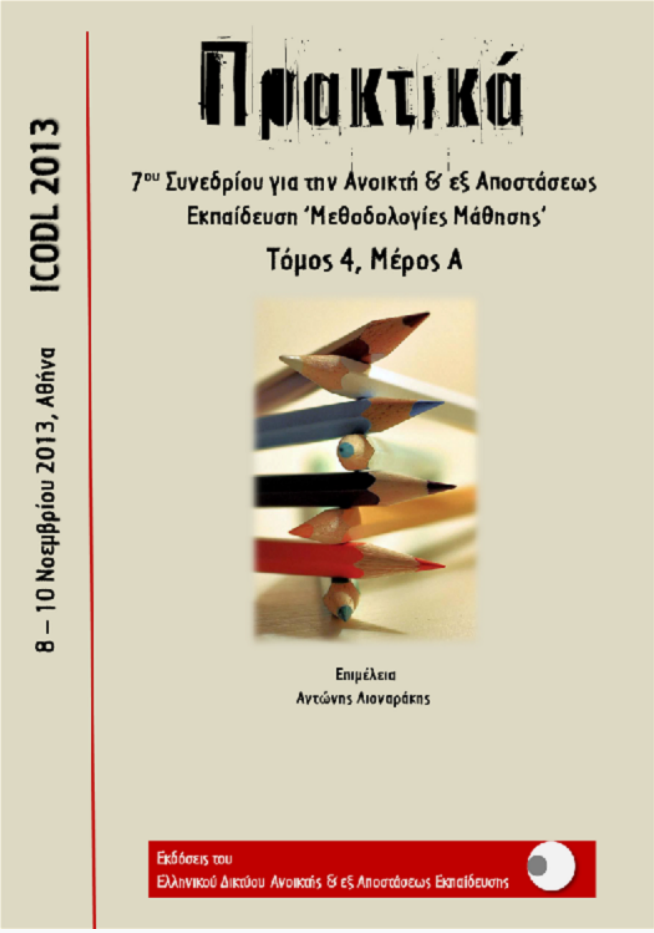
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 4Α (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Η Αυτο-αξιολόγηση Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων σε Προγράμματα Εκπαίδευσης από Απόσταση

Ελένη Γιαννακοπούλου

doi: 10.12681/icodl.721

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** ΕΚΤ | **Πρόσβαση:** 28/02/2026 03:37:19

Η Αυτο-αξιολόγηση Ενηλίκων Εκπαιδευόμενων σε Προγράμματα Εκπαίδευσης από Απόσταση

The self-evaluation of adult learners in distance education programs

Ελένη Γιαννακοπούλου
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Καθηγήτρια-Σύμβουλος
egian@tutors.eap.gr

Abstract
This paper reports on findings from a research aimed to elicit views of adult learners participating in distance education programs on self-evaluation of learning activities and the foreseen difficulties which they would encountered from the application of self-evaluation practices in their courses of study. Seventy four (74) adults following distance learning postgraduate courses answered relevant questions in semi-structured interviews carried out by the author of this paper.
As the evidence of this research indicates most of adult students expressed positive views about self-evaluation of their learning activities during their course of studies.
However they were also traced significant influences of their past schooling experiences on the meanings currently assigned to the evaluation of learning having as a consequence many conceptual inconsistencies between their personal learning aims and their understandings of terms and conditions of self-evaluation.
More specifically, self-evaluation is conceived either as a "measurement" process which emphasizes the outcomes of education programs or as a "managerial" activity which is focused on educational process bestowing to the tutor a crucial role in shaping the outcomes of their evaluation of learning.
A reflected reconstruction of the past and present evaluation experiences of adult learners seems to be a prerequisite for a necessary differentiation between the evaluation of their learning and the assessment of their performance. On this ground the fluency of adult learners for their self-evaluation is a key issue of adult distance education programs for which the self-direction of participants' learning activities is a substantial presupposition of success.

