

Κάνοντας τη διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματικότητα: επτά αναγκαίες αλλαγές

Dylan Wiliam,
UCL Institute of Education

Τα τελευταία 25 χρόνια, έχουμε συγκεντρώσει αξιολογικά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει, καθώς και να καταστήσει μετρήσιμα τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Μάθαμε, όμως, επίσης ότι η χρήση της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης είναι κάτι πολύ περισσότερο από την προσθήκη απλώς μερικών «γρήγορων λύσεων» σε ό,τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Η αξιοποίηση της δυναμικής της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης προϋποθέτει μάλλον μια σειρά σημαντικών αλλαγών στον τρόπο που σκεφτόμαστε για την εκπαίδευση και τις πολιτικές. Χωρίς αυτές τις αλλαγές, οι δυνατότητες της αξιολόγησης για τη βελτίωση της μάθησης πιθανότατα θα παραμείνουν ανεκμετάλλευτες. Οι αλλαγές που φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη σημασία για το σημερινό πλαίσιο πολιτικής στην Ευρώπη συνοψίζονται παρακάτω.

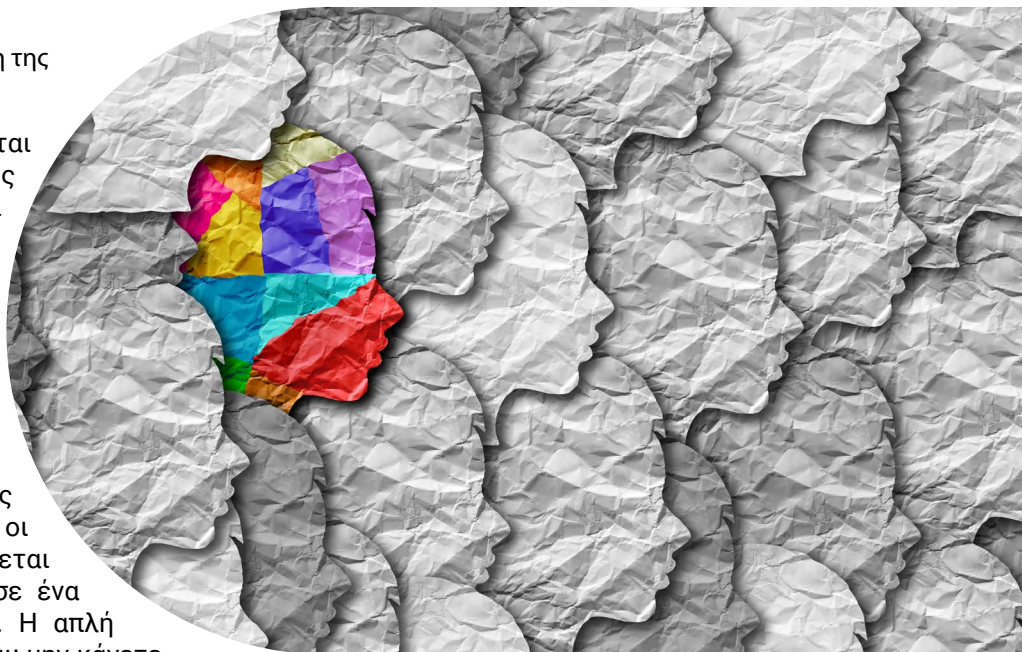
1. Πρόγραμμα σπουδών: από την κάλυψη της ύλης μέχρι τα αποτελέσματα

Ένας συνήθης λόγος που επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί για τη μη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι ότι η ύλη που έχουν να καλύψουν είναι τεράστια και αν αφιερώσουν χρόνο για να κάνουν τη διδασκαλία τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών τους, δεν θα καταφέρουν ούτε καν να κάνουν ένα «πέρασμα» σε όλη την ύλη που πρέπει να καλύψουν. Αυτό είναι πολύ σωστό. Αναμφίβολα, η χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης επιβραδύνει τη διδασκαλία, επειδή οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι χρειάζεται να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε ένα θέμα από ό,τι είχαν προγραμματίσει. Η απλή απάντηση σε αυτό θα μπορούσε να είναι: μην κάνετε διαμορφωτική αξιολόγηση. Εξάλλου, αν δεν έχετε την πρόθεση να αξιοποιήσετε τα στοιχεία που θα συλλέξετε, τότε γιατί να τα συλλέξετε εξ αρχής; Αυτή η πεποίθηση έχει μεν λογική συνέπεια, αλλά κατά την άποψή μου είναι αντιδεδοντολογική. Η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι να «κάνει ένα πέρασμα στην ύλη», αλλά να διασφαλίζει ότι όσο το δυνατόν περισσότεροι μαθητές μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν λιγότερο στο τι

προσθέτουν στη διαδικασία και περισσότερο στο τι αποκομίζουν οι μαθητές τους από αυτήν.

