δεν θα πει στους εκπαιδευτικούς ή στους διευθυντές τι να κάνουν —τα σχολεία και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι υπερβολικά πολύπλοκα για να καταστεί αυτό δυνατό— αλλά αυτό που μπορεί να κάνει η έρευνα είναι να εντοπίσει πράγματα που αποδεδειγμένα είναι μάλλον απίθανο να βοηθήσουν ιδιαίτερα, όπως το να δίνουμε προσοχή στον τρόπο μάθησης των μαθητών, καθώς και να επισημάνει τις λύσεις με τις οποίες υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες βελτίωσης, κάνοντας τέσσερις διερευνητικές ερωτήσεις:

1. *Λύνει κάποιο πρόβλημα που έχουμε;*
2. *Εάν το κάνουμε αυτό, πόσο παραπάνω θα βελτιωθούν οι επιδόσεις;*
3. *Πόσο θα κοστίσει, από οικονομική άποψη, και το πιο σημαντικό, από άποψη χρόνου των εκπαιδευτικών;*
4. *Μπορούμε να το εφαρμόσουμε εδώ;*

Λύνει κάποιο πρόβλημα που έχουμε;

Πολλές ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν ότι ορισμένοι παράγοντες συνδέονται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, άρα ενδεχομένως είναι πιο δελεαστικό να εξετάσουμε αυτούς τους παράγοντες. Για παράδειγμα, οι έρευνες δείχνουν ότι όταν οι μαθητές διδάσκονται από εκπαιδευτικούς με περισσότερες γνώσεις, σημειώνουν μεγαλύτερη πρόοδο. Ωστόσο, αν οι εκπαιδευτικοί σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ήδη έχουν καλή γνώση των μαθημάτων τους, τότε η περαιτέρω αύξηση των γνώσεών τους είναι απίθανο να έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο. Επιπλέον, για να είναι χρήσιμη η έρευνα, θα πρέπει να εντοπίσει τους παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν, και όχι απλώς τους παράγοντες που ασκούν επιρροή. Γνωρίζουμε μεν ότι οι ψηλότεροι άνθρωποι έχουν πλεονέκτημα στο μπάσκετ, αλλά σύμφωνα με πασίγνωστη δήλωση ενός προπονητή «Το ύψος δεν διδάσκεται».

Εάν το κάνουμε αυτό, πόσο παραπάνω θα βελτιωθούν οι επιδόσεις;

Συχνά, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής ρωτούν «Τι θα λειτουργήσει;», αλλά το γεγονός ότι μια μελέτη δείχνει ότι μια συγκεκριμένη παρέμβαση έχει στατιστικά σημαντικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών, απλώς μας λέει ότι το αποτέλεσμα μάλλον δεν οφείλεται στην τύχη. Δεν μας λέει, όμως, πόσο σημαντικός είναι αυτός ο αντίκτυπος.

Πολλές μελέτες αναφέρουν το μέγεθος του αντίκτυπου στις επιδόσεις των μαθητών χρησιμοποιώντας τυποποιημένα μεγέθη επιπτώσεων. Ωστόσο, επειδή οι δείκτες μέτρησης που χρησιμοποιούνται στις διάφορες ερευνητικές μελέτες διαφέρουν ως προς τον βαθμό ευαισθησίας τους στην επίδραση της διδασκαλίας, τα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών δεν μπορούν να συγκριθούν πραγματικά, εκτός εάν χρησιμοποιούν τις ίδιες αξιολογήσεις για τη μέτρηση των επιδόσεων, οπότε, σε αυτήν την περίπτωση, μπορείτε απλώς να χρησιμοποιήσετε τη βαθμολογία στην αξιολόγηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της περίπτωσης ήταν μια μελέτη της Maria Ruiz-Primo και της Min Li, η οποία εξετάζει τις επιπτώσεις της ανατροφοδότησης στη διδασκαλία των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας. Στις μελέτες που μετρούν τις επιδόσεις των μαθητών με αξιολογήσεις που αντιστοιχούν σε αυτά που διδάσκονται οι μαθητές, ο μέσος όρος επίδρασης της ανατροφοδότησης ήταν πάνω από πέντε φορές μεγαλύτερος σε σύγκριση με τις μελέτες που μετρούν τις επιδόσεις των μαθητών με τυποποιημένα τεστ, τα οποία γενικά δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τον αντίκτυπο της διδασκαλίας. Το σημαντικό σημείο εδώ είναι ότι οι διάφοροι δείκτες μέτρησης των επιδόσεων διαφέρουν ως προς την ευαισθησία τους έναντι στις αλλαγές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί, επομένως οι αναλύσεις που συνδυάζουν τον αντίκτυπο των μελετών που χρησιμοποιούν διαφορετικούς δείκτες μέτρησης των επιδόσεων δεν είναι άμεσα συγκρίσιμες στην πραγματικότητα. Για την ακρίβεια, τα μεγέθη της επίδρασης δικαιολογούνται μόνο όταν είναι περιττά.