Keywords: *self-evaluation of learning; distance learning; adult education*

Περίληψη
Στην εισήγηση παρουσιάζονται ευρήματα μιας εμπειρικής έρευνας των απόψεων ενηλίκων εκπαιδευομένων για την αυτο-αξιολόγηση των μαθησιακών τους δραστηριοτήτων και των δυσκολιών που εκτιμούν ότι θα αντιμετώπιζαν από την εφαρμογή πρακτικών αυτο-αξιολόγησης. Στην έρευνα συμμετείχαν 74 ενήλικοι άνδρες και γυναίκες, οι οποίοι παρακολουθούσαν προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών από απόσταση. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, από την ανάλυση των οποίων προέκυψαν θετικές προσεγγίσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην αυτο-αξιολόγηση. Παράλληλα, εντοπίστηκαν επιδράσεις των σχολικών εμπειριών των εκπαιδευομένων στην

νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, με συνέπεια να αναδεικνύονται ασυμβατότητες μεταξύ ατομικών εκπαιδευτικών στόχων και κατανόησης των όρων της αυτο-αξιολόγησης. Ειδικότερα, η αυτο-αξιολόγηση προσεγγίζεται ως «μέτρηση», η οποία δίνει έμφαση στο προϊόν της εκπαίδευσης ή ως «διαχείριση», η οποία εστιάζεται στις διαδικασίες μάθησης, αποδίδοντας όμως στον εκπαιδευτή αυξημένες αρμοδιότητες ρυθμιστή του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Ο αναστοχασμός του νοήματος των παρελθόντων και παρόντων εμπειριών αξιολόγησης αποτελεί διαδικασία που επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ αξιολόγησης της μάθησης και αξιολόγησης της επίδοσης. Επομένως, η ευχέρεια αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευομένων αποκτά πρωτεύουσα σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων ατόμων από απόσταση, στην οποία η αυτο-κατεύθυνση της μάθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας κάθε εκπαιδευτικού στόχου.

Λέξεις-κλειδιά: *αυτο-αξιολόγηση εκπαιδευομένων, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση από απόσταση.*

1. Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης των ενηλίκων είναι η ενδυνάμωση της ευχέρειας των ατόμων να αξιοποιούν μαθησιακά τις εμπειρίες τους μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό τους. Με αυτή την έννοια η μάθηση των ενηλίκων συμβάλλει - εκτός άλλων – στην κατανόηση και ερμηνεία εμπειριών που έχουν βιώσει στο παρελθόν και τους οδηγεί στον σχεδιασμό των μελλοντικών τους δράσεων ή αποφάσεων. Ο κριτικός αναστοχασμός περιλαμβάνει δύο κυρίως όψεις, αφενός την ανάδειξη και ερμηνεία παρελθόντων γεγονότων και την κριτική αποτίμησή τους και αφετέρου την αντιμετώπιση δράσεων ή την τροποποίηση πράξεων και συμπεριφορών στο παρόν, κατά τη διαδικασία της πραγματοποίησης τους (Schon, 1983). Μια από τις ουσιαστικές διαστάσεις του κριτικού αναστοχασμού είναι η ευχέρεια αυτο-αξιολόγησης των ατόμων. Η ευχέρεια αυτή αποκτά πρωτεύουσα σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων ατόμων από απόσταση, στην οποία η αυτο-κατεύθυνση της μάθησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας του εκπαιδευτικού στόχου.

Η αυτο-αξιολόγηση απασχολεί τη σχετική βιβλιογραφία της εκπαίδευσης ενηλίκων από την οπτική της ίδιας της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της, αλλά και από την οπτική των στάσεων και των διαθέσεων των ενηλίκων απέναντι σε αυτή τη διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Η δεύτερη αυτή διάσταση αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης σε ενήλικους σπουδαστές που συμμετείχαν σε προγράμματα σπουδών από απόσταση, διαπιστώσεις οι οποίες παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση.

2. Η αυτο-αξιολόγηση ως στοιχείο της εμπειρικής μάθησης των ενηλίκων

Με γενικούς όρους, αξιολόγηση εκπαιδευομένων είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πιστοποιεί ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν επιτύχει τα επιδιωκόμενα με την παρακολούθηση ενός προγράμματος μαθησιακά αποτελέσματα στο προκαθορισμένο από τους στόχους του προγράμματος εκπαιδευτικό ή ακαδημαϊκό επίπεδο. Στο ίδιο πλαίσιο, αυτο-αξιολόγηση είναι μια διαδικασία μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στη συστηματική αποτίμηση της επίδοσης τους και στην κριτική εκτίμηση της εργασίας τους με βάση καθορισμένα από τους ίδιους ή το πρόγραμμα των σπουδών τους κριτήρια με κύριο στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής τους απόδοσης.