2. Επάρκεια: από το «ποσοστό της ύλης που αφομοιώνεται» μέχρι «τον χρόνο που απαιτείται για την επίτευξη επάρκειας».

Οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται την «επάρκεια» ως το πόσα μπορούν να μάθουν οι μαθητές. Με την ίδια διδασκαλία, ορισμένοι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα, ενώ άλλοι λιγότερα. Η παραδοσιακή θεώρηση για την επάρκεια είναι πόσα μπορούν να μάθουν οι μαθητές; Βασιζόμενος στο έργο του Τζον Κάρολ, ο Μπέντζαμιν Μπλουμ πρότεινε να αντιστρέψουμε αυτήν την ιδέα και να σκεφτούμε την επάρκεια ως τον χρόνο που απαιτείται για να επιτευχθεί η γνώση. Η βασική διαπίστωση εδώ



είναι ότι ενώ για ορισμένους μαθητές η μάθηση είναι ευκολότερη από ό,τι για άλλους, δεν υπάρχει όριο στο τι μπορούν να επιτύχουν οι μαθητές, αν τους δοθεί αρκετός χρόνος και υποστήριξη. Η διαπίστωση αυτή, με τη σειρά της, υποδηλώνει μια περαιτέρω αλλαγή:

3. Μεταβλητότητα: από το αναπόφευκτο μέχρι έναν δείκτη αναποτελεσματικής διδασκαλίας.

Με την παραδοσιακή θεώρηση της επάρκειας, το γεγονός ότι οι βαθμολογίες των μαθητών στα διαγωνίσματα είναι ανομοιογενείς, καθώς συχνά μοιάζουν με κανονική κατανομή ή «κωδωνοειδή καμπύλη», αντιμετωπίζεται ως κάτι φυσικό, ως άμεση συνέπεια των διαφορών στην επάρκεια (όπως ορίζεται παραδοσιακά). Αν, αντιθέτως, θεωρήσουμε την επάρκεια ως τον χρόνο που απαιτείται και την υποστήριξη που χρειάζεται για να μάθει κανείς κάτι, τότε η κανονική κατανομή είναι ένδειξη εκπαιδευτικής αποτυχίας. Εξάλλου, αν η ταχύτητα με την οποία μπορούν να μάθουν οι μαθητές διαφέρει, τότε αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές το ίδιο, θα έχουμε μια κωδωνοειδή καμπύλη. Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να εξαλείψουν την κωδωνοειδή καμπύλη και να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές που το χρειάζονται θα έχουν περισσότερο χρόνο και υποστήριξη για να επιτύχουν.

4. Ο ρόλος των δεδομένων: από τη λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα στη συλλογή δεδομένων με βάση τις αποφάσεις

Μια κοινή διαπίστωση στις μελέτες σχετικά με εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν χρησιμοποιούν τα στοιχεία αξιολόγησης που τους δίνονται. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους μπορεί να συμβαίνει αυτό. Μερικές φορές, οι πληροφορίες έρχονται σε αντίθεση με όσα έχουν μάθει οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Άλλες φορές, οι πληροφορίες φτάνουν πολύ αργά και συχνά δεν είναι χρήσιμες στην πράξη, αφού η διδασκαλία (και οι μαθητές!) έχουν προχωρήσει παρακάτω, οπότε οι πληροφορίες είναι παρωχημένες. Το σημαντικότερο πρόβλημα, ωστόσο, σύμφωνα με τη δική μου εμπειρία, είναι ότι δεν υπάρχει καθόλου «χαλαρότητα» στο σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό την πίεση να προχωρήσουν σε μια άλλη ενότητα ή σε ένα άλλο

κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου, επειδή το πρόγραμμα σπουδών είναι υπερφορτωμένο. Ίσως το κυριότερο είναι ότι ακόμα και όταν οι πληροφορίες είναι ενδεχομένως βοηθητικές, ο ρυθμός της σχολικής ημέρας, εβδομάδας ή του εξαμήνου δεν αφήνει περιθώρια να αξιοποιηθούν τα δεδομένα για να γίνουν προσαρμογές στη διδασκαλία. Αντί να φορτώνουμε τους εκπαιδευτικούς με δεδομένα ελπίζοντας ότι θα τους φανούν χρήσιμα, θα πρέπει να αντιστρέψουμε τη διαδικασία και να ξεκινήσουμε από τις αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και μόνο βάσει αυτών να προσδιορίσουμε ποια δεδομένα θα στηρίξουν αυτές τις αποφάσεις.

5. Διδασκαλία: από μια γραμμική σε μια εξαρτώμενη διαδικασία.

Ένας αποτελεσματικός τρόπος για την ενσωμάτωση της «χαλαρότητας» στη διδασκαλία είναι σε οποιοδήποτε διαθέσιμο χρονικό διάστημα, είτε πρόκειται για ένα μάθημα, μία εβδομάδα, ένα τρίμηνο ή ένα εξάμηνο, να οριστεί τουλάχιστον το 20% της ύλης που πρόκειται να διδαχθεί σε αυτό το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα ως «επιθυμητή» και όχι απαραίτητη. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα μάθημα 50 λεπτών, όπου το μάθημα πρέπει να διδαχθεί στα πρώτα 40 λεπτά, δίνοντας χρόνο στον/στην εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τους μαθητές και στη συνέχεια να αποφασίσει αν τα τελευταία λεπτά θα πρέπει να αφιερωθούν σε επανάληψη ή σε περαιτέρω διδασκαλία (επιθυμητή ύλη) ή να βεβαιωθεί ότι η βασική ύλη έγινε κατανοητή. Αν για μια ενότητα με θέμα «Τροχαλίες και μοχλοί» προβλέπονται 15 διδακτικές περιόδους, η βασική ύλη πρέπει να διδαχθεί στις πρώτες 12 διδακτικές περιόδους και στη συνέχεια οι μαθητές να κάνουν ένα τεστ στη 13η περίοδο. Στη συνέχεια, ο/η εκπαιδευτικός θα βασιστεί στις επιδόσεις των μαθητών στο τεστ για να αποφασίσει αν τα μαθήματα 14 και 15 θα πρέπει να αφιερωθούν στην εμπέδωση της βασικής ύλης ή αν θα προχωρήσουν στην επιθυμητή ύλη. Πιο μακροπρόθεσμα, το 20% της ύλης που κατανέμεται σε χρονικό διάστημα πέντε εβδομάδων χαρακτηρίζεται ως επιθυμητή και όχι απαραίτητη, άρα η απαραίτητη ύλη καλύπτεται τις πρώτες τέσσερις εβδομάδες, και ακολουθεί ένα τεστ, το οποίο ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για να καθορίσει τους στόχους της 5ης εβδομάδας. Το σημαντικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των σεναρίων είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός δεν γνωρίζει τι θα διδάξει στη συνέχεια ώπου να δει τα αποτελέσματα της μέχρι τώρα διδασκαλίας, συνεπώς η διδασκαλία γίνεται μια εξαρτώμενη ή ευέλικτη διαδικασία και όχι γραμμική.

6. Εξειδίκευση των εκπαιδευτικών: από την άμεση στην έμμεση γνώση

Όταν παρέχεται επαγγελματική ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς, συχνά θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί στερούνται ορισμένων γνώσεων και ότι αν οι συνεδρίες επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρουν αυτές τις γνώσεις, τότε οι εκπαιδευτικοί θα γίνουν



© PEXELS | stock.adobe.com

αυτομάτως πιο αποτελεσματικοί. Το πρόβλημα εν προκειμένω είναι ότι ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν πράγματι περισσότερες γνώσεις από τους αρχάριους, οι γνώσεις των έμπειρων εκπαιδευτικών μοιάζουν περισσότερο με γνώσεις για το πώς να κάνει κανείς ποδήλατο παρά για το πώς να λύνει κανείς εξισώσεις. Είναι σχετικά απλό να εξηγήσεις σε κάποιον πώς να λύνει εξισώσεις, ενώ είναι αδύνατο να του εξηγήσεις πώς να κάνει ποδήλατο. Αυτό είναι κάτι που κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να δουλέψει μόνος του.