Αυτό που χρειάζονται τα σχολεία είναι στοιχεία που να αποδεικνύουν τον πιθανό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών σε μήνες επιπλέον μάθησης ανά έτος. Οι ερευνητές συχνά ισχυρίζονται ότι αυτό είναι δύσκολο, και ζητούν πιο εύκολα υπολογίσιμους δείκτες μέτρησης, όπως μεταβολές σε τάξεις εκατοστημορίων, αλλά κάτι τέτοιο θυμίζει έναν μεθυσμένο που ψάχνει τα κλειδιά του κάτω από τη λάμπα

στον δρόμο, όχι επειδή εκεί του έπεσαν τα κλειδιά, αλλά επειδή εκεί υπάρχει φως. Οποιαδήποτε βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα, ενώ οι διευθυντές θα πρέπει να γνωρίζουν πόσο περισσότερες πριν λάβουν εύστοχες αποφάσεις σχετικά με την ιεράρχησή τους.

Πόσο θα κοστίσει, από οικονομική άποψη, και το πιο σημαντικό, από άποψη χρόνου των εκπαιδευτικών;

Παρότι μπορεί να μπούμε στον πειρασμό να αγνοήσουμε τις παρεμβάσεις που έχουν μικρό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών, οι εν λόγω παρεμβάσεις μπορεί να αποτελούν σημαντικό μέρος των προσπαθειών βελτίωσης οποιουδήποτε σχολείου αν δεν είναι υπερβολικά χρονοβόρες και δεν έχουν υπερβολικό κόστος. Για παράδειγμα, ενώ οι παρεμβάσεις που βοηθούν τους μαθητές να δουν την ικανότητα ως κάτι που μπορούν να αλλάξουν («νοοτροπία εξέλιξης») έχουν σχετικά μικρό αντίκτυπο στις επιδόσεις τους, αυτές οι αλλαγές συχνά μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας παρέμβασης που απαιτεί

ταχύτερη πρόοδο, ιδιαίτερα όταν ο εκπαιδευτικός διαθέτει επαγγελματική κατάρτιση που τον βοηθά να χρησιμοποιήσει διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν τον μικρότερο αριθμό μαθητών. Ωστόσο, εκτός του ότι πρόκειται για δαπανηρή διαδικασία, η μείωση του αριθμού των μαθητών σημαίνει ότι χρειάζονται περισσότεροι εκπαιδευτικοί — η μείωση του αριθμού των μαθητών από 30 σε 20 απαιτεί 50% περισσότερους εκπαιδευτικούς, οπότε το μείζον ερώτημα είναι αν οι επιπλέον εκπαιδευτικοί είναι εξίσου καλοί με αυτούς που ήδη απασχολούνται. Εάν υπάρχει άφθονη προσφορά ιδιαίτερα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών που περιμένουν να εργαστούν, τότε η μείωση του αριθμού των μαθητών είναι πιθανό να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών (αν και με μεγάλο κόστος), αλλά όταν η πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών αποτελεί πρόκληση, η μείωση του αριθμού των μαθητών μπορεί μάλλον να επιδεινώσει την κατάσταση, καθώς οι επιπλέον εκπαιδευτικοί που θα προσληφθούν μπορεί να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί από αυτούς που ήδη υπάρχουν, σε βαθμό που η ποιότητα των εκπαιδευτικών να έχει ισχυρότερη επίδραση από τη μείωση του αριθμού των μαθητών.