Ανεξάρτητα από τον τύπο και τις μορφές της, η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων επιδιώκει την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, είτε ως τελική αξιολόγηση, ή και την υποστήριξη της μάθησης κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τους, είτε ως διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Βασική παραδοχή των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση είναι ότι η αξιολόγηση με όποιο μέσο και τεχνική και αν εφαρμόζεται, αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και ως τούτου οφείλει να οργανώνεται ως διαδικασία μάθησης. Για το λόγο αυτό και απαιτεί από τους εκπαιδευτές ενηλίκων μια «διαπραγμάτευση» των αποτελεσμάτων της, με ελάχιστη απαίτηση τον σχολιασμό με την αναλυτική παράθεση των θετικών και αρνητικών στοιχείων της επίδοσή τους. Στο ΕΑΠ για παράδειγμα, ορίζονται από τον κανονισμό σπουδών με σαφήνεια, όχι μόνο τα κριτήρια αξιολόγησης, αλλά και συνιστάται ο αναλυτικός σχολιασμός των εργασιών κάθε σπουδαστή ατομικά, ώστε να βοηθούνται οι σπουδαστές στη κατανόηση του περιεχομένου του διδακτικού υλικού.

Η μάθηση μέσα από την αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία εστιάζεται στην αξιοποίηση και στον αναστοχασμό των εμπειριών. Ο Kolb (1984) ανέλυσε το «κύκλο της αποτελεσματικής μάθησης» τεκμηριώνοντας τις συσχετίσεις ανάμεσα στον αναστοχασμό συγκεκριμένων εμπειριών και στη διαμόρφωση καθολικών ή αφηρημένων αρχών, οι οποίες με τη σειρά τους τροφοδοτούν τη δράση. Προφανώς, ο αναστοχασμός στη προσέγγιση του Kolb περιλαμβάνει πολύ περισσότερες διαστάσεις από την ανάκληση γεγονότων, διαφορετικά είναι αδύνατη η ερμηνεία και η γενίκευση των εμπειριών. Όλες αυτές τις διαστάσεις του κριτικού αναστοχασμού παρελθόντων και παρόντων πράξεων των ενηλίκων και τις σχέσεις τους με τη μάθηση έχει εύστοχα συνοψίσει ο Mezirow (2007) στον ορισμό της μάθησης *«η μάθηση μπορεί να κατανοηθεί ως μια διεργασία κατά την οποία αξιοποιούμε προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα για να δομήσουμε ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του νοήματος των εμπειριών μας, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε ως οδηγό για μελλοντική δράση»* (σ. 45).

Με άλλα λόγια, οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσα από την ερμηνεία των εμπειριών τους, συστατικό στοιχείο των οποίων αποτελεί η αυτο-αξιολόγηση. Μια διαδικασία στην οποία σε διάλογο με τον εαυτό τους αιτιολογούν και αποτιμούν τις ιδέες και τις πράξεις τους, αφενός μέσα στο πλαίσιο των δικών τους αξιών και πεποιθήσεων και αφετέρου στο πλαίσιο που διαμορφώνεται από την αλληλόδραση τους με τους άλλους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό και ευρύτερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Παρά την κεντρική σημασία που αποδίδεται σε θεωρητικό επίπεδο στην αυτο-αξιολόγηση ως διαδικασία μάθησης και κατασκευής νοημάτων, υπάρχουν πολύ λίγες συναφείς εμπειρικές έρευνες στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες αναφέρονται σε ενήλικες που συμμετέχουν σε προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές σπουδές. Σε μια από τις πρώτες έρευνες του θέματος ο Boud (1986), ορίζοντας την αυτο-αξιολόγηση ως την εμπλοκή των σπουδαστών στο καθορισμό προτύπων και κριτηρίων και στην εφαρμογή τους στην αποτίμηση της εργασίας τους, διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της αυτο-αξιολόγησης στην ενδυνάμωση σπουδαστών ανώτερης εκπαίδευσης σε αντίθεση με παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης. Ο MacGregor (1993), όπως και οι McDonald & Boud (2003), διερεύνησαν την αυτο-αξιολόγηση ως διαδικασία αποτελεσματικής μάθησης, ενώ η Marienau, (1999) διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της αυτο-αξιολόγησης σε δραστηριότητες μάθησης κατά την εργασία. Από μια άλλη οπτική, η Stefani (1994) εξέτασε την αξιοπιστία τεχνικών αυτο-αξιολόγησης σπουδαστών ανώτερης σε σχέση με την αξιολόγηση τους από τους διδάσκοντες ή τους συναδέλφους τους. Εκτός του πλαισίου της εκπαίδευσης πολύ λίγες, επίσης, έρευνες διερευνούν τη συμβολή της