7. Επαγγελματική ανάπτυξη: από την απόκτηση γνώσεων στην αλλαγή συνηθειών

Ακόμα και όταν μπορούμε να διατυπώσουμε με σαφήνεια όλα όσα κάνουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, η εφαρμογή τους στην πράξη κάθε άλλο παρά απλή είναι. Για παράδειγμα, η έρευνα σχετικά με τον «χρόνο αναμονής», δηλαδή τον χρόνο που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για να απαντήσουν σε μια ερώτηση προτού τους δώσουν μια βοήθεια ή προχωρήσουν σε κάποιον άλλον μαθητή, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά περιμένουν λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο για να αρχίσει να απαντά ο μαθητής. Η έρευνα δείχνει, επίσης, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αφήνουν περισσότερο χρόνο αναμονής, οι μαθητές τους μαθαίνουν περισσότερα. Εντούτοις, η υπενθύμιση στους εκπαιδευτικούς για τη σημασία του χρόνου αναμονής δεν δείχνει να έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο. Έχει περίπου τον ίδιο αντίκτυπο στην πρακτική των εκπαιδευτικών όπως η υπενθύμιση στους καπνιστές για τις βλαβερές συνέπειες του καπνίσματος, διότι δεν πρόκειται για πρόβλημα γνώσης, αλλά για πρόβλημα αλλαγής συνήθειας. Δεν θυμάμαι πόσες φορές έχω περιγράψει μια τεχνική διαμορφωτικής αξιολόγησης σε μια ομάδα εκπαιδευτικών και κάποιος μου λέει: «Α, ναι. Το έκανα κι εγώ αυτό. Καλό ήταν». Ο/Η εκπαιδευτικός συνήθιζε να εφαρμόζει αυτήν την τεχνική, αλλά προέκυψε κάτι άλλο και δεν την εφαρμόζει πια. Το πρόβλημα στον τομέα της εκπαίδευσης είναι ότι κάθε νέο κύμα μεταρρύθμισης

εκτοπίζει το προηγούμενο, αντί να βασίζεται σε αυτό, οπότε η επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη σπάνια συσσωρεύεται συστηματικά. Ευτυχώς, η έρευνα σχετικά με την αλλαγή των συνηθειών είναι αρκετά εκτεταμένη, ιδίως στον τομέα της αγωγής υγείας, αν και σπάνια αξιοποιείται για τον σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζοντας την αυξανόμενη εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών ως μια διαδικασία αλλαγής συνήθειας, μπορούμε να επιτύχουμε σημαντική, μόνιμη βελτίωση στην πρακτική των εκπαιδευτικών και αυτό να έχει ουσιαστικό και βιώσιμο αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών.

Υπάρχουν αναμφίβολα και πολλές άλλες αλλαγές ως προς την προσοχή ή την εστίαση οι οποίες θα μπορούσαν να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη της πρακτικής τους επάνω στη διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά από τη συνεργασία μου με εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο, οι επτά αλλαγές που περιέγραφα παραπάνω θεωρώ ότι είναι οι πιο σημαντικές. Τίποτα δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης της εκπαίδευσης θα είναι επιτυχημένη, διότι τα σχολεία και οι τάξεις είναι πολύ περίπλοκα για να μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο. Αν επικεντρωθούμε στο τι μαθαίνουν οι μαθητές μας και όχι στο τι διδάσκουμε, αν δεχτούμε ότι με χρόνο και υποστήριξη όλοι οι μαθητές μας μπορούν να επιτύχουν και ότι η διδασκαλία μας πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, αν ξεκινήσουμε με τις αποφάσεις που πρέπει να πάρουμε και όχι με τα δεδομένα που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν αυτές τις αποφάσεις και αν κατανοήσουμε πόσο πολύπλοκη είναι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, τότε μπορούμε να κάνουμε την αποτελεσματική διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματικότητα σε κάθε τάξη. Εξάλλου, δεν υπάρχει μεγαλύτερη εστίαση στη μάθηση των εκπαιδευτικών από το να αναστοχαστεί κάθε εκπαιδευτικός σχετικά με τα εξής δύο ερωτήματα: «Τι έκανα μόλις τώρα;» και «Τι έμαθαν οι μαθητές μου;».