Το σημαντικό σημείο εν προκειμένω είναι ότι γενικά, οι άνθρωποι του κλάδου —εκπαιδευτικοί και διευθυντές— ενδεχομένως μπορούν να κρίνουν καλύτερα αν μπορεί να εφαρμοστεί μια συγκεκριμένη μεταρρύθμιση σε συγκεκριμένο περιβάλλον σε σύγκριση με τα στελέχη των υπουργείων παιδείας και των περιφερειακών διευθύνσεων. Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να γίνουν συνεπώς «απαιτητικοί καταναλωτές» της εκπαιδευτικής έρευνας. Τα τέσσερα ερωτήματα που εξετάστηκαν προηγουμένως είναι μάλλον το καλύτερο σημείο εκκίνησης για την ενασχόληση με τα στοιχεία της έρευνας.

Καθώς στα διάφορα συστήματα και σχολεία λειτουργούν διαφορετικά πράγματα με διαφορετικό τρόπο, δεν μπορεί να υπάρξει μια ενιαία εγγυημένη λύση. Ωστόσο, αυτήν τη στιγμή, για τα περισσότερα σχολεία υπάρχουν δύο πράγματα τα οποία με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα υποδεικνύονται ως οι καλύτερες επιλογές για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων — εκείνα που είναι πιο πιθανό να έχουν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών με το χαμηλότερο κόστος. Πρόκειται για την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και τη στήριξη των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Με τους ίδιους εκπαιδευτικούς, ένα πιο αποτελεσματικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη πρόοδο κατά 25%, με πολύ μικρό επιπλέον κόστος — εξάλλου, όλα τα καλά σχολικά βιβλία συνήθως κοστίζουν το ίδιο με τα κακά. Όταν δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση στο πρόγραμμα διδασκαλίας, το πρόβλημα είναι ότι ενώ γνωρίζουμε ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας παίζει κάποιον ρόλο, δεν ξέρουμε τι είναι αυτό που κάνει τη διαφορά στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Εκ των υστέρων, μπορούμε να κρίνουμε αν κάποια προγράμματα διδασκαλίας είναι πιο αποτελεσματικά από άλλα (έτσι έχει προκύψει το 25% που αναφέρθηκε προηγουμένως), αλλά αυτήν τη στιγμή, δεν είμαστε σε θέση να προβλέψουμε εκ των προτέρων ποια θα είναι πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, δεδομένων των διαφορών που υπάρχουν στους τρόπους με τους οποίους μετρώνται οι επιδόσεις των μαθητών στις διάφορες δικαιοδοσίες, κάτι που έχει αποτέλεσμα σε ένα



λιγότερο από μία ώρα και διαρκεί τουλάχιστον ένα έτος. Άλλα παραδείγματα, τα οποία εξετάζονται πιο αναλυτικά στη συνέχεια, περιλαμβάνουν τη διάθεση βελτιωμένων πόρων στους εκπαιδευτικούς, όπως τυποποιημένα σχέδια μαθημάτων ή βελτιωμένα σχολικά βιβλία, καθώς και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά την πιο εκτεταμένη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης στην τάξη. Στην εκπαίδευση πάντα αναζητάμε κάτι καινούργιο και επαναστατικό, αλλά από αυτά που βλέπουμε μέχρι στιγμής, οι βελτιώσεις είναι πιο πιθανό να έρθουν από παλιά και κυρίως μικρά πράγματα.

Μπορούμε να το εφαρμόσουμε εδώ;

Ίσως η πιο παραμελημένη πτυχή της εφαρμογής της έρευνας στην πρόκληση της βελτίωσης της εκπαίδευσης είναι ότι η ερώτηση «Τι θα λειτουργήσει;» είναι συνήθως λάθος, γιατί όλα λειτουργούν κάπου, αλλά τίποτα δεν λειτουργεί παντού. Το σημαντικό ερώτημα είναι «Υπό ποιες προϋποθέσεις θα λειτουργήσει;».

Για παράδειγμα, όταν ο ίδιος εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια τάξη με λιγότερους μαθητές, συνήθως οι μαθητές σημειώνουν

σύστημα ενδεχομένως να είναι λιγότερο αποτελεσματικό σε ένα άλλο.