αυτο-αξιολόγησης στη μάθηση των ενηλίκων κατά την εργασία τους, όπως και γενικότερα τη συμβολή της αυτο-αξιολόγησης στην προσωπική τους ανάπτυξη.

3. Διαπιστώσεις μιας εμπειρικής έρευνας

Στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας με θέμα την αποτύπωση απόψεων ενηλίκων εκπαιδευομένων από απόσταση για διάφορες διαστάσεις του περιεχομένου και των πρακτικών αξιολόγησης της επίδοσής τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους και τη διάγνωση ενδεχόμενων επιδράσεων των σχολικών τους εμπειριών στη διαμόρφωση των απόψεων αυτών, καταγράφηκαν αναφορές για την έννοια και την πρακτική της αυτο-αξιολόγησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2010-11 και 2011-12 σε ενήλικους σπουδαστές, οι οποίοι συμμετείχαν σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, καθώς και σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών από απόσταση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημι-δομημένες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 30΄, από 74 ενήλικους άνδρες και γυναίκες, ηλικίας 25 έως 55 ετών, απόφοιτοι ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης εργαζόμενοι σε Ιδιωτικούς ή Δημόσιους φορείς με διάφορες μορφές απασχόλησης.

Οι συνεντεύξεις περιελάμβαναν μεταξύ άλλων ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονταν στο περιεχόμενο που αποδίδουν στην έννοια της αυτο-αξιολόγησης τους, στη στάση τους απέναντι σε αυτή, καθώς και στα προβλήματα και στις δυσκολίες που εκτιμούν ότι θα αντιμετώπιζαν αν κατά την εκπαίδευσή τους υποχρεώνονταν να αυτο-αξιολογούνται. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν και παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

(α) Αυτο-αξιολόγηση για μένα είναι…

Θεωρητικά η αυτο-αξιολόγηση ενέχει δύο αλληλένδετες διαστάσεις: την κριτική αποτίμηση ήδη συντελεσμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση της αποτίμησης αυτής για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας μελλοντικών δραστηριοτήτων μάθησης. Στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας μας σε συναφή ερωτήματα για την έννοια και το περιεχόμενο της αυτο-αξιολόγησης στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναδεικνύονται και οι δύο αυτές διαστάσεις με διατυπώσεις οι οποίες παραπέμπουν στον αναστοχασμό των μαθησιακών ενεργειών τους και στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τους εμπειριών για την μελλοντική επίτευξη στόχων. Η πρώτη, όμως, διάσταση με βασικό της στοιχείο την αποτίμηση της εκπαιδευτικής τους επίδοσης είναι αυτή που κυριαρχεί και αυτό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα μιας διαδεδομένης στο εκπαιδευτικό σύστημα πεποίθησης για το ρόλο της αξιολόγησης.

Τα αποσπάσματα συνεντεύξεων που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικά των δεδομένων που τεκμηριώνουν την παραπάνω διαπίστωση.

«*… για μένα αυτο-αξιολόγηση σημαίνει να θέτω εγώ ο ίδιος ερωτήματα στο εαυτό μου, να εμπλουτίζω τις γνώσεις μου, να επαναπροσδιορίζω, να αλλάζω συμπεριφορές και στάσεις…*» (Υ73).

« *… η αναζήτηση των λαθών μου και των ατελειών μου που πρέπει να βελτιωθούν για να πετύχω αυτό που επιδιώκω…*» (Υ43).

«*… να προσπαθήσω να κρίνω την επάρκεια των γνώσεων που έχω ήδη, να διαπιστώσω πόσο κατανόησα αυτά που ήθελα να μάθω ...*» (Υ22).

«*… με κάποια κριτήρια που θα είναι προαποφασισμένα να δω αν οι εργασίες μου, γενικά η επίδοση μου, ανταποκρίνεται σ' αυτά ...*» (Υ24)

« … *να τοποθετώ τον εαυτό μου σε μια κλίμακα, να δω πόσο ανταποκρίνομαι στους στόχους που είχα θέσει* ...» (Υ48).
Ανεξάρτητα από τη διάσταση της αυτο-αξιολόγησης που προέβαλαν στις απαντήσεις τους, όλοι οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν στην έρευνας μας τοποθετήθηκαν θετικά απέναντι στην αυτο-αξιολόγηση και στην υιοθέτηση της στις δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων.

(β) Η αυτο-αξιολόγηση ως μέτρηση ή η κληρονομιά του θετικισμού
Απαντώντας σε σχετικές ερωτήσεις για τις δυσκολίες τις οποίες εκτιμούν ότι θα αντιμετώπιζαν οι ίδιοι στην περίπτωση που ήταν υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης της εκπαίδευσης που παρακολουθούσαν οι συμμετάσχοντες στην έρευνα μας ανέδειξαν δύο κατηγορίες προβλημάτων, οι οποίες παραπέμπουν στην πρόσληψη της αξιολόγησης ως διαδικασίας μέτρησης. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προβλήματα εγκυρότητας και η δεύτερη προβλήματα αντικειμενικότητας της αυτο-αξιολόγησης τους.
Τα προβλήματα εγκυρότητας αναφέρονται στην εγκυρότητα του περιεχομένου, αλλά και στην εγκυρότητα των κριτηρίων της αυτο-αξιολόγησης τους.
Ενδεικτικές της ανασφάλειας για την εγκυρότητα του περιεχομένου της αυτο-αξιολόγησης είναι οι ακόλουθες φράσεις των συνεντεύξεων:
« … *εγώ δεν είμαι σίγουρη εξ αρχής για αυτά που γράφω στις εργασίες μου ή πως τα γράφω, άρα μάλλον δεν θα μπορώ να εντοπίσω τα λάθη μου* ….» (Υ24).
« … *δεν θα είμαι σίγουρος εάν οι γνώσεις που αποκόμισα διαβάζοντας είναι αυτές που σωστά επέλεξα για να στηρίξω τις απόψεις μου στην εργασία…»* (Υ57).
«… δεν θα μπορούσα σε ένα συμπέρασμα… κάθε φορά που θα ξανακοίταζα μια εργασία μου, θα έβρισκα και άλλα σημεία που θα χρειάζονταν βελτίωση…» (Υ66).
«… θεωρώ ότι δεν κατέχω το γνωστικό αντικείμενο σε τέτοιο βαθμό που να μου επιτρέπει να διορθώσω τις εργασίες μου…» (Υ35).
Αντίστοιχα χαρακτηριστικές της αβεβαιότητας για την εγκυρότητα των κριτηρίων της αυτο-αξιολόγησης τους είναι οι ακόλουθες δηλώσεις:
«… νομίζω ότι δεν θα έχω μέτρο σύγκρισης …» (Υ5).
«…φοβάμαι ότι αφού δεν θα ξέρω τον εκπαιδευτικό στόχο πίσω από την εργασία δεν θα μπορούσα να την κρίνω…» (Υ11).
«… θα έπρεπε να ξέρω τα κριτήρια… δηλαδή τι είναι καλό στην εργασία μου και όχι τι θεωρώ εγώ καλό…» (Υ20).
«… θα ήθελα να ξέρω τα επιθυμητά κριτήρια και τους στόχους με βάση το πρόγραμμα, αλλιώς η ελευθεριότητά μου ή και η αυστηρότητά μου καμιά φορά θα με οδηγούσε σε χαοτικές καταστάσεις…» (Υ7).
«… από τη στιγμή που τελειώνεις μια εργασία θεωρείς ότι την έκανες σωστή, συνεπώς είναι δύσκολο να διακρίνεις τα λάθη σου… ειδικά αν δεν διαθέτεις μια υποδειγματική εργασία…» (Υ38).
«… θα είχα δυσκολίες γιατί δεν θα μου ήταν κατανοητό ως προς τι θα αξιολογούμε… δεν θα είχα μέτρο σύγκρισης…» (Υ70).
«… η αξιολόγηση είναι συγκριτική … αν δεν έχω κριτήρια σύγκρισης θα μπορούσα να οδηγηθώ σε χαλαρότητα της εκτίμησης…» (Υ41).
Τα ζητήματα, όμως, αντικειμενικότητας της αυτο-αξιολόγησης φαίνεται να κυριαρχούν στις επιφυλάξεις των υποκειμένων της έρευνας. Η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση αναφέρεται στην ελαχιστοποίηση της προσωπικής διάστασης και της υποκειμενικής κρίσης του αξιολογητή. Η ταύτιση αξιολογητή και αξιολογούμενου, η οποία προϋποτίθεται στην αυτο-αξιολόγηση φαίνεται να