Γεγονός που μας οδηγεί στη διαμορφωτική αξιολόγηση στην τάξη. Από το πρωτοποριακό έργο του Benjamin Bloom πάνω από πενήντα χρόνια πριν, πλέον γνωρίζουμε ότι όταν ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην τάξη, όχι απλώς μία φορά την εβδομάδα, αλλά κάθε μέρα και στιγμή, το γεγονός αυτό μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση. Το πιο σημαντικό είναι ότι, την τελευταία εικοσαετία, έχουμε μάθει πολλά για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στην πράξη τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Κάποιες από αυτές τις προσεγγίσεις περιλαμβάνουν έντονη διαπροσωπική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να προσφέρει πολύτιμα μαθήματα σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην εργασία τους, ακόμη και σε συστήματα που βασίζονται σε τυποποιημένα τεστ και εξετάσεις, αλλά προφανώς, δεν είναι εύκολο να εφαρμοστεί σε μεγάλη κλίμακα σε δεκάδες χιλιάδες τάξεις. Ωστόσο, μελετώντας αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τη διαμορφωτική αξιολόγηση στην καθημερινή τους διδασκαλία, έχουμε καταφέρει να σημειώσουμε ουσιαστική πρόοδο όσον αφορά την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαμορφωτική αξιολόγηση, ακόμη και σε μεγαλύτερη κλίμακα. Συγκεκριμένα, έχουμε μάθει ότι η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι πιο αποτελεσματική όταν τους καλεί να *επιλέξουν* τις πτυχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης που τους αφορούν περισσότερο, τους ενθαρρύνει να *προσαρμόζουν* τις τεχνικές στην τάξη τους, αναγνωρίζει ότι οι αλλαγές στις συνήθειες της τάξης απαιτούν *χρόνο*, τους καθιστά *υπεύθυνους* για τις αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας τους, αλλά τους παρέχει και ανάλογη *στήριξη*. Αυτές οι αρχές έχουν εφαρμοστεί σε ένα διετές πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών

με τίτλο Ενσωμάτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης (Embedding Formative Assessment – EFA).

Το EFA σχεδιάστηκε με σκοπό την υλοποίησή του από τα σχολεία χωρίς εξωτερική υποστήριξη, και παρέχει στους εκπαιδευτικούς πρακτικές ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στην πράξη τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και αναλυτικά προγράμματα και ενημερωτικά έντυπα για μηνιαίες συναντήσεις υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Μια τυχαίοποιημένη δοκιμή ελέγχου σε 140 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία διαπίστωσε ότι οι μαθητές που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα EFA σημείωσαν 25% μεγαλύτερη πρόοδο στην 9η και τη 10η βαθμίδα (στην Γ' γυμνασίου και στην Α' λυκείου), αν και οι μηνιαίες συναντήσεις απαιτούσαν μόλις το 1% του χρόνου των εκπαιδευτικών και το κόστος του προγράμματος ήταν περίπου 1,50 € ανά μαθητή ετησίως. Αυτή τη στιγμή, δεν γνωρίζουμε τίποτα άλλο που να έχει τόσο μεγάλο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών, με τόσο χαμηλό κόστος (από άποψη χρημάτων και χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί).

Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, η έρευνα δεν θα υποδείξει ποτέ στους εκπαιδευτικούς τι να κάνουν. Αλλά καλλιεργώντας μια νοοτροπία όπου κάθε εκπαιδευτικός αποδέχεται την ανάγκη να βελτιωθεί, όχι επειδή δεν είναι αρκετά καλός, αλλά επειδή μπορεί να γίνει καλύτερος, εστιάζοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών σε πράγματα που έχουν το μεγαλύτερο όφελος για τους μαθητές τους, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς χρόνο και στήριξη, επιτρέποντάς τους να καινοτομήσουν και ενθαρρύνοντάς τους να ρισκάρουν, οι διευθυντές μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές, μόνιμες βελτιώσεις στα σχολεία τους και να προετοιμάσουν τους νέους να διαπρέψουν στον περίπλοκο και απρόβλεπτο κόσμο που θα αντιμετωπίσουν όταν τελειώσουν το σχολείο.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Η υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την κατάρτιση του παρόντος εγγράφου δεν συνιστά έγκριση του περιεχομένου, το οποίο αντικατοπτρίζει αποκλειστικά τις απόψεις των συντακτών, και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των περιεχομένων σε αυτήν πληροφοριών.

Powered by