προσλαμβάνεται ως αναίρεση της αντικειμενικότητας τα ακόλουθα αποσπάσματα συνεντεύξεων είναι χαρακτηριστικά:
«… θα είχα πρόβλημα υποκειμενικότητας, δεν θα μπορούσα να δω τη δουλειά μου μέσα από την οπτική κάποιου άλλου…» (Υ21).
«… είμαι επιφυλακτική στο πόσο ειλικρινής ή αυστηρή μπορώ να είμαι με τον εαυτό μου…» (Υ8).
«… δεν θα έχω την δυνατότητα κρίσης και αντιμετώπισης της εργασίας μου με ένα διαφορετικό μάτι και κάθε φορά που θα την αξιολογούσα θα είχα άλλο αποτέλεσμα…» (Υ41).
«… δεν θα είχα μια συναισθηματική απόσταση από την εργασία μου…» (Υ16)
«… είναι πολύ δύσκολο χωρίς εξωτερικό αντικειμενικό κριτή…» (Υ32)
«… Δεν θα υπήρχε μια αντικειμενική διάσταση και θα υπήρχε πάντα ο κίνδυνος να μην αντιληφθώ τα κακώς κείμενα δηλαδή τα λάθη της εργασίας μου..» (Υ28)
«… Νομίζω ότι δεν θα μπορούσα να ξεπεράσω τον εγωισμό μου και να δω αντικειμενικά τα αποτελέσματα της μελέτης μου…» (Υ10)
«…Νομίζω ότι θα ήμουν πιο αυστηρός αν αξιολογούσα εγώ τον εαυτόν μου, από ότι κάποιος άλλος…» (Υ3).
«… μου είναι αδύνατο να αποστασιοποιηθώ από μια εργασία μου και να τη κρίνω σαν να είμαι άλλος…» (Υ69)
Στη συναφή βιβλιογραφία καταγράφονται τρεις κυρίαρχες οπτικές στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Bonniol & Vial, 2007). Η αξιολόγηση ως «μέτρηση», η οποία δίνει έμφαση στο προϊόν της εκπαίδευσης και για την οποία αξιολογώ σημαίνει ταξινομώ, ιεραρχώ και μετρώ. Η αξιολόγηση ως «διαχείριση», η οποία εστιάζεται στις διαδικασίες μάθησης και για την οποία αξιολογώ σημαίνει ελέγχω καταστάσεις, πετυχαίνω στόχους, κατακτώ επάρκεια. Η αξιολόγηση ως «προβληματική του νοήματος», η οποία προσανατολίζεται στις ενέργειες διεξαγωγής της αξιολόγησης και στις διεργασίες διεκπεραίωσης της (σ. 18).
Η αξιολόγηση ως μέτρηση αποσκοπεί στην ποσοτικοποίηση των τελικών αποτελεσμάτων-προϊόντων της μάθησης και να τα εκφράσει ως αριθμητικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια υπόκεινται σε αριθμητικές επεξεργασίες (μέσος όρος, συχνότητα, βάση κλπ). Πρόκειται για μια μεταφορά τεχνικών των φυσικών επιστημών σε μια διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κληρονομιά του θετικισμού, στην οποία αναδεικνύονται ως συστατικά στοιχεία της αξιολόγησης, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των «μετρήσεων» σε συνδυασμό με την αντικειμενικότητα του αξιολογητή.
Επειδή ιστορικά αποτέλεσε την πρώτη μορφή εκπαιδευτικής αξιολόγησης έχει κυριαρχήσει σε όλες τις βαθμίδες των εκπαιδευτικών συστημάτων και έχει καθορίσει της εμπειρίες της σχολικής αξιολόγησης των ενηλίκων στις οποίες η αξιολόγηση της μάθησης ταυτίζεται με την μέτρηση της και την βαθμολογία της.
Η αυτο-αξιολόγηση αντίθετα εντάσσεται στην οπτική της αξιολόγησης ως διαχείριση της μάθησης και από την λογική αυτή, η όποια εφαρμογή της απαιτεί την κριτική επεξεργασία και την αναίρεση παγιωμένων αντιλήψεων για το ρόλο και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

(γ) Η επίδραση του σχολικού παρελθόντος στην αυτο-αξιολόγηση ή η ενισχυμένη θέση του εκπαιδευτή

Την ανάγκη αναίρεσης παγιωμένων αντιλήψεων που προαναφέρθηκε επιτείνει μια διάσταση, η οποία αναδείχθηκε από ένα μικρό, αλλά όχι αμελητέο, αριθμό αναφορών των υποκειμένων της έρευνας στην ερώτηση για τις δυσκολίες αυτο-αξιολόγησης. Οι αναφορές αυτές εντόπιζαν αδυναμία αυτο-αξιολόγησης με άμεση αναφορά στον

εκπαιδευτή στον οποίο αποδίδουν ρόλο του αποκλειστικού κριτή, της αυθεντίας και εντέλει του «παραδοσιακού δασκάλου». Η έμμεση και κυρίως η άμεση επαναφορά του εκπαιδευτή ως κεντρικού προσώπου της διαδικασίας της αξιολόγησης πιθανόν να αποκαλύπτει την ενισχυμένη θέση του στις δραστηριότητες μάθησης.

Τα παρακάτω αποσπάσματα είναι χαρακτηριστικά:

«…θα δυσκολευόμουν, γιατί δεν θα γνώριζα ποιο θα ήταν αυτό που θα ήθελε από εμάς ο εκπαιδευτής… ποιο θα ήταν το σωστό δηλαδή…» (Y9).

«… θα μου ήταν δύσκολο, γιατί η σκέψη μου θα ήταν προσηλωμένη σε αυτά που θα είχα γράψει και δεν θα μπορούσα να την προεκτείνω σε αυτά που θα έπρεπε να έχω γράψει όπως θα περίμενε από μας ο εκπαιδευτής μας…» (Y16).

«… δεν θα είχα καθαρή εικόνα αν ήμουν μέσα στο θέμα όπως ζητούσε ο εκπαιδευτής μας να αναλύσω… αν πλάτειαζα ή αν η εργασία μου υστερούσε κάπου… γιατί μόνο ο εκπαιδευτής έχει πλήρη εικόνα…» (Y17).

«… θα με βοηθούσε να βελτιωθώ, αλλά θα με προβληματίζε πολύ για το πώς θα έπρεπε να είναι η εργασία μου και αν είναι αρκετά καλή ώστε να ευχαριστεί τον εκπαιδευτή…» (Y31).

«*… ο καθένας θα έβαζε τα δικά του στάνταρντ και δεν θα είχαμε κοινό αποτέλεσμα,… μονο ο εκπαδευτής έχει τη συνολική εικόνα και μπορεί να κρίνει δικαια τις εργασίες μας… δεν γνωρίζω πως γράφουν οι άλλοι…»* (Y65).

Στο βαθμό που ο αυτοπροσδιορισμός και η εκούσια συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις καθιστά απολύτως διακριτές από τις παραδοσιακές μορφές τυπικής εκπαίδευσης, η οργάνωση και ο σχεδιασμός τους εστιάζονται σε εντελώς διαφορετικά σημεία. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά είναι η μετατόπιση της ευθύνης της διδασκαλίας και της μάθησης από τον δάσκαλο-εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευόμενος μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθεί να ενισχύσει την αυτονομία του και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. «Καλός» εκπαιδευόμενος είναι αυτός που αναγνωρίζει με ρεαλιστικό τρόπο τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, ώστε να αξιοποιεί τις γνώσεις του για την επίτευξη των στόχων του και τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών του διαδρομών.

Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση από απόσταση ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά συγκροτείται από πολλαπλούς, συμπληρωματικούς ρόλους οι οποίοι ενεργοποιούνται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα στοιχεία του προγράμματος (σκοποί, στόχοι και περιεχόμενο προγράμματος, εκπαιδευτική μεθοδολογία, διδακτικά υλικά, εκπαιδευτικά μέσα κλπ). Επομένως, το κέντρο βάρους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετατοπίζεται από τη διδασκαλία στην οργάνωση της μάθησης και στην επικοινωνία εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, ενώ «*ο διδάσκων δεν είναι ο μοναδικός ρυθμιστής της πορείας προς τη μάθηση*» (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998.σ. 36).

Η επίδραση του σχολικού παρελθόντος από την εποχή των μαθητικών χρόνων και η αντίληψη ότι *«ο δάσκαλος ξέρει»*, ή *«ο μαθητής βλέπει τον εαυτόν του με τα μάτια του δάσκαλο»* και εντέλει ο δάσκαλος (ως αυθεντία) κρίνει και καθορίζει το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, είναι εμφανή στα παραπάνω αποσπάσματα των δηλώσεων των υποκειμένων της έρευνας. Δεδομένα, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν ως εκφράσεις μαθησιακής ανασφάλειας ή συμβιβασμού με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτή ανάγοντας τον σε εγγυητή της επιτυχούς ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Θα μπορούσε επίσης, να ερμηνευτεί ως έλλειψη αναστοχαστικής διάθεσης από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

4. Συμπεράσματα

Βασικός παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση είναι η ευχέρεια αυτο-κατευθυνόμενης μάθησης των εκπαιδευομένων. Η αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση, όπως ορίζεται από τον Knowles (1975), είναι *«μια διαδικασία, στην οποία τα άτομα αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, με ή χωρίς τη βοήθεια άλλων, να διαγνώνουν τις μαθησιακές τους ανάγκες, να διατυπώνουν τους μαθησιακούς τους στόχους, να προσδιορίζουν τις ανθρώπινες και υλικές πηγές μάθησης τους, να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης και να αξιολογούν τα μαθησιακά τους αποτελέσματα»* (σ. 18). Επομένως, συστατικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής είναι η δυνατότητα αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Στην έρευνα αυτή, αναλύοντας τις απαντήσεις που προέκυψαν από τα διαφορετικά *«γιατί»* αναζητήθηκαν τα όρια των ατομικών εκπαιδευτικών στόχων και η συσχέτιση τους με την κατανόηση των όρων της αυτο-αξιολόγησης των εκπαιδευομένων. Τη διαπίστωση αποδοχής και γενικά μιας θετικής προσέγγισης των εκπαιδευομένων στην αυτο-αξιολόγηση, συνοδεύει η έντονη παρουσία εικόνων των μαθητικών τους χρόνων και η καθοριστική επίδραση εμπειριών του σχολικού τους παρελθόντος. Ως εκ τούτου οι δυνατότητες εφαρμογής πρακτικών αυτο-αξιολόγησης στην εκπαίδευση ενηλίκων από απόσταση συναρτώνται με την επεξεργασία των εμπειριών αυτών και τον κριτικό αναστοχασμό τους.

Συμπερασματικά, ο αναστοχασμός του νοήματος των παρελθόντων και παρόντων εμπειριών αξιολόγησης είναι η διαδικασία που επιτρέπει τη διάκριση μεταξύ αξιολόγησης της μάθησης και αξιολόγησης της επίδοση και η αυτο-αξιολόγηση στην εκπαίδευση ενηλίκων από απόσταση αφορά πρωτίστως στην αξιολόγηση της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bonniol, J-J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Boud, D. (1986). *Implementing Student Self Assessment*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, New York: Association Press.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων,* τ. Β., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

McDonald, B. & Boud, D. (2003). The Impact of self-assessment on achievement: The effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 10 (2), 209–220.

MacGregor, J. (ed.) (1993). *Student self-evaluation: fostering reflective learning*, San Francisco, CA: Jossey Bass.

Marienau, C. (1999). Self-assessment at work: Outcomes of adult learners' reflections on practice. *Adult Education Quarterly*, 49 (3), 135-146.

Mezirow J. και συνεργάτες. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Stefani, L. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19 (1), 69-75